

UNIVERSITÉ PARIS 13 – SORBONNE PARIS CITÉ
ÉCOLE DOCTORALE ÉRASME

Thèse n° _____

Thèse

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement le 07 novembre 2016 par

Ludovic BLIN

Titre :

Participer à un jeu :

Les modalités de participation ludique des enfants en situation de handicap

Directeurs de thèse :

M. Gilles BROUGÈRE, Professeur, Université Paris 13

Mme Lucette COLIN, Maître de conférences, Université Paris 8

Membres du Jury :

M. Gilles BROUGÈRE, Professeur, Université Paris 13, Directeur de Thèse

Mme Lucette COLIN, Maître de conférences, Université Paris 8, Directrice de Thèse

Mme Martine JANNER, Professeur, Université Paris 13

M. Éric PLAISANCE, Professeur, Université Paris Descartes, Rapporteur

Mme Cornelia SCHNEIDER, Associate Professor, Mount Saint Vincent University, Rapporteur

M. Philippe TREMBLAY, Professeur, Université Laval, Québec.

**UNIVERSITÉ PARIS 13 – SORBONNE PARIS CITÉ
ÉCOLE DOCTORALE ÉRASME**

Participer à un jeu :
**Les modalités de participation ludique des enfants en situation de
handicap**

Ludovic Blin

Thèse

**Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ
Discipline : Sciences de l'éducation**

Présentée et soutenue publiquement le 07 novembre 2016

Directeurs de thèse :

**M. Gilles BROUGÈRE, Professeur, Université Paris 13
Mme Lucette COLIN, Maître de conférences, Université Paris 8**

RÉSUMÉ

Cette thèse aborde la question des modalités de participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu et tente d'appréhender les facteurs favorisant ou non cette participation. Pour cela, nous avons mis, tout d'abord, en exergue que derrière les notions de socialisation et d'intégration, la participation à un faire au sein d'un collectif est omniprésente. Ensuite, nous relatons l'évolution législative du champ du handicap avec la volonté étatique d'encourager la participation de la personne en situation de handicap à la société. Nous essayons aussi de mieux comprendre les enjeux en différenciant les notions d'intégration/d'inclusion portant en elles la question même de la participation. En outre, sur un plan théorique nous mettons en évidence le lien entre le jeu et la participation en nous appuyant sur les communautés de pratique de Wenger (2005), sur les dimensions de la participation de Billett (2008) et sur le travail de Brougère (2005, 2008) sur le jeu. De plus, pour répondre à notre question de recherche, nous avons fait le choix de l'approche ethnographique à partir d'une observation participante périphérique légitime (Brougère, 2006) et d'entretiens semi-directifs. Notre terrain de recherche est composé de plusieurs lieux d'observation, centres de loisirs, rencontres ludiques et observations au domicile, pour regarder au plus près la participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu. Nous avons également construit des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011) qui ont eu lieu auprès d'enfants en situation de handicap avec un membre de sa fratrie. Le souhait est que ces enfants nous parlent de leur participation à un jeu. L'ensemble des données empiriques est présenté sous la forme de treize portraits d'enfants en situation de handicap pour rapporter une situation réelle prise dans un contexte donné. Enfin, en nous appuyant sur ces portraits, nous proposons des pistes d'analyse sur les diverses modalités de participation ludique de l'enfant et sur les facteurs favorisant ou non sa participation à un jeu.

Mots clés : situation de handicap, jeu, modalité de participation, *affordance*

École doctorale ÉRASME

Université Paris 13, Campus de Villetaneuse

99, avenue Jean-Baptiste Clément

93430 Villetaneuse

The modalities of play participation of children in situation of handicap

ABSTRACT

This thesis approaches the question of the modalities of participation of the children in situation of handicap in a play and tents to approach the factors favouring or not this participation. For this, we first of all highlighted that behind the notions of socialization and integration, the participation in acting with in a collective is omnipresent. Then, we recite the legislative evolution of the field of the handicap with the state-will to encourage the involvement of the person in situation of handicap to the society. We also try to understand better the skates by differentiating the notions of integration /inclusion carrying in them the very question of the participation. Besides, on a theoretical plan we highlight the link between the play and the participation resting on Wenger's communities of practice (2005), on Billett's dimensions of participation (2008) and on Brougère's work about the play (2005, 2008). Moreover, to give an answer to our question of research we chose ethnographic approach from a peripheral participating observation (Brougère, 2006) and from interviews. Our ground of research consists of several places of observation: leisure centres, play meetings and observations done in the place of residence to have a closer look at the participation of the children in situation of handicap in a play. We also built comprehensive interviews (Kaufmann, 2011) which involved children in situation of handicap with a member of the brotherhood. The wish is that these children communicate with us about their participation in a play. The set of the empirical data is presented under the form of thirteen portraits of children in situation of handicap to report a real situation taken in a given context. Finally, resting on these portraits, we propose an analytical framework about the different modalities of the child's playful participation and about the factors favouring or not his/her participation to play.

Key words: situation of handicap, play, modality of participation, affordance,

REMERCIEMENTS

J'ai toujours pensé et abordé ma recherche comme étant un travail non pas solitaire mais bien collectif où chaque personne présente dans ces remerciements a contribué d'une façon ou d'une autre à ma participation à cette thèse de doctorat. Ainsi pour moi :

C'est avant tout rendre hommage à Gilles Brougère pour son travail de chercheur, sa direction de thèse bienveillante et exigeante en ayant également pendant toutes ces années guidé, accompagné mes pas d'apprenti-chercheur en me permettant de m'engager et d'être acteur de ma recherche.

C'est avoir aussi beaucoup d'estime pour Lucette Colin qui est à l'origine de ce désir de recherche en ayant su m'amener vers ce chemin en s'inscrivant dans un rôle de passeur.

C'est de ne pas oublier les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation de Paris 8, notamment Rémi Hess, car sans eux, et sans lui, je n'aurais jamais envisagé cette recherche. Ainsi que tous ces enseignants-chercheurs qui m'ont accompagné sur d'autres chemins universitaires comme Pierre Arnaud, Jean Camy, et tous les autres pédagogues notamment Nicole, institutrice de maternelle oubliée, si généreuse et si précieuse pour l'enfant de cinq ans que j'étais.

C'est être reconnaissant pour les conseils aidants prodigués lors de nos séminaires doctoraux par les chercheurs de l'axe B et plus spécifiquement à Vincent Berry, Pascale Garnier, Michel Manson et Nathalie Roucous.

C'est avoir de la gratitude envers mes pairs, les doctorants de l'axe B, qui m'ont accueilli parmi eux en me laissant la possibilité de m'engager. Merci donc notamment à Alexandra, Aymeric, Gergana, Pascale et Sébastien pour les repas partagés « au Portugais », les chocolats chauds, les pots en terrasse, les fous rires et leur écoute si précieuse, si nécessaire.

C'est poser un regard tendre sur mes proches qui ont souvent accepté ce désir de recherche, et ce malgré les tempêtes et les vents mauvais. Je pense bien évidemment à Sophie pour ses remarques pertinentes et son soutien incommensurable, à Élie pour son amour, nos jeux et ses questions et enfin, à Jeanne pour sa compréhension de « l'électron libre ».

C'est faire part de ma gratitude envers ceux qui étaient présents au début de ce travail de recherche, qui ont jalonné ma vie. Ils ne sont plus là aujourd'hui et ont fait de moi un

« homo ludens ». J'évoque entre autres, ici et maintenant, mon père et ma mère, les nommer est encore difficile, douloureux...

C'est être reconnaissant envers tous ceux qui m'ont permis de réaliser ce projet. Tous ceux qui ont été là simplement là. Je parle d'Annie et du Docteur Arnaud pour nos interminables débats qui perdurent depuis plus de 20 ans, à Nathalie et Samuel pour leur regard amusé, à Claire et Éric qui ont échangé avec moi sur le jeu et à tous les autres...

C'est avoir une pensée reconnaissante pour les enfants en situation de handicap et leurs fratries qui m'ont aidé à comprendre leurs jeux et offerts leurs mots si précieux. Je pense entre autres à Estéban et Dorien et leurs toupies Beyblade, à Marie et Damien et leurs Pokémons, à Teddy et Emmylou qui sont joueurs chacun de leur côté, à Aurélie qui est grande maintenant et qui peut enfin penser à jouer, à Jérôme qui m'a appris mon métier d'enseignant, et ce, « pour de vrai », il y a déjà 20 ans de cela. Et j'y associe bien évidemment leurs parents qui m'ont ouvert sans difficulté et souvent avec amitié les portes de leurs vies.

C'est aussi exprimer ma gratitude envers les acteurs de l'association Trisomie Sarthe pour le temps passé à participer ensemble à des jeux et envers les animateurs et directeurs des centres de loisirs qui ont tout naturellement accepté que je pose un regard bienveillant sur leurs activités et leurs postures en favorisant mon engagement d'apprenti-chercheur.

C'est aussi faire un clin d'œil à ces professionnels comme Cindy qui sont quotidiennement auprès des enfants en situation de handicap, qui les encouragent et les aident à construire leur projet de vie où le jeu est d'ailleurs très présent dans leur pratique.

C'est être l'obligé de tous ces chercheurs qui ont pour objet de recherche l'enfance/le jeu. Ils m'ont aidé à cheminer sur un plan théorique et professionnel en étant présents tout le long de ma recherche.

C'est penser à tous les écrivains, poètes et philosophes qui ont traversé ma vie et compté pour moi. Je ne peux pas les nommer tous, par peur d'en oublier.

C'est écrire maintenant dans ce texte de remerciement le nom d'Élie Wiesel, car je n'ai pu cette fois-ci l'inscrire dans ma bibliographie contrairement aux autres fois... Ses livres ont toujours été présents et aidants dans ma vie et notamment celle de doctorant.

C'est, avoir déjà une pensée déjà nostalgique pour mes moments d'écriture situés « entre deux soleils » (Wiesel, 1970).

Enfin, c'est être l'obligé de tous mes maîtres d'arts martiaux qui m'ont permis d'acquérir le principe de *Seiryoku Zenyô* si présent dans mon travail de recherche.

Je dédie cette thèse de doctorat à Élie et à Sophie.

SOMMAIRE

Introduction	8
Chapitre I : Socialisation, intégration et participation.....	13
Chapitre II : L'intégration, l'inclusion et la participation de l'enfant en situation de handicap.....	29
Chapitre III : Participation et communauté de pratique	53
Chapitre IV : Approche méthodologique	68
Chapitre V : Portraits d'enfants en situation de handicap	102
Chapitre VI : Analyse transversale des portraits : la participation ludique des enfants en situation de handicap	219
Conclusion.....	266
Bibliographie.....	271
Sitographie	293
Table des matières	294

INTRODUCTION

Dans la cour de récréation d'un centre de loisirs, Édouard, enfant en situation de handicap, participe à des combats acharnés de toupies *Beyblade* avec d'autres enfants. Ils sont tous des bladeurs¹. Un après-midi, Édouard refuse de jouer aux jeux de société malgré les sollicitudes des enfants et des animateurs. Il ne veut pas participer à ce jeu. Au sein du centre de loisirs, Édouard participe ou ne participe pas un jeu. Lors d'autres observations de terrain, nous avons remarqué des comportements similaires. Et c'est ainsi qu'est né le désir de comprendre les modalités de participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu en nous penchant également sur les facteurs favorisant ou non cette participation. Notre terrain a conduit cette recherche.

Au départ notre travail de recherche avait pour vocation de comprendre comment le jeu peut contribuer à la fois à la construction du handicap par rapport à la norme dominante et être, par ailleurs, facteur d'acceptation de l'autre dans sa différence. L'enjeu était d'appréhender le rapport qu'entretiennent les personnes avec les altérités lors du jeu et de percevoir les tensions existantes chez les divers acteurs qui peuvent se situer entre pratiques stigmatisantes et pratiques inclusives. Le but de cette recherche était de comprendre les stratégies élaborées ou les situations sociales qui favorisent la déstigmatisation de la personne diagnostiquée handicapée ; déstigmatisation qui favorise sa présence ou son retour dans l'espace social des normaux. Cependant, au fil de nos observations, la question même de la participation s'est imposée à nous en devenant centrale et essentielle dans notre travail de recherche. Il nous fallait l'analyser pour la comprendre.

Ce choix d'entreprendre une recherche autour de l'enfant en situation de handicap et le jeu est indéniablement en lien avec notre engagement professionnel au sein de l'éducation spécialisée depuis plus de vingt-cinq ans. En effet, en tant que professeur d'éducation physique et sportive en institut médico-éducatif, la question du jeu et de l'intégration de l'enfant en situation de handicap a toujours été centrale dans nos réflexions de praticien. De plus, elle fait suite à une démarche antérieure menée dans le cadre d'un Master de recherche en sciences de l'éducation qui portaient déjà sur jeu et l'enfant en situation de handicap. Ce

¹ Nom donné aux joueurs de toupies *Beyblade*.

travail a été une propédeutique à cette thèse où la question du jeu est centrale. La notion de participation n'était pas explicitement évoquée, mais présente en filigrane tout le long de ce mémoire de Master 2.

De plus, il nous semble également important de mettre en exergue que la notion de participation est centrale lorsqu'est évoquée la socialisation ou l'intégration/inclusion de l'enfant en situation de handicap (Chapitre 1). En effet, derrière ces notions, on retrouve l'idée que l'enfant en situation de handicap doit prendre part à un collectif et c'est dans sa participation au sein d'instances de socialisation qu'il se socialise, s'intègre/s'inclus. Il y a également la présence d'apprentissages acquis dans cette participation au travers de ce processus de socialisation, d'intégration/inclusion.

En outre, il nous fallait relater l'évolution législative (Chapitre 2) qui porte en elle des visions différentes de la personne en situation de handicap. Nous devons les appréhender et les comprendre pour mieux les percevoir. Ainsi, le législateur au travers des diverses lois prône de plus en plus la participation de l'enfant en situation de handicap dans les divers lieux, espaces de droit commun.

Au sein des sciences sociales ou humaines, les notions d'intégration ou d'inclusion de l'enfant en situation de handicap sont souvent présentes voire récurrentes, mais celle de la participation en tant que telle est peu abordée. En effet, d'un point de vue conceptuel, l'intégration est pensée du côté de l'enfant et de sa propre capacité à entrer dans un dispositif et l'inclusion est de la responsabilité de l'institution qui doit s'adapter à l'enfant en situation de handicap. Ces concepts n'abordent pas la question de l'engagement et de l'*affordance* de l'enfant dans un contexte social donné, pour nous le jeu, afin qu'il puisse s'inscrire dans la participation au sein d'un collectif (Chapitre 3). En outre, les modalités de participation des enfants en situation de handicap à un jeu sont, elles aussi, absentes de la recherche en général. C'est pour ces raisons que nous voulons entreprendre cette recherche concernant la participation des enfants en situation de handicap à un jeu en nous servant de l'apport de Wenger (2005) sur la notion de communauté de pratique. Car, il nous semble essentiel d'aller regarder du côté de la participation ludique enfantine afin de comprendre les processus à l'œuvre. La raison essentielle de notre recherche est d'analyser cette participation enfantine à un jeu, mais aussi de proposer un cadre conceptuel en nous interrogeant d'une façon plus générale sur les modalités de participation des enfants en situation de handicap à un jeu en mettant volontairement de côté les notions institutionnelles, pensées par l'adulte ou la

législation que sont l'intégration ou l'inclusion. En d'autres termes, nous voulons appréhender la façon dont se mettent en place ou non des situations de participation où l'enfant en situation de handicap est membre d'un groupe ayant un but commun : le jeu.

Au travers de notre recherche, nous souhaitons donc analyser cette participation et notamment les divers facteurs pouvant la favoriser ou la limiter. C'est pour l'ensemble de ces raisons qu'il nous semble pertinent de se pencher sur la participation des enfants en situation de handicap à un jeu et pour cela nous tâcherons de répondre à cette question de recherche : comment l'enfant en situation de handicap participe-t-il ou ne participe-t-il pas à des communautés de pratique ludique ?

Cette question de recherche est abordée à partir d'une approche ethnographique (Chapitre 4) où nous avons construit un recueil de données à partir d'une observation participante périphérique (Brogère, 2006) et d'entretiens semi-directifs. Nous voulions être un observateur du jeu que les enfants en situation de handicap nous donnent à voir sans vouloir simuler une intégration au groupe et sans risquer de ne plus être observateur (Brogère, 2006) et, pour cela nous avons minimiser notre implication. Notre modalité de participation périphérique légitime (Brogère, 2006) a eu lieu sur un terrain composé de plusieurs lieux d'observation : des rencontres ludiques organisées par une association de parents d'enfants en situation de handicap, deux centres de loisirs et des domiciles familiaux. En outre, nous avons élaboré des entretiens semi-directifs auprès d'enfants en situation de handicap et un des membres de sa fratrie, observation aussi de l'entre-soi enfantin. L'ensemble de nos données empiriques est présenté sous forme de treize portraits d'enfants en situation de handicap. Notre terrain de recherche est composé de différents lieux où nous pouvions observer l'enfant en situation de handicap jouer avec d'autres enfants. Il nous faut préciser que bien évidemment les situations de handicap évoquées dans notre travail de recherche n'abordent pas toutes les situations de handicap vécues par les enfants. Pour finir, lors de cette recherche, nous avons dû nous interroger sur la relation qui pouvait se créer entre nous et les enfants observés ou interviewés et notre rapport avec le handicap. Pour cela nous avons été pleinement conscients des liens de sympathie voire d'empathie qui pouvait se créer notamment avec certains enfants en situation de handicap. En outre, nous avons également tenté de laisser de côté nos propres représentations du handicap et de son traitement par notre société ainsi que les questions traitant de l'intégration des enfants en situation de handicap. Un certain recul a été nécessaire sur la question de l'altérité, et ce, afin de diriger notre

recherche. Pour mener ce travail réflexif sur notre rapport personnel, nous avons utilisé la pratique diariste.

Nous avons fait le choix de présenter nos diverses données empiriques sous la forme de 13 portraits (Chapitre 5). Nous souhaitons rapporter une situation réelle, prise dans son contexte afin de tenter d'appréhender comment s'exprime et se modifie la participation ludique des enfants en situation de handicap en relatant des événements situés, ancrés dans la pratique. Chaque portrait a été choisi pour sa singularité et nous avons fait le choix de présenter des situations qui rendent compte de la complexité et de la richesse des interactions. Le but est de donner à comprendre la participation des enfants en situation de handicap dans un contexte de vie réelle. Nos portraits d'enfant en situation de handicap ont été découpés selon des événements ou des discours qui synthétisent les éléments issus des différents recueils de données comme l'observation participante et l'entretien semi-directif, en demeurant le plus fidèle possible à nos divers matériaux empiriques.

En nous fondant sur nos différents portraits, nous avons cherché à répondre à notre question de recherche : « comment l'enfant en situation de handicap participe-t-il ou ne participe-t-il pas à des communautés de pratique ludique ? » (Chapitre 6). Nous nous appuyons pour cette analyse sur les notions exposées dans notre partie théorique concernant la participation émanant du courant de l'apprentissage situé et le jeu. Notre souhait est de dépasser les notions d'intégration/d'inclusion pour tenter de comprendre l'appartenance de l'enfant en situation de handicap à un collectif ayant un but commun : le jeu. L'analyse de nos portraits d'enfants en situation de handicap nous a permis de mieux appréhender les modalités de participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu. En effet, nous avons articulé le concept théorique de communauté de pratique de Wenger (2005) avec nos portraits élaborés à partir des matériaux empiriques, observations et entretiens. En d'autres termes, nous avons mis en évidence ce cadre théorique avec notre terrain en regardant ce qui peut favoriser ou non la participation de l'enfant à un jeu avec d'autres enfants. Le concept de communauté de pratique de Wenger (2005) est utilisé comme un outil permettant d'analyser de façon pratique le processus de participation des enfants en situation de handicap. Ainsi, nous avons mis en exergue les diverses modalités de participation des enfants en situation de handicap au sein d'une communauté de pratique ludique (Brougère, 2010) où les enfants en situation de handicap pouvaient parfois ne pas participer, participer à côté de leurs pairs, d'autres fois avec eux et s'inscrire ainsi dans une non-participation, une participation à distance, une participation périphérique ou pleine, mais toujours légitime et ces modalités peuvent

également se modifier. Ensuite, nous mettons en avant la question de l'engagement, celui de l'enfant en situation de handicap, mais aussi celui des autres, enfants ou adultes, afin qu'ils puissent participer à un jeu avec les autres. L'engagement est en lien avec l'*affordance* ou l'intérêt que l'enfant en situation de handicap peut avoir pour un jeu et avec la possibilité que le tiers lui donne la possibilité de cet engagement. Enfin, l'importance du rôle que peuvent avoir les adultes, les enfants, l'objet ou la règle, de l'étiquetage quand les enfants en situation de handicap sont nommés par les autres enfants de « bons joueurs », de « pas bons joueurs » ou de « mauvais joueurs » et le fait d'avoir « le bon style » pour un individu permettent d'appréhender entre autres les freins et limites à la participation des enfants en situation de handicap à une communauté de pratique ludique (Brougère, 2010).

CHAPITRE I : SOCIALISATION, INTÉGRATION ET PARTICIPATION

Les notions d'intégration et de socialisation sont fort utilisées par les institutions, les lois ou les adultes lorsque ceux-ci souhaitent permettre à l'enfant en situation de handicap d'entrer dans le dispositif du droit commun. Derrière ces concepts, nous y voyons la présence de l'apprentissage et de la participation. En effet, l'enfant en situation de handicap doit acquérir des aptitudes et des comportements souhaités par les adultes. Et, c'est dans la participation avec les autres, « autrui significatifs » (Mead, 1965) qu'il effectue l'essentiel de sa socialisation sans que les acteurs en présence n'en soient véritablement toujours conscients. Ainsi, c'est en participant au sein de diverses instances de socialisation que l'enfant en situation apprend, se socialise et s'intègre. Ce processus est bien évidemment identique pour l'enfant ne présentant pas de situation de handicap.

Dans ce premier chapitre, nous souhaitons donc appréhender comment « la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2002, p.6) et les incorpore en se penchant également sur l'apprentissage et la participation. Pour cela, nous essayerons d'approcher ces concepts de socialisation, d'intégration puis nous mettrons en exergue la présence de l'apprentissage, de la participation dans la socialisation/intégration. En outre, nous devons mettre en avant qu'un écart aux normes et/ou aux valeurs de la société ou du groupe d'appartenance peut parfois limiter la socialisation, l'intégration et donc entraîner l'exclusion de l'enfant en situation de handicap.

Toutefois, nous nuancions ce terme d'exclusion, car il n'y a pas d'exclusion dans l'absolu et l'individu n'est jamais totalement exclu. Il peut être exclu d'un réseau de sociabilité et inséré dans un autre. Pour le dire autrement, il peut parfois participer et d'autre fois non. Cependant, avant d'entrer dans le vif du sujet, un préambule est nécessaire afin de commencer notre mise en écriture.

1. Préambule sur la nomination de l'enfant porteur d'une inquiétante étrangeté et sur notre champ théorique

Dès le commencement de l'écriture de notre thèse, deux questions fondamentales se sont imposées à nous :

- Comment nommer l'enfant porteur d'une inquiétante étrangeté (Freud, 1985) ?
- Dans quel champ théorique allions-nous nous inscrire ?

Il nous fallait ainsi répondre à ces deux questions afin de poursuivre notre travail d'écriture.

1.1. Comment nommer l'enfant porteur d'une inquiétante étrangeté ?

Pour tenter de répondre à cette première question, il nous fallait revenir à l'origine même du mot handicap. L'objectif est de mieux l'appréhender pour peut-être s'en défaire, s'en éloigner. Ce « hand in cap » correspond à un jeu d'échange d'objets personnels pratiqué en Grande-Bretagne au XVI^e siècle. L'arbitre devait évaluer le coût des objets et s'assurer de l'équivalence des lots dans une recherche d'équité entre les joueurs (Plaisance, 2005). Ensuite, le terme « handicap » va être utilisé dans le milieu des courses équestres pour signifier le choix volontaire de désavantager les meilleurs chevaux. Ainsi, un cheval rapide portait sur lui un poids plus lourd qu'un cheval lent permettant de réintroduire le hasard. Ces courses portaient le nom de « courses à handicap². » L'idée était de rétablir une égalité entre les concurrents pour laisser sa place au hasard dans une logique de pari. Puis, le vocable handicap remplace le terme d'infirme. La notion de handicap va être pensée comme dans l'activité équestre en tant que désavantage. La personne est définie par cet attribut qui la qualifie et la disqualifie. « L'adjectif devient substantif » (Plaisance, 2009, p.16). L'individu est un handicapé et est dans l'obligation de compenser pour être comme les autres. La personne n'est perçue que sur le versant du handicap au travers d'une vision médicale qui met en avant ses manques et ses différences. Stiker (2005, p.156) remarque qu'« il n'en est pas

²Voir le site de l'université de Nancy 2 :
<http://www.univ-nancy2.fr/VIDEOSCOP/DL7/lecon1/lecon1a.htm>

moins remarquable que la définition du handicap induise l'égalisation des compétences : c'est bien ce que poursuit la réadaptation. » La réadaptation a pour vocation de replacer dans la norme ceux que l'étiquetage « handicapé » a placés hors de la norme. On demande alors aux personnes de tout faire pour retourner dans l'autre catégorie, et ce, au prix de la rééducation qui ne se fait d'ailleurs pas sans douleurs ou souffrances. En dehors du terme de handicapé, d'autres termes sont employés comme déficient, débile, idiot, infime, mongole, etc., mais tous placent l'individu en dehors de la norme et dans l'altérité. La personne est ainsi réduite à un étiquetage et n'est plus perçue qu'au travers de sa différence. D'ailleurs, pour Foucault (2003), la maladie peut devenir et exister en tant qu'objet aux yeux de l'autre par sa prévalence au détriment même de l'individu qui en est porteur. Dans le courant purement médical, le handicap n'est que le résultat d'une maladie ou d'un traumatisme. En revanche, le courant anthropologique considère que le handicap est la conséquence de la confrontation d'un individu avec son environnement. Cette autre approche met en exergue que ce n'est pas la déficience corporelle ou cognitive en elle-même qui rend les personnes handicapées. C'est la société qui crée les situations de handicap. Minaire et Flores (1985) proposent la notion de « handicap de situation ». La « loi n° 2005-102 du 11 février 2005³ pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » est la première loi proposant une définition du handicap. Elle stipule dans son article 2, Art. L. 114-1 : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » Les promoteurs de la loi mettent en avant que le handicap n'existe que par son environnement, que par sa situation. Cette définition met l'accent sur l'environnement et non pas sur la personne. Celle-ci n'est plus handicapée, mais en situation de handicap. Le handicap est appréhendé dans le cadre d'une interaction entre le sujet et son environnement. Le handicap n'est que situation.

C'est pour l'ensemble de ces raisons que nous utiliserons dans notre travail la terminologie « en situation de handicap ».

³ Voir le site <http://www.legifrance.gouv.fr> pour consulter l'article dans sa globalité.

1.2. Notre champ théorique

Pour la seconde question, sur le plan théorique et idéologique, notre recherche s'inscrit dans le champ des *disability studies* où le handicap est analysé par rapport aux facteurs sociaux, culturels et politiques. « (...) Le point de départ est toujours la société et ses barrières, la déficience n'étant qu'une composante, mais non centrale du handicap » (Albrecht, Ravaud, Stiker, 2001). La personne en situation de handicap ne doit donc plus s'adapter à la société, mais c'est la société, l'environnement social qui doit faire preuve d'adaptation. Les *disability studies* prennent leur source dans le mouvement handicapé et s'inscrivent en continuité avec les « studies », telles que les *Ethnic studies*, les *Women studies*, etc. Ainsi, au lieu de penser le handicap comme une imperfection apparente dans son fonctionnement physique, psychique ou mental, l'accent est mis sur l'environnement et les barrières sociales qui génèrent, entre autres, exclusion et discrimination. Lors du congrès de 1993 de la *Society for Disability Studies*, Linton a défini le champ des *disability studies* en ces termes :

Les disability Studies restructurent l'approche du handicap en se centrant sur lui en tant que phénomène social, construction sociale, métaphore et culture, utilisant un modèle de groupe minoritaire. Elles examinent les idées relatives au handicap sous toutes ses formes de représentations culturelles tout le long de l'Histoire, et analysent les politiques et pratiques de toutes les sociétés afin de comprendre les déterminants sociaux plutôt que physiques ou psychologiques de l'expérience du handicap (Albrecht, Ravaud, Sticker, 2001, p.59).

Le handicap est considéré non pas comme un attribut qui définit le sujet, mais comme une situation construite socialement. Pour conclure et ramener le champ des *distability studies* vers notre objet de recherche, nous citerons une des propositions du programme de la *Society for Disability Studies* : « les études doivent travailler à déstigmatiser le handicap. Autrement dit, communiquer mieux avec l'ensemble de la population afin de faire comprendre les raisons et les enjeux du handicap en le dédramatisant⁴ ». L'objectif est de fournir une analyse critique des fonctionnements d'exclusion et d'oppression, tout en souhaitant des changements culturels et sociaux pour donner une place d'acteur aux personnes en situation de handicap afin de favoriser leur participation sociale. Et d'ailleurs, les notions de socialisation ou

⁴ Voir le site : <http://disstudies.org/>

d'intégration sont souvent présentes dans les discours lorsqu'il y a le désir d'inscrire l'enfant en situation de handicap dans le même espace social que les autres.

2. La présence de la participation et des apprentissages dans les concepts de socialisation et intégration

Nous désirons maintenant appréhender les concepts de socialisation et d'intégration en les définissant, puis nous verrons qu'au travers de la socialisation, de l'intégration se pose la question des apprentissages et de la participation. Enfin nous nous pencherons sur la stigmatisation de l'enfant en situation de handicap, frein à sa socialisation, à son intégration et limitant parfois sa participation, ses apprentissages.

2.1. Approche des notions de socialisation et d'intégration

Avant de poursuivre notre réflexion, tentons de délimiter les notions de socialisation et d'intégration. Pour Darmon (2007, p.6), la socialisation, « c'est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre, des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. » Pour Elias (1973), ce social entrerait d'abord par force puis de gré. Il met d'ailleurs en exergue que le trajet parcouru par un individu lors de sa socialisation correspond au processus de civilisation. « L'histoire d'une société se reflète dans l'histoire interne de chaque individu ; chaque individu doit parcourir pour son propre compte en abrégé le processus de civilisation que la société a parcouru dans son ensemble » (Darmon, 2006 p.26).

Le mot « intégration » vient du latin *integrare* qui signifie rendre entier, action de faire entrer une partie dans le tout. Le verbe « intégrer » signifie « faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante ». L'intégration sociale peut être comprise comme l'opération par laquelle une personne va s'incorporer à un milieu, à un groupe. L'objectif à atteindre serait, lorsque l'on parle des enfants en situation de handicap, de les « faire entrer » dans l'espace

social des normaux. On peut percevoir derrière ce vocable d'intégration l'idée prégnante dans le discours et dans l'agir de la notion d'assimilation. L'assimilation sociale est selon l'*Encyclopédie Universalis* « le processus par lequel un ensemble d'individus, habituellement une minorité, et/ou un groupe d'immigrants se fond dans un nouveau cadre social, plus large, qu'il s'agisse d'un groupe plus important, d'une région ou de l'ensemble d'une société » (Einsensstadt, 1996). Cette vision de l'assimilation est assez consensuelle et sa forme pronominale, s'assimiler, prend comme signification « devenir semblable à, se fondre dans » selon les dictionnaires. Le terme « intégration » n'apparaît qu'à partir de la seconde moitié du XXe siècle et concerne l'intégration culturelle et sociale des populations immigrées, et ce, dans toute l'Europe. « On a vraiment utilisé le terme "intégration" qu'à partir des années 1974, lorsque l'immigration étant suspendue (après les deux crises pétrolières), on admit que les épouses et les enfants mineurs puissent rejoindre le chef de famille en exil » (Khellil, 1997, p.81). Cependant, parallèlement à l'intégration de cette population d'émigrés, l'État français a mis en place, dès 1985, des aides au retour pour encourager les immigrés à retourner dans leur pays d'origine (Khellil, 1997, p.82). Il faut préciser que le mot intégration est également fort usité en direction des enfants des banlieues où ils doivent faire « partie du tissu social, des structures d'affiliation, et de reconnaissance » (Dubet et Martucelli, 1998, p.36) afin d'être intégrés. Pour Schnapper (2007, p.62), « on ne peut donc étudier l'intégration en tant que telle, mais on peut analyser les diverses dimensions de l'intégration à un moment donné et, de manière plus historique, les modalités des processus de l'intégration, par définition jamais achevés, qui ne concerne pas seulement telle ou telle population particulière, mais la société nationale dans son ensemble, ainsi que les groupes particuliers familles, entreprises, Églises, partis politiques qui la composent. »

Au travers de ces diverses approches, nous pouvons comprendre que la socialisation est le concept qui rend compte le mieux de l'intégration jusqu'à s'identifier à elle. Ainsi, la socialisation se traduit le plus souvent par la transmission de savoir-faire, d'habitudes, par l'apprentissage de valeurs et de normes et *in fine* par l'intégration de l'individu qui pourra ainsi assumer un rôle au sein de la société.

2.2.Apprendre et participer pour se socialiser, s'intégrer

Après ce premier regard sur les concepts de socialisation et d'intégration, la question même de la participation et des apprentissages a émergé. Pour commencer, il nous faut définir au préalable ces vocables « participer » et « participation ». Pour le dictionnaire de l'Académie française : *participer*, « avoir part, prendre part, s'intéresser » ; *participation*, « action de participer à quelque chose ». Pour participer, il faut prendre part à, s'intéresser à quelque chose.

Nous utilisons le terme participation pour décrire l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs (...). Elle engage l'individu dans sa totalité : corps, esprit, émotions et relations (Wenger, 2005, p.61).

La participation est ainsi en lien avec une activité, avec une pratique et bien évidemment avec un autre, un groupe, un collectif. D'ailleurs, pour Dubet et Martucelli (1998, p. 36), l'intégration, c'est « faire partie du tissu social, des structures d'affiliations et de reconnaissance. » Nous retrouvons ici l'idée de *prendre part* présente dans les définitions de participer ou de participation. Concernant maintenant la présence d'apprentissages derrière ces concepts de socialisation et d'intégration, Javeau (1986, p.219) nous le rappelle en ces termes que :

Devenir homme, s'hominiser, c'est avant tout chose se socialiser. C'est la raison pour laquelle les apprentissages sont groupés sous le vocable de socialisation. La dimension participative avec l'importance d'un collectif est ainsi très présente, très prégnante aussi bien lorsque l'on parle de socialisation que d'intégration. On parle souvent « du vivre et de l'être ensemble ».

Berger et Luckmann (1966) en évoquant la socialisation primaire (dans l'enfance) et la socialisation secondaire (à l'âge adulte) mettent en avant également la présence d'apprentissages acquis dans la participation au sein de diverses instances. En effet, pour ces auteurs, la socialisation primaire correspond à la première période de l'enfance où quatre instances de socialisation vont permettre de structurer la personnalité sociale de l'enfant. On trouve, tout d'abord, le cadre du milieu familial qui est l'instance principale de socialisation. La famille intervient dès la naissance de l'enfant avec des contacts quotidiens où la présence

d'affects permet à l'enfant d'être plus réceptif aux différents apprentissages. Ainsi, c'est en participant à la vie familiale qu'il va, tout d'abord, se socialiser. Ensuite, l'enfant se socialise avec ses pairs comme ses camarades d'école ou ceux qu'il côtoie également dans son environ proche. Les enfants apprennent des autres enfants et se socialisent dans cet entre soi enfantin. Ils acquièrent donc leurs normes et valeurs en participant ensemble à des activités. D'ailleurs pour Darmon (2006, p.62), « l'école fonctionne comme un dispositif de socialisation ». L'enfant subit également l'influence des différents médias. Cette socialisation primaire s'inscrit donc dans des relations entre l'enfant et « ses autrui significatifs » (Darmon, 2006, p.70). La notion d'« autrui significatif » est empruntée à Mead par Berger et Luckmann (1966) pour évoquer une personne proche affectivement de l'enfant comme sa mère, son père et sa fratrie. La socialisation primaire consiste en l'apprentissage de normes et de valeurs auprès d'autrui significatifs et ce, dans la participation. La socialisation secondaire, source d'apprentissages, intervient après la socialisation primaire lorsque l'individu passe d'un autrui significatif à un autrui généralisé. Celui-ci désigne le tiers, l'inconnu. En d'autres termes, ce qui définit la socialisation secondaire, c'est la présence d'autrui significatifs plus variés et divers. Cependant, Darmon (2006) nuance cette opposition entre socialisation primaire et socialisation secondaire. En effet, pour elle il n'y a pas seulement une articulation des produits de socialisations successives mais une vision plus continue de la socialisation.

En outre, pour le Haut Conseil à l'intégration (1993), « l'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière-pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social ». Dans le cadre de la définition du Haut Conseil à l'intégration, l'accent est mis sur la situation de la personne et de son interaction avec les autres personnes ou les autres groupes partageant les normes et les valeurs de sa société d'appartenance.

De plus, pour Durkheim (1922) comme pour Bourdieu et Passeron (1970) l'enfant se socialise/s'intègre grâce à une reproduction de normes, de valeurs. L'enfant s'engage ainsi dans une reproduction sociale grâce à une acculturation qui lui offre ainsi la possibilité d'être un être social. Ce processus lui permet donc d'apprendre les modes de comportements, les modèles, les normes à adopter pour être accepté dans un groupe. On est là en présence d'un processus d'intériorisation du social. La socialisation contribuant à une reproduction de l'ordre social très présent dans l'œuvre de Bourdieu et Passeron (1970) ou celle de Durkheim

(1922). Pour Bourdieu et Passeron (1970), elle consiste en un processus d'intériorisation par l'individu des manières de faire et de penser propre à son groupe primaire. Chez Durkheim (1922), la socialisation est un processus par lequel la société attire à elle l'individu, à travers l'apprentissage méthodique de règles et pour cet auteur l'intégration est le processus par lequel l'individu participe à la vie sociale. Cette participation s'opère grâce à l'intégration des individus dans plusieurs instances : familiale, religieuse, groupes professionnels (Durkheim, 2007). Cependant, afin de sortir de cette « simple » vision d'une reproduction de valeurs ou de normes, Corsaro (1992 ; 2005), propose la notion de « reproduction interprétative ». Ce terme d'interprétatif prend en compte « les aspects innovateurs et créatifs de la participation des enfants à la société » (Corsaro, 2010, p.59). Il nous invite ainsi avec ce concept à penser l'enfant comme s'inscrivant dans un processus où il est à la fois acteur et créateur de sa culture tout en étant dans une reproduction. Les enfants participent donc à la création de leur culture en utilisant les informations venant de l'univers de l'adulte. Mais, il est aussi contraint par la structure sociale existante et par les processus de reproduction sociale. L'enfant est donc acteur de sa propre création et reproduit des normes, des valeurs en les interprétant. La sociologie de l'enfance nous invite ainsi à penser l'enfant comme un acteur social. Il n'est plus simplement celui qui reçoit, qui est modelé sans pouvoir avoir une quelconque marge de manœuvre, mais il est acteur de son savoir, de sa façon de penser et d'agir. Il agit aussi sur les autres : parents, adultes et pairs. Cette notion d'enfant acteur est utilisée dans la littérature francophone. Dans la littérature anglophone, on utilise la notion « d'agency. » Pour Sirota (2006), le terme « d'agency » apporte une conception plus large que la notion d'enfant acteur. En effet, pour cette auteure le terme « d'agency » prend en compte, outre la notion d'acteur, le fait que l'enfant produit des effets dans la situation, sur les acteurs et les objets en présence. Cette vision de l'enfant permet de concevoir, entre autres, une socialisation horizontale, un apprentissage social entre pairs.

Enfin, au travers de ces divers auteurs, nous pouvons aisément appréhender que l'enfant apprend ainsi dans la participation les normes et les valeurs et que ces apprentissages lui permettent de participer à la société. Ainsi, au travers de ces concepts de socialisation et d'intégration, nous percevons le lien important, indissociable entre apprentissage et participation. Cependant, cette participation peut se modifier en fonction des apprentissages acquis et de la possibilité que l'autre donne à l'individu pour s'impliquer dans cette participation.

2.3. La stigmatisation frein à la participation, à l'apprentissage

L'enfant en situation de handicap peut souhaiter participer à des activités, à la société mais tout ne dépend pas que de lui. En effet, autrui doit lui permettre de s'impliquer, d'apprendre les normes et valeurs du groupe en lui donnant la possibilité de participer. Ainsi, autrui peut limiter voire empêcher sa participation, ses apprentissages et tout dépend de la relation entre l'enfant en situation de handicap et cet autre. Mais avant de se pencher sur la stigmatisation de l'enfant en situation de handicap, il nous faut rappeler que parfois la passivité de l'enfant en situation de handicap dans son processus de socialisation/intégration est mise en avant dans les discours et les actions. Il ne peut décider seul et, le plus souvent, il ne peut penser par lui-même. Tout vient de l'adulte. L'enfant en situation de handicap comme tous les autres enfants est dans cette vision considéré comme un être passif. Il nous semble donc essentiel de sortir de cette idée que l'enfant en situation de handicap comme tous les autres enfants ne serait que dans une « simple » reproduction de normes pour pouvoir vivre avec les autres. L'enfant en situation de handicap, qui est un enfant, reproduit aussi de façon interprétative ses normes et valeurs, il est bien évidemment aussi créateur de sa propre culture.

Cependant, tout ne dépend pas de lui. Goffman (1975), avec la notion de stigmaté, développe une analyse de la déviance générant parfois des situations d'exclusion dues à un écart aux normes, aux valeurs de la société ou du groupe d'appartenance. Celle-ci peut être ainsi perçue comme résultant d'un acte individuel, ou de la qualification d'un acte par la société au travers de ce que Becker (1985) nomme le « labelling theory » ou « théorie de l'étiquetage ». Pour Goffman (1975), lorsqu'un individu lambda se présente à notre regard dans le cadre de rapports sociaux, nous avons une perception de sa catégorie sociale, mais également des différents attributs qui fondent son identité personnelle⁵. Cette perception se fait le plus souvent de façon inconsciente. Plus le sujet est face à nous, plus nous distinguons ses attributs et notamment ceux qui sont différents. L'attribut qui notamment le disqualifie et le rend moins attrayant va faire que le sujet porteur de cet attribut va être considéré comme inférieur et qu'il va tomber au rang de sujet amputé. Un discrédit profond est jeté sur lui et

⁵ Une première version a été publiée dans Blin L. (2012).

l'attribut distinct est projeté comme stigmaté. Il est important de noter que c'est en termes de relation que cela se pose et non simplement en termes d'attributs. Comme le précise Goffman (1975, p.14), « un stigmaté représente donc en fait un certain type de relation entre l'attribut et le stéréotype ». Lors de sa participation à une activité, le sujet stigmatisé peut penser que son stigmaté est visible au premier regard ou alors peu visible directement par une tierce personne. Le sujet peut se sentir ainsi discrédité ou discréditable. Les stigmates peuvent être de trois sortes : les difformités du corps, les tares de caractère et les stigmates tribaux. Lorsque l'on parle d'enfant en situation de handicap, les stigmates que l'individu lambda peut lui prêter sont d'ordre physique, mais font aussi référence à son caractère. Pour les stigmates d'ordre physique, nous citerons les cas des aberrations chromosomiques qui sont les plus parlants comme la trisomie 21⁶ ou le syndrome de l'X fragile⁷. Au niveau des stigmates de caractère, le sujet va être distingué comme fou, voire dérangé. Il va être ainsi doublement stigmatisé, et ce, au travers de son corps et de son caractère. Le sujet discriminé va également ressentir ses tares et va les intégrer pleinement. Il se sentira effectivement de la sorte discrédité et discréditable. Tout ce que fera l'enfant sera mis en lien avec sa situation de handicap. Il est « définitivement » stigmatisé au regard de l'autre, et ce, pour toutes ses actions et ses relations entreprises. La société dans son ensemble va le voir comme en situation de handicap et donc l'identifier comme sujet en « incapacité de faire ». Lorsque l'enfant en situation de handicap est dans la participation, il se posera la question de savoir comment l'autre le perçoit et le définit. La difficulté pour lui, comme le précise Goffman (1975), est de se sentir en représentation et de se surveiller pour éviter d'être trop vite étiqueté « handicapé ». De plus, l'autre peut avoir tendance à surévaluer les actions de l'enfant en situation de handicap, ainsi stigmatisé, comme s'il était tellement plus méritant qu'un autre enfant. Ses échecs sont mis eux sur le compte de sa situation de handicap. Le sujet discrédité peut se sentir également envahi par l'autre. En effet, cet autre va du fait des stigmates du sujet, s'autoriser à être familier avec lui, voire larmoyant. Face à l'angoisse générée par l'autre, l'enfant en situation de handicap peut mettre en place deux stratégies pour faire face à cet autre et à son regard. La première consiste à se faire oublier, à se fondre dans le paysage.

⁶ Appelé scientifiquement « syndrome de DOWN ». C'est une maladie chromosomique congénitale due à la présence d'un chromosome en trop pour la 21^{ème} paire. Les personnes atteintes ont des signes cliniques très nets, retard cognitif, associé à des modifications morphologiques particulières.

⁷ Le syndrome de l'X fragile est une affection héréditaire liée au mauvais fonctionnement d'un gène qui se trouve sur le chromosome X. Les sujets sont atteints d'anomalies physiques, dont un périmètre crânien supérieur à la normale, une hypotonie, une dysmorphie faciale, des problèmes ORL dont des otites récidivantes, une macroorchidie, un prolapsus mitral, un palais ogival...etc.

La seconde qui est aux antipodes de la première est de se mettre en avant, en faisant même parfois preuve d'agressivité (auto et hétéro agressivité). Face à cela, les autres enfants peuvent faire comme si l'autre était comme eux ou pire qu'eux. En dehors de ces alternatives, on peut arriver à une forme de dépersonnalisation du sujet qui devient simplement objet⁸ au regard de l'autre.

En outre, lorsque l'enfant en situation de handicap s'inscrit dans une participation, il se pose alors la question des idées préconçues que peut avoir autrui. Goffman (1975) met en exergue l'importance de la notion de notoriété du stigmaté qui dépend directement de ce que les autres connaissent ou pas des enfants en situation de handicap. Ainsi, l'opportunité que peut représenter le stigmaté peut-être ainsi plus ou moins présente empêchant ou limitant les diverses interactions entre les enfants. Cela peut être le cas par exemple de l'enfant en situation de handicap porteur d'un défaut de prononciation ou d'une pathologie physique qui engendrera un malaise de la part des autres enfants lors d'interactions avec eux. Autrui imagine également les sphères d'où le sujet stigmaté peut être exclu. Lors d'une participation entre enfants en situation de handicap ou non considérés comme tels et ne se connaissant pas, la notion de stigmaté prend toute sa valeur et entraîne souvent des réactions stéréotypées. Néanmoins, il est souvent convenu que plus ils se connaissent, plus les préjugés tombent et cela laisse la place à la sympathie. Lorsque ces enfants s'inscrivent régulièrement dans une participation, les stigmates s'effondrent. Le cadre est plus personnel. On entre dans l'intimité de l'autre. Cette familiarité permet de faire tomber les attributs qui stigmatisent. Ainsi pour Goffman (1975, p.69) :

Tout en admettant que les contacts impersonnels entre inconnus sont le lieu d'élection des réactions stéréotypées, on pense communément que, à mesure que des personnes resserrent leurs relations, cette vision catégorique s'atténue et cède la place peu à peu à la sympathie, la compréhension et à l'estimation réaliste des qualités personnelles.

Néanmoins, dans certains cas cela est impossible car ces attributs prennent trop de place (Goffman 1975). De plus, nous devons mettre en avant le poids de la société sur le regard de l'enfant en situation de handicap. Comme le notifie d'ailleurs Goffman (1975, p.70), « quels que soient nos rapports avec des inconnus ou des intimes, nous voyons toujours le doigt de la

⁸ Notamment lors de situation de handicap important où l'enfant a des difficultés pour entrer dans la communication avec l'autre.

société s'y introduire sans ménagement, venant jusque-là nous remettre à notre place. » Nous ne pouvons pas ainsi imaginer que l'on puisse passer simplement d'une étape de catégorisation et de dissimulation à une étape d'acceptation et d'ouverture comme s'il y avait une forme de chemin linéaire d'une étape à l'autre. Goffman parle lui de la notion de continuum de relation (Goffman, 1975, p.72). La vision manichéenne n'est certes pas la réalité comme le précise aussi Goffman. Chaque participation entraîne diverses stratégies de la part de l'enfant ainsi stigmatisé.

Cette vision stigmatisante de l'enfant en situation de handicap dépend de la connaissance qu'autrui a du sujet, mais aussi de sa propre vision. L'enfant en situation de handicap au sein d'un groupe social va être connu des autres comme un individu unique. « La notion d'unicité d'un individu inclut celle de signes patents qui jouent le rôle de porte-identité et sont, par exemple, l'image mentale que l'on a du visage de quelqu'un ou bien de la connaissance de sa place particulière au sein d'un certain réseau de parenté » (Goffman, 1975, p.73). L'enfant en situation de handicap est ainsi identifié par l'autre « à tout jamais ».

Outre les marquages d'ordre physique et le caractère, l'enfant en situation de handicap peut être aussi identifié par ses actes et ses actions. Goffman (1975) précise que dans l'identité personnelle, il n'y a pas que les signes patents ou « porte-identité » et il y a aussi « la combinaison unique de faits biographiques qui finit par s'attacher à l'individu à l'aide précisément des supports de son identité » (Goffman, 1975, p.74). Grâce à cette précision, nous percevons mieux la notion d'identité personnelle de l'enfant en situation de handicap qui ne se résume donc pas qu'à ses stigmates. Son identification se fait aussi par ses éléments biographiques. La biographie de la personne en situation de handicap lui est personnelle et le définit aussi en tant que sujet identifiable et identifié. Ricœur (1990) parle d'identité narrative en mettant en exergue l'importance de l'histoire de la personne, de sa propre histoire. « (...) L'identité personnelle qui ne peut s'articuler que dans la dimension temporelle de l'existence humaine » (Ricœur, 1990, p. 140). L'identité personnelle perçue et connue de l'enfant en situation de handicap permet à autrui de se faire une idée sur lui et sur ce qu'il est, et ce, sans forcément le connaître. En effet, des images se forment en corrélation avec cette identité personnelle. L'enfant en situation de handicap n'est pas connu par l'autre et ne compte qu'en fonction de son identité sociale. Ce qu'il faut comprendre aussi c'est que l'enfant en situation de handicap peut au travers de son identité personnelle être distingué autrement par des individus différents selon les relations qu'il entretient avec eux. Même si l'enfant en situation de handicap est souvent dans la situation où « tous » connaissent son stigmate. Son identité va

se construire par rapport à l'autre et par rapport à soi. L'identité est la résultante d'un processus d'identification au sein d'une situation relationnelle. Erickson (1972, p.87), insiste sur le fait « que l'identité n'est jamais installée, jamais achevée puisque l'environnement du moi est mouvant ». La situation relationnelle peut bien évidemment être fluctuante et évolutive.

L'identification a deux sens. Tout d'abord, c'est l'action d'identifier quelqu'un à des signes afin de le classer et c'est aussi l'action de s'identifier à quelqu'un. Nous voyons les deux dimensions de l'identification que sont l'identification d'autrui et l'identification à autrui. L'identification est un processus important, voire essentiel, de la formation de la personnalité de l'individu. L'identité est souvent un compromis ou une négociation entre une identité définie par soi (auto-identité) et une identité définie par les autres (hétéro-identité). Chaque sujet n'a pas la même autorité pour nommer et se nommer. Ceux qui détiennent l'autorité engendrent un classement des sujets. Il y aura ainsi « les normaux » et les autres. L'identité de l'enfant en situation de handicap se construit donc par rapport à l'autre et son « auto-mépris » de soi, son moi identitaire perçu négativement va être accentué du fait qu'il côtoie des enfants qui ne sont pas en situation de handicap et aussi du fait qu'ils portent sur lui parfois un regard stigmatisant. Ce regard entraîne ainsi un jugement qui va donner une identité tronquée et fautive de l'individu qui va se sentir dans une forme d'obligation de répondre à ce jugement dévalorisant. Il va se comporter comme on attend qu'il se comporte. Pourtant, l'individu stigmatisé peut aussi parfois tenter de se dissimuler aux yeux de personnes qui ne connaissent pas sa situation de handicap. La connaissance de la part des autres de ses stigmates peut balancer entre le secret absolu et l'information complète (Goffman, 1975).

L'identité personnelle de l'enfant en situation de handicap va morceler l'espace qui l'entoure entre lieux où il est connu et stigmatisé et lieux où il est inconnu et non stigmatisé. Ainsi, pour Goffman (1975, p.102), « l'identité personnelle découpe le monde qui l'entoure ». Pour changer d'identité personnelle aux yeux de l'autre lorsque le sujet est discrédité, la personne en situation de handicap peut être amenée à dissimuler son stigmate comme nous l'avons vu précédemment. Ensuite, la seconde tactique est de faire passer la situation de handicap pour autre chose. Cette tactique est souvent mise en place par l'entourage qui va avoir, par exemple, le discours suivant « mon enfant n'est pas handicapé, mais il est autiste ! » De plus, l'enfant en situation de handicap peut mettre en place, extra-muros institutionnel, une stratégie que nous appellerons « d'évitement » lorsqu'il va croiser quelqu'un qui pourrait être

susceptible de le stigmatiser. Ainsi, lorsqu'il voit par exemple un enfant en situation de handicap, il va l'éviter afin d'échapper au fait d'être associé à cet autrui « stigmatisant ». L'identification à cet autre déjà stigmatisé est parfois trop difficile pour lui. L'identité sociale permet d'envisager la stigmatisation et l'identité personnelle met en avant le rôle que peut avoir le contrôle de l'information dans la stigmatisation de la personne en situation de handicap. L'identité sociale et l'identité personnelle sont définies par les autres, par l'autre. Mais il y a aussi une autre identité : l'identité pour soi comme la nommée Erickson (1972), l'identité sentie. « L'identité pour soi est avant tout une réalité subjective, réflexive, nécessairement ressentie par l'individu en cause » (Erickson, 1972, p.127).

L'enfant en situation de handicap va certes user des mêmes éléments que les autres utilisent pour s'identifier personnellement ou socialement, mais la construction se fera en toute liberté. La manière qu'il aura de ressentir ou non sa stigmatisation différera selon s'il s'alliera avec autrui ou les stigmatisés. On a vu que, parfois, il préfère ne pas être associé à ces autres stigmatisés lorsqu'il les voit. Lors de sa participation à des activités, le sujet stigmatisé peut avoir honte des autres enfants en situation de handicap. Mais face à autrui, il peut soit se sentir comme eux ou alors encore plus stigmatisé en raison de la différence qu'il voit entre lui et cet autre. L'identité pour soi permet ainsi de mieux appréhender ce que l'enfant stigmatisé ressent et cette ambivalence de choix entre être avec un sujet stigmatisé ou non et aussi comment il ressent cette stigmatisation. L'identité pour soi et l'identité pour les autres sont inséparables car elles dépendent du regard de l'autre. L'identité comme le précise Erickson (1972, p.87), « n'est jamais installée, jamais achevée puisque l'environnement du Moi est mouvant et que les individus traversent nécessairement des crises d'identité liées à des fissures du Moi ». L'identité n'est pas simplement le fait d'un fonctionnement psychique où le Moi est enfermé dans une relation dynamique interne entre le ça et le Surmoi, mais elle est aussi la résultante de contradictions au monde social. L'identité du sujet n'est pas comme l'identité d'une chose elle n'est pas figée à sa propre substance. Ricœur (1990) met en exergue que l'identité est à la fois une identité qui consiste à rester le même (idem) et qu'à être soi-même (ipse). On y retrouve ainsi deux notions, la mêmété et la mienneté, la permanence et l'ipséité. L'identité de l'individu tient donc de la capacité que peut avoir le sujet d'être lui-même et aussi dans celle de raconter une histoire où il peut se reconnaître. En outre, pour Lipiansky (1989), l'identité ne se résume pas à une relation à soi-même, mais dépend aussi de la confrontation à l'autre. L'identité est souvent un compromis ou une négociation entre une identité définie par soi (auto-identité) et une identité définie par les autres (hétéro-identité). C'est ainsi, dans le processus de la construction de la réalité sociale et

de son identité, que l'individu peut se retrouver en décalage avec son environnement social. Une intégration non réussie résulte d'un décalage entre une identité première et une identité construite par confrontation au monde.

Nous avons vu et compris au travers de cette dernière section que l'identité de la personne en situation de handicap n'est pas figée une fois pour toutes, mais qu'elle dépend de la relation à l'autre, qu'elle évolue dans le temps et que la même est en rapport dialectique avec l'ipséité. La participation de l'enfant en situation de handicap est donc en lien avec l'autre et avec sa propre capacité de « danser » parfois avec des règles et des contraintes qui peuvent limiter sa participation et sa possibilité d'acquérir les apprentissages nécessaires à son implication dans la société. En outre, nous avons mis en lumière que derrière les notions de socialisation ou d'intégration, l'enfant, dont l'enfant en situation de handicap, doit apprendre des normes et des valeurs. Cet apprentissage se fait dans la participation au sein de diverses instances de socialisation, d'intégration. Cela nous invite donc à laisser de côté les notions de socialisation et d'intégration pour nous pencher sur la participation de la personne en situation de handicap. Et, elle est porteuse d'une nécessaire modification des attitudes, des comportements de la société envers la personne en situation de handicap et cela passe aussi par une prise en compte de ces besoins spécifiques, de sa singularité. Cette participation sociale fait écho à une société inclusive prônant le point de vue de la personne en tant qu'individu et être social. De ce fait, pour permettre sa participation, les sociétés ont dû passer d'un paradigme de l'intégration à un paradigme de l'inclusion. Ce changement de paradigme a été un long processus, impulsé par le législateur où la notion même de participation va ainsi de plus en plus présente dans les divers textes législatifs.

CHAPITRE II : L'INTÉGRATION, L'INCLUSION ET LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP

Dans le chapitre précédent, la participation au travers de la socialisation, de l'intégration notamment celles de l'enfant en situation de handicap a été abordée sur un plan théorique. Maintenant, l'intégration, l'inclusion et la participation de l'enfant en situation de handicap vont être approchées du côté des lois et de la scolarisation de l'enfant en situation de handicap.

Dans une première section, nous regarderons cette évolution législative portant en elle des visions différentes de la personne en situation de handicap, il nous faut les appréhender pour mieux les percevoir. Dans les années soixante-dix, la société va amorcer un changement de regard en offrant à l'enfant en situation de handicap la possibilité d'accéder à l'espace social des enfants inscrits dans la normalité. En France, cela va se faire grâce à la loi du 30 juin 1975 qui va établir la première base juridique concernant les droits des personnes handicapées⁹. D'autres lois françaises suivront comme la loi de 2002 et de 2005 où la notion de participation va se faire plus présente. Dans une seconde section, nous essayerons de nous pencher sur les mouvements d'intégration et d'inclusion de l'enfant en situation de handicap en mettant également en avant les choix effectués par d'autres pays pour scolariser les enfants en situation de handicap. Puis concluons sur le fait que le paradigme d'inclusion porte en lui d'une façon très présente, très prégnante la notion de participation.

1. La question de la participation dans les textes législatifs

Dans cette section, nous analyserons trois lois que sont la double loi du 30 juin 1975, la loi de la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 et la loi du 11 février 2005 afin de comprendre comment la notion de participation est apparue sur un plan législatif d'abord de façon implicite pour d'une façon très explicite.

⁹ Voir le site <http://www.legifrance.gouv.fr> pour consulter l'ensemble des lois.

1.1.La loi de 1975 prône l'accès au droit commun

Les lois du 30 juin 1975 fondent les politiques sociales du handicap en France avec la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées et la loi n° 75-535 relative aux institutions sociales et médico-sociales. Ces deux textes ont depuis fortement influencé l'ensemble des politiques sociales. Cette loi d'orientation relance le devoir de solidarité de l'État envers les personnes en situation de handicap. Son article 1^{er} est fondamental et stipule l'obligation nationale de s'assurer que la personne handicapée accède aux soins, à l'éducation, à la formation, à l'orientation professionnelle, à l'intégration sociale, dans les loisirs et le sport. L'État affirme son devoir d'aider et veut encourager l'intégration sociale des personnes handicapées, et ce, comme pour tous les autres citoyens. Dans son article 1^{er}¹⁰, il est dit « (...) chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie. » Au travers de cet énoncé, on se rend compte que l'accès au droit commun y est encouragé, mais reste sous condition et dépend directement des aptitudes de la personne et de son contexte familial. L'intégration pour certains, mais pas pour tous. En effet, l'enfant en situation de handicap pourra être orienté selon sa situation de handicap dans le champ du médico-social ou dans le milieu éducatif « ordinaire ». Cette remarque permet d'introduire la seconde loi de 1975. C'est-à-dire la loi relative aux institutions sociales et médico-sociales, dite « loi sociale. » Elle a pour fonction une reconnaissance d'un secteur social et médico-social. On y retrouve ainsi la liberté d'agir du monde privé (souvent associatif) avec des financements et un regard de l'État. L'État contrôle les actions individuelles privées du monde associatif œuvrant dans le champ du médico-social. Simone Veil rappelle en ces termes le bien-fondé de la loi de 1975 : « en 1975, la France se dotait d'une législation rénovée, ambitieuse et généreuse en faveur des personnes handicapées avec le projet explicite d'en faire des citoyens à part entière » (Risselin, 1998, p.17). Cependant comme le notifie Plaisance (2009, p.148), « paradoxalement, les orientations vers les structures spécialisées (le milieu dit protégé) se sont développées plus facilement que les mesures d'orientation vers le milieu ordinaire. » La loi n'instaure pas de fait l'obligation d'intégrer la personne en situation de handicap dans le milieu « ordinaire ». Un système ségrégatif se met – malgré la loi et la

¹⁰ Voir le site <http://www.legifrance.gouv.fr> pour consulter l'article 1^{er} dans sa globalité.

volonté du législateur – en place. L'objectif d'intégration s'est heurté à certaines réalités de terrain qui ont favorisé le développement de structures spécialisées. Les lois de 1975 instaurent un droit à la scolarité, mais l'enseignement scolaire se faisait encore essentiellement dans le secteur de l'éducation spécialisée, comme le précise Rambour (2007, p.77), « dans les faits, celle-ci se déroule souvent dans les établissements spécialisés. » Cependant, la loi n'impose pas une carte scolaire et laisse le placement de l'enfant à l'appréciation des responsables de l'Éducation nationale. Cette loi est symptomatique de l'idée que l'on peut avoir de l'intégration de la personne située en dehors de la norme. En effet, dans le but d'intégrer, on créait des écoles spéciales pour un public défini. Les enfants en situation de handicap vont être de fait à côté des autres, tout en restant proches du système scolaire des autres enfants. En revanche, on peut aussi considérer cette loi comme favorisant l'exclusion des enfants en situation de handicap du droit commun, car on met à leur disposition un espace en dehors des autres lieux de vie et de scolarisation des enfants, les « normaux ». La complexité de l'intégration est résumée par la vision que l'on peut se faire de cette loi. On entre avec cette idée de « l'école à côté de l'école », dans une pensée qui va prendre corps, se développer et perdurer encore aujourd'hui. Cette idée est ségrégative et vise à exclure des enfants des classes, de la relation avec les autres. Les classes spécialisées vont accueillir, ou tenter de le faire, tous les enfants que le système scolaire exclut, même si l'intégration scolaire d'un point de vue législatif est l'un des aspects d'une politique d'ensemble visant une meilleure intégration de l'individu en situation de handicap dans notre société. Devenant ainsi une priorité, l'intégration scolaire est pensée par la loi française en termes de « *maximum possible* » et « *d'une solution préférentielle* » à tout autre. Cependant, elle repose toujours sur la coexistence de deux systèmes éducatifs : Éducation nationale et éducation spécialisée.

Le terme même d'intégration n'apparaîtra dans la loi qu'à partir de 1982. Ainsi, dans ces deux lois, l'accès au droit commun est prôné mais la notion de participation en tant que telle demeure absente même si elle est induite. Cependant, une nouvelle loi va voir le jour, celle du 2 janvier 2002 où les vocables « participer » et « participation » apparaissent pour la première fois dans un texte de loi.

1.2.La loi du 02 janvier 2002 : la notion de participation apparaît

Cette nouvelle loi française définissant les droits des personnes en situation de handicap est la loi 2002-2 du 2 janvier 2002, elle inscrit dans le répertoire législatif français une approche différente des personnes en situation de handicap. En effet, pour la première fois un texte de loi impose de prendre en compte le regard de la personne en situation de handicap sur son propre devenir, sa capacité de choisir et le fait qu'elle doit être actrice de son projet. Dans le cas d'une situation de handicap plus importante, elle-même ou sa famille peuvent exprimer leurs choix. En effet, la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 définit les droits fondamentaux des personnes incluant de fait la participation de l'utilisateur (personne accueillie et sa famille) à l'élaboration et la mise en œuvre de sa prise en charge dans le secteur social ou médico-social. Ainsi, dans la Section 2 intitulée « des droits des usagers du secteur social et médico-social » on y trouve inscrit que la personne en situation de handicap doit « participer à la décision » et plus loin que sa « participation directe » doit être sollicitée pour son projet d'accueil au sein de structure du médico-social. Il y a ainsi la création de sept nouveaux outils afin d'offrir plus de droits à la personne en situation de handicap :

- Le livret d'accueil,
- La charte des droits et libertés,
- Le contrat de séjour,
- Le rôle d'un conciliateur/médiateur,
- La mise en place d'un règlement de fonctionnement de l'établissement ou de services,
- La création d'un projet d'établissement et d'un conseil de vie sociale.

Revenons plus en détail sur ces différents outils. Tout d'abord, le livret d'accueil avec son règlement de fonctionnement de l'établissement ou de services et le contrat de séjour sont de l'ordre de la relation interpersonnelle et représente un espace de « négociation » entre les professionnels du secteur social et médico-social et l'enfant en situation de handicap notamment pour le contrat de séjour. L'idée même de la notion de contrat invite à repenser la relation entre l'enfant en situation de handicap et le professionnel basé sur la reconnaissance de l'autre avec l'idée de diminuer les rapports de dominations pour une relation plus égalitaire. Enfin, la loi oblige au sein du médico-social à la création d'un conseil de la vie sociale et à favoriser aussi le développement des diverses formes de participation. Ainsi, l'article L.311-6 du CASF déclare « afin d'associer les personnes bénéficiaires des prestations

au fonctionnement de l'établissement ou de service, il est institué soit un conseil de vie sociale, soit d'autres formes de participation (...). Ce décret précise également, d'une part, la composition et les compétences de ce conseil et, d'autre part, les autres formes de participation possibles. » Le législateur fait émerger l'idée d'une participation des enfants en situation de handicap. Il nous semble intéressant de mettre en perspective cette loi du 02 janvier 2002 avec la Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations Unis du 20 novembre 1989 où des droits à la participation y sont développés. En effet, dans son article 12, il est stipulé que « l'enfant a droit à la liberté d'expression » et dans son article 15 « les États reconnaissent les droits des enfants à liberté d'association et la liberté de réunion pacifique ». Ainsi l'enfant a des droits relatifs à sa participation en pouvant exprimer ses opinions et de les voir prise en considération ainsi que la possibilité pour lui d'avoir un rôle actif au sein de sa communauté à travers sa liberté d'association. Pour l'enfant en situation de handicap il est stipulé dans l'article 23 :

Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

Ainsi bien avant la loi 2002-2 du 2 janvier 2002, dans la Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations Unis du 20 novembre 1989 la participation de l'enfant en situation de handicap est prônée. Revenons maintenant à la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 et en dehors de ce Conseil à la vie sociale, d'autres formes de participation sont prônées comme les groupes d'expression de représentants, les consultations de l'ensemble des personnes en situation de handicap ainsi des enquêtes de satisfaction. Sur le terrain cela renvoie plutôt à des groupes participatifs et à des supports de la participation comme le cahier d'expression, la boîte à idée, l'enquête de satisfaction, etc. Il existe également des groupes de paroles ou groupes d'expression à visée éducative/thérapeutique. Ainsi, pour Janvier et Matho (2011) certes d'autres formes de participation sont possibles, comme les questionnaires de satisfaction, des entretiens semi-directifs, des assemblées générales, etc. Mais pour ces auteurs, les enfants en situation de handicap sont réduits à des pratiques de « sous démocratie » (Janvier, Matho, 2004). De plus, concernant le Conseil de vie sociale, le président est par décret le directeur de l'établissement interdisant de fait la présidence aux usagers des établissements médico-sociaux. L'article 4 précise que « les formes de participation retenues font partie intégrante du projet d'établissement ou de service (...). » Ce

conseil de vie sociale, composé d'enfants accueillis au sein de la structure spécialisée, participe en tant que membre de ce conseil. Des tiers aidants peuvent accompagner les enfants, entravés dans leurs capacités de communiquer, afin de leur donner la possibilité de siéger. Ce conseil va procéder à la création du règlement intérieur de l'établissement. La loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rappelle également les droits des personnes accueillies au sein des services ou établissements en insistant sur le respect de la dignité, de l'intégrité, de la vie privée, de son intimité et de sa sécurité. Le droit pour la personne de choisir entre des prestations à domicile ou en établissement est réaffirmé ; la prise en charge où l'accompagnement doit être individualisé et de qualité, en respectant un consentement éclairé entre ses divers acteurs. La personne a le droit à la confidentialité et doit avoir accès aux diverses informations le concernant. Elle doit être actrice de son projet d'accueil et d'accompagnement en étant participante à son propre projet de vie. Au travers de ses quelques lignes, on comprend aisément que le législateur a voulu mettre la personne en situation de handicap au cœur du dispositif en lui donnant la possibilité d'exposer ses choix et ses droits. « Depuis le début des années 2000, une nouvelle approche des personnes s'est traduite dans l'arsenal législatif français. La personne handicapée a vu reconnaître son rôle d'acteur pour faire ses choix avec un maximum d'autonomie » (Rambour, 2007, p. 11).

En outre, dans l'article 53 de la Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002¹¹, « la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap, quelles que soient l'origine et la nature de sa déficience, de son âge ou son mode de vie, et à la garantie d'un minimum de ressources lui permettant de couvrir la totalité de ses besoins ». La loi 2002-2 du 2 janvier 2002¹² rénovant l'action sociale et médico-sociale se compose de cinq grandes orientations. L'objet de cette loi est d'affirmer et de promouvoir les droits des bénéficiaires et d'élargir les missions de l'action sociale. Cette loi, comme son nom l'indique, rénove le statut des établissements publics.

Pour conclure sur cette loi du 2 janvier 2002, le législateur pose le principe de la participation des enfants en situation de handicap à la conception et à la mise en œuvre du projet qui les concerne, la création du règlement intérieur et diverses modalités de participation sont prônées. En outre, elle met l'accent sur la reconnaissance, le respect et la promotion du droit des personnes et formule l'exigence d'une prise en charge de qualité,

¹¹ Voir le site <http://www.legifrance.gouv.fr> pour consulter l'article de loi dans sa globalité.

¹² Voir le site <http://www.legifrance.gouv.fr> pour consulter l'article dans sa globalité.

individualisée, contractualisée, adaptée aux besoins des bénéficiaires et respectueuse de leurs droits. Elle va permettre par la suite à une autre de loi de voir le jour en prônant plus explicitement la participation des enfants en situation de handicap.

1.3.La loi 2005 : égalité et participation

La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » vient consacrer le concept de participation puisque celle-ci est désormais inscrite dans le titre même de la loi. Cette loi n° 2005-102 du 11 février 2005¹³ se décline en principaux axes qui chacun contribuent indéniablement à faciliter la participation de la personne en situation de handicap :

- L'accueil des personnes handicapées,
- Le droit à compensation,
- Les ressources,
- L'emploi,
- L'accessibilité,
- La citoyenneté et participation à la vie sociale,
- La scolarité.

Tout d'abord, l'accueil est pensé par le législateur avec un des points essentiels de cette loi qu'est l'instauration de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Ce groupement d'intérêt public, existant sur l'ensemble du territoire français et défini par l'article 64 de la loi du 11 février 2005, a deux objectifs. Tout d'abord, permettre l'accessibilité aux droits et aux prestations pour l'accueil et l'accompagnement de la personne en situation de handicap. Ensuite, sensibiliser l'ensemble de la population à la notion de situations de handicap. Clairement, les MDPH doivent faciliter la participation des personnes en situation de handicap au sein du droit commun. Enfin, la MDPH évalue les besoins de la personne en situation de handicap et une Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne remplaçant ainsi la COTOREP et CDES.

¹³ Voir le site <http://www.legifrance.gouv.fr> pour consulter l'article dans sa globalité.

Ensuite, on y trouve le droit à la compensation. Ainsi, dans le Titre 3 « Compensation et ressource », Art. L. 114-1-1 « la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. » Cet article a pour vocation de permettre à la personne en situation de handicap d'être dans une posture d'égalité. Cet article fait suite à d'autres lois ayant pour objet de compenser « le handicap. » Elle prend en compte le projet de vie de la personne en situation de handicap et un plan de compensation est élaboré au travers de prestations. Elle permet de couvrir les besoins en aides humaines et techniques, l'aménagement du logement, du véhicule, les aides spécifiques ou exceptionnelles, et les aides animalières. L'objectif est de favoriser la participation de la personne en situation de handicap à la société en compensant son « handicap. » Cependant, la vision des rédacteurs de la loi n'a pas changé, car ils ne voient la personne en situation en handicap que du côté du manque, de ce qu'elle doit « compenser » pour être dans la norme, la normalité. Il ne faut, et ce n'est pas là en substance notre propos, bien évidemment aider matériellement et financièrement les personnes en situation de handicap. « En résumé, la compensation est tout ce qui permet à la personne handicapée d'être intégrée au sein de la société et d'avoir les mêmes chances que les autres pour y vivre » (Rambour, 2007, p. 36).

En outre, les ressources pour les personnes en situation de handicap sont revalorisées. Ainsi, la loi met en place deux nouveaux compléments à l'Allocation Adulte Handicapé (AAH), on trouve le complément de ressources et la majoration pour la vie autonome et la loi améliore également le cumul de l'AAH avec un revenu d'activité en milieu ordinaire et contribue financièrement aux frais d'hébergement pour les personnes accueillies en établissement. Ces aides financières augmentent le pouvoir d'achat des personnes en situation de handicap et peuvent ainsi faciliter leur participation sociale.

Concernant l'emploi, la loi porte toujours l'obligation d'employer 6 % de personnes en situation de handicap et impose également une sanction plus sévère pour les entreprises qui ne respectent pas cette obligation en augmentant le montant de la contribution à l'Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées (ou Agefiph)¹⁴. La loi réforme aussi le travail en milieu protégé et les ateliers protégés sont désormais nommés Entreprises adaptées et sortent du milieu protégé. Ce sont désormais des entreprises du milieu ordinaire ayant pour vocation d'employer en priorité des personnes handicapées. La

¹⁴ Organisme paritaire français institué par la loi du 10 juillet 1987 pour favoriser l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi des personnes handicapées dans les entreprises du secteur privé.

rémunération minimum est basée sur le salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC). Les Centres d'Aide par le travail (CAT) deviennent des Établissement ou service d'aide par le travail (ESAT). Les travailleurs ont droit à une rémunération garantie comprise entre 55 % et 110 % du SMIC, cumulable avec l'AAH. La loi améliore les droits aux congés et à la validation des acquis de l'expérience. Là encore le législateur favorise la participation de la personne en situation de handicap dans le monde professionnel en réitérant l'obligation d'emploi et l'augmentation de l'amende. Le cumul entre la rémunération en tant que travailleur d'ESAT et l'AAH permet également une possibilité de participation plus effective dans la société.

Dans cette loi de février 2005, le principe d'accessibilité pour toutes les personnes en situation de handicap est également réaffirmé. Les critères d'accessibilité et les délais de mise en conformité sont redéfinis. Ainsi, les communes, les services de communication publique, les établissements recevant du public et les transports collectifs ont dix ans pour se mettre en conformité avec la loi. Cependant, l'ordonnance du 26 septembre 2014 est désormais entrée en vigueur, instaure des « agendas d'accessibilité programmée » (Ad'ap), qui introduisent des délais supplémentaires pour se mettre aux normes sans encourir de sanctions, de trois ans renouvelables une ou deux fois. La participation de la personne en situation de handicap est liée et dépend souvent de cette mise en accessibilité des établissements recevant du public.

Enfin, cette loi aborde aussi le droit de vote des majeurs placés sous tutelle ainsi que l'accessibilité des bureaux de vote. L'objectif est de favoriser la participation citoyenne de la personne en situation de handicap. En outre, la notion de handicap doit être abordée dans les cours d'éducation civique à l'école primaire et au collège. La loi apporte des précisions en matière de communication devant les juridictions administratives, civiles et pénales, et lors du passage du permis de conduire pour les personnes sourdes.

Nous finirons l'analyse de cette loi par un autre point novateur de la loi, résumé en une phrase : tous les enfants en situation de handicap doivent être inscrits dans l'école de leurs quartiers. Ainsi, la loi de février propose un cadre d'accession à la même scolarité pour tous et dans les mêmes structures. Son article L.114-1 stipule d'ailleurs que « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté. » Dans son article L.112-1, « tout enfant, tout

adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. » Les rédacteurs de la loi semblent avoir offert la possibilité à tous les enfants de suivre une scolarité au sein de l'éducation « non » spécialisée. Seulement, le même texte de loi ne stipule en aucun cas la fermeture des établissements spécialisés. Ils restent ouverts et accueillent les enfants en situation de handicap. C'est la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui a pour vocation de désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent. Sa décision s'impose aux établissements scolaires ordinaires et aux établissements médico-sociaux dans la limite de la spécialité au titre de laquelle ils ont été autorisés ou agréés¹⁵. Ainsi, le personnel scolaire doit offrir à tous les enfants la possibilité d'une scolarité adaptée, et ce, dans son giron. L'établissement de référence pour l'enfant reste l'école la plus proche de son domicile même si les classes adaptées perdurent (CLISS, UPI¹⁶). Si l'établissement scolaire demeure la référence, des adaptations sont possibles en fonction des besoins de l'enfant en situation de handicap. Sa scolarisation peut se faire au sein des établissements scolaires en allant d'un temps plein à des temps partagés. Sa scolarisation peut aussi perdurer dans le sein de l'éducation spécialisée. Cette loi de 2005 est encore très discriminatoire. En effet, selon la situation de handicap, l'enfant sera dirigé vers une scolarité « classique » avec ou sans auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou alors en classe « dite » intégrée comme les unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS) ou les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). Tous les enfants n'auront pas accès au milieu ordinaire. Leur scolarisation dans le secteur scolaire se fera, mais à côté des autres, pas dans la même classe, créant ainsi une hiérarchie dans les niveaux d'accès à la scolarité. Plus la situation de handicap est importante et moins l'enfant aura la « chance », pour reprendre le terme de la loi, d'aller vers une scolarité en milieu ordinaire. Le Comité départemental de la Sarthe¹⁷ de suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap pour la rentrée scolaire 2012-2013 dresse le panorama suivant de la scolarisation des enfants scolarisés. Des enfants sont scolarisés au titre du médico-social, en classe ordinaire, en ULIS collège, en

¹⁵ Voir art. L. 351-2 du code de l'éducation.

¹⁶ Pour plus d'informations, consulter la Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 concernant la Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire [CLIS] et la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 concernant les unités localisées pour l'inclusion scolaire [ULIS] et leurs modalités de mise en œuvre en termes d'accessibilité pédagogique pour les élèves handicapés. Elles proposent, en milieu scolaire ordinaire, des possibilités d'apprentissages souples et diversifiés. Les ULIS ont remplacé les UPI à la rentrée 2010.

¹⁷ Cela concerne le département de la Sarthe. Source DASEN.

ULIS Pro, en SEGPA. L'orientation de tel ou tel enfant dans telle ou telle structure scolaire est intimement liée à la situation de handicap avec une hiérarchisation dans la scolarisation. Plus l'enfant est efficient et proche de la norme, plus il a la « chance » d'être dans le droit commun. Schneider (2006, p. 15), note en effet que, par rapport à d'autres pays comme l'Allemagne où les enfants sont pris en charge par le Ministère de l'Éducation, en France, il existe encore une séparation du secteur de l'éducation et du secteur de la santé. Séparation qui amplifie la ségrégation de l'enfant en situation de handicap. Pour Mazereau (2008, p.289), « les trois dimensions sont celles de la classe ordinaire, de l'établissement scolaire et des relations avec les familles et les partenaires médico-sociaux de la scolarisation. C'est en cela que réside la nouveauté introduite par la loi de 2005, à savoir : l'introduction initiale de la classe ordinaire à la source de l'analyse des besoins. » Néanmoins, le vocable intégration renvoie également à la notion d'assimilation qui reste d'ailleurs très prégnante même depuis la loi de février 2005 sur l'égalité des chances, puisque dans les faits ne sont intégrés dans le milieu scolaire ordinaire que les enfants ayant des « prérequis » nécessaires. Il est notable qu'il y a un avant et un après la loi de février 2005 sur l'égalité des chances. Ainsi, avant cette loi, divers rapports officiels comme le rapport Gossot (1999), le rapport Assante (2000), le rapport Lachaud (2003) ou encore le rapport de la Cour des comptes de juin 2003 constataient la persistance de leur exclusion voire de leur non-scolarisation. Avec l'application de la loi, le constat change. À la suite de la mise en œuvre de ladite loi, les conclusions du rapport Blanc (2011) sur « la scolarisation des enfants handicapés » mettent en avant qu'il y a une croissance importante du nombre des enfants en situation de handicap scolarisés (+33 % entre 2005 et 2010) avec un tassement de l'accueil en milieu spécialisé. L'intégration scolaire, comme le souligne Winzer (1985), n'est pas un concept nouveau et elle cite Diamond qui, en exposant les mythes de l'intégration, avait mis en avant qu'en France en 1905 les classes étaient ouvertes à tous sauf aux enfants présentant une déficience sensorielle accueillis en institutions spécialisées.

Cependant, en termes d'intégration scolaire, d'autres pays comme l'Italie ont fait un choix différent de celui de la France. Cette différence s'inscrit dans un mouvement fort de désinstitutionnalisation qui prend corps entre la fin des années 1960 et celle des années 1970. Ce mouvement est né de celui de l'antipsychiatrie animé par le professeur Bastaglia de Trieste (Segal, Maigne, 2003). La loi 118 de 1971 affirme le principe d'intégration dans les classes ordinaires. La loi 517 de 1977 abolit les classes différenciées et les écoles spéciales.

Les écoles spécialisées italiennes sont fermées et l'école ordinaire accueille tous les enfants en situation de handicap avec un accompagnement d'enseignants spécialisés. Ces professeurs que l'on nomme professeurs de soutien vont aider d'un à quatre enfants en situation de handicap, mais dans la réalité ils aident l'ensemble des enfants présents dans la classe. Des pays comme les États-Unis¹⁸, la Nouvelle-Zélande¹⁹, l'Australie²⁰ ou le Royaume-Uni²¹ ont une législation basée sur la non-discrimination des enfants en situation de handicap. Il est courant de mettre en avant deux formes de discrimination ; il y a ainsi discrimination directe²², lorsque la personne en situation de handicap considérée d'une façon moins favorable qu'une autre ne l'est qu'en raison de son handicap, et une discrimination indirecte, lorsque par exemple l'environnement n'est pas adapté à la situation de handicap de la personne. Le volontarisme politique et une législation en faveur de l'intégration des enfants en situation de handicap ont permis une augmentation du nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire.

2. L'intégration, l'inclusion et la participation sociale de l'enfant en situation de handicap

Après avoir saisi l'impulsion que le législateur donne à la participation de la personne en situation de handicap au travers de trois textes de loi, il nous faut maintenant regarder au plus près l'intégration, l'inclusion de l'enfant en situation de handicap avec bien évidemment la question de sa scolarisation. Nous allons essayer également de mettre en avant que le paradigme d'inclusion porte en lui une réelle modification des pratiques et du regard que la société doit porter sur l'enfant en situation de handicap. Ainsi, dans cette section, nous nous penchons sur l'inclusion des enfants en situation de handicap afin de mieux comprendre les enjeux et les réalités de terrain en tentant de la différencier de l'intégration. En outre, la scolarisation des enfants en situation de handicap revêt également deux tendances différentes en termes d'inclusion et fait apparaître la notion de besoins éducatifs spéciaux. Enfin, nous

¹⁸ The Modernisation Team - Disability Leeds, Learning from Experience Seminar, Leeds 1 July 2004.

¹⁹ New Zealand Human Rights Act 1993.

²⁰ Législation fédérale australienne : Disability Discrimination Act 1992.

²¹ Disability Discrimination Act de 1995.

²² From Exclusion to Inclusion, rapport final de la Disability Rights Task Force, 1999.

allons voir que derrière la notion d'intégration/d'inclusion, il y a d'abord et avant tout la question de la participation sociale de l'enfant en situation de handicap.

2.1.La question de l'intégration

Doré, Wagner et Brunet (1996) mettent en exergue que le but de l'intégration est de permettre à l'enfant en situation de handicap un soutien qui se rapproche le plus possible de la norme. Celui-ci doit ainsi être en capacité de s'adapter à l'environnement scolaire et non le contraire. Tout repose ainsi sur lui et sur ses possibilités d'adaptation. Pull (2010, p.126) cite Detraux en ces termes : « nos systèmes éducatifs continuent à se référer à une idéologie de la ségrégation qui confond besoin de l'élève et déficience. »

L'intégration scolaire est souvent définie par les professionnels de l'éducation spécialisée comme le placement partiel d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire pour une partie de la journée. Ce placement à temps partiel dans le milieu ordinaire est intimement lié au fait que le système éducatif spécialisé perdure (Salend, 2001). La classe relevant de l'éducation spécialisée côtoie la classe ordinaire. Cette forme d'intégration nécessite alors le maintien des deux systèmes éducatifs indépendants : éducation spécialisée et Éducation nationale. Bonjour et Lapeyre (1994, p.22), pensent que « l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés n'apparaît pas aujourd'hui comme une pratique généralisée et généralisable. » En outre, pour Armstrong (2001, p.89-90) :

L'intégration est, de manière inhérente, « assimilationniste » dans la mesure où elle se réfère aux changements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées, de telle sorte que les élèves considérés comme « aptes » peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement.

L'enfant en situation de handicap vit toujours la ségrégation et ce sont seulement les enfants pouvant entrer dans le dispositif scolaire qui pourront être intégrés. Dans cette vision assimilationniste qui perdure, le groupe minoritaire, ici les enfants en situation de handicap, doit d'une façon unilatérale faire le chemin afin de réduire les différences afin de laisser la place aux similitudes. L'homogénéité est la règle, tous doivent se ressembler et ressembler au groupe d'accueil. Pour Vienneau (2006), en parlant du Canada « l'intégration scolaire se

limitera donc dans un premier temps aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissages ou d'adaptation ou affichant un handicap léger. » En France, comme le dit en ces mots une enseignante spécialisée, « seuls les enfants ayant certaines capacités scolaires et comportementales peuvent être intégrés dans le milieu ordinaire. » Au Japon, comme le notifie Ferrières Calame (2009, p.256), « si l'éducation de soutien spécialisé reconnaît les particularités des enfants déjà scolarisés en milieu ordinaire, elle n'augmente pas la fréquentation du milieu ordinaire pour les enfants déjà en milieu spécialisé ». L'intégration rime encore avec une forme de sélection et tout repose sur l'enfant en situation de handicap qui doit être en capacité de s'inscrire dans une démarche d'intégration. Pour Herrou et Korff-Sausse (2007, p. 42), il s'agit « de déguiser l'exclusion en intégration » en rappelant que « l'arrivée de l'enfant est précédée de réunions. Elle fait l'objet “d'un contrat d'intégration” ; elle doit être accompagnée d'un “projet pédagogique” (...) ». On voit ainsi que malgré la volonté du législateur, il n'est pas aisé de passer d'un modèle de « ségrégation à l'intégration » pour reprendre un titre de l'ouvrage de Roca (1992). D'ailleurs, « 66 % des Français estiment que le handicap est la première cause de discrimination en France, à égalité avec la discrimination raciale. Ce pourcentage monte à 75 % chez les personnes en situation de handicap » (Kerloc'h, 2005, p.16). Le terme même d'intégration est polysémique et regroupe à la fois une philosophie, une conception sociétale et des modalités pédagogiques, scolaires et d'accompagnement de l'enfant en situation de handicap. En outre, le mot intégration au Québec comme en France est aussi bien utilisé pour des enfants en situation de handicap qui sont scolarisés au sein d'une classe spéciale dans un collège (ULIS par exemple) que pour des enfants inscrits dans une classe « ordinaire » du collège où le degré de cette intégration peut varier selon les matières jusqu'à une intégration totale (Doré, Wagner, Brunet, 2002). Plaisance (2009, p.109), fait le même constat pour la France puisque pour lui, « elle demeure fondamentalement ambiguë : l'intégration pouvait être aussi bien l'intégration dite “individuelle” dans une classe régulière que l'intégration dite “collective”, c'est-à-dire le regroupement d'enfants handicapés dans une classe spécifique d'une école régulière. »

2.2. La question de l'inclusion

L'intégration des personnes en situation de handicap a été certes prônée pour tenter de sortir de la ségrégation. Cependant, le discours porte maintenant sur l'inclusion des enfants en

situation de handicap. Ainsi, après l'intégration de ces enfants, un tournant important va être effectué et s'opérer grâce au Traité de Salamanque et à la Déclaration de Madrid. L'inclusion va être pensée comme l'affaire de tous. En effet, pour le mouvement en faveur de l'inclusion, ces deux documents sont essentiels et vont marquer un tournant important. Tout d'abord en 1994, plus de 300 personnes représentant 92 gouvernements et 2 organisations internationales se sont réunies à Salamanque pour promouvoir le droit de toute personne à l'éducation, et ce, en adéquation avec la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948.

Ce traité renforce l'engagement effectué en 1990 à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous²³ qui, dans son article 3, stipule que « les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées. » Le traité de Salamanque met en exergue les grands principes pratiques et politiques en matière d'éducation. Il est rappelé, entre autres, dans l'introduction de la Déclaration de Salamanque que les systèmes éducatifs doivent répondre à la singularité de chaque enfant, que les enfants en situation de handicap peuvent accéder aux écoles ordinaires, que la pédagogie doit être pédocentrée et que les écoles ordinaires doivent répondre à cette orientation intégratrice afin de combattre toutes formes de discriminations. La volonté d'intégration est affirmée dans ce traité. Sur le plan politique, elle exhorte les différents gouvernements à mener une politique en faveur de l'intégration des enfants en situation de handicap et à prévoir des budgets pour favoriser leur accueil dans les écoles ordinaires, quelles que soient leurs difficultés et les différences individuelles. Les pays doivent, entre autres, se doter d'outils et de cadres législatifs pour permettre le principe de l'intégration au sein d'écoles ordinaires.

La Déclaration de Madrid²⁴ de 2003, pour laquelle 300 personnes issues de 34 pays étaient réunies, donne un cadre conceptuel pour mener des actions en faveur des personnes en situation de handicap au niveau européen. Elle prône leur égalité, leur inclusion dans la société. Ce courant veut promouvoir également l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Cependant, comme le souligne Lesain Delabarre (2004), l'inclusion peut être perçue comme une menace pour les institutions spécialisées par le simple passage des enfants en situation de handicap vers des institutions d'enseignement régulier. Ceci est alors vécu comme une perte de pouvoir, une redéfinition des territoires et un besoin de transformation

²³ Voir le site www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml.

²⁴ Voir le site http://dcalin.fr/internat/declaration_madrid.html.

des structures et du personnel. En 1999 naît la Convention interaméricaine pour l'élimination de toutes formes de discrimination envers les personnes en situation de handicap et en 2001, le Conseil canadien de la réadaptation organise le congrès international sur une société inclusive afin de faciliter les politiques et les pratiques inclusives.

En outre, la Déclaration internationale de Montréal du 5 juin 2011 a pour objet de promouvoir l'implication de tous les acteurs et secteurs de la société. L'inclusion est ainsi l'affaire de tous et ne concerne pas seulement le secteur éducatif, mais la société civile ; les travailleurs et les gouvernements sont tous concernés par l'inclusion des personnes en situation de handicap. Doré, Wagner et Brunet (2002, p.3-7) mettent en exergue neuf facteurs ou conditions pour favoriser, modifier la qualité de l'inclusion :

- Les aspects sociaux et légaux (loi, média, opinion publique...),
- L'organisation scolaire,
- L'enseignement (l'ensemble des aspects pédagogiques liés à l'enseignement et à l'apprentissage, par exemple la coopération),
- Les services de soutien (les ressources humaines qui viennent appuyer régulièrement l'enseignement ou l'apprentissage ; le développement global de l'élève et le processus d'inclusion dans son ensemble...),
- Le milieu communautaire (lieux extérieurs à l'école : Travail, loisirs),
- L'encadrement et le suivi (l'inclusion est un processus lent qui doit être encadré),
- Les attitudes (cet aspect est transversal par rapport aux autres puisqu'il porte sur les attitudes adoptées à l'égard des élèves par les différents acteurs sociaux),
- La préparation des « agents » (par « agents », nous entendons l'ensemble des personnes ou organismes du monde scolaire. Il y a ensuite les autres intervenants comme les parents, les entreprises, les élèves...).

Le rapport du Gouvernement français au parlement sur la mise en œuvre de la politique nationale en faveur des personnes handicapées de février 2012 rappelle, tout d'abord dans son introduction, le fait que la France a ratifié le 18 février 2010 la convention internationale relative au droit des personnes handicapées, entrée en vigueur le 20 mars 2010. Ce rapport met l'accent sur : « l'effort de solidarité nationale quels que soient les contributeurs publics et privés envers ces citoyens a fortement progressé au fil des années, notamment en termes de compensation du handicap, d'accessibilité à la Cité, d'emploi et de ressources, avec

notamment une forte revalorisation de l'allocation pour adultes handicapés, mais aussi dans les champs de la recherche, la prévention et la formation. »

Néanmoins, Philip, Magerotte et Adrien (2012) notent que dans la réalité les enfants en situation de handicap sont encore scolarisés dans le milieu spécialisé et pour Rousseau, Dionne, Cauchon et Bélanger (2006), certains systèmes éducatifs favorisent plus l'inclusion que d'autres. Les différents États appliquent cette notion d'inclusion à leur propre rythme et bien évidemment selon leur propre valeur et leur conception du handicap. Cependant sur un plan européen et international, la plupart des pays s'inscrivent dans une démarche inclusive. Mais, comme il est dit dans une note d'information de l'Éducation nationale (2012, p.2), « les modes de scolarisation semblent étroitement liés à la déficience. » Au travers de cette phrase, on comprend aisément que le chemin est encore long pour entrer dans un monde réellement inclusif. Les diverses lois ne suffisent pas, car l'inclusion est un processus long et complexe nécessitant l'investissement de tous. Le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (2001, 2010) met en avant dans sa revue *Les Cahiers pédagogiques* qu'il faut : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société. » C'est l'idée d'une société inclusive pour tous. « Le paysage de l'inclusion dans le monde est très varié et encore marqué par de fortes disparités ; cependant, le travail des organismes internationaux et européens porte ses fruits, et tous les pays s'accordent à faire de l'inclusion (...) un objectif à atteindre (...) » (Musset, Thibert, 2010). Ainsi, dans une démarche d'inclusion, personne n'est ou ne doit être exclu au seul titre d'être en situation de handicap et la discrimination n'a bien évidemment pas sa place dans cette société inclusive. L'inclusion est projet de société visant à donner à chacun sa place dans l'école sans vouloir imposer une norme en acceptant la singularité de tous. Pour Jacquard (2006, p.9), « c'est à l'école que se joue l'avenir ; c'est donc autour de l'école qu'il faut tenter d'articuler un projet. Les structures à venir de la société seront directement les conséquences du système éducatif choisi. » Ainsi, les partisans de l'inclusion totale souhaitent qu'il n'y ait plus aucune forme d'exclusion. Aucun rejet. Pour eux, tous les enfants doivent aller à l'école et dans des classes ordinaires où la pédagogie doit répondre aux besoins de tous. C'est l'idée de l'école pour tous. « Dans l'intégration, l'enfant a déjà été exclu, donc isolé des autres enfants. Alors que dans le cas de l'inclusion, l'enfant n'a jamais été exclu, il est inclus dans le groupe d'enfants, donc dans la société, dès ses premières expériences au service de garde, puis à l'école » (Thériault, 2007, p.19). Selon Pull (2010, p.103), « l'intégration scolaire véritable pour Simon, en anticipant sur le concept récent de l'inclusion, c'est un enfant handicapé qui n'est jamais allé à l'école et qui est inscrit dans une

classe ordinaire avec d'autres élèves valides. » Autre aspect important de l'inclusion, c'est que dans le cas de l'intégration, l'enseignement adapté ne vise que les enfants en situation de handicap. Dans le cas de l'inclusion, comme chaque enfant est singulier, unique, le dispositif d'enseignement se doit d'être adapté à chaque enfant selon ses propres caractéristiques. C'est penser que le système éducatif se doit de prendre en compte chaque enfant en tant que personne unique et non concevoir le même enseignement pour tous. Ainsi, l'inclusion scolaire ne peut exister sans pédagogie de l'inclusion au risque de n'être que dans une dynamique d'intégration scolaire. Il est aisé de comprendre que le seul placement d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ne fait pas de cette école une école inclusive. L'inclusion nécessite donc de repenser les curriculums, la pédagogie et les diverses formes de regroupement. La posture de l'enseignant et l'aide apportée sont elles aussi différentes selon les pays et mettent en avant des stratégies éducatives diverses. Il existe ainsi, selon les différents pays, des soutiens aux enseignants pour permettre l'inclusion de l'enfant en situation de handicap. Madouche (2006), en s'appuyant sur la classification de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, précise les tendances de scolarisation dans divers pays. Il les classe en trois groupes distincts.

Dans le premier groupe, il y a les pays qui ont fait le choix d'une trajectoire unique (one-track approach). On retrouve ainsi les précurseurs comme la Suède, la Norvège, l'Italie et de nouveaux pays comme le Portugal et l'Espagne. L'ensemble de ces pays s'est engagé dans l'intégration des enfants en situation de handicap au sein des écoles ordinaires et ne fait appel qu'exceptionnellement aux écoles spécialisées.

Le deuxième groupe est constitué de pays ayant conservé deux systèmes éducatifs distincts (two-track approach). Peu d'enfants sont intégrés dans les écoles ordinaires, la majorité des enfants en situation de handicap sont dans des écoles ou des classes spécialisées selon la nature et la gravité de leur situation de handicap. C'est ainsi l'approche effectuée par l'Allemagne, les Pays-Bas, la Suisse, la Belgique.

Le dernier groupe de pays privilégie une approche multiple de l'intégration (multi-track approach) comme la France, l'Angleterre, l'Autriche, la Finlande, le Danemark, l'Irlande, le Luxembourg, la Pologne. Pour Madouche (2006), ces pays appliquent un système souple, concerté, ouvert et adapté permettant le passage de l'enfant d'un secteur à l'autre.

L'inclusion permettrait également, selon ses partisans, d'être un moyen de réformer le système éducatif et de donner à chacun « la » réponse pédagogique la mieux adaptée. Fullan (2003) rappelle, lui, toute la difficulté de changer en profondeur le système éducatif et Plaisance, Bouve et Schneider (2006, p.56) mettent en avant par exemple que « de manière générale, l'intégration dans une institution ordinaire pour la petite enfance est soumise aux aléas de l'acceptation par les équipes et pour l'école maternelle, à l'avis de la commission d'éducation spéciale compétente. »

Il faut également mettre en exergue que la notion de besoin éducatif particulier (BEP) est intimement liée à la notion d'inclusion. En effet, pour Zucman (2009), le BEP indique le besoin d'une aide particulière pour les enfants en grandes difficultés, souvent en situation de handicap, afin qu'ils puissent entrer dans les apprentissages. Ce concept de BEP existe depuis plus de 25 ans en Europe et en Amérique du Nord. Il est appliqué en Grande-Bretagne, en Italie et en Finlande. Les besoins éducatifs spécifiques s'appliquent à tous les enfants et les adolescents, dont les besoins découlent de déficiences ou de difficultés d'apprentissage. Sur le plan des pratiques pédagogiques, les programmes doivent être adaptés aux enfants et non le contraire avec la mise en avant de l'intérêt du soutien scolaire. L'enseignement doit être en lien avec l'expérience personnelle de l'enfant et de leurs préoccupations pratiques, et ce, afin de renforcer leur motivation. Enfin, l'évaluation se veut sommative et intégrée dans le processus éducatif ordinaire.

Aujourd'hui, petit à petit, la notion d'inclusion remplace dans les discours et les débats le terme d'intégration. La loi de février 2005 n'y fait pas directement allusion, si ce n'est par le changement de vocable entre intégration et inclusion afin de nommer les classes spécialisées accueillant les enfants en situation de handicap. Ce qui nous semble intéressant maintenant c'est de tenter de comprendre la différence entre ces deux paradigmes, si différence il y a.

2.3.Regard sur les concepts d'intégration et d'inclusion

Intégration ou inclusion, que pensez de cette modification de vocable dans les discours et les actes. Il y a-t-il une réelle différence ? Où est-ce simplement une évolution de la notion d'intégration avec l'idée d'une intégration « améliorée » ou est-ce un véritable changement de paradigme ? Comme le notifient Plaisance et Schneider (2009, p.27), « en français la notion

d'inclusion est couramment utilisée quand il s'agit des choses à "inclure" (...), mais non quand il s'agit de personnes. (...) De même, les expressions telles qu'"éducations inclusives" ou société inclusive sont tout à fait nouvelles et en provenance de l'anglais. »

L'inclusion est un concept anglo-saxon qui a vu le jour dans les années 1990 avec notamment le travail de Stainback et Stainback (1992) sur la place de l'enfant à l'école « ordinaire » et offre une approche différente de celle proposée par le concept d'intégration. Pour Vienneau (2004, p.128) l'inclusion ne vise « rien de moins que l'intégration pédagogique en classe ordinaire de tous les EHDAA, et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement. » Dans une démarche inclusive, c'est à l'école de s'adapter afin de favoriser l'apprentissage de tous les enfants, alors que dans une démarche d'intégration, l'enfant en situation de handicap doit, lui, être en capacité d'« entrer » dans le système éducatif proposé. Pour Plaisance (2007), le changement de paradigme entre intégration et inclusion se joue donc sur le fait que les conditions à rechercher ne se situent pas au même niveau.

En absence d'une loi, l'intégration/inclusion de l'enfant en situation de handicap dépend ainsi de la bonne volonté des équipes éducatives et scolaires. Amstrong (2001) rappelle que, pour lui, il y a une différence notable entre intégration et inclusion par le simple fait que les apprentissages, la pédagogie et l'organisation même de l'enseignement sont pensés différemment. Dans l'intégration, il y a recherche d'une aide centrée sur l'enfant et dans l'inclusion, les difficultés sont mises en relation avec un contexte et un programme éducatif particulier. Ainsi dans un paradigme, les causes sont mises sur le compte de l'enfant et dans l'autre, la perspective interactive se concentre sur une série de facteurs où l'enseignant peut avoir une action pour faciliter, encourager les apprentissages de l'enfant. Pull (2012, p.193) précise que « le concept d'inclusion implique les notions de réussite et de bien-être ainsi que le suivi régulier de l'enfant. » Et, toujours selon Pull (2012), la scolarisation est la traduction du mot français pour parler d'inclusion. Le but est de permettre à chaque enfant d'être, et ce, dès la naissance dans le système scolaire alors que l'intégration vise au retour des enfants exclus de l'école. Ainsi, dans le cadre scolaire, l'enfant ne doit pas s'adapter à la structure éducative, mais c'est à elle, et elle seule, de trouver comment se modifier pour accueillir l'enfant en situation de handicap. Le concept d'inclusion est donc en rupture avec celui d'intégration. De plus, selon Mazereau (2011) « d'un point de vue global, la scolarisation ordinaire pour les élèves handicapés est appréciée de façon positive par les enseignants pour des raisons avant tout liées à des valeurs "anti-ségrégatives". »

Des auteurs comme Klingner, Vaughn, Schumm et Cohen (1998) mettent en avant qu'une inclusion responsable doit considérer prioritairement les besoins de l'enfant et le choix de sa scolarité, prévoir un temps d'échange entre les enseignants, former l'ensemble du personnel, évaluer les interventions dans la continuité et réfléchir à la répartition adéquate des ressources humaines. « On peut dire que l'éducation inclusive, c'est transformer les systèmes éducatifs existants et s'engager dans les questions relatives aux objectifs de l'éducation » (D'Alessio, 2009).

Pour Gardou et Develay (2001), les enfants en situation de handicap ont également beaucoup à apporter aux sciences de l'éducation sur le plan pédagogique et didactique. Cependant, l'intégration est souvent pensée en termes de compensation, mais jamais en termes d'acceptation de la singularité. Il nous semble essentiel maintenant de présenter la comparaison que fait Hinz (Schneider, 2006, p.19) pour conclure ce chapitre sur ce changement de paradigme entre intégration et inclusion.

Pratique intégrative

- Insertion d'enfants ayant certains besoins dans l'école ordinaire
 - Système différencié selon le handicap
 - Théorie de deux groupes
 - Ressources pour des enfants étiquetés
- Soutien particulier pour des enfants handicapés
- Projets individuels pour des enfants handicapés
- Enseignants spécialisés comme soutien des enfants handicapés
- Influence de l'enseignement spécialisé au sein de l'école ordinaire
 - Contrôle par des experts

Pratique inclusive

- Vivre et apprendre (tous les enfants à l'école ordinaire)
 - Système inclusif pour tous
 - Théorie d'un groupe hétérogène
 - Ressources pour l'école entière
 - Apprentissage commun et individuel
- Réflexion et planification communes de tous les participants
- Enseignants spécialisés comme soutien pour les enseignants, les classes et les écoles
 - Changement de toutes les pratiques pédagogiques
 - Travail en équipe

Dans ce tableau de Hinz (Schneider, 2006, p.19), on comprend aisément les différences notables entre une pratique d'intégration et une pratique inclusive. Dans la seconde démarche, l'importance du groupe y est soulevée avec en filigrane la notion de participation. Les enfants en situation de handicap participent ensemble à une école pour tous, et cela indépendamment de leurs singularités. Ainsi, derrière ces notions d'intégration ou d'inclusion, la participation sociale de la personne en situation de handicap est présente sans être réellement nommée en tant que telle.

2.4. De l'intégration/inclusion à la participation

L'intégration/inclusion des personnes en situation de handicap pose ainsi la question de leur participation. D'ailleurs, Ebersold (2002) nous rappelle que les règles de l'ONU définissent le handicap comme une restriction de participation et dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIH-2, 2000, p.1), le « (...) handicap sert de terme générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation. » En outre, « la participation désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle » (CIH-2, 2000, p.8). Toujours dans CIH-2 (2000, p.12), l'« implication incorpore les éléments sémantiques de “prendre part”, “être inclus” ou “être engagé dans un domaine de la vie”, “être accepté” ou “avoir accès aux ressources nécessaires” ». Ebersold (2002) nous rappelle que ce modèle participatif consiste à remédier aux difficultés de participation sociale et d'implication de la personne en situation de handicap en lui donnant les ressources possibles pour qu'elle puisse s'impliquer socialement. La personne en situation de handicap doit donc être en capacité de se prendre en main, de posséder ainsi les diverses ressources permettant son implication sociale.

Derrière cette notion de participation sociale, il y a évidemment l'importance de permettre à la personne en situation de handicap d'être autonome. C'est un moyen, un préalable à la participation sociale et est fonction de l'implication de l'individu et de ses aptitudes à mobiliser ses ressources. Cela passe évidemment par des apprentissages mettant entre autres l'accent sur les modes de communication et de relation. Cependant, nous ne pensons pas que l'autonomie de la personne en situation de handicap repose uniquement sur des apprentissages, des savoir-faire ou des savoir-être, mais est également en lien avec les exigences de son environnement proche ou lointain. En effet, son degré d'autonomie peut être parfois modifié selon le degré d'aménagement de son environnement et des institutions auxquelles elle souhaite participer. Ainsi, pour favoriser la participation sociale, la personne en situation de handicap doit avoir la possibilité de s'impliquer. Néanmoins, il faut aussi qu'autrui lui en donne la possibilité en rendant accessible son environnement, en favorisant des lois prônant la non-discrimination et en assurant une compensation de la situation de handicap. Ainsi, autrui doit le donner la possibilité de s'impliquer.

Le modèle participatif entend dépasser le reclassement de la personne dite handicapée au profit de sa citoyenneté. Il revendique une égalité de traitement de la personne dite handicapée afin qu'elle détienne, au même titre que n'importe qui, l'ensemble des ressources lui permettant de

faire des choix, de mener une vie aussi indépendante que possible et de participer activement à la vie de la cité (Ebersold, 2002, p.287).

Nous voyons que la question de la participation est récurrente lorsque l'on se penche sur l'intégration/inclusion de la personne en situation de handicap. Leur participation peut également prendre diverses modalités selon la situation sociale. Et, il nous semble pertinent de penser la participation sous une forme de curriculum allant d'une participation périphérique à une participation pleine au sein d'une communauté de pratique en s'appuyant sur le travail de Lave et Wenger (1991). L'enfant en situation de handicap peut faire partie d'une communauté de pratique avec d'autres enfants. En effet, en regardant du côté de la participation et non pas du côté de la socialisation/l'intégration/l'inclusion de l'enfant, ce qui change ce n'est plus l'importance de la question même des apprentissages, mais seulement le fait que l'enfant en situation de handicap participe avec les autres, qu'il soit membre de communautés de pratique en étant, selon le cas, dans une participation pleine ou dans une participation périphérique, dans une participation considérée comme légitime ou non.

Il nous semble essentiel de poursuivre notre travail de recherche en nous intéressant à ce qui favorise ou non sa participation, ce qui permet sa participation à des communautés de pratique (Wenger, 2005) avec d'autres enfants.

CHAPITRE III : PARTICIPATION ET COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Dans ce chapitre, nous laisserons volontairement de côté les notions de socialisation/intégration/inclusion pour nous intéresser aux modalités de participation à des communautés de pratique (Wenger, 2005) et sur les dimensions de la participation que sont *l'affordance* et l'engagement (Billett, 2008). Ensuite, nous ferons le lien entre la participation et les caractéristiques du jeu, notamment le second degré et les mécanismes de décision (Brougère, 2005 ; 2008).

1. Les communautés de pratique

Pour Wenger (2005), une communauté de pratique regroupe des personnes qui travaillent et inventent ensemble des solutions aux problèmes au sein de leurs propres pratiques professionnelles. Les individus accomplissent leur travail au travers de cette pratique qui va les amener à apprendre ensemble en partageant leurs connaissances et leurs expertises. Cet apprentissage collectif se fait dans la participation, c'est en participant que les personnes apprennent. Cependant, les personnes ne viennent pas travailler pour former des communautés de pratique. Pour Lave et Wenger (1991), l'apprentissage dans le cadre du travail doit être compris comme un processus de participation au sein d'une communauté de pratique. La notion de participation est mise en avant ici pour décrire l'expérience que vivent les acteurs lorsqu'ils s'engagent dans un groupe social. Pour Wenger (2005, p.53), « le concept de pratique est associé à *faire*, mais pas strictement en tant que tel. C'est faire dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce que l'on accomplit. En ce sens, une pratique est toujours sociale. » Wenger n'oppose pas la pratique à la théorie, les idées à la réalité et le discours à l'action. « Une pratique demeure une pratique même si elle contribue à produire une théorie » (Wenger, 2005, p.54). Il propose également de traiter la notion de pratique sous l'angle de la production sociale de sens. Pour cela, il présente trois concepts que sont la négociation de sens, la participation et la réification. Pour Wenger (1995), la production sociale des significations est le niveau le plus pertinent pour l'analyse

des pratiques. « L'engagement humain est d'abord et avant tout un processus de négociation de sens » (Wenger, 2005, p.59). Il nomme négociation de sens, l'attribution de significations à nos expériences.

Le terme « négociier » doit être appréhendé au travers du sens de « négociier un prix ». Il faut qu'il y ait accord entre deux personnes. Il prend en compte aussi le sens de « négociier un virage » pour décrire une action qui nécessite une attention et une adaptation. Il y a donc deux dimensions à la négociation de sens, une dimension sociale et une dimension pratique liée à un savoir-faire. La participation pour Wenger (2005, p.61), « suggère à la fois une action et une connexion ». Elle est personnelle et sociale et nécessite l'engagement de la personne dans des projets collectifs. L'engagement de la personne se fait sur les plans physique et psychique, des affects en interactions avec les autres et donc, la totalité de l'individu est engagée. La participation ne peut être appréhendée qu'au travers d'un processus dynamique impliquant les acteurs des communautés de pratique. Les communautés de pratique sont certes des lieux de participation, mais aussi du processus de réification. En effet, pour Wenger (2005, p.64), « la notion de réification sert à décrire le processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une "chose". » Trois dimensions structurent une communauté de pratique (Wenger, 2005, p.82) : l'engagement mutuel (*mutual engagement*), l'entreprise commune (*joint enterprise*), et le répertoire partagé (*shared repertoire*). Elles permettent de définir le type de relation qui fait qu'une pratique constitue la source de cohérence d'un groupe d'individus. Wenger (2005) définit l'appartenance d'un individu à une communauté de pratique comme le résultat de l'engagement des individus (engagement mutuel) dans des actions où le sens est négocié entre les individus. L'entreprise commune est le résultat d'un processus collectif de négociation né de la dynamique de l'engagement mutuel. Le répertoire partagé est la création de ressources par la communauté incluant par exemple des supports physiques, des mots, des routines, des symboles, des gestes qui font partie intégrante de la pratique de la communauté. Les communautés de pratique ne doivent pas être pensées comme étant « en marge du monde extérieur » (Wenger, 2005, p.115). Elles ne sont pas constituées que de frontières, car « de nombreux projets des communautés de pratique s'entrecroisent et [...] leurs membres et leurs artefacts ne leur appartiennent pas en propre » (Wenger, 2005, p.115). Les frontières ne sont pas que des lignes qui permettent de définir l'intérieur de l'extérieur d'une communauté de pratique, mais « elles délimitent plutôt un paysage social complexe de frontières et de périphéries. » Chez Wenger (2005), la réification et la participation peuvent favoriser la

perméabilité d'une frontière et permettre une continuité à travers les frontières. La frontière peut être parfois réifiée au travers de « manifestations explicites d'appartenances » (Wenger, 2005, p.116). C'est au travers de la participation que ces manifestations agissent comme frontière. Les produits de réifications peuvent s'introduire dans d'autres pratiques permettant à l'individu de participer à plusieurs communautés de pratique. Wenger (2005) propose deux types de connexions : les objets frontières et le courtage. Les objets frontières sont les diverses formes de réifications. Ils offrent la possibilité à la communauté de pratique de se coordonner. « Ces objets frontières permettent à la fois la connexion et la déconnexion », (Wenger, 2005, p. 119). Le second type de connexions est le courtage. Il se résume par les liens et les éléments de pratique que des individus vont pouvoir introduire dans d'autres pratiques. Pour Wenger, ces courtiers vont créer de nouveaux liens entre les communautés de pratique et favoriser aussi la construction de sens. Cependant, « les courtiers doivent aussi éviter deux tendances opposées : devenir des membres à part entière ou être rejetés comme des intrus. En effet, leurs contributions reposent essentiellement sur le fait de n'être ni l'un ni l'autre » (Wenger, 2005, p.122). S'intéresser à l'identité en termes sociaux, c'est prendre en compte l'individualité au sein de communautés spécifiques sans marquer de frontières entre l'individu et la collectivité (Wenger, 2005).

2. Les modalités et les dimensions à la participation

Les liens que l'individu peut avoir ou pas avec des communautés de pratique permettent sa participation ou sa non-participation et vont fonder son identité. « Une expérience de non-participation ne conduit pas inévitablement à une identité de non-participation » (Wenger, 2005, p.186). En effet, pour Wenger, la non-participation est inhérente à la vie des communautés de pratique, car les individus sont en contact avec diverses communautés de pratique et en lien avec les éléments venant d'autres pratiques. Mais les pratiques n'ont pas toutes la même importance. L'individu ne s'identifie pas à toutes. « (...) Une identité cohérente doit forcément être constituée d'un mélange "d'être à l'intérieur et à l'extérieur" de communautés de pratique » (Wenger, 2005, p. 186). Wenger développe l'idée qu'une non-participation peut être une modalité de participation si le lien entre ces deux formes de participation est cohérent. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'une situation périphérique, dans le cas d'un néophyte, elle est nécessaire. Mais dans ce cas, la participation est présente. En

revanche, si l'individu est dans une position marginale et en dehors de toute idée de participation, c'est la dimension de la non-participation qui prévaut. Ce mélange de participation et de non-participation est en lien avec le type de communautés de pratique dont l'individu est acteur. Lave et Wenger (1991), au travers de leur notion de *legitimate peripheral participation*, décrivent comment le novice va devenir graduellement un membre à part entière d'une communauté de pratique. Rogoff (1993) développe la notion de « *participation guidée* » pour faire référence au soutien des adultes et des pairs dans les modalités d'apprentissage de l'enfant dans le cadre de la participation. Cette notion de « participation guidée » permet de comprendre la relation entre un novice et un expert. Pour Billett (2001), les membres les plus expérimentés de communautés professionnelles vont être dans un rôle de guidage (*guidance*) pour les plus novices. Selon l'étude de Greenfield (2004), les jeunes filles mayas sont guidées par celles qui maîtrisent le tissage au travers d'une relation individuelle de soutien. La communauté est construite en lien avec diverses modalités de participation qui peuvent être variables. La participation, pour Lave et Wenger (1991), s'inscrit dans un continuum allant d'une participation périphérique à une participation pleine. Les modalités de participation peuvent changer en permettant à l'individu d'être et d'avoir une place reconnue par les autres membres de la communauté de pratique. Ce processus favorise l'intégration de l'individu à la communauté de pratique. Pour Delalande (2003), il est difficile pour un enfant d'entrer dans des groupes d'enfants déjà constitués. Certains prétextes permettent aux autres enfants de l'empêcher de participer à un jeu. « La participation devient une source d'identité dans cette expérience de réciprocité, car le caractère mutuel de la participation rend possible l'identification à l'autre » (Wenger, 2005, p.62). Pour Wenger (2005), le concept d'identité est important avec ses deux composantes que sont l'identification et la négociabilité. L'identification permet de construire une identité à travers l'engagement de soi tout en créant des liens ou des distinctions avec les autres individus. « L'identification n'explique pas tout » (Wenger, 2005, p.217). La négociabilité fait référence à la capacité que peut avoir ou pas l'individu de contrôler l'objet sur lequel portent les significations. Ainsi, pour participer au sein d'un espace social, il faut partager quelque chose avec un autre, un vécu, une situation. Cependant, il faut également, selon Billett (2008) que deux dimensions de la participation soit présentes : l'*affordance* et l'engagement.

En effet, pour Billett (2008), les deux dimensions à la participation que sont l'*affordance* et l'engagement sont deux modalités différentes et complémentaires de la relation entre un individu et une situation définie. Le terme d'*affordance* vient du verbe

anglais *to afford*, *mettre à disposition*, *offrir*. C'est ce qu'offre le contexte social. Gibson construit dans les années 1970 le concept d'*affordance* pour évoquer les propriétés de notre environnement qui incitent l'individu à agir selon ce qu'il en perçoit. « Ce néologisme traduit la faculté qu'ont les animaux de guider leurs comportements en percevant ce que leur environnement leur offre en termes de potentialités d'actions » (Luyat ; Regia-Corte, 2009). L'*affordance* peut changer suivant le niveau d'engagement de l'individu. Pour Billett, la participation est intrinsèquement liée à l'engagement, mais aussi à l'*affordance* que représente ou pas une activité.

3. Participation et jeu

Le jeu n'a pas d'existence sans le joueur. C'est celui-ci qui lui donne sa signification. « Le jouer implique le jouant » (Henriot, 1989, p.83). Une fois que l'individu s'arrête de jouer, le jeu n'a plus de vie et n'a plus de réalité. Le jeu n'existe donc que par la participation des enfants, car sans participation, il n'y a pas de jeu (Brougère, 2005). Le jeu et la participation ne peuvent donc pas se définir sans prendre en compte les acteurs qui les mettent en œuvre : les enfants, les joueurs. « Pas de jeu sans jouer ; pas de jouer sans joueur. Cette double relation nécessaire se trouve au cœur de l'idée du jeu » (Henriot, 1989, p.108). Les acteurs du jeu vont donc s'engager au travers de leur participation à un jeu, à une activité partagée ayant une *affordance* pour eux. Pour mieux appréhender la participation de l'enfant à un jeu, il nous semble intéressant d'aller voir du côté de deux caractéristiques que sont le second degré (Brougère, 2005) et les mécanismes de décisions (Brougère, 2008).

3.1. La participation et le second degré

Lors de la participation de l'enfant à un jeu, un changement de cadre s'opère. On est dans le second degré (Brougère, 2005). Pour expliciter le second degré dans le jeu, on peut se référer à la similitude que l'on trouve dans le second degré que l'on peut mettre dans une phrase lorsque l'on veut faire un « brin d'humour ». Le second degré change le sens premier de la phrase. Dans le jeu, on retrouve la même chose. Le jeu change le sens de la réalité et elle

se trouve modifiée. Cette notion de second degré, de « faire semblant » fait référence aux deux auteurs que sont Bateson (1977) et Goffman (1991).

Bateson a développé la notion de métacommunication. Pour cet auteur, participer à un jeu c'est avant tout communiquer avec d'autres joueurs. C'est les informer que « ceci est un jeu ». « (...) Le jeu n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication. C'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message ceci est un jeu » (Bateson, 1977, p. 249). « La métacommunication accompagne le jeu dans son déroulement en soulignant la fragilité, mais en garantissant en même temps son accomplissement » (Brougère, 2005, p.48). C'est en notant les signes qui sont présents dans la communication que l'on pourra savoir si on est ou pas en présence d'une situation ludique. Dans le jeu, il y a ainsi l'importance de comprendre de la part des acteurs du jeu que c'est un jeu. Comme le notifie Henriot (1976, p.77) « pour entrer dans le jeu, il faut savoir que c'est un jeu. » Cela peut se faire à travers une communication non verbale. L'enfant communique corporellement des informations à ses partenaires de jeu. Les gestes et les postures vont être des indications pour informer l'autre que l'on se trouve dans le jeu. Le bruitage de véhicules divers ou les déplacements à l'intérieur de l'espace ludique sont bien des signaux clairement envoyés pour dire « ceci est un jeu. » Entre les acteurs du jeu s'installe une métacommunication spécifique qui définit le type particulier de communication qui s'établit entre les joueurs. Pour Bateson (1977), il y a deux niveaux de communication : le niveau métacommunicatif, quand l'objet du discours est la relation entre les locuteurs, et le niveau métalinguistique, lorsque l'objet du discours est le langage. Dans le jeu, les signes sont les mêmes qu'en dehors du jeu, mais la signification change. La métacommunication permet le passage d'un cadre à l'autre. La compréhension de ces divers signes permet à l'enfant de savoir qu'il se trouve ou pas dans un contexte ludique où le « faire semblant » doit être présent. L'analyse du cadre psychologique détermine si le joueur est ou n'est pas dans le jeu. Les signaux metacommunicatifs permettent donc à l'émetteur d'informer le récepteur que l'on est dans le cadre du jeu. Dans le cas où l'enfant joue à la bagarre, il faut que chaque protagoniste participant à ce jeu soit en capacité d'interpréter et de comprendre que l'on est en présence d'une bagarre « ludique. » Nous sommes dans ce cadre-là dans la métaphore de la bagarre. Sans cette capacité metacommunicative, l'enfant pourrait croire qu'il s'agit d'une vraie bagarre. Il devra donc adapter son comportement à ce qu'il interprète en termes de signaux reçus. « Thérapies et jeux se produisent tous deux à l'intérieur d'un cadre psychologique défini, une délimitation spatiale et temporelle d'un ensemble de messages

interactifs ; dans l'un et dans l'autre, les messages entretiennent un rapport particulier et spécial avec une réalité plus concrète et plus fondamentale : de même le pseudo-combat ludique n'est pas un combat (...) » (Bateson, 1977, p.262). En l'absence de signes qui permettent de dire ceci est un jeu, l'enfant peut se retrouver dans une situation où il comprendra ceci n'est pas un jeu. « Il arrive que des joutes ludiques entre enfants finissent en pugilat sérieux » (Schaeffer, 1999, p.35). Ainsi, un jeu où le second degré est présent peut se transformer et devenir une activité du premier degré. « Tout enfant doit en effet apprendre à faire la distinction entre ce qui est pour de vrai et ce qui est pour de faux. Il doit notamment apprendre à identifier les contextes adaptés aux deux attitudes et à reconnaître les indices (pragmatiques, syntaxiques, sémantiques, inflexions de la voix, etc.) de l'une et de l'autre » (Schaeffer, 1999, p.35). Outre les signes diffusés par le langage ou corporellement, il y a les signes véhiculés par les matériels. Le fait d'utiliser des objets qui ont une forte connotation ludique, par exemple un jeu d'échecs, peut envoyer comme signal « ceci est un jeu ». Ces matériels culturels à caractère ludique permettent de créer la situation ludique. Harter (2002, p.29), parle-lui « d'indices de jeu ». Les « indices de jeu » se trouvent dans les objets qui portent en eux une caractéristique ludique comme les objets de forme cylindrique que l'on peut pousser et faire rouler. Les qualités intrinsèques de l'objet peuvent être des signes, des « indices de jeu ». Les enfants, dans le cadre du jeu, ont des contrats de jeu implicites ou explicites pour jouer ensemble ou pour jouer seul. Le jeu se construit en relation avec l'autre. Il existe une coopération entre les sujets jouant. Pour Brougère (1995a, p.80), « le jeu est affaire de coproduction ». Cette coproduction est indispensable pour jouer ensemble et participer à un même jeu collectif. Cependant, il y a aussi un contrat ludique passé envers soi-même. On sait que l'on joue à ce jeu comme ça, et pas autrement.

Goffman (1991), à partir de cette notion de métacommunication, va proposer la notion de modalisation des cadres de l'expérience en empruntant la notion de cadre à Bateson (1977). Ce dernier, en faisant référence à l'art pictural, stipule que « le cadre indique à celui qui regarde qu'il ne doit pas user du même type de pensée, pour interpréter la peinture, que pour interpréter le papier peint qui se trouve hors du cadre » (Bateson, 1977, p.259). Le cadre est pour Joseph (1998, p.123) « 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'actions ». Le cadre permet et rend possible les diverses formes d'expériences. C'est également une structure d'interactions entre les

individus. Goffman différencie le cadre primaire du cadre modifié. « Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (Goffman, 1991, p.30). Le cadre primaire est pour Goffman une activité véritable sans modifications, sans transformations, sans modalisations. L'activité est réelle lorsque c'est un cadre primaire qui est à l'origine de son cadrage. Goffman (1991) différencie les cadres de la vie quotidienne des autres cadres qui vont être modalisés, transformés. Le jeu étant une des modalisations du cadre quotidien avec la fiction ou le sport par exemple. Afin de mieux saisir ce changement de cadre, il faut faire référence au concept central de Goffman sur l'analyse des cadres qui est celui de mode (Key). « Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle, mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (Goffman, 1991, p.53). Dans le jeu, on passe ainsi d'un cadre primaire à un cadre secondaire et le jeu devient une activité du second degré (Brougère, 2005). Cette notion est présente aussi chez Caillois (1967) lorsqu'il dit que le jeu est une activité fictive et Henriot (1976) donne, lui, comme critère l'illusion dans le jeu. Caillois (1967, pp. 42-43) définit la notion de « fictive » en ces termes : « accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. » Pour Henriot (1976, p. 65) « le jeu n'est pas une activité fictive, mais une activité factice, le jeu est au contraire délimité et déterminé avec la plus grande précision dans le champ de la réalité matérielle et sociale et fait appel de la part du joueur, à la conscience la plus aiguë de la réalité. » Dans le jeu, le joueur passe dans un autre cadre, mais pas dans une autre réalité. En effet, l'enfant, lorsqu'il joue à être Superman, sait qu'il ne peut pas voler et qu'il n'a pas de pouvoirs. Le joueur passe d'un cadre primaire (la réalité) à un cadre modifié. Dans ce nouveau cadre qui cohabite avec le premier, l'enfant peut être autre, différent en devenant par exemple un super-héros ou simplement le joueur de rugby de ses rêves.

3.2. La participation et les mécanismes de décisions

La seconde caractéristique essentielle dans le jeu est la présence des mécanismes de décision. En effet, jouer, c'est décider (Brougère, 2005). Tout d'abord, dans la participation, nous avons vu dans une section précédente que pour Billett (2008), il y a deux dimensions,

l'*affordance* et l'engagement. Brougère (2005) applique la notion d'*affordance* au jeu et pour cet auteur « tous les jeux n'ont pas la même *affordance*, tous les joueurs ne trouvent pas dans le même jeu la même *affordance* » (Brougère, 2005, p.165). Selon le joueur, le même jeu n'offre pas le même intérêt et les mêmes possibilités. Car l'*affordance*, c'est d'abord et avant tout une relation entre un individu et une situation. Les *affordances* d'une situation ludique peuvent changer selon la culture ludique et le développement de l'enfant (Brougère, 2005). D'ailleurs pour certains enfants, elle n'offrira rien en matière de participation. Selon Billett (2008), la seconde dimension est l'engagement. Ainsi, outre l'*affordance* que peut présenter ou pas un jeu pour l'enfant, sa participation dépend aussi de sa décision d'entrer ou pas dans le jeu. En effet, derrière l'engagement de l'enfant, il y a toute l'importance de la décision de jouer ou de ne pas jouer.

Pour Caillois (1997), le jeu est une activité libre. Cependant, Henriot (1967) revient sur cette notion de liberté donnée au jeu par Caillois. Pour cet auteur, on ne peut pas obliger un individu à entrer dans le jeu. Pour Huizinga (1951, p.24), « tout jeu est d'abord et avant tout une action libre. Le jeu commandé n'est plus un jeu. » En effet, le jeu a parfois un caractère obligatoire. L'enfant peut être « pédagogiquement forcé » d'entrer dans le jeu. Parler de liberté dans le jeu semble être un écueil. Il nous semble plus opportun de parler de la décision dans le jeu, comme le suggère Brougère (1995). L'enfant a la possibilité de décider de telles ou telles actions. L'enfant dans le jeu n'est pas obligé de jouer et ne joue que parce qu'il le décide. Il peut aussi décider d'arrêter de jouer. Il ne subit pas le jeu. Il en est acteur.

Ensuite, la participation à un jeu collectif commence par une codécision de jouer ensemble, de participer à une même situation ludique et ces co-décisions perdurent pendant tout le déroulement du jeu. D'ailleurs, pour Brougère (2005, p. 53), « le jeu peut être perçu comme une succession de décisions dans un univers où le second degré confère une puissance exceptionnelle à celle-ci ». La règle est présente dans le jeu, mais elle ne peut pas être réellement imposée sans l'accord des joueurs. Ce sont les joueurs qui acceptent la règle et vont ou pas la respecter. Elle se différencie de la loi qui, elle, ne peut pas être enfreinte sans conséquence. La règle existe dans tous les jeux et peut être plus ou moins codifiée par avance. Dans certains jeux collectifs, la règle induit le jeu sans être discutée à l'avance par les joueurs et est acceptée telle quelle. L'accord est tacite. Dans d'autres jeux, la règle est peu visible, doit être explicitée et verbalisée par les joueurs pour avoir un accord commun sur la règle du jeu ensemble. Dans le cas d'autres jeux, elle peut évoluer au cours du temps. C'est le cas de jeux sensori-moteur ou des jeux des « t'es pas cap ». La règle dans l'ensemble des jeux est

souvent négociée au début ou pendant le jeu. La règle est co-décidée, acceptée par tous et « (...) la règle ne tombe pas du ciel » (Varenne et Bianu, 1990, p.19). Henriot (1976, p.38) précise que « dans les jeux de règles, chaque joueur joue un rôle qui permet de faire fonctionner le jeu et il participe à “l’entreprise du groupe”. » Et pour Brougère (2008, p.3) « il se trouve que nous appelons “règle” (plus ou moins selon les situations) les modalités de prise de décisions, voire celles qui en gèrent les conséquences purement internes au jeu. Les règles ne sont que le résultat variable selon les situations de cette décision » La décision est primordiale dans le jeu. La règle n’est qu’une réification de mécanismes de décisions nécessaire dans le second degré (Brougère, 2008). En outre, comme le précise Brougère (2008, p.4) : « le jeu ne découle pas de la règle, mais de la décision des joueurs dont la règle est un instrument, instrument construit par les joueurs, éléments d’une culture ludique, du patrimoine de chacun, de son répertoire de pratiques ludiques mobilisable quand il s’agit de jouer, sous réserve de s’accorder avec son/ses partenaires ». Le joueur n’est pas libre de décider, dépend des autres joueurs, des autres décisions prises antérieurement et du jeu lui-même. La décision que peut prendre ou pas le joueur est située en étant dépendante de la vie quotidienne et de la logique du jeu (Brougère, 2008). Le joueur peut être aussi dans l’illusion de décider. « (...) L’important est qu’à chaque moment, le joueur décide et que ce faisant il s’agit, pour lui, de jeu » (Brougère, 2008, p.5). Enfin, Henriot (1976) souligne également l’importance des rapports interindividuels de coopération (opération en commun) qui existent dans le jeu collectif où les enfants vont participer à la transmission de la culture ludique.

3.3.Participation, apprentissage et culture ludique

L’enfant va progressivement, au cours des diverses expériences ludiques qu’il vit, construire sa propre culture ludique (Brougère, 2005). « La culture ludique, c’est d’abord un ensemble de procédures qui permet de rendre possible le jeu » (Brougère, 2002, p.29). L’enfant va donc apprendre les codes, les règles et l’ensemble des significations qui sont propres au jeu. Ce processus d’apprentissage va permettre à l’enfant d’enrichir sa connaissance du jeu. L’apprentissage de la culture ludique se fait comme le précise Brougère (2002) par un double mouvement interne et externe. L’enfant va, tout d’abord, produire cette culture ludique en jouant, grâce à une accumulation d’expériences ludiques commençant dès le plus jeune âge, et ce, en interaction avec les autres. L’enfant construit sa culture du jeu en

jouant et en regardant ses pairs jouer. Il apprend avec et par l'autre. Les enfants sont directement impliqués dans cette construction du jeu. Ils sont acteurs. « L'enfant agit autant qu'il est agi, il se socialise autant qu'il est éduqué et concourt à produire la société autant qu'à la reconduire » (Arléo, Delalande, 2010, p.16). « Ils ne doivent pas être vus comme des sujets passifs qui incorporent avec peine la culture qui leur est imposée, mais comme sujets qui interagissent avec le monde, et sont capables de créer des formes propres d'action et d'interprétation de la réalité » (Meyer Borba, 2010, p.93). Corsaro (2010), avec son concept de « reproduction interprétative », rappelle que l'enfant est acteur de sa propre culture tout en reproduisant des normes, des valeurs, et ce, d'une façon interprétative. La construction sociale et la détermination sont pleinement dépendantes des enfants (James et Prout, 1990). Car les enfants ne sont pas des acteurs passifs de leurs socialisations, mais sont des acteurs sociaux et des usagers actifs. Certes, l'immaturité de l'enfant est un fait biologique, mais la façon que l'on peut avoir de la comprendre et de lui donner un sens est un fait culturel (James et Prout, 1990). L'enfance est une identité sociale construite et située dans son époque (Ariès, 1973). Ainsi, considérer l'enfant comme un acteur social invite à le penser non pas comme étant passif et déterminé par son environnement, mais à le percevoir comme ayant la capacité de résister, de s'opposer aux déterminations sociales. Il n'est plus celui qui reçoit, qui est modelé sans pouvoir avoir une quelconque marge de manœuvre. Il est acteur de son savoir, de sa façon de penser et d'agir aussi sur les autres : parents, adultes et pairs. La transmission des apprentissages ne se fait pas seulement d'adulte à enfant, mais d'enfant à enfant, d'enfant à adulte. L'apprentissage chez l'enfant se réalise sur un plan horizontal. L'enfant ne subit pas l'expérience du jeu, mais il en est le constructeur, le co-constructeur (Brougère, 2002). D'ailleurs, pour Delalande (2009), les enfants apprennent au contact des autres enfants et non pas seulement grâce aux adultes. Elle met en avant que lorsque les enfants sont entre eux que « ces moments jouent un rôle particulier face à ceux que les enfants partagent avec les adultes, car, quand ils sont entre pairs et doivent se débrouiller de leurs difficultés relationnelles, ils s'appuient sur des règles et des valeurs apprises en amont des adultes, et qu'ils mettent alors à l'épreuve entre eux. » (Delalande, 2009, p.5) Pour Montandon (1997), les enfants peuvent analyser leurs processus d'apprentissage et leurs manières d'interagir avec les autres. Selon Danic (2010, p.77) « qu'ils aient trois, dix ou quatorze ans, les enfants sont actifs dans l'acquisition de comportements, de savoirs, de savoir-faire requis pour l'établissement de liens sociaux avec leurs pairs. » Pour Schaeffer (1999), la culture enfantine est une culture à transmission horizontale et non pas verticale et elle se fait à l'intérieur du groupe. Les enfants transmettent leurs savoirs ludiques aux autres enfants. C'est l'exemple même d'un

d'apprentissage culturel par immersion mimétique. Les enfants apprennent des autres enfants en les regardant jouer. D'ailleurs pour Delalande (2009), l'une des formes de participation le plus souvent rencontrées dans le jeu est l'enfant qui regarde ses pairs jouer. « L'une des formes fréquemment mentionnées de participation au jeu de l'autre consiste tout simplement à le regarder jouer » (Dajez, Roucoux, 2006, p.87). « Il n'est pas rare de voir de jeunes enfants regarder jouer leurs aînés et se mêler progressivement à eux » (Factor, 2010, p.379). Hamayon (2012, p.120) voit « dans l'imitation le moyen de la fonction préparatoire du jouer » et « par conséquent, leurs traditions sont souvent de nature *mimétique* pour jouer, s'adapter et mieux comprendre ce qu'ils doivent adopter pour que leur culture subsiste » (Carpenter, 2010, p.50). Il y a pour certains enfants une phase d'approche, d'observation qui précède l'action. « De fait, il y a jeu là où l'enfant dispose de significations, de schèmes ou de structures qu'il construit dans le cadre d'interactions sociales qui lui en donnent l'accès » (Brougère, 2002, p.34). Il faut noter que ces schèmes dépendent directement des expériences ludiques et des interactions que l'enfant va vivre dans son quotidien. Le jeu est le lieu de la création ludique grâce aussi à la présence de la culture de masse.

3.4.Participation et culture de masse

Dans la culture de masse, on se trouve en présence d'une ronde de supports qui conserve une logique ludique (Brougère, 2008). « Étudier le jouet, les jeux, la culture enfantine de masse, c'est être confronté à cette circulation qui produit des éléments de cette culture, cet ensemble de personnages, d'histoires, d'univers qui se déclinent sur de multiples supports » (Brougère, 2008, p.11). Cette culture enfantine de masse produit indéniablement des effets sur le jeu de l'enfant. L'enfant va reproduire en jouant ce qu'il voit à la télévision. Mais il n'est pas facile de reproduire à l'identique un jeu ou une histoire véhiculée par un média. Ainsi, « si la logique narrative n'est pas une production de groupe, la reproduction, la façon de traduire cette logique narrative avec des moyens qui n'ont rien à voir avec ceux de l'image animée, est une création enfantine » (Brougère, 2010, p. 36). La culture de masse ne s'impose pas de fait à l'enfant. Il reste un acteur social et non un consommateur passif. Selon Vincent (2001), les enfants sont des consommateurs bien informés.

Les enfants ne sont donc pas seulement soumis à une culture de masse même si elle est très présente et qu'elle génère des effets notables sur la culture ludique (Brougère, 2010).

L'enfant va prendre appui sur la culture de masse pour produire seul ou avec ses pairs une culture ludique. Ainsi, à partir de jeux proposés par le monde marchand, les enfants inventent des façons de faire et d'être qui en font des acteurs de leur culture enfantine (Brougère, 2006). Delalande (2006, p.271) précise que « la culture enfantine n'est pas qu'une culture ludique. » La culture enfantine se définit comme un ensemble de connaissances et de comportements que tout enfant doit connaître et maîtriser pour être intégré dans son groupe de pairs (Delalande, 2006). De plus, les produits commerciaux sont une reproduction interprétative de la culture enfantine (Brougère, 2008). Les concepteurs de jeux s'appuient ainsi sur la culture ludique pour la recycler. Brougère (2010) montre ces divers allers-retours entre enfants et concepteurs de jeux où telle série télévisée s'inspire de jeux enfantins. Le jouet va influencer et avoir une incidence non négligeable sur la construction « externe » de la culture ludique.

3.5.Place des jouets dans la culture ludique

Le jouet participe à la construction de la culture ludique de l'enfant. « Le jouet est un objet de l'enfance et on ne l'associe à l'adulte que par dérision ou métaphore » (Brougère, 2010, p.78). Pour Brougère (2003, p.52), il « ressemble à tout et à n'importe quoi. » Il a une dimension fonctionnelle et représentative (Brougère, 2010). Les jouets permettent à l'enfant d'entrer dans le jeu par sa fonction ludique. Ils « (...) sont des outils ludiques qui ont un effet sur le jeu des enfants » (Brougère, 2010, p. 36). Le jouet a, de plus, une valeur symbolique, car « réaliser, concevoir un jouet, c'est traduire une représentation, un monde imaginaire ou réel en objet » (Brougère, 2010, p. 83). En outre, le jouet n'a pas d'existence sans l'enfant. Sa construction en tant qu'objet ludique et social dépend de lui. L'enfant décide ou pas de jouer avec lui. « En effet, le jouet ne peut s'imposer au jeu sans cette décision du joueur d'interagir avec lui » (Brougère, 2006, p.312). Le jouet favorise la participation enfantine en tant que « réseau de pratiques de significations » (Brougère, 2006, p.258). C'est parfois seul ou entre pairs que les enfants vont explorer, découvrir cet objet ludique porteur d'affordances permettant d'entrer dans l'univers ludique enfantin. Un jouet va générer certaines conduites chez l'enfant selon la perception qu'il a de sa forme, de sa couleur, de sa matière, et de ses possibilités. Le jouet invite l'enfant à agir, à entrer dans l'action ludique. Les parents participeront également au travers du jouet au jeu de leurs enfants. « Le parent va chercher en contrepartie des jouets – en fait ce seront le plus souvent des jeux – qui lui permettra de

partager le jeu de son enfant » (Brougère, 1992, p.38-39). Ainsi, parents et enfants vont jouer ensemble avec le même jouet, et ce, dans le même espace social. Pour Reddé (1992, p.96), « la fonction du jouet est, elle aussi, paradoxale : le jouet a ce rôle dynamique d'être conjointement séparateur et unifiant tant au sein des relations interpersonnelles que dans le rapport que l'enfant entretient avec lui-même. »

En guise de conclusion des trois premiers chapitres, il nous faut rappeler que l'enfant en situation de handicap va apprendre, se socialiser, s'intégrer dans la participation avec les autres et c'est en apprenant qu'il pourra s'inscrire dans diverses instances de socialisation. Le législateur, lui aussi, au travers de diverses lois concernant les personnes en situation de handicap laissent apparaître de plus en plus l'idée de sa participation. Par ailleurs dans une politique inclusive, l'objectif est de favoriser la participation sociale de l'enfant en situation de handicap. Et pour participer au sein d'un espace social, il doit partager un vécu, une situation avec autrui. Le jeu présent à côté d'autres situations dans sa vie quotidienne est une activité à laquelle l'enfant en situation de handicap participe dans son quotidien familial, mais aussi dans d'autres lieux comme l'école. L'enfant joue et apprend à jouer dans cette participation. Cette présence même suscite déjà en nous un intérêt dans le cadre de notre recherche par le fait qu'il est porteur d'apprentissages le plus souvent au sein d'un collectif. De plus, c'est dans un « faire » avec l'autre qu'il va apprendre. Nous percevons alors le lien présent dans le jeu entre participation et apprentissage. En effet, cette logique de participation est très forte dans le jeu et dépend de son engagement. Il décide de jouer, la dimension de décision est, en effet, essentielle au jeu. Mais l'autre a aussi la possibilité de refuser cette participation. Pour jouer, il doit également maîtriser une culture ludique commune (Brougère, 2005). Cependant indépendamment de la participation et de l'engagement de l'enfant en situation de handicap, l'enfant doit y trouver une *affordance*.

Pour essayer de comprendre cette insertion dans une pratique accompagnée par des apprentissages nous avons fait le choix de nous appuyer sur la notion de « communauté de pratique » de Wenger (2005) qui se caractérise par un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé. Cette participation sera abordée sous une forme de curriculum allant d'une participation périphérique à une participation pleine au sein d'une communauté de pratique (Lave ; Wenger, 1991). De plus, nous articulons cette participation à des communautés de pratique en prenant en compte les dimensions à la participation que sont *l'affordance* et l'engagement (Billett, 2008). Enfin, pour appréhender le jeu de l'enfant en situation de handicap dans sa participation, nous utiliserons les caractéristiques du jeu, le

second degré et les mécanismes de décision (Brougère, 2005) ainsi que le concept de culture ludique (Brougère, 2005).

Enfin, nous analyserons les modalités de participation au sein d'une communauté de pratique ludique qui se caractérise selon Brougère (2010), reprenant ainsi les caractéristiques de Wenger, par un engagement mutuel (une implication dans le jeu), une entreprise commune (le jeu lui-même) et un répertoire partagé (la présence d'une culture ludique commune et propre au groupe). Lorsque ces trois caractéristiques sont présentes dans le jeu co-construit entre enfants, nous parlerons de communauté de pratique ludique (Brougère, 2010).

Nos différentes analyses précédentes sur la participation de l'enfant en situation de handicap nous conduisent à énoncer la question de recherche suivante : « *Comment l'enfant en situation de handicap participe-t-il ou ne participe-t-il pas à des communautés de pratique ludique ?* »

Pour saisir la participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu et répondre à notre question de recherche, nous avons fait le choix de l'approche ethnographique. En effet, nous allons observer les enfants en situation de handicap jouer sur un terrain de recherche composé de différents lieux (centres de loisirs, rencontres du samedi après-midi organisées par une association de parents d'enfants en situation de handicap et domicile familial). Nous construirons également des entretiens semi-directifs auprès d'enfants en situation de handicap et un autre membre de sa fratrie.

CHAPITRE IV : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre travail de recherche se dirige donc vers le proche, le voisin en nous arrêtant sur le jeu chez l'enfant et plus précisément chez l'enfant en situation de handicap. Le but est d'appréhender les processus à l'œuvre dans les situations ludiques où des enfants en situation de handicap jouent avec d'autres enfants. Dans le cadre de notre recherche, nous laissons volontairement de côté les notions institutionnelles d'intégration/inclusion, afin de voir au plus près ce qui favorise ou non la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Ces deux notions intégration/inclusion sont à nos yeux toujours pensées du côté de l'institution, des lois ou de l'adulte. Pour être intégré, l'enfant en situation de handicap doit faire ses preuves et mettre en avant ses propres capacités pour espérer rejoindre l'espace social des autres enfants. Dans l'inclusion, certes, le curseur a changé de place, et tout ne repose plus sur l'enfant, mais c'est maintenant l'institution au sens large du terme qui doit répondre aux besoins des enfants en situation de handicap. En outre, les autres enfants n'ont pas pour mission d'être des acteurs de leur intégration/inclusion. Assurément, les différences dans la personnalité des enfants, dans leur vécu face à leurs situations de handicap ou dans la construction de leurs psychés peuvent apporter un éclairage sur leurs modalités de participation. Cependant, notre choix est de dépasser une approche psychologique pour tenter de comprendre ce qui se passe dans cet espace social du jeu. Cependant avant de présenter plus en détail notre méthodologie de recherche, il semblait intéressant de relater notre questionnement autour du rapport personnel que nous pouvions avoir avec les enfants et notamment avec le « handicap ».

1. Interroger notre rapport personnel aux enfants et au « handicap »

Il nous fallait, tout d'abord, nous questionner sur les relations qui pouvaient se créer avec certains enfants observés ou interviewés, enfants que nous avons parfois rencontrés sur différents lieux d'observation, et ce, sur plusieurs années. Nous avons donc dû être pleinement conscients des relations de sympathies que l'on pouvait avoir ou pas à leur égard du fait de la durée même de ces observations. Durée des observations qui peut éventuellement

poser des problèmes d'objectivité, mais « (...) la durée permet d'instaurer avec les "sujets" des relations dont l'évolution peut conduire à une certaine familiarité propice à la découverte de données importantes » (Delory-Monberger, 2006, p.193). Nous devons aussi être vigilants afin d'éviter tout jugement de valeur ou toutes formes d'une quelconque compassion envers les enfants en situation de handicap. Même si « aucun initié n'affirmerait que la pensée scientifique serait dépourvue de sentiments » (Fleck, 2008, p. 248).

De plus, notre vision du handicap et de son traitement devait être aussi être interrogée. Il nous fallait éviter l'écueil où « (...) l'observateur substitue son propre rapport aux valeurs de ceux qu'il observe (et par là, à leurs valeurs) au rapport que ceux-ci entretiennent objectivement avec leurs valeurs » (Bourdieu, 1968, p.70). Nous avons essayé, dans la limite du possible, de laisser de côté nos propres représentations du handicap et de son traitement par notre société ainsi que nos diverses « certitudes » sur les processus d'intégration, d'exclusion ou de ségrégation sociale. En outre, travaillant dans l'éducation spécialisée depuis plus de vingt ans, nous devons aussi tenter d'avoir un regard vierge sur les comportements, les attitudes des enfants en situation de handicap et ce, notamment lorsqu'ils étaient en interaction avec d'autres enfants. Nous avons donc mis de côté, pour ce temps de la recherche, notre expérience professionnelle. C'était pour nous, dans cette posture, mettre notre subjectivité de côté. Nous avons dû prendre un certain recul pour diriger notre recherche en menant une réflexion sur notre rapport personnel au handicap et plus globalement avec la question de l'altérité tout en ne limitant pas notre implication. En effet, pour Loureau (1997, p.34- 35), « (...) toute recherche, qu'elle soit, selon la distinction arbitraire de Dewey, en vue de la connaissance, ou en vue de la jouissance ou de l'utilité, ce n'est pas le sujet, ou l'acteur, ou l'argent, etc., qui est impliqué ; c'est tout notre être. » Notre travail réflexif a été construit grâce à la tenue d'un journal²⁵ sur ce sujet et sur des échanges avec des tiers. Pour Hess (1998) le journal permet avant tout d'avoir un retour réflexif sur l'expérience de chercheur et sur une quête de sens. Il précise également qu'« il est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser » (Hess, 1998, p.1). Pour Clénet (2006, p.119) :

Des outils techniques de type journal de bord, récit d'expérience peuvent favoriser cette autoréflexivité, mais la pratique régulière d'entretiens ou échanges

²⁵ Voir à ce sujet : Blin L. (2014ab)

accompagnateurs/accompagnés favorisant le dialogue sont aussi profitables pour le développement de l'autoréflexion.

En outre, des échanges avec des pairs ou des tiers ont également eu lieu afin de mieux appréhender le rapport personnel que l'on pouvait avoir avec le champ du handicap. Enfin, il est important de noter que « la posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit dans un premier temps de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité. Il s'agit de s'intéresser à soi en tant qu'acteur dans la situation vécue. Les éléments implicites (activité mentale, observations, intentions) ne sont pas connus et les faire émerger demande au protagoniste de la situation travaillée un réel effort de prise de conscience » (Vidalenc, Malric, 2014, p.1). La prise en compte de ces différents paramètres a permis d'avoir des observations de terrain et des entretiens moins dirigés, plus diversifiés. Ce travail réflexif nous a permis d'entrer dans une compréhension des logiques et des dynamiques personnelles à l'œuvre que l'on pouvait au préalable réfuter ou penser comme présentant peu ou pas d'intérêt. Pour répondre à notre question de recherche, nous sommes donc entrés dans une posture objectivante qui ne s'oppose pas à nos yeux aux rapports personnels que nous pouvons entretenir avec notre objet de recherche.

2. Notre méthodologie de recherche

Tout d'abord, nous nous inscrivons dans une approche qualitative afin de comprendre la logique de cette participation de l'enfant en situation de handicap. Cela permet, entre autres, de mettre en lumière les interactions à l'œuvre dans la participation et d'appréhender également les acteurs en présence. Notre objectif est de traiter une question de recherche qui a évolué avec le temps pour se centrer sur la notion de participation. Cette question sera articulée en utilisant la théorie des communautés de pratique de Wenger (2005) et les dimensions de la participation que sont pour Billett (2008), *l'affordance* et l'engagement. Afin d'y répondre, nous avons fait le choix de l'approche ethnographique. « Ce terme d'ethnographie, forgé bien avant les travaux réflexifs des années 1980 (notamment ceux de Clifford et Marcus, 1986), met remarquablement en avant deux pôles constitutifs du travail de

terrain de l'ethnologue : observer une ethnie, ou plus généralement une situation sociale ou un phénomène culturel, et rendre compte par l'écrit » (Wendling, 2013, p.202). En effet, l'approche ethnographique est la méthodologie la plus adaptée au recueil de données pouvant répondre à notre question de recherche. Ainsi, pour comprendre la participation de l'enfant en situation de handicap à des communautés de pratique ludique, nous nous sommes inscrits dans une démarche inductive afin d'observer les rapports sociaux, les pratiques et les représentations des divers acteurs en présence. Cette démarche inductive permettra de mettre en lumière des hypothèses construites en lien avec la réalité du terrain. Nous n'ignorons pas que les faits ne parlent pas d'eux-mêmes et que c'est nous qui les ferons parler. Au travers de notre travail de recherche, nous voulons donc appréhender des fonctionnements pas toujours accessibles en dehors d'une observation empirique.

En outre, la collecte de données par l'observation participante offre la possibilité d'avoir accès aux modalités de participation ludique de l'enfant en situation de handicap afin de comprendre les freins et limites à cette participation en nous permettant aussi une connaissance plus importante de la signification des faits observés. Car dans cette méthodologie de recherche, les enfants, dont ceux en situation de handicap, peuvent oublier notre présence en tant que chercheur et retrouvent ainsi leur spontanéité. Cependant, certains ne l'ont pas oublié. Ainsi, des comportements artificiels ont parfois perduré comme des enfants venant « spontanément » en aide à des enfants en situation de handicap lorsque nous étions présents alors que lorsque nous étions plus éloignés d'eux, il n'y avait pas ou peu d'action de leur part en ce sens. Et, afin de tenter de réduire la possibilité d'une vision partielle de nos observations, nous avons opté pour une observation participante périphérique légitime (Brougère, 2006) qui limite notre implication et nous permet de conserver une vue d'ensemble des faits se déroulant devant nous.

Dans notre démarche d'observation participante, nous avons réfléchi aussi à la question de la différence d'âge entre nous observateur, participant aux phénomènes étudiés et les acteurs du jeu : les enfants. Devions-nous nous comporter comme un enfant, faire semblant d'être un de leurs pairs ou alors assumer pleinement cet écart ? Nous avons fait délibérément le choix de conserver notre statut d'adulte en partageant leurs jeux et activités, mais en ne nous inscrivant pas dans une participation pleine (Wenger, 2005). Pendant les jeux et les activités des enfants en situation de handicap, nous avons aussi écouté les conversations occasionnelles et demandé parfois des explications pour mieux saisir les enjeux et tensions en présence sans jamais prendre position et interférer sur le déroulement du jeu. Cependant, nous

ne nions pas le fais que parfois nous étions en interaction avec les enfants avec la présence d'affect, d'empathie et d'également une aide physique lors du déplacement de certains enfants en situation de handicap. En outre, avec des enfants en situation de handicap que nous avons observés sur différents lieux comme Édouard ou Aurélie, nous étions plus proche, ainsi nous nous embrassons pour nous saluer. Nous suivons Danic, Delalande et Rayou (2006, p.117) lorsque qu'ils évoquent la posture du chercheur en ces termes :

Il est dans une attitude intermédiaire entre l'étranger et le familier, dans une posture nouvelle pour les enfants entre l'étranger et le familier, dans une posture nouvelle pour les enfants qui s'engage dans la relation sans prendre position face aux situations.

Nous avons donc évité de prendre position pour un enfant ou un autre lors de conflits ou lors de tensions entre les animateurs/encadrants et les enfants lors des activités ou de situation ludique. Mais lors d'une mise en danger d'un tiers comme ce fut le cas une fois avec Evans et un autre enfant nous sommes interposé physiquement entre eux en attendant qu'un animateur nous rejoigne et résolve le conflit.

En dehors de notre observation participante périphérique (Brougère, 2006), nous avons élaboré des entretiens semi-directifs auprès d'enfants en situation de handicap. Pour cela nous nous sommes interrogés non seulement sur les mots choisis, mais aussi sur la représentation du social et sur les expériences ludiques qu'ils pouvaient ou non avoir vécues. Les entretiens ont été préparés comme nous le verrons dans une section suivante pour obtenir des informations pertinentes et objectives en lien avec notre objet de recherche. Lors du premier contact avec les enfants en situation de handicap, leurs fratries et leurs parents, nous avons fait le choix délibéré de créer un climat de confiance et de collaboration tout en tâchant de conserver une distance propice aux entretiens, à l'exception de celui de Théodore et sa sœur Émilie où les affects ont pris le dessus entraînant l'arrêt de l'entretien. En effet, suite au départ de Théodore, Émilie nous relate en pleurant sa difficulté d'être au quotidien au près de ce « frère envahissant », la culpabilisation éprouvée de ses parents et le regard des autres. Puis, elle s'effondre en larmes. Nous avons à ce moment-là choisi d'arrêter l'entretien, de l'écouter et de lui proposer de l'orienter vers un tiers plus à même de l'accompagner dans un processus de réparation.

Ensuite, notre travail d'ethnologue nous a incité à utiliser la pratique diariste, devenu vite indispensable à notre travail de recherche. De plus, il nous fallait aller sur un terrain en

lien avec nos questions épistémologiques. Être sur le terrain, c'est bien évidemment choisir son terrain et dans notre recherche divers lieux d'observations. Ce n'est pas une simple tautologie que de le dire, mais cela nécessite un travail réflexif. Il nous a fallu également négocier la possibilité d'aller sur le terrain en étant accepté et admis par les enfants et les adultes. C'est, enfin, prendre en compte le fait que le chercheur affecte son terrain.

2.1.La nécessité de la pratique diariste

L'utilisation de notre journal de recherche et de notre carnet de bord s'est modifiée au cours du temps sur le fond, la forme et sur le rapport même que l'on pouvait avoir avec eux. Tout d'abord pour penser notre recherche, nous tenions dès les premiers jours un journal de recherche (Lourau, 1988) afin d'y inscrire des commentaires en lien avec notre vécu et notre quotidien d'apprenti chercheur. Le journal est une pratique que nous utilisons depuis plusieurs années, et ce, sous diverses formes (journal de raison, journal pédagogique, journal institutionnel...). Au départ, notre journal de recherche était plus alimenté par nos lectures en lien avec notre recherche proche d'un journal de lecture. Nous y notions des extraits de lecture, des commentaires et réflexions autour d'un livre ou d'un article.

Mercredi 3 février 2010

Je viens de finir le livre d'Edgar Morin, « Introduction à la pensée complexe ».

Page 101 : « La relation anthropo-sociale est complexe, parce que le tout est dans la partie, qui est dans le tout. Dès l'enfance, la société en tant que tout entre nous à travers, d'abord, les premières interdictions et les premières injonctions familiales : de propreté, de saleté, de politesse et puis les injonctions de l'école, de la langue, de la culture. »

L'enfant et la société ?

Ensuite, le journal de recherche s'est fait plus interrogatif. Nous y inscrivions des questions un jour et une réponse émergee quelques jours après, et ce, parfois après des lectures, des échanges ou des observations de terrain.

Jedi 11 octobre 2012

Je viens de finir le livre de Murphy, il y présente le concept de liminalité. Les enfants en situation de handicap seraient-ils dans une forme d'entre-deux ? Je ne suis pas en accord avec cette vision des choses... Le passage d'un stade à l'autre ne dépendrait que des autres ? Il ne parle pas de l'enfant, de son engagement et de l'importance de la situation... Que puis-je proposer d'autre ? La notion d'affiliation/désaffiliation de Castel... Concept politique.

Lundi 3 décembre 2012

Je viens de finir le livre de Wenger (2005) sur les communautés de pratique. Je pense que la notion de communauté de Wenger pourrait répondre à des questions que je me posais antérieurement... Ce cadre théorique semble être adapté, mais il faut que je l'éprouve un peu.

Lors de nos premières observations de terrain, nous notions sur le vif dans le carnet de bord ce que nous pouvions observer, tout ce qui pouvait se présenter à nous. La moindre situation ludique entre pairs était inscrite dans ce carnet avec une envie de rassembler le maximum de données. Ensuite, le choix s'est porté sur une observation plus approfondie et plus complète. Hess (1998, p.47) rappelle que « dans son manuel d'ethnographie, Marcel Mauss oppose l'ethnographie extensive (qui tente de rassembler le maximum de données le plus vite possible) de l'ethnographie intensive qui consiste “dans l'observation approfondie d'une tribu, observation aussi complète, aussi poussée que possible, sans rien omettre.” » Outre le point que nous venons de soulever sur cette écriture de l'instant, ce rapport au carnet de bord pouvait parfois nous isoler du jeu des enfants. En effet, pendant que nous y notions nos diverses observations, le jeu se poursuivait sans nous. De plus, il était parfois difficile d'écrire dans le temps de l'observation, car certains enfants venaient nous voir pour jouer avec ce carnet et ce crayon. Cela pouvait être intéressant d'un point de vue de la recherche : construction d'un jeu avec l'adulte, posture de l'enfant par rapport aux autres, dessins, mais cela pouvait aussi nous détourner de nos observations en lien avec notre objet de recherche, etc. Cependant, notre recherche porte sur la participation enfantine et non sur le jeu entre l'enfant et l'adulte. Pour Malinowski (1922), l'ethnographe peut laisser de côté ses notes et sa caméra pour se joindre à ce qui se passe. Nous avons donc fait le choix par la suite de poser notre crayon et notre carnet pour regarder les enfants ou pour aller jouer avec eux.

D'une écriture de l'instant, en utilisant crayon et papier, nous sommes passés à une écriture de l'après où le clavier a remplacé nos premiers « outils » d'ethnographe. Nous avons donc fait le choix de compléter quotidiennement nos carnets après nos observations de terrain. Ce changement de rapport à un outil et aussi au temps de l'écriture nous a semblé être plus utile pour mener à bien notre recherche. Cependant, pour éviter une « action déformante » (Tremblay, 1968), le chercheur doit noter systématiquement les messages reçus et les observations qu'il a pu effectuer. Ainsi, il faut retenir que « les observations sont alors annotées aussitôt que possible, soit dans un journal de bord, soit encore dans ses notes-entrevue ». (Tremblay, 1968, p.45)

Cette pratique diariste nous a inscrits également dans une démarche d'autoethnographie, car « toute ethnographie serait une autoethnographie qui s'ignore. » (Brougère, 2014, p.157). De plus, il nous a permis également de construire des hypothèses de recherche et d'y inscrire toutes les remarques pouvant être en lien avec l'objet de notre recherche. Elle a favorisé également l'émergence de notre imaginaire car en tant que chercheur, nous avons dû faire preuve d'imagination, car « la logique pure ne fournit aucune connaissance du monde empirique ; la connaissance de ce qui est effectivement réel commence avec l'expérience humaine (...). Donc, doivent y intervenir des produits de l'imagination du chercheur. » (Cohen, 1993, p.27). Cependant, nous sommes conscients qu'il faut éviter l'écueil d'une pensée scientifique où l'imagination prendrait toute la place au détriment d'une construction de la pensée et d'une référence au savoir. Enfin, la construction de nos entretiens, l'élaboration du guide d'entretien ainsi que le choix des interviewés découlent de cette pratique diariste.

Dans la section suivante, nous exposerons notre posture d'observateur participant périphérique sur notre terrain de notre recherche et ensuite, nous présenterons nos entretiens semi-directifs. L'observation participante comme les entretiens semi-directifs ont pour objet de répondre à notre question de recherche qui rappelons-le concerne la participation des enfants en situation de handicap à des communautés de pratiques ludiques. En effet, après avoir observé les modalités de participation ludique de l'enfant en situation de handicap, nous pourrions au travers des entretiens saisir l'importance du sens que les acteurs donnent à leur participation. Pour le dire autrement, nous portons notre attention sur les espaces d'interactions, de négociation entre individus et de l'agissement des enfants en situation de handicap en fonction du sens que les enfants donnent à leurs jeux.

2.2.L'observation participante périphérique

Tout d'abord, il ne peut y avoir pour nous d'observations sans une question préalable de recherche ; car le chercheur ne peut pas être dans une observation passive. Pour Loubet del Bayle (2000, p.46), « les faits ne parlent pas d'eux-mêmes. Le réel n'a jamais l'initiative. Il ne peut répondre que si on l'interroge. » L'observation n'est pas à nos yeux un allant de soi et pour Loubet del Bayle (2000, p.45), « en fait, l'observation implique une préparation, un

comportement actif du chercheur ». Nous avons dû réfléchir aux conditions mêmes de cette observation et faire un choix méthodologique et ainsi privilégier l'observation participante.

Elle a été choisie afin d'étudier de l'intérieur les phénomènes à l'œuvre lorsque des enfants en situation de handicap ou non jouent ensemble. La question même de l'observation et de notre implication a été au cœur de nos interrogations. Le souhait était d'observer un groupe composé d'enfants en situation de handicap participant à diverses activités ludiques. L'idée était de les regarder et d'étudier leurs jeux avec un degré minimum d'implication. Nous observions sans être un acteur de leurs activités.

Le défi est de rester « à la périphérie » sans devenir un membre du groupe observé (Brougère, 2006). Notre participation était d'observer. Dans les groupes observés, tous les enfants n'étaient pas dans le même agir. Certains jouaient ensemble, d'autres parlaient et d'autres encore regardaient ailleurs. L'enjeu pour nous était de rester observateur en participant sans être un acteur du jeu. L'idée était de partager les moments du groupe observé en ayant d'autres objectifs que les leurs. En d'autres termes, savoir pourquoi on est là et ne pas l'oublier. En outre, notre situation d'observation est en corrélation avec le travail de Lave et Wenger (1991) qui mettent en exergue, dans le cadre des apprentissages, la notion de participation périphérique légitime en parlant de ceux qui sont en situation d'apprentissage à la marge du groupe avant de faire corps avec le groupe en tant que participants pleinement investis (Brougère, 2006). On retrouve cette position en marge d'un groupe lorsque l'on apprend par exemple par imitation ou par observation. Notre posture de chercheur à la périphérie a été simplifiée par le fait que les enfants nous positionnaient d'emblée en tant que spectateur de leur jeu. Ils étaient les acteurs que nous devions regarder. Leur demande notamment dans l'espace domestique était celle-là. Leur injonction était simple « regarde nous jouer. » Cependant, le choix du terrain a été pour nous source d'interrogations et de réflexions. Terrain qui a d'ailleurs dû faire l'objet d'une autorisation et d'une négociation afin de pouvoir aller observer les enfants jouer ensemble.

2.2.1. Être autorisé et accepté dans le groupe

Pour Lapassade (2006), il faut négocier la permission formelle d'enquêter et acquérir la confiance des gens pour obtenir leur autorisation. Aller sur un terrain choisi n'est pas un allant de soi. Il doit être négocié entre l'ethnographe et un tiers physique et institutionnel. Illiade (2006, p.51) précise ce fait en ces termes : « pour faire une enquête en continu, il faut négocier sa présence. Cette négociation est toujours aléatoire. » Notre terrain de recherche a découlé directement de notre objet de recherche. Notre choix pour un lieu d'observation s'est porté sur les centres de loisirs, espaces sociaux où les enfants jouent ensemble. Cependant, pour Roucoux (2010, p.205), « (...) la place du jeu en centres de loisirs est très restreinte et très peu interrogée d'un point de vue plus réflexif. (...) Le jeu apparaît souvent dans la pratique comme une mise en forme utilisée par les animateurs pour donner un aspect ludique à tout ou partie des activités développées. » Le seul réel critère à nos yeux est qu'il soit aussi un lieu d'accueil pour les enfants en situation de handicap. Les enfants peuvent être ainsi observés lors de situations ludiques à l'initiative des animateurs ou lors de jeux libres. En n'oubliant pas que « lorsque ceux qui participent à une activité jouent des rôles différents, et cela est fréquent, leurs points de vue sur ce qui se passe ont de grandes chances d'être aussi différents les uns des autres » (Goffman, 1991, p.16-17).

La demande d'autorisation pour notre premier lieu d'observation s'est faite directement auprès de l'organisme gestionnaire. Après sollicitation par courrier, nous avons été convoqués une semaine après pour un entretien avec des administrateurs afin de présenter le cadre de notre recherche. À l'issue de l'entretien, la réponse a été laconique : « oui, pas de soucis. » L'accès à ce terrain n'a donc posé aucune sorte de difficultés. Il nous faut préciser que l'un des administrateurs présents lors de l'entretien était lui-même inscrit en thèse.

Ensuite, pour suivre les enfants dans leurs jeux, nous avons sollicité un autre centre de loisirs ayant pour philosophie d'ouvrir à parité les portes de ses structures à des enfants en situation de handicap. Après des échanges verbaux et l'envoi d'un courrier, une réponse positive est venue de la part du président de l'association. Cependant, quelque temps plus tard, un administrateur s'y opposa. Le président de l'association gestionnaire nous en informa et nous dit ne pas comprendre cette opposition. Après discussion avec lui, nous l'avons informé que cet administrateur est le directeur de l'établissement où nous exerçons en tant que professionnel. Il est notre nouveau directeur, fraîchement arrivé depuis une semaine. Après

entretien, ce dernier nous confirme qu'il ne veut pas, et ce, sans raison, que nous allions observer les enfants en situation de handicap dans le centre de loisirs de cet organisme gestionnaire. Pour Colin (2006, p.159), « la possibilité d'enquêter, de mener une observation participante, reste tributaire des acteurs qui peuvent toujours refuser de collaborer avec le chercheur pour des raisons qui échappent d'ailleurs parfois au chercheur dans un premier temps. » Le président du centre de loisirs s'est opposé à lui et après plusieurs entretiens avec les deux protagonistes, un accord a été trouvé. Notre souhait d'observer, au sein de ce centre de loisirs, a été validé. Il nous semble important de revenir un instant sur l'opposition de ce directeur. Avec sa double casquette de directeur d'une structure médico-éducative et d'administrateur d'une autre, il était dans un mélange de genre où son autorité formelle sur nous lui semblait être menacée par le fait qu'on ne lui demande pas à lui son autorisation en tant que salarié de « son » établissement. On voit ici la difficulté parfois d'avoir une double casquette à la fois pour notre directeur (directeur et administrateur) et pour nous (salarié et doctorant). Il y avait également une difficulté de gouvernance associative, car le président de l'association est aussi le parent d'un enfant accueilli dans une structure éducative dans laquelle son administrateur est le directeur ; président qui est par ailleurs en conflit avec lui sur la prise en charge de son enfant dans l'établissement où il est directeur. Nous nous sommes donc retrouvés au cœur de difficultés où la question du pouvoir était fortement présente.

Le troisième lieu d'observation est un moment ludique construit par une association de parents d'enfant en situation de handicap. Cette notion de moment fait référence à la théorie des moments de Lefebvre (1973). Pour lui, le terme moment doit être employé « (...) parce qu'il ne s'agit ni d'une théorie de la connaissance, ni d'une ontologie (ou d'une critique de l'ontologie), mais de l'examen d'une réalité qui se présente d'abord sur un plan sociologique, dans laquelle l'individu ne se sépare pas du social » (Lefebvre, 1973, p.300-301). Nous faisons référence au moment comme singularisation anthropologique d'un sujet ou d'une société (Hess, 2009). Pour Hess (2009, p.17), « en prenant conscience du moment, on prend également conscience de son épaisseur à la fois dans l'espace (situation) et dans le temps ouvert (le retour du moment) sous une forme comparable. Dans le déroulement du temps, on va pouvoir distinguer différents moments anthropologiques. » Ce moment est une forme donnée à une expérience ludique qui revient. Enfin, « cette théorie des moments que Lefebvre continuera d'élaborer dans les fondements d'une sociologie de la quotidienneté est le point de départ de la définition que les situs par opposition construisent de la notion de situation »

(Hess, 1988, p.215). Ainsi, le samedi après-midi, une fois par mois, les membres de l'association accueillent des enfants en situation de handicap et leurs familles autour du jeu. Les activités sont libres. Les enfants vont et viennent selon leurs envies. Nous avons demandé si nous pouvions observer les enfants pendant ce temps. Le conseil d'administration de l'association y a été favorable.

Nous souhaitions également aller voir le jeu des enfants au sein du quotidien familial. Espace privé, pas toujours ouvert et difficile d'accès. À notre grand étonnement, les trois familles que nous avons sollicitées ont accepté de nous laisser regarder leurs enfants jouer. Nous n'avons pas eu d'opposition. Pour nuancer cette acceptation, il nous faut préciser certaines choses. Il est vrai que nous allions vers des familles où nous sentions implicitement que nous n'aurions pas de refus, évitant en revanche d'autres familles avec lesquelles nous pensions essayer un refus. Nous avons fait confiance en notre capacité d'empathie que nous pouvions avoir pour certaines familles et ce qu'elle faisait résonner en nous afin de choisir la famille qui pouvait nous accepter comme observateur chez elle. Le choix n'était pas purement objectif.

À travers ces demandes d'autorisation d'observer, nous avons pu noter trois niveaux d'autorisation à obtenir et trois phases différentes afin de pouvoir aller et être réellement admis sur nos terrains de recherche. Les trois niveaux sont bien évidemment en lien avec les trois phases. Le premier niveau est le niveau évoqué précédemment, le niveau institutionnel. Il nous fallait avoir l'accord de l'institution. Elle devait valider l'autorisation d'observer. L'institution devait de fait se porter garante de notre propre personne. Le second niveau était l'équipe de direction et d'animateurs qui elle aussi devait nous autoriser à observer, à être là, à les regarder et à les observer. Après un entretien avec l'équipe d'animation, ils nous ont acceptés parmi eux. Le dernier niveau était les enfants qui devaient eux aussi accepter notre présence et nous autoriser à être là sans être nous-mêmes animateurs ou parents. Après, un échange avec eux, les enfants nous souhaitèrent la bienvenue. Nous avons petit à petit acquis la confiance des enfants. « La confiance se gagne quand on se frotte aux situations. » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p.109).

Lundi 12 juillet 2010

« Tu vas nous regarder jouer ? Moi, ça ne me gêne pas, mais tu joueras avec nous ? (Sophie, 9 ans).

Nous comprenons bien ici l'importance de ces trois niveaux pour être autorisé à être sur un terrain de recherche. Cependant, une fois que nous étions autorisés par l'institution, les équipes de terrain et les enfants, il y a eu encore trois phases d'acceptation de notre présence physique parmi eux car nous n'étions plus dans une présence virtuelle. Nous étions là parmi eux, une personne en dehors du groupe constitué avec des statuts définis : animateur ou enfant. Nous n'étions ni l'un ni l'autre. Cette acceptation en tant que personne physiquement présente s'est faite sur une temporalité relativement courte. Ils ne nous ont vus parfois que ponctuellement, mais, ce, sur trois années. La première des phases se résumait à permettre que nous soyons là physiquement. Nous pouvions être là. Mais nous étions un peu nous-mêmes en observation. Les animateurs nous accompagnaient dans certains de nos déplacements et changeaient leur comportement en notre présence et parlaient parfois à voix basse. Nous étions là, autorisés à être là, mais sans plus. Ensuite, dans une seconde phase, nous pouvions aller et venir comme nous le souhaitions. Arriver aux heures que nous désirions sans demander une autorisation.

Nous pouvions aussi observer sans avoir un regard posé sur nos faits et gestes. Les équipes ne se souciaient plus de nous ou alors dans une moindre mesure. Pour certains animateurs, il était encore difficile de nous avoir à leurs côtés.

Mercredi 11 août 2010

Rachel, une animatrice, semble très gênée lorsque je la regarde passer des consignes pour le déroulement de son jeu. En aparté, je lui en fais part. Elle me dit : « ce n'est pas évident de se sentir observée. Même si je sais que tu regardes surtout les enfants. En plus, tu es un spécialiste du jeu et des enfants ».

Jeudi 7 juillet 2011

Les animateurs informent que c'est la fin du temps libre. Ils ont préparé les jeux. Trois grands jeux. Ils expliquent les règlements des trois jeux. Ils me regardent pour que je valide ou pas leurs dires. Les enfants attendent et écoutent.

Il est intéressant de mettre en exergue qu'à cette phase-là, nous étions devenu l'expert, celui qui sait et qui va venir en aide en conseillant la bonne approche éducative ou le bon choix pour tel ou tel enfant en situation de handicap. Pour Colin (2006, p.161), « le chercheur peut être investi comme un conseiller éclairé voire un expert qui serait en mesure de trouver des solutions aux problèmes qui surviennent. C'est une pente dangereuse où le chercheur peut se trouver narcissé à bon compte (...) ». Être un professionnel du milieu spécialisé nous a

compliqué la tâche sur ce point dans l'un des centres où nous étions connus et reconnus pour une certaine expertise.

En effet, les animateurs et la directrice venaient nous voir pour avoir notre avis sur telle ou telle situation de handicap, pour nous solliciter afin d'obtenir une solution « un peu miracle » pour faciliter leurs actions éducatives.

Mardi 10 juillet 2012²⁶

Pierre, le directeur du centre, m'interpelle pour que je l'aide à penser l'accueil d'un enfant autiste au sein de sa structure. Il me dit « Ludovic, Éric est autiste, il ne parle pas, et je ne sais pas comment faire avec lui. Tu peux nous aider ? »

Dans une dernière phase et seulement pour un des centres où il n'y avait pas de conflits de pouvoir en rapport avec notre double statut, professionnel et doctorant, nous étions maintenant admis à certaines réunions. Nous avons pu assister à des réunions de coordination d'équipe, des réunions de pilotage ou à des réunions d'échanges sur les difficultés rencontrées et sur les actions concrètes mises en place pour faciliter « l'intégration » des enfants en situation de handicap.

La demande auprès des trois familles s'est faite pour certaines lors des rencontres ludiques du samedi après-midi et d'autres par un tiers (voir p.84-86, la présentation des familles). Dans le cadre des observations au sein du domicile, nous avons été acceptés rapidement par les parents et les enfants. En effet, pour les parents, notre statut de professionnel de l'éducation spécialisée les a indéniablement « rassurés » lors de nos rencontres, de nos jeux avec leurs enfants en dehors de leur présence. Et d'ailleurs les trois familles l'ont exprimé lors de nos discussions avec elles ou lors des premiers contacts afin de présenter notre recherche. Pour les enfants, nous en avons déjà vu certains sur d'autres lieux d'observation et cela semblait les tranquilliser. Pour tous, nous n'étions qu'un nouveau compagnon de jeu ; jouant avec eux ou les regardant jouer.

Notre terrain de recherche est donc composé de quatre lieux différents. Il faut noter que l'utilisation du support vidéo et/ou photographique n'a pu être possible pour des raisons d'autorisations parentales. Certains étaient favorables, d'autres pas. Pour les centres de loisirs, les observations ont eu lieu en juillet et août 2010, 2011 et 2012. L'observation des rencontres

²⁶ Voir annexe concernant les extraits de notre journal de recherche.

ludiques a eu lieu pendant trois ans de 2011 à 2014. Les observations au domicile ont eu lieu en moyenne trois fois par famille en 2011 et 2012.

2.2.2. Un terrain composé de plusieurs lieux d'observations

Notre premier lieu d'observation est donc un centre de loisirs qui est dans une démarche récente d'accueil d'enfants en situation de handicap. Le second est un centre de loisirs qui accueille à parité des enfants en situation de handicap. Le troisième lieu est un lieu de rencontres ludiques organisées par une association de parents d'enfants en situation de handicap. Enfin, le dernier est le domicile parental où il nous semblait pertinent de voir jouer les enfants en situation de handicap dans leur espace domestique et quotidien.

- Le premier lieu d'observation : le centre de loisirs « les Térébenthines » accueillant des enfants en situation de handicap

Le premier centre de loisirs est un centre dépendant d'un organisme gestionnaire. Il est encadré par une équipe composée de huit animateurs et de deux directeurs et fonctionne en juillet et août. Il accueille environ quarante enfants, dont quatre enfants en situation de handicap. Dans la même structure, il y a un centre de loisirs et un centre de vacances. Les activités sont conjointes aux enfants des deux centres. La différence notable se situe en termes d'hébergement puisque les enfants du centre de vacances dorment sur place et pas les autres. « On doit accueillir des handicapés, on n'est pas formé, mais on essaie de faire au mieux. Enfin, comme on peut » comme a pu me dire un jour une animatrice organisant une après-midi cuisine avec, dans son groupe, une enfant en situation de handicap. Les journées sont rythmées par des sorties extérieures au centre (piscine, découverte d'un lieu, etc.), de grands jeux à thème proposés par l'équipe d'animation, d'activités de travaux manuels (peinture, confection d'objets variés), d'atelier cuisine, de chants, d'activités sportives (football, basket-ball...). Les enfants passent d'un temps d'activité à un autre en ayant peu de disponibilités pour eux en dehors de celui pensé par les animateurs. Un seul temps libre est repéré, il est situé après le repas quand les enfants peuvent se diriger vers des grandes tentes pour utiliser des jeux de société, discuter en petit groupe ou se reposer.

- **Le deuxième lieu d'observation : le centre de loisirs « Ensemble » accueillant à parité les enfants en situation de handicap**

Le centre de loisirs a inscrit dans sa charte le désir d'accueillir à parité les enfants en situation de handicap et les enfants « normaux. » La fédération fondée en 1992, « (...) s'est donnée pour but de développer l'accès aux loisirs et aux vacances des enfants en situation de handicap et de permettre à leurs parents de bénéficier de temps de répit et de mieux concilier leurs temps de vie familiaux et professionnels ». L'équipe est composée d'une directrice et d'animateurs avec un taux d'encadrement plus élevé que la norme officielle en accord avec les statuts de l'association. Dans sa charte éducative, il est stipulé à la façon d'un slogan : « jouez la différence. » Il est essentiel de signaler que les membres de l'équipe avant même d'être embauchés savent qu'ils vont être confrontés aux enfants en situation de handicap dont ils vont devoir favoriser l'intégration, car c'est une des missions de l'association. La directrice vient de l'univers du milieu médico-social. Elle est éducatrice spécialisée. L'équipe est ainsi composée d'une professionnelle du champ du handicap et d'animateurs qui adhèrent au projet de l'association. Son président nous confia : « les parents qui envoient leurs enfants dans notre centre de loisirs le font pour qu'ils se confrontent à la différence. » Les parents connaissent aussi le choix et les orientations de ce centre de loisirs lorsqu'ils lui confient leurs enfants. L'accueil des enfants en situation de handicap ne pose question à personne, car animateurs, parents, enfants « normaux » font le choix de venir ici en connaissance de cause. Le centre de loisirs accueille vingt-deux d'enfants âgés de trois à treize ans avec un taux d'encadrement quatre fois supérieur aux « normes » Jeunesse et Sports. « L'ensemble des activités est préparé et adapté aux possibilités de chaque enfant, afin de favoriser la participation de tous les enfants et de créer une dynamique de relation qui privilégie la coopération à la compétition » (Charte de l'association). Dans sa charte, la fédération gérant ce type de centre loisirs, stipule également l'existence d'« un dispositif de formation continue du directeur et de l'équipe d'encadrement à l'ensemble des questions liées à l'accueil d'enfants en situation de handicap ou présentant des troubles de la santé ». La différence est notable entre les deux centres de loisirs.

Pour le premier, il y a une démarche récente d'intégration venant de l'organisme de tutelle qui cherche à développer l'accueil des enfants en situation de handicap dans ses centres de loisirs. Cependant, cet accueil se fait à moyen constant. Les animateurs n'ont pas fait le choix de travailler auprès d'enfants en situation de handicap. Dans le second, l'intégration est inscrite dans les statuts mêmes de l'association gestionnaire. Leur ambition idéologique est de

permettre aux enfants en situation de handicap de participer aux activités du centre avec les autres enfants et les animateurs sont formés pour accueillir les enfants en situation de handicap.

- **Le troisième lieu d'observation : les rencontres ludiques du samedi après-midi**

Ces rencontres avaient lieu une fois par mois. Les membres d'une association d'enfants en situation de handicap proposaient des activités ludiques aux autres familles et amis. Les enfants se dirigeaient vers les activités ludiques de leurs choix et pouvaient construire leurs jeux. Les adultes jouaient avec eux. En fin d'après-midi, un grand jeu de type balle aux prisonniers était proposé. Deux équipes étaient constituées et là, tous, enfants et adultes, participaient au même jeu. C'était pour nous aussi l'occasion d'observer leurs jeux en famille et de rencontrer différentes fratries afin de pouvoir mener des entretiens auprès d'eux par la suite. Ce lieu d'observation nous a permis d'appréhender les liens et relations qui pouvaient exister entre les enfants en situation de handicap et leurs frères ou sœurs. Ainsi, pour Gremy, Grémy et Lamour, (1997), la situation de handicap peut entraîner une relation particulière de la part des parents. Et pour Romano (2001), les frères et les sœurs de l'enfant en situation de handicap peuvent développer divers sentiments parfois contradictoires comme la jalousie, l'envie, la colère, l'agressivité, le rejet, les témoignages exagérés d'affection, la gêne, l'indifférence active, l'irritation et la confusion entre réalité et fantasme. Enfin, Ringler (2004) met en exergue que dès l'annonce du handicap, les frères et les sœurs peuvent aussi ressentir la détresse psychique du parent.

- **Le quatrième lieu d'observation : le domicile familial**

Il nous fallait aussi voir les enfants en situation de handicap dans leur espace familial. Les voir jouer chez eux afin de tenter de comprendre la place et le rôle du jeu, du jouet dans la famille. Le frère, la sœur, les parents participent à la construction de la culture ludique enfantine. Ils transmettent un patrimoine ludique et sont des acteurs du jeu de l'enfant en situation de handicap. Ils coproduisent le jeu avec lui. Il nous semblait essentiel de voir la relation ludique qui peut se créer dans les familles lorsque l'un des pairs est en situation de handicap. L'observation s'est faite auprès de trois familles. Elle a eu lieu en soirée ou dans l'après-midi. On a partagé ensemble des temps de jeu, de loisirs et de goûters... Les parents

étaient présents au domicile. Les enfants en situation de handicap nous connaissaient pour nous avoir croisés dans des centres de loisirs. Le souhait est bien évidemment de saisir au sein de la cellule familiale ce que Malinowski (1922) appelle « les impondérables de la vie authentique ».

Présentation des trois familles :

Famille 1

<u>Parents</u>	<u>Composition de la fratrie</u>	<u>Protocole suivi</u>
<p>Nathalie : 37 ans. Secrétaire de direction</p> <p>Michel : 38 ans. Représentant de commerce.</p>	<p>Elle est constituée de deux frères.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominique 8 ans en classe de CM1. • Édouard 11 ans, en situation de handicap, sa scolarité se fait en Classe d'inclusion scolaire (CLIS) au sein d'un collège. Il est porteur d'une trisomie 21 et déficient intellectuel moyen. Il ne présente pas de déficience motrice, mais il a des troubles avérés du langage. Il bénéficie d'une prise en charge en orthophonie. 	<p>Observation participante au sein de la famille sans la présence des parents.</p> <p>Nous avons vu les deux frères jouer ensemble lors de différents moments en 2011 et 2012. Nous sommes venus trois demi-journées au domicile parental pour regarder les enfants jouer ou partager des temps de goûter et de jeux.</p> <p>La négociation pour l'observation au domicile s'est faite lors d'une rencontre ludique du samedi après-midi. La réponse favorable a été très spontanée par les deux parents et les enfants.</p>

Famille 2

<u>Parents</u>	<u>Composition de la fratrie</u>	<u>Protocole suivi</u>
<p>Laurence : 47 ans. Assistante maternelle</p> <p>Marc : 45 ans.</p> <p>Demandeur d'emploi</p>	<p>Elle est constituée de trois sœurs et d'un frère.</p> <ul style="list-style-type: none">• Marine, 9 ans en classe de CM1 dans l'école primaire du village.• Aurélie, 12 ans, en situation de handicap, sa scolarité se fait en CLIS. Elle est porteuse d'une trisomie 21. Elle est déficiente intellectuelle et ne présente pas de trouble sur le plan moteur.• Sophie, 23 ans, serveuse• Freddy, 8 ans en CE2, enfant adopté il y a 4 ans. Il est dans la même école primaire que sa sœur.	<p>Observation participante au sein de la famille avec ou sans la présence des parents.</p> <p>Nous avons partagé des temps de jeux et des temps de repas avec eux sur trois rencontres en 2011 et 2012 sur une journée et deux demi-journées. Nous avons vu les trois enfants jouer ensemble. Nous n'avons pas pu rencontrer Sophie malgré nos demandes répétées.</p> <p>Les parents ont été abordés lors des rencontres ludiques du samedi après-midi. La famille 1 a facilité leur accord en racontant le déroulement de ma présence chez eux.</p>

Famille 3

<u>Parents</u>	<u>Composition de la fratrie</u>	<u>Protocole suivi</u>
<p>Marcelle : 37 ans. Vendeuse</p> <p>Jean-Paul : 38 ans.</p> <p>Employé de banque.</p>	<p>Elle est constituée de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lili-Rose en classe de CE2. • Camille 12 ans, en situation de handicap, sa scolarité se fait en ULIS au sein d'un collège. Elle est porteuse d'un handicap physique (problème d'ordre génétique) et ne peut se déplacer qu'en fauteuil. Elle ne présente pas de déficience intellectuelle, de trouble du langage et peut mobiliser ses membres supérieurs, mais demeure très fatigable. 	<p>Observation participante sur cinq temps composés d'une demi-journée à chaque fois en 2011 et 2012 avec ou sans la présence des parents.</p> <p>Partage de divers moments au sein de la cellule familiale : jeux avec les deux sœurs, goûters, sortie avec la famille...</p> <p>Un des parents de la famille, l'oncle est une connaissance et il a permis de relayer auprès d'eux ma demande avant que nous l'exposions nous-mêmes. Le rôle de ce tiers a favorisé mon entrée dans le domicile familial.</p>

Dans les diverses observations effectuées au sein de nos différents lieux d'observation, nous n'avons pas pu assurer une diversité optimale sur le plan de l'étiologie des situations de handicap. La majorité avait une déficience intellectuelle, ce qui aura pour objet de nuancer par la suite certains de nos propos. Nous n'avons vu que très peu d'enfants en situation de handicap physique ; ce qui nous a d'ailleurs un peu étonné. Les raisons évoquées sont les suivantes : tout d'abord, les centres de loisirs ne sont pas toujours, et ce malgré la loi de février 2005, en capacité d'accueillir des enfants porteurs d'un handicap physique, car ces infrastructures ne sont pas adaptées. En outre, les équipes d'animation nous ont relaté à maintes reprises qu'elles avaient des crédits insuffisants. Et, faute d'argent, elles ne pouvaient pas avoir du matériel adapté à l'hétérogénéité des situations de handicap et du personnel suffisant afin d'accueillir tout type de situation de handicap. Il faut noter que dans les divers

lieux d'observations, les adultes nous invitaient à les rejoindre pour regarder les jeux qu'ils proposaient. Pour eux, nous venions pour voir, nous étions le spectateur privilégié de leurs jeux. Et pour les enfants, nous étions ceux qui les regardaient jouer. Nous n'étions pas directement impliqués dans leur jeu. Notre présence pouvait parfois changer leur motivation et les diverses interactions entre les joueurs. Elle pouvait ainsi affecter la situation.

2.2.3. Le terrain que nous affectons et qui nous affecte

En effet, la présence d'un tiers peut changer le jeu, le modifier, voire le transformer. Les enfants donnent à voir de leur jeu ce qu'ils veulent que nous en voyions. Notre présence modifie leur jeu et fait de nous l'un des acteurs de leur jeu tout en n'étant que spectateur. En outre, les spectateurs-observateurs que nous étions étaient aussi observés par les auteurs du jeu, des jeux. Cette réciprocité dans l'observation est un élément à prendre en compte lorsque l'on est dans une démarche d'observation participante. Pour Monnerot (1946, p.71), « l'observateur est une autre condition humaine située et datée que l'observé ; il est à un autre point de vue, mais il peut être à son tour observé. » On comprend tous les enjeux inhérents à cette situation d'être observateur et observé par les enfants et les équipes d'animation. L'observé peut ainsi être dans la tentation de se prêter au jeu et de donner ce que l'on attend. Pour observer les enfants jouant, entre eux, il me fallait aller les voir là où ils se trouvaient. Il nous est arrivé aussi de pénétrer, souvent à leur demande, dans leur univers ludique, de venir jouer avec eux sans bien sûr oublier que nous n'étions pas des joueurs comme les autres. Il nous semblait nécessaire d'aller jouer avec eux pour comprendre de l'intérieur ce qui se passe entre les divers protagonistes ludiques.

Notre présence a induit également des modifications de comportement chez les animateurs. Par exemple, lorsque l'on s'approchait d'un enfant en situation de handicap qui était seul, un enfant ou un animateur arrivait au bout d'un certain moment pour jouer avec lui. Pour Tremblay (1968, p.47), « qu'il le veuille ou non, l'observateur exerce une influence sur celui qu'il observe. En effet, l'observé prête au chercheur certaines intentions, le définit comme appartenant à une catégorie sociale particulière (contre laquelle il a plus ou moins de préjugés) et se fait une idée du genre d'informations qu'il recherche, et de l'utilisation qu'il veut en faire (comme écrire un livre par exemple) ». En effet, lors de nos observations, nous avons pu noter que lorsque les animateurs se dirigeaient vers des enfants en situation de

handicap, ils prenaient souvent le soin de nous regarder avant. Pour Tremblay (1968, p.45), « les individus observés tiennent à paraître sous leur meilleur jour ». Et pour Loubet del Bayle (2000, p.62), « quel que soit le degré d'intégration de l'observateur, le risque demeure encore pour partie que sa présence provoque des comportements artificiels, qui, sans lui, n'auraient pas eu lieu ou se seraient produits différemment. » Ainsi, lors de l'animation d'un grand jeu, la responsable « animation » pouvait faire signe à une animatrice en nous désignant du regard pour qu'un enfant en situation de handicap soit « très » sollicité afin qu'il entre dans le jeu, et ce, afin de donner une « bonne image » de l'équipe d'animation. Notre présence modifie ainsi la situation et une autre situation se donne à voir.

Outre ces modifications sur le plan comportemental, d'autres effets plus généraux peuvent se remarquer en raison de notre présence. Nous relatons ici un échange avec un groupe d'animateurs.

Mardi 5 juillet 2011.²⁷

Premier animateur : « Pourquoi vous avez choisi notre centre de loisirs ? »

Le chercheur : « (...) Parce vous êtes l'un des centres de loisirs de la Sarthe qui est dans une dynamique d'accueil des enfants en situation de handicap. »

Second animateur : « Oui. C'est vrai. On aime travailler avec des enfants handicapés. On n'est pas beaucoup à les accueillir. Nous, on veut bien. C'est pour cela que vous venez ici pour votre recherche, pour voir comment on peut faire. »

Au travers de ce simple échange verbal, on perçoit leur fierté d'être « dans un des centres de loisirs qui accueillent les enfants en situation de handicap ». Le fait que nous effectuons un travail de recherche basé sur l'observation dans leur centre de loisirs peut générer une forme de valorisation d'eux-mêmes et de leur travail. On est là en présence d'une forme de narcissisme de groupe induite par la présence d'un chercheur. C'est ce que l'on nomme l'effet Mayo du nom d'un chercheur australien (Mousli, 2007). Dans son travail, Mayo met en avant le fait qu'une recherche entreprise sur un groupe a pour conséquence de valoriser l'ensemble des personnes du groupe. Cela augmente également la performance du groupe. Même si cet effet que l'on nomme souvent aussi du nom de l'usine où l'expérience a eu lieu, l'effet Hawthorne, est controversé. Enfin, le fait d'observer une situation peut la modifier. Colin (2006, p.167), relate dans le cadre d'échanges culturels entre élèves français

²⁷ Voir annexe extrait de notre journal de recherche

et allemands qu'« il est clair que la présence même de chercheurs perturbe le dispositif ordinaire de la classe, d'autant plus que l'institution scolaire habituellement est protégée des regards extérieurs, se clôturant dans un espace-temps où l'enseignant est le maître de la classe. » Notre présence pouvait également modifier la relation existante entre les enfants et l'animateur. Car l'animateur n'était plus le seul présent à leurs côtés. Plusieurs fois, au travers de regards ou de paroles, les enfants ont essayé de nous mettre de leur côté ou de nous demander de prendre part à des positions ou postures d'autorité prises par l'adulte. D'autres fois, des enfants nous ont parlé de leur vie et de leurs difficultés de se faire comprendre par les adultes.

Mercredi 18 juillet 2012

Un enfant : « Ludovic, tu en penses quoi de ce qu'Arnaud vient de dire ? Il veut qu'on lui obéisse. Ce n'est pas mon père. »

Pour Colin (2006, p.168), « que le chercheur ne se méprenne pas non plus, certes il a trouvé un informateur, certes il peut entendre des discours qui ne peuvent pas être dits dans le circuit scolaire, parce qu'il est chercheur et non pas éducateur, mais sous certaines conditions. »

En dehors de nos observations participantes, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enfant en situation de handicap en présence d'un membre de sa fratrie afin que les acteurs du jeu nous apportent leurs regards sur leurs modalités de participation à des communautés de pratiques ludiques (Brougère, 2010).

2.3.Présentation de nos entretiens semi-directifs

Notre travail de recherche s'appuie sur un corpus de dix-neuf entretiens recueillis auprès d'enfants en situation de handicap et de leurs frères ou sœurs, soit trente-trois enfants. Pour tenter d'éprouver notre hypothèse de recherche, nous avons donc élaboré des entretiens semi-directifs, car ils laissent à l'interviewé la possibilité de développer en toute liberté son discours. Il nous semblait que, compte tenu de notre objet de recherche, ce type d'entretien nous permettrait de mieux percevoir le sens que ces enfants donnent à leurs pratiques ludiques. Au départ, les entretiens étaient réalisés individuellement, cependant nous nous

sommes rendu compte, après les deux premiers, que les frères et sœurs étaient souvent les compagnons de jeu de leur frère ou sœur en situation de handicap. Après les entretiens avec l'enfant en situation de handicap, les autres membres de la fratrie nous signifiaient le fait qu'ils étaient très présents auprès d'eux.

Nous avons fait le choix de réaliser ces entretiens par binôme : un enfant en situation de handicap avec son frère ou sa sœur. Ce choix méthodologique s'est imposé à nous. Il nous fallait, pour tenter de répondre à notre hypothèse de recherche, porter l'attention non seulement sur l'enfant en situation de handicap, mais aussi sur sa fratrie, car nous avons pu rapidement appréhender le rôle que pouvait avoir un frère, une sœur dans le comportement ludique de l'enfant en situation de handicap. Ainsi, lors de nos entretiens, les enfants pouvaient échanger, s'interroger et remettre parfois en cause les dires de l'un ou de l'autre ; le frère et la sœur devenant aussi parfois enquêteurs. Ce moment de l'entretien était également un moment d'observation de l'entre soi enfantin, et ce, au sein d'une fratrie. On pouvait ainsi, au travers des mots et attitudes corporelles, se rendre compte de la place que chaque enfant pouvait occuper au sein de ladite fratrie.

Pour construire notre corpus, nous demandions tout d'abord aux enfants s'ils voulaient bien effectuer des entretiens avec nous et lorsque nous obtenions leur accord, nous faisons ensuite une demande auprès des parents pour obtenir leur autorisation. Les raisons de cet ordre, enfant puis parent, étaient de tenter de limiter les interactions avec des adultes intermédiaires « qui s'immiscent dans la relation que l'on cherche à créer avec les enfants et présentent parfois le chercheur aux enfants alors qu'il aurait souhaité le faire lui-même ou ne pas le faire formellement » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p.113).

Il faut noter aussi que souvent les enfants nous ont mis eux-mêmes en relation avec leurs parents au travers d'e-mails ou de contacts téléphoniques. Certaines fois, nous avons contacté nous-mêmes les parents des enfants afin qu'ils puissent participer aux entretiens et seulement après avoir eu l'autorisation des enfants. Les raisons et les objets de ces entretiens leur ont été présentés en insistant sur le pourquoi du choix de l'enquête et sur les diverses modalités de l'entretien. Nous avons évoqué également les aspects déontologiques (respect de l'anonymat, confidentialité et liberté de répondre) liés à ces entretiens. La demande englobait également leur autorisation d'enregistrer la conversation par magnétophone. Elle a été faite de la façon suivante : « vous ne voyez pas d'inconvénients à ce que j'enregistre notre conversation ? Cela me permet de mieux me concentrer sur vos idées et surtout cela me

permet de ne pas déformer vos propos si je dois illustrer mon travail de recherche par quelques citations. »

L'échantillon ne se veut pas représentatif sur le plan statistique « mais la représentativité en recherche qualitative n'est pas une représentativité statistique » (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p.171). Le choix des enfants pour les entretiens s'est fait d'une façon aléatoire sur le plan de l'âge, du sexe et du milieu socioculturel, mais en tentant cependant, sans prétendre être évidemment exhaustif, d'appréhender diverses situations de handicap. Cet échantillon a été construit au fil des observations de terrains où nous y avons rencontré chacun des enfants en situation de handicap et parfois aussi le frère ou la sœur.

Lorsque nous parlons d'entretien, nous faisons référence à l'entretien compréhensif de Kaufmann (2011) où le chercheur tente de comprendre la manière dont la personne pense et agit afin de mettre en évidence les processus sociaux à l'œuvre et développer ainsi une explication sociologique. Cette approche comprend six caractéristiques que sont une rupture avec la hiérarchie, un approfondissement de l'enquête, la volonté d'être dans l'écoute, la présence de l'empathie. Il y a aussi l'importance de l'engagement du chercheur qui ne doit pas rester dans sa réserve et il doit aussi comprendre que l'entretien est un jeu à trois pôles où l'objet de recherche est partagé par les protagonistes de l'entretien (enquêteur et enquêté) et qu'enfin toutes les tactiques permettant de faciliter les dires de l'autre sont recommandées (Kaufmann, 2011, p. 46-55).

L'entretien compréhensif, pour nous, est à mettre en relation avec ce que René Barbier nomme « l'écoute sensible ». Selon cet auteur, « il s'agit d'un "écouter/voir" qui emprunte très largement à l'approche rogérianne en sciences humaines, mais en l'infléchissant du côté de l'attitude méditative au sens original du terme. L'écoute sensible s'appuie sur l'empathie. » (Barbier, 1996, p.66). Barbier complète plus loin cette définition en précisant que « le chercheur doit savoir sentir l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre pour – comprendre de l'intérieur – des attitudes et les comportements, le système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes (ou l'existentialité interne de mon langage). » (Barbier, 1996, p.66). Nous nous inscrivons dans cette démarche d'écoute sensible où nous ne jugeons pas et ne comparons pas, mais où nous sommes dans la pleine acceptation de l'autre sans adhérer à ses valeurs ou opinions.

Nous n'avons pas non plus ignoré ce que Loubet del Bayle (2000, p. 85), nomme « l'effet de prestige » qui se résume par la tendance de certaines personnes « à adopter des

comportements qui sont plus ou moins déterminés par les réactions qu'ils supposent devoir être celles de l'enquêteur. Par exemple, leurs réponses à des questions d'opinion n'exprimeront pas leur sentiment spontané, mais seront des réponses dont ils pensent qu'elles leur vaudront un jugement favorable de la part de l'enquêteur. » Il précise aussi qu'il peut y avoir une absence de sincérité dans les réponses. Cela vient du fait que les enquêtés veulent paraître conformes au rôle social qu'ils ont, ou veulent avoir, face l'enquêteur ou simplement pour eux.

2.3.1. *Le guide d'entretien*

Enfin, il nous a été indispensable de construire un guide d'entretien qui a été un support pour mener nos divers entretiens auprès d'enfants en situation de handicap. Il nous a aidés à centrer notre discours autour de différents thèmes définis au préalable que nous voulions aborder ; thèmes en lien avec notre question de recherche. Nous présentons maintenant le guide qui a été utilisé lors de ces entretiens semi-directifs.

1. **Pouvez-vous vous présenter, S.V.P. ? Quel âge avez-vous, où allez-vous à l'école et avez-vous d'autres frères et sœurs ?**
2. **À quoi jouez-vous lorsque vous êtes ensemble à la maison ? Quels sont les jeux que vous aimez faire ?**
3. **Est-ce que vous jouez aussi avec des copains à la maison, à l'école ou à l'extérieur de la maison ? Invitez-vous des copains à la maison pour vos anniversaires par exemple ?**
4. **Où est-ce que vous avez appris à jouer à de nouveaux jeux ? Et qui vous a appris à y jouer ?**
5. **Pourquoi arrive-t-on parfois à jouer à un jeu avec son frère, avec sa sœur ou avec d'autres copains et d'autres fois on n'arrive pas à jouer avec eux ? Qu'est-ce qui permet à un enfant de jouer avec un autre enfant ?**
6. **Avez-vous d'autres choses que vous voulez me dire ? Avez-vous des questions à me poser ?**

Les questions ont pour objet de savoir ce que les enfants font et avec qui. Ce guide a été construit pour les enfants en tentant d'imaginer leurs réactions, leurs éventuelles réponses. Il est court, car nous voulions favoriser le plus possible l'interaction entre les enfants d'une

même fratrie. « Le but de l'entretien compréhensif est de briser cette hiérarchie, le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut (...) On bavarde autour du sujet. » (Kaufmann, 2011, p. 47). Revenons maintenant aux « raisons d'être » des questions.

Le premier thème concerne leur culture ludique et invite les aux enfants à entrer dans le moment de l'entretien et de créer un début de relation. Elle va permettre de rompre la glace et de favoriser son engagement dans l'entretien.

Les thèmes de 2 à 3 se penchent sur leur réseau relationnel ludique et sur les acteurs de la transmission ludique et ne font pas appel à une analyse de leurs propres pratiques, mais permettent de savoir avec qui, à quoi et comment l'enfant en situation de handicap joue. Elles ont aussi pour objet de tenter de comprendre leur rapport avec le jeu et avec leurs partenaires. Le souhait est aussi d'appréhender le tissu relationnel que l'enfant en situation peut avoir ou pas.

Le thème 4 aborde les éléments favorisant l'engagement de l'enfant dans le jeu et est plus compliquée et demande aux enfants une véritable analyse de ce qu'ils vivent dans le jeu et d'avoir aussi une réflexion théorique sur la situation de handicap et sur la fratrie.

Le dernier thème permet l'ouverture sur des thèmes non pensés par l'enquêteur permet de conclure notre entretien et de voir également si les enfants ont autre chose à nous dire. Nos questions n'ont pas été posées forcément dans cet ordre et sous cette forme. Enfin, toutes les questions n'ont pas été forcément traitées. Chaque question est en lien avec un thème que nous souhaitons aborder.

2.2.2. Les thèmes en lien avec notre guide d'entretien

Les thèmes ont été pensés en lien avec notre question de départ et notre objet de recherche. Nous avons choisi d'aborder cinq grands thèmes.

Thème 1 : la culture ludique de l'enfant

Les deux premières questions de nos entretiens (« À quoi jouez-vous lorsque vous êtes ensemble à la maison ? Quels sont les jeux que vous aimez faire ? ») tentent d'appréhender la culture ludique de l'enfant en situation de handicap au sein de sa cellule familiale et de façon plus générale dans sa globalité. Nous attendons que les enfants nomment des jeux, des jouets, et ce, quel que soit le niveau d'engagement dans l'activité ludique.

Thème 2 : le réseau relationnel ludique de l'enfant

Dans les entretiens, les questions « Est-ce que vous jouez aussi avec des copains à la maison, à l'école ou à l'extérieur de la maison ? Invitez-vous des copains à la maison pour vos anniversaires par exemple ? » ont pour but d'appréhender le réseau relationnel de l'enfant. Les réponses qui entreront dans ce thème pourront être par exemple : « Oui je joue avec... » et/ou celles qui ont pour objet de nommer les partenaires de jeu « avec untel ou untel ». Cependant, si lors d'entretiens, l'un des enfants dément les dires de l'autre comme : « Non, ce n'est pas ton copain » ou « C'est le mien, pas le tien » la réponse ne sera pas prise en compte pour ce thème-là.

Thème 3 : les acteurs de la transmission ludique

Le souhait est qu'au travers de ces deux questions que sont « Où est-ce que vous avez appris à jouer à de nouveaux jeux ? Et qui vous a appris à y jouer ? » L'enfant cite un espace, un lieu et une personne ayant contribué à l'acquisition de son savoir ludique. Ou bien, si l'autre membre de la fratrie présent lors de l'entretien se cite lui-même ou cite un tiers comme ayant contribué à l'acquisition de nouveaux jeux pour son frère ou sa sœur.

Thème 4 : les éléments favorisant son engagement dans le jeu

Notre souhait est que l'enfant nous parle d'apprentissage, de « il faut y jouer », de « il faut connaître le jeu », mais aussi de la place que les autres doivent lui laisser pour jouer avec eux ou de ceux qui lui permettent d'entrer dans une communauté de pratique ludique. Ces réponses seront en lien avec ces deux questions : « Pourquoi arrive-t-on parfois à jouer à un jeu avec son frère, avec sa sœur ou avec d'autres copains et d'autres fois on n'arrive pas à jouer avec eux ? Qu'est-ce qui permet à une enfant de jouer avec un autre enfant ? »

Thème 5 : l'ouverture sur des thèmes non pensés par l'enquêteur

Il nous semble indispensable de laisser la possibilité aux enquêtés d'aborder un thème non pensé par nous-mêmes au travers de trois questions : « avez-vous d'autres choses que vous voulez me dire ? Avez-vous des questions à me poser ? Questions diverses posées par un des membres de la fratrie et non prévues ? »

2.2.3. Description des enquêtés

Effectuons maintenant une description des divers acteurs de nos entretiens ayant eu lieu entre 2011 et 2012. Afin de conserver l'anonymat des enfants interviewés, nous avons modifié leurs prénoms.

Nom	Description
Donatien	Garçon âgé de 16 ans et présentant une situation de handicap psychique et de handicap social. Il est placé en famille d'accueil et ne rencontre son grand frère et ses sœurs que de façon épisodique au sein de la même famille d'accueil. Il est inscrit dans un institut médico-professionnel en dehors de sa ville d'habitation où il a intégré un atelier dit « entretien des locaux ».
Sophie (Sœur de Donatien)	Fille âgée de 12 ans, absente le jour de l'entretien.
Camille	Fille âgée de 12 ans et présentant une situation de handicap physique. Elle vit avec ses parents et sa sœur. Elle va à l'école dans une ULIS intégrée au collège près de chez elle.
Lili-Rose (Sœur de Camille)	Âgée de 8 ans, elle est en classe de CE2.
Clémentine	Fille âgée de 15 ans. Elle est porteuse d'une trisomie 21 et présente une déficience intellectuelle. Elle se rend quotidiennement dans un institut médico-éducatif depuis plus de 3 ans se situant en dehors de sa ville d'habitation. Elle vit en famille d'accueil la semaine. Le week-end elle retourne chez ses parents.
Louis (Frère de Clémentine)	Âgé de 17 ans. La fratrie comporte un autre frère âgé de 22 ans.
Randy	Garçon âgé de 13 ans. Il présente des difficultés d'élocution liées à sa maladie. Il est atteint de leucodystrophie, maladie génétique qui engendre une situation importante de handicap physique. Il est fils unique. Il se rend à l'école dans un établissement spécialisé en dehors de la ville où vivent ses parents.
Dominique	Garçon âgé de 17 ans. Il est autiste de type Asperger. Il est scolarisé dans une institution spécialisée.
Annie (Sœur de Dominique)	Âgée de 15 ans, elle est scolarisée dans un lycée professionnel. Il n'y a pas d'autres membres dans la fratrie.
Didier	Garçon âgé de 14 ans présentant une déficience motrice et cognitive. Il a aussi des difficultés importantes d'élocution. Il est scolarisé dans une ULIS au sein d'un collège.

Mathéo (Frère de Didier)	Âgé de 7 ans, il présente également une déficience motrice, ce fait était inconnu avant l'entretien. Il a été muet pendant tout l'entretien.
Édouard	Garçon âgé de 11 ans. Il est porteur d'une trisomie 21 et d'une déficience intellectuelle moyenne. Il est scolarisé au sein d'un institut médico-éducatif près du domicile parental.
Damien (Frère de d'Edouard)	Âgé de 8 ans, il va dans l'école de son quartier. Il n'y a pas d'autres membres dans la fratrie.
Théodore	Garçon âgé de 17 ans. Il est autiste. Il n'est pas resté longtemps avec nous lors de l'entretien. Il parle difficilement. Il est scolarisé dans un institut médico-éducatif.
Émilie (Sœur de Théodore)	Âgée de 15 ans, elle est scolarisée au sein d'un lycée. Elle a un an d'avance sur sa scolarité. La fratrie comporte un autre frère âgé de 20 ans.
Geoffrey	Garçon âgé de 14 ans. Il présente une déficience intellectuelle légère et un trouble de la croissance. Il est depuis peu scolarisé dans un établissement spécialisé qui se situe à 15 km du lieu où il demeure.
Marie (Sœur de Geoffrey)	Âgée de 16 ans, elle est scolarisée dans un lycée professionnel où elle effectue une formation d'aide à la personne. Il y a deux autres frères dans la fratrie.
Jennifer	Fille âgée de 14 ans. Elle présente une déficience intellectuelle légère. Elle est scolarisée au sein d'un institut médico-éducatif en dehors de sa ville d'habitation.
Loïc (Frère de Jennifer)	Âgé de 12 ans, il est scolarisé au sein d'un collège.
Luc	Garçon âgé de 15 ans. Il présente une déficience intellectuelle légère. Il est scolarisé au sein d'une institution spécialisée située dans la ville où il demeure. Il est en famille d'accueil.
Justine (Sœur de Luc)	Âgée de 12 ans, elle est scolarisée au sein d'un collège. La fratrie se compose d'une autre sœur.
Marc	Garçon âgé de 15 ans. Il est en situation de handicap psychique.

Eloïse (Sœur de Marc)	N'est pas venu lors de l'entretien. Il y a un autre frère au sein de la fratrie.
Aurélié	Fille âgée de 12 ans. Elle est porteuse d'une trisomie 21 et d'une déficience intellectuelle moyenne. Elle est scolarisée en CLIS
Marine (Sœur d'Aurélié)	Âgée de 10 ans, elle est au collège où sa sœur est scolarisée. Il y a un autre frère « adopté » au sein de la fratrie.
Noémie	Fille âgée de 14 ans. Elle présente une déficience intellectuelle moyenne. Elle est scolarisée au sein d'une institution spécialisée et vit en famille d'accueil.
Pierre (Frère de Noémie)	Agé de 12 ans, il n'est pas venu à l'entretien. Il y a une autre sœur au sein de la fratrie.
Pablo	Garçon âgé de 12 ans. Il présente une situation de handicap physique et a une légère déficience intellectuelle. Il a également des difficultés assez importantes d'élocution. Il est scolarisé en CLIS près de chez lui.
Maria (Sœur de Pablo)	Âgée de 17 ans, elle est scolarisée dans un lycée. La fratrie comporte une autre sœur que nous n'avons pas rencontrée.
Sohan	Fille âgée de 12 ans. Elle présente une situation de handicap physique. Elle a la maladie des os de verre. Elle va au collège dans une classe ordinaire.
Maeva (Sœur de Sohan)	Âgée de 6 ans, elle est au CP. Il y a une autre sœur au sein de la fratrie.
David	Garçon âgé de 11 ans. Il est porteur d'une trisomie 21 et d'une déficience intellectuelle avec trouble autistique. Il est scolarisé au sein d'une CLIS proche de son domicile.
Aurore (Sœur de David)	Âgée de 15 ans, elle est scolarisée au sein d'un lycée. Il n'y a pas d'autres membres au sein de la fratrie.
Ophélie	Fille âgée de 14 ans et porteuse d'un handicap psychique sans déficience intellectuelle. Elle est de par ses troubles du comportement scolarisée au sien d'une institution spécialisée.

Adrien (Frère d'Ophélie)	Âgé de 9 ans, il est scolarisé dans une école primaire en classe de CM2. Il y a d'autres membres dans la fratrie, un frère.
Virginia	Fille âgée de 14 ans présentant une déficience intellectuelle. Elle est scolarisée au sein d'une institution spécialisée en dehors de sa ville où elle demeure avec ses parents.
Kelly (Sœur de Virginia)	Âgée de 16 ans, elle est scolarisée dans un lycée professionnel.

2.4. Le traitement des données et le choix d'exposition

Dans cette dernière section de ce chapitre, nous exposerons nos diverses interrogations autour du traitement, de l'interprétation et de la présentation de nos données.

2.4.1. *Le Traitement et la présentation de nos données*

La question de l'implication du chercheur dans la présentation des données et dans son traitement s'est imposée à nous. Autrement dit, pouvions-nous lors de ces étapes demeurer objectif ? Pour Kaufmann (2001), la terminologie utilisée « de contenu des données » laisse à penser que sa « livraison » correspond à un sac plein vidé par le chercheur. Cependant, pour lui, c'est de l'ordre de l'impossible. L'analyse de contenu est une réduction, une interprétation et non une restitution (Kaufmann, 2001). Il précise également que « lors de l'analyse de contenu, l'interprétation du matériau n'est pas évitée, mais constitue au contraire l'élément décisif » (Kaufmann, 2011, p.19). Dans cette vision la question de la subjectivité est présente, recherchée au travers de l'implication du chercheur. D'ailleurs Lourau (1988) met en exergue l'implication inhérente à tout travail de recherche et il précise que dans la recherche que « tout notre être » est impliqué (Lourau, 1997, p.35). Et, pour Glaser et Strauss (2010), la sélection des données est toujours en relation avec les intérêts du chercheur. Cependant, comme le notifie Guillemette (2006, p. 46) :

Prudence et réflexivité s'imposent dans la démarche tout au long des opérations d'analyse, d'échantillonnage et de développement des éléments théoriques. Sans cette vigilance, le chercheur peut glisser en s'en rendant compte plus ou moins vers ce qu'il est supposé éviter, c'est-à-dire la vérification des théories existantes.

Ensuite, lors de l'analyse de notre matériel empirique, nous avons également conservé un esprit critique et pour nous, le doute, le discernement et la réflexion sont partie intégrante d'un esprit critique, car « (...) il ne suffit pas de respecter tout le monde, ce qui relève de la morale élémentaire, mais d'analyser ce qui se dissimule sous les mots "culture", "identité", etc. ; de ne pas perdre l'esprit critique » (Augé, 2008, p.27). Ainsi, nous désirons conserver cet esprit critique afin d'appréhender ce qu'il peut se cacher derrière les diverses modalités de participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Nous avons également le désir, et ce, dès le début de notre recherche de ne pas vouloir séparer le moment du recueil de données de l'analyse de donnée, nous inscrivant en cela dans *Grounded Theory* (Glaser ; Strauss, 2010). Ensuite, notre analyse de contenu correspond à deux visées que sont « le dépassement de l'incertitude » et « l'enrichissement de de la lecture » (Bardin, 1997). Bardin (1997) nous invite à nous s'interroger sur la validité de la lecture du matériel empirique et à procéder à une lecture attentive.

Afin de commencer notre travail de traitement des données, nous avons effectué une préanalyse de notre contenu et « elle correspond à une période d'intuition » (Bardin, 1977, p.124), intuition souvent présente dans le cadre de notre recherche lors de nos observations, de nos entretiens et de la mise en écriture. « Il ne s'agit pas ici d'une intuition comme connaissance ineffable et mystérieuse, mais bien de l'intuition comme méthode élaborée qui permet de porter la réflexion au niveau même des problématiques » (De Bruyne, Herman ; de Schoutheete, 1974, p.57). L'intuition est vue chez ses auteurs comme une méthode et non pas comme une quelconque faculté de représentations. Ainsi, Glaser et Strauss (2010), évoquent l'importance de cette intuition présente pour ces auteurs jusqu'à la conclusion de la recherche. Pendant cette phase d'organisation, nous avons ainsi retranscrit dans leur intégralité nos entretiens enregistrés et lu attentivement les documents à analyser constituant notre corpus permettant un travail réflexif sur nos diverses données. Ainsi, après ces premières lectures du texte, nous avons regroupé les données issues de nos observations de terrain et nos entretiens par des thèmes définis au préalable en tentant de répondre à cette question « de quoi parle ce passage ? » Ces différents extraits sélectionnés ont été regroupés par enfant en situation de

handicap. Le choix de l'ensemble des données est en lien avec la pertinence des observations ou des entretiens dont l'objectif est de répondre à cette question de recherche :

Comment l'enfant en situation de handicap participe-t-il ou ne participe-t-il pas à des communautés de pratique ludique ?

2.4.2. *Présentation de nos données*

Nous devons également réfléchir à la présentation de nos données. Diverses approches peuvent être possibles comme une présentation thématique des discours ou des pratiques ludiques des enfants en situation de handicap. Cependant, cette décontextualisation n'aurait pas permis, nous semble-t-il, de donner à comprendre les acteurs en présence lors de situations ludiques. Par acteur, nous entendons la possibilité que peut avoir l'individu de faire des choix et de prendre des décisions dans un contexte donné. Pour écrire le compte rendu de notre recherche, nous avons fait le choix de présenter une série de 13 portraits. Outre l'avantage d'une lecture aisée qu'offrent ces portraits, ils permettent de saisir au mieux les nuances, les singularités et le rôle des tiers, pairs, familles, amis dans le jeu de l'enfant en situation de handicap.

Ils décrivent ainsi des enfants jouant dans des situations, des contextes variés dans certains cas sous injonction de l'adulte ou d'un enfant. Enfin, ces portraits rendent compte du jeu de l'enfant au travers d'espaces d'interactions et de négociations entre individus.

CHAPITRE V : PORTRAITS D'ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

A travers nos portraits, nous souhaitons rapporter une situation réelle, prise dans son contexte afin de découvrir, d'analyser et de comprendre comment se manifestent et évoluent les phénomènes en lien avec la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Ils relatent ainsi des événements situés, ancrés dans la pratique en voulant montrer les différents schèmes interprétatifs au travail lorsque l'enfant en situation de handicap joue avec d'autres enfants. Chaque portrait a été choisi pour sa singularité qui est « (...) partitive et comporte une fonction épistémologique. Selon cette acception, la singularité ne s'oppose pas à la globalité. Elle est le moyen qui permet de l'atteindre » (Hamel, 1997, p.115). En outre, afin d'éviter d'être dans une étude microsociologique en lien avec la singularité d'un seul portrait, nous avons fait le choix de pallier ces limites par la présentation de treize portraits. Le choix des portraits présentés consiste à offrir des situations où l'on peut se rendre compte de la complexité et de la richesse des interactions et de faire état des significations que les acteurs en présence peuvent donner. L'objectif est d'essayer de comprendre la participation de l'enfant en situation de handicap dans un contexte de vie réelle. Regarder les conflits et tensions en présence, dans le jeu d'un enfant en situation de handicap, c'est observer ainsi dans la participation ludique un phénomène social qui, au travers de la singularité des portraits, permet d'atteindre une échelle autre que locale. Enfin, cette formule de Lahire (2002, p.5), reflète bien l'idée que nous nous faisons également de l'intérêt des portraits sociologiques :

Chaque lecteur pourra, à travers chaque cas, établir des proximités, des analogies ou des distances personnelles avec la situation des personnes enquêtées, puiser des outils d'auto-analyse ou d'analyse des personnes de sa constellation familiale, amicale ou professionnelle.

Chaque approche monographique synthétise les éléments issus des différents recueils de données comme l'observation participante et l'entretien semi-directif, en étant le plus fidèle possible à nos divers matériaux empiriques. Pour cela, nous avons découpé nos portraits selon des événements ou des discours. Nous avons donc retenu huit items avec, à la fin de chaque portrait, une synthèse sur le rapport au jeu de l'enfant en situation de handicap.

En outre, pour répondre à chaque item, nous avons fait le choix de fractionner nos diverses données de terrain afin d'avoir les informations en lien avec l'objet visé par cette étude sociologique. De plus, le diagnostic et les informations relatives aux situations de handicap des enfants nous ont été données par les parents ou les animateurs sur nos lieux d'entretiens ou d'observations.

La distribution des portraits s'est faite en prenant en compte d'abord de ceux construits à partir de matériaux empiriques venant de l'observation directe sur au moins deux lieux d'observation avec ou non un entretien semi-directif de l'enfant en situation de handicap en présence d'un membre de la fratrie. Elle permet également de commencer à appréhender les diverses modalités de participation. Ensuite viennent les portraits avec au moins un lieu d'observation et un entretien semi-directif. Puis, les portraits où les données empiriques ne viennent que de nos observations et ceux construits à partir de nos entretiens. Nous renvoyons le lecteur à notre partie méthodologique explicitant notre approche et notamment à la section intitulée « l'observation participante périphérique. »

1. Édouard

Édouard a 11 ans et il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Son frère Damien a 8 ans. Édouard est accueilli au sein d'une CLIS (Classe d'inclusion scolaire) près de son domicile parental. Il présente une trisomie 21 avec une déficience intellectuelle moyenne. Au dire de ses enseignants, c'est un enfant « réservé, voire timide, mais plein de vie ». Il est suivi également par une orthophoniste à cause de troubles dans l'évolution de son langage qui se traduisent par des retards de la parole, du langage et de l'acquisition de la lecture. En outre, une demande d'un suivi psychologique a été évoquée par les parents, car « il a fait des choses bizarres, il tourne sur lui ou il se parle. » La mère est secrétaire de direction et le père est représentant de commerce. Ils sont très investis auprès de leurs enfants et militent également au sein d'une association de parents d'enfants en situation de handicap. La mère nous a confié qu'elle était sûre d'avoir un jour un enfant « handicapé. » Dès qu'elle a été enceinte, elle a demandé avec insistance à son médecin de passer une échographie afin de confirmer ou d'infirmer cela. À la suite de l'échographie et de la prise de sang, une amniocentèse a permis d'obtenir un diagnostic formel de trisomie 21. Cette peur « d'avoir un enfant handicapé » est

en lien avec l'histoire familiale de la mère. Sa sœur aînée a un enfant de 14 ans qui est en situation de handicap. Il est autiste. Et l'un de ses oncles est lui aussi en situation de handicap physique. La famille habite une maison au cœur d'une cité située à la périphérie d'une grande ville. Elle est spacieuse et dispose d'un grand terrain.

Nous avons pu observer Édouard dans trois lieux différents constitutifs de notre terrain de recherche (voir chapitre méthodologie). Tout d'abord, dans le centre de loisirs « Ensemble »²⁸ et ensuite lors de rencontres ludiques en 2011 et 2012²⁹. Puis, nous avons effectué une observation au sein du domicile parental³⁰. Enfin, un entretien a eu lieu auprès des deux frères³¹. Il s'est déroulé en septembre 2011 dans une pièce dédiée aux jeux et aux jouets.

1.1. Les activités encadrées par les adultes

- **Tous à la piscine municipale**

Aujourd'hui, mardi 12 juillet 2011, j'arrive dans le centre de loisirs « Ensemble. » Les enfants se rendent à la piscine municipale. Les enfants sont contents de me revoir. Ils me le signifient. Deux animatrices évoquent un temps passé ensemble autour d'une tablette de chocolat. Il est 14 h 45. Le départ est prévu dans un quart d'heure. Deux animateurs constituent les divers groupes selon l'âge des enfants. Ils appellent les enfants par leurs prénoms qui se dirigent alors vers l'animateur référent du groupe. Les animateurs vont aussi chercher des enfants en situation de handicap qui ne répondent pas à l'appel fait par le responsable du groupe. Deux groupes sont ainsi constitués. Je décide de me joindre au groupe d'Édouard. Ils sont environ huit enfants du même âge. J'entends des cris de joie et d'excitation. Les enfants sont très motivés par l'activité piscine. Édouard me dit qu'il est « super content. » Trois animateurs accompagnent ce groupe. L'animatrice me dit : « je n'aime pas trop la piscine ». Éric, l'un des animateurs, exprime le plaisir qu'il a de jouer dans l'eau avec les enfants. C'est maintenant l'heure du départ. Édouard et les autres enfants vont à pied, car la piscine se situe à environ un kilomètre du centre de loisirs. Édouard est invité par

²⁸ Pour plus de détails sur ce centre de loisirs, voir p.82.

²⁹ Pour plus de détails sur les rencontres ludiques, voir p.83.

³⁰ Pour plus de détails, voir p.84 et p.97.

³¹ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

l'animateur, Éric, à entrer dans la piscine. Il se dirige avec les autres vers les vestiaires collectifs. Il sort du vestiaire dans les premiers et attend à côté des douches. Au bout d'une dizaine de minutes, le groupe est complet. Édouard se dirige vers le petit bassin. Il va s'asseoir à la demande d'Éric qui divise le groupe en deux sous-groupes distincts : les nageurs et les non-nageurs. Il dit à Édouard d'aller dans le groupe des nageurs. Édouard saute dans le grand bain. Son frère Damien va dans le petit bain, car il ne sait visiblement pas nager. L'animateur propose à Édouard d'aller dans l'eau. Édouard joue au ballon avec un groupe d'enfants. Les enfants se mettent maintenant tous à nager. Édouard va régulièrement sous l'eau ; il est très à l'aise. Deux enfants lancent un défi. Le premier arrivé à l'autre extrémité du bassin a gagné. Édouard se joint à eux. Il perd la course. Il se repose un peu en se tenant au bord du bassin. Pendant ce temps, deux filles vont s'asseoir au fond de l'eau. L'animateur joue avec elles. D'autres enfants en dehors du centre de loisirs rejoignent le groupe. Édouard se met à nager. Puis, il sort de l'eau, va sur un plot et saute. Il plonge avec les enfants étrangers au centre de loisirs. Ils jouent maintenant ensemble à être Spider-Man. Les enfants font semblant de lancer une toile d'araignée imaginaire en se jetant dans l'eau. Chaque enfant reproduit le même scénario. Ce jeu se déroule à l'identique pendant un long moment. Édouard continue de jouer avec les autres enfants. Les enfants de son groupe jouent à « un, deux, trois, éperviers sortez ! » dans le petit bain. Il est 16 heures. Fin des jeux aquatiques. Les enfants sont invités par les animateurs à sortir de l'eau. Deux enfants du groupe d'Édouard ne souhaitent visiblement pas sortir de la piscine. Le responsable du groupe demande aux deux enfants de sortir « tout de suite de l'eau ». Édouard s'exécute. En sortant de la douche, une fois habillé, il se met du gel sur les cheveux. Édouard arrive après une courte marche au centre de loisirs. Il va s'asseoir sur un banc et attend le goûter. Les boissons et gâteaux sont distribués par les animateurs aidés de deux enfants. Ce goûter est apparemment apprécié par Édouard. Les animatrices me proposent une part de gâteau. Édouard somnole. Il semble être un peu fatigué après tout ce temps passé dans l'eau. C'est la fin de l'après-midi. Après le goûter, il y a les jeux libres en attendant le retour des parents.

- **Le jeu des Kapla**

Ce vendredi 8 juillet 2011, les animateurs du centre de loisirs « Ensemble » proposent aux enfants de consacrer la matinée aux jeux éducatifs et aux jeux de société. Pour débiter, les animateurs invitent les enfants à s'installer autour des cinq tables où les jeux sont préinstallés.

Il y a ainsi le jeu des petits chevaux, le jeu de dames, le jeu de stratégie « puissance quatre », les Kapla. Édouard se dirige vers la table où il y a les Kapla. Il souhaite commencer par ce jeu. Julie, l'animatrice, donne la consigne suivante : « le but est que vous construisiez ensemble une tour la plus haute possible. Je viendrai la mesurer une fois qu'elle sera finie ». Édouard commence par mettre des Kapla en cercle. Un enfant, Pierre, ne veut pas commencer la tour comme cela. Il discute avec Édouard qui lui dit « moi, j'en fais souvent des tours. » S'en suit une discussion sur le démarrage de la tour pour savoir si elle doit être en cercle ou carré. Pierre et les autres enfants acceptent qu'Édouard commence la tour par un cercle. Les enfants posent les Kapla dessus pour faire un premier étage. Pierre intervient et propose de poser les morceaux de bois en quinconce afin que la tour soit plus solide. Cette idée est validée par l'ensemble du groupe. Les enfants construisent ensemble les différents étages de la tour. Tous les enfants, en situation de handicap ou non, érigent cette tour. Édouard participe activement à l'élaboration de la tour. Un enfant est un peu en retrait ; il regarde les autres faire. La tour est finie. Julie arrive. Elle mesure leur tour, annonce « vingt et un centimètres de hauteur » et les félicite. À son signal, les enfants changent de tables dans le sens des aiguilles d'une montre.

- **Les jeux de société**

Aujourd'hui mardi 10 juillet 2012, je poursuis mes observations de terrain dans le centre de loisirs « Ensemble ». La directrice évoque le déroulé de la journée. Ce matin, des jeux de société (petits chevaux, jeu de dames, jeu de l'oie et nain jaune) sont proposés aux enfants, et ce, jusqu'au moment de la pause. Les activités vont maintenant commencer. Édouard est un peu en retrait du groupe. Un animateur, Marc, invite tous les enfants à se rassembler. La directrice demande également aux enfants de se diriger vers les tables par groupe de cinq où sont préalablement disposés les jeux de société. Les enfants se regroupent autour des jeux. Damien, avec d'autres enfants, s'installe à une table. Édouard reste en retrait. Il est debout contre un mur. Marc va le voir et lui demande de rejoindre le groupe. Édouard refuse de jouer avec les autres enfants. Il ne souhaite pas visiblement participer aux jeux proposés. Il faut noter que lors de mon observation au domicile parental, je n'ai pas vu de jeux de société. Lors de leur entretien, les deux frères n'ont pas non plus évoqué ces supports ludiques. Les parents m'ont raconté que Damien joue parfois au jeu de dames chez son grand-père. Mais Édouard n'y joue pas, et ce, ni à la maison ni chez son grand-père. Édouard est toujours en retrait du

groupe. Les animateurs n'arrivent pas à le faire changer d'avis. Ils l'appellent. Il ne répond pas. Édouard s'assoit sur un tapis posé au sol. Il regarde les enfants. Il me regarde aussi. Les autres enfants jouent. Damien semble aimer cette activité, car on l'entend rire. Il verbalise les actions qu'il fait comme « j'ai pris ta dame, Philippe. » Il passe d'une table de jeu à une autre sans trop perdre de temps. Édouard est toujours assis dans son coin. Il ne parle pas. Il ne fait rien. Damien gagne rapidement sa partie de dames. Il rejoue avec un autre enfant. Il dit à Julie : « j'ai encore gagné ». L'animatrice le félicite. Pendant ce temps, Édouard n'a toujours pas bougé de sa place. Elle annonce la fin des jeux. C'est la pause. Les enfants vont boire. Édouard ne suit pas les autres enfants. Julie va le voir pour essayer de comprendre son refus. Il ne répond pas aux sollicitations de l'animatrice. Elle lui dit : « tu peux aller dehors et jouer avec un ballon, si tu veux. » Il n'y a aucune réaction de sa part. Il ne lui répond pas. L'animatrice n'insiste pas. Elle le laisse seul, assis sur son tapis. Cependant, dès qu'elle s'éloigne, je le vois prendre un ballon. Il sort discrètement de la salle pour se rendre à l'extérieur. Je le regarde au travers d'une fenêtre jouer avec le ballon dans la cour. Il « fait du foot » pour reprendre l'expression enfantine. Il a retrouvé le sourire.

1.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- Les toupies *Beyblade* au sein du domicile parental³²

Il est dix-sept heures. Je me présente au domicile parental d'Édouard et de son frère Damien. J'ai rendez-vous avec eux dans le cadre de ma recherche. Lors de l'entretien mené auprès des deux frères, j'ai pu remarquer leur complicité. Le plus jeune, Damien, aidant entre autres son frère par ses explications. Nathalie, la mère, ouvre la porte et m'invite à entrer. Les enfants arrivent en courant. Ils m'embrassent. Damien me dit « on monte là-haut. On va dans la salle de jeu ». Je les suis. Les enfants entrent les premiers dans leur pièce dédiée aux jeux et aux jouets. Les enfants me demandent si je connais les toupies *Beyblade*. Ils prennent des toupies dans leurs mains. « Tu veux voir un combat de toupies ? » Je réponds « oui. » Ils prennent une piste de jeux (le stadium), des toupies et des lanceurs. Ils placent le stadium entre eux en criant « 1.2.3 hyper vitesse. » Le combat s'engage et une toupie s'arrête, c'est

³² Des premiers extraits de ces observations ont été publiés dans : Blin L. (2013, a,b)

celle de Damien. « J'ai gagné la partie », me dit Édouard. Les deux frères m'expliquent les règles de *Beyblade* en me disant que « le jeu est simple, lorsque ta toupie s'arrête de tourner, tu as perdu. » Damien me précise que « la toupie de ton adversaire peut la faire tomber aussi. » Il me raconte également sa rencontre avec ce jeu : « des copains jouaient aux toupies *Beyblade* à l'école. J'ai joué avec eux. J'ai aimé faire tourner les toupies. J'avais envie d'y jouer. Lorsque je suis rentré chez papa et maman, j'en ai parlé. Le lendemain, papa a acheté des toupies et des lanceurs. Tu sais, Édouard ne connaissait pas *Beyblade*, alors je lui ai montré comment on joue ». En outre, lors de leurs entretiens, les deux frères ont évoqué les toupies *Beyblade* en ces termes : « On y joue souvent. On regarde, ensemble, le dessin animé sur Gulli et après on joue. On les collectionne. » Ils m'ont également précisé : « on les aura pour les anniversaires, mais pas avant. On joue souvent ensemble à ce jeu. Je joue aussi avec mes copains, mais maintenant c'est interdit à l'école. On a appris à papa à jouer. Il joue avec nous des fois ». Enfin, lors des observations au sein de leur domicile, Damien m'a dit qu'ils avaient « les DVD *Beyblade* ». Il a rajouté : « avec mon frère, on collectionne les cartes *Beyblade*. À Noël, j'aurai deux autres toupies. J'aimerais bien avoir la toupie L. Drago Destroy 4D pour gagner mes combats. » Fin de la journée, les parents nous appellent pour le goûter, les enfants descendent, je les suis. Les frères me parlent encore de l'univers de *Beyblade*. Je partage un morceau de gâteau avec eux.

- **Le jeu des Kapla au centre de loisirs**

Lundi 4 juillet 2011, je retourne effectuer des observations dans le centre de loisirs « Ensemble ». Il est 8 h 30. Les enfants sont en temps libre. Il n'y a pas d'activités proposées par les animateurs. Les enfants sont, selon leur envie du moment, dans la cour ou à l'intérieur des locaux. Toujours lors de ce temps de jeu libre, Édouard se rend dans un coin de la pièce. Je me rapproche de lui. Il prend une boîte. Il la renverse. Je reconnais ces morceaux de bois rectangulaires : c'est un jeu de Kapla. Il manipule les morceaux de bois. Il essaie de fabriquer des maisons. Puis, il annonce qu'il va faire une tour. Il place les Kapla en formant un cercle, puis il refait un cercle sur le premier en empilant les petits morceaux de bois et ainsi de suite. Sa tour a maintenant huit étages. Un autre enfant qui n'est pas en situation de handicap le rejoint. Il est âgé de dix ans et se nomme Mickaël. Il se place à côté d'Édouard en le regardant construire sa tour. Puis, il prend lui aussi des morceaux de bois rectangulaires. Il commence à faire un cercle avec les Kapla, puis un second sur le premier et ainsi de suite. Sa tour fait

maintenant cinq étages. Une autre tour est montée. Édouard invite Mickaël à jouer avec lui. Mickaël accepte. Les deux enfants construisent ensemble leur tour. Leur objectif est de bâtir une tour « la plus grande possible. » Le premier cercle est d'abord préparé. Ensuite, les enfants posent les morceaux de bois dessus. La tour monte petit à petit, morceaux de bois par morceaux de bois. Elle fait maintenant une vingtaine d'étages. Les enfants sont fiers de leur réussite commune. Édouard et Mickaël interpellent une animatrice, Laurie, pour lui montrer leur construction. Elle les félicite. Puis, elle leur dit que les activités vont bientôt commencer. Il est 9 heures. Ils doivent donc rejoindre leurs groupes respectifs. « Mais avant, il faut tout ranger » (Laurie, animatrice). Les enfants décident de faire tomber la tour. Ensemble, il la pousse avec leurs pieds. Elle s'écroule en faisant du bruit. Les enfants éclatent de rire. Ensuite, ils commencent à ranger les morceaux de bois dans le carton d'origine. Édouard ne se hâte pas de les ranger. Mickaël effectue l'essentiel du rangement. Tous les morceaux de bois sont dans la boîte. Édouard la prend et la replace dans l'étagère. Les deux enfants rejoignent leurs groupes afin de participer aux activités préparées par l'équipe d'animation. Ce jeu est présent au domicile parental. J'ai pu le voir dans la salle dédiée aux jeux et aux jouets. Nathalie et Michel, les parents des deux frères, m'ont dit qu'ils achetaient des jeux comme les Kapla qui sont « surtout éducatifs, que c'est pour les aider, pour qu'ils apprennent. » Les mêmes parents ont ajouté que « les jeux éducatifs sont une aide pour compter par exemple ».

- **Le basket-ball**

Édouard et toute sa famille participent aux rencontres ludiques organisées aujourd'hui samedi 16 mars 2013. Édouard entre le premier dans le gymnase. Il me voit. Il m'embrasse. Je lui demande : « Damien n'est pas là ? » Il me répond : « si, si. Ils arrivent. » Il regarde autour de lui. D'autres enfants et adultes sont déjà en train de jouer. Différents ateliers ludiques sont proposés. On trouve, entre autres, l'escalade, le trampoline, le basket-ball, le tennis de table, des jeux de quilles et divers types de lancers, etc. À la fin de la journée, une balle au prisonnier est souvent organisée. C'est un temps du regroupement où tous jouent ensemble, enfants et adultes. Ses parents et son frère arrivent. Tous les enfants et adultes se dirigent vers les ateliers ludiques qu'ils souhaitent. Ils peuvent également en changer lorsqu'ils le désirent. La seule règle réside dans le fait qu'il faut qu'il y ait de la place pour se rendre dans l'atelier convoité. Damien et sa mère vont vers l'atelier d'escalade. Son père joue au tennis de table

avec un enfant en situation de handicap. Cinq enfants font un match de basket-ball. Ils jouent ainsi ensemble depuis plus d'un quart d'heure. Deux contre trois. Ils tirent tous dans le même panier. Ils n'ont qu'un seul panier de basket-ball à leur disposition, car il faut de la place pour les autres activités. Édouard prend un ballon de basket-ball et rejoint ce groupe d'enfants. Le match continu. Les enfants ne prêtent pas attention à lui. Il essaie de marquer des paniers pendant que les autres enfants jouent. Ils le laissent faire. Il se déplace également en driblant. Édouard ne participe pas à leur match. Il joue avec son ballon à côté du groupe en faisant la même chose qu'eux. Il dribble, il tire avec son ballon de basket-ball sur un terrain dédié à ce sport. Ainsi, Édouard joue à côté d'eux avec un ballon. Il ne participe pas au match qui est en train de se dérouler à côté de lui. Deux enfants décident d'arrêter de jouer en disant « On va faire de l'escalade. » Les trois autres font eux aussi des tirs au panier. Édouard dribble à côté d'eux. Il se met lui aussi à tirer dans le panier de basket-ball. Édouard pose le ballon de basket-ball et se dirige vers les jeux de lancers.

- **Le football**

Ce samedi 4 février 2012, lors d'une rencontre ludique, j'observe Édouard participer à un match de football. Dès son arrivée dans le gymnase, il a pris un ballon de football. Il s'est dirigé vers l'espace dédié au football. D'autres enfants l'ont rejoint. Ils ont commencé à jouer. Les enfants ont entre 8 et 10 ans. Certains sont en situation de handicap, d'autres pas. Édouard fait des passes et tire dans les buts. Il est très actif sur le terrain de football. Les enfants jouent ainsi pendant un court moment. Puis, deux pères se joignent à eux. Les enfants s'organisent pour inclure les parents dans leurs équipes afin de poursuivre leur match de football. Ils indiquent aux adultes dans quelle équipe ils doivent aller. Le match reprend. Les enfants se font des passes, des buts sont marqués. Les deux pères envoient le ballon aux enfants, mais ne souhaitent pas visiblement tirer, laissant le plaisir aux enfants de marquer les buts. Édouard est toujours aussi impliqué dans le match. Je le vois souvent près du ballon. Il participe aussi à l'auto arbitrage. Les enfants s'encouragent pour gagner ce match. Le score est d'un à trois. L'équipe d'Édouard perd. Il fait des passes aux autres enfants. Il essaie de récupérer le ballon à ses adversaires. Il défend âprement son but. Lors d'une action de jeu, Édouard après une passe d'un de ses coéquipiers se déplace sur le terrain en driblant. Puis, il marque un but, et ce, malgré une défense acharnée des joueurs de l'autre équipe. Les adultes ont laissé l'action se dérouler. Ils ne sont pas intervenus. Édouard se roule sur le sol en criant sa joie. Ces

partenaires le félicitent. Nouvel engagement pour les adversaires. Le score est maintenant de deux à trois. Le match se poursuit. Édouard et ses adversaires ne marquent plus de but. Il est 16 h, c'est la fin du match. Le score final est de deux à trois. L'équipe d'Édouard a perdu. Les enfants aident à ranger le matériel. Édouard n'a participé qu'à l'activité football. Il aime le football, ce qu'il m'a dit lors d'un entretien avec son frère en septembre 2011. En outre, lors d'autres observations de terrain, j'ai pu observer Édouard participer souvent à des matchs de football avec d'autres enfants. Je l'ai souvent entendu parler des joueurs de l'équipe de France et du club de football le Paris S-G.

Aujourd'hui, jeudi 12 juillet 2012, j'observe Édouard et Damien lors du temps libre du soir dans le centre de loisirs « Ensemble ». Ils peuvent « s'occuper comme ils veulent » (Julie, animatrice du centre de loisirs). Les animateurs et les enfants attendent en jouant que leurs parents arrivent. Les enfants en situation de handicap ou pas ont organisé un match de football. Damien joue dans une équipe. Édouard ne joue pas. Cela m'étonne un peu, car je sais qu'il aime beaucoup participer à des matchs de football. Il est assis sur un banc. Il regarde le déroulement du jeu sans dire un seul mot. Cela m'interroge beaucoup. Je m'approche de lui. Il ne semble visiblement pas très content. Il a pris sa tête entre ses deux mains. Je lui demande ce qu'il a, pas de réponses de sa part. J'insiste un peu. Il tourne sa tête vers moi et il me dit : « les autres enfants ne veulent pas que je joue. C'est Damien qui ne veut pas. » Je ne connais pas la raison de leur refus de faire participer Édouard au match de football. Les enfants partent les uns après les autres. Le match s'arrête par manque de joueurs. Je vais voir Damien pour connaître les raisons de son opposition à la participation de son frère. Je lui demande « pourquoi il ne joue pas Édouard. » Pas de réponses. Je n'aurais pas l'explication ce jour-là. Le lendemain, je lui repose la même question : « il m'énervait. » Réponse laconique, je n'en saurais pas plus.

1.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- Le vélo

Édouard : « Je vais dehors faire du vélo, avec le chien. »

Damien : « Oui c'est vrai avec maman et papa lorsque l'on sort le chien. »

Lors de cet extrait d'un entretien auprès des deux enfants, Édouard me parle de cette activité vélo qu'il associe aussi à ses parents. Lors de notre observation au domicile parental, la mère m'a confirmé que son fils faisait du vélo. Et son père a ajouté qu'« Édouard ne faisait du vélo qu'avec des roulettes de chaque côté, car il ne savait pas en faire sans. Il ne le laissait pas pratiquer seul cette activité, car il ne maîtrise pas vraiment le vélo. Ce qu'a d'ailleurs précisé Damien en ces termes lors de leur entretien : « tu n'as plus le droit d'aller dehors, car avec ton vélo tu rayes les voitures. »

- La console de jeu : la DS

Pendant l'entretien avec la mère après l'observation du jeu des deux enfants, je remarque que Damien a descendu des Lego avec lesquels il joue sur la table basse. Édouard a dans sa main une console de jeu vidéo : la DS. La mère me voit regarder Édouard. Elle me dit : « il y joue souvent. Je ne sais pas comment. Mais il y joue. Il sait faire tout seul. » Édouard est très concentré. Il est assis près de son frère. Je demande à sa mère s'il joue quotidiennement. Elle me répond : « il y joue trop souvent. Il faut canaliser son envie d'y jouer. Il ne ferait parfois que cela. Édouard joue toujours avec sa console de jeu. » Fin de l'entretien et de l'observation au domicile parental. Je dis au revoir aux parents. Damien vient me saluer. Édouard joue toujours. Sa mère lui rappelle que je pars et qu'il doit me dire tout de suite au revoir. Il râle. Il doit poser sa console de jeu. Il m'embrasse et retourne à son jeu vidéo.

1.4.Le réseau relationnel familial et extrafamilial

Son frère et ses parents sont ses principaux partenaires de jeu. Son frère m'a dit qu'il jouait souvent avec lui et j'ai pu l'observer également. Les parents participent et sont aussi initiateurs des jeux de leurs deux enfants comme le tennis de table, le vélo, etc. Un grand-père joue au jeu de dames avec Damien, mais pas avec Édouard. Il m'a aussi évoqué des copains qu'il avait notamment dans le centre de loisirs.

Le chercheur : « Avec qui jouez-vous dans le centre de loisirs ? »

Édouard : « Je joue avec mes copains. J'ai plein de copains, moi. J'aime bien jouer au football ».

(Édouard me livre une liste de prénoms, il est content de donner cette liste. Damien me regarde, il me fait comprendre que cela n'est pas vrai. Je ne dis rien.)

Damien : « Non, Édouard, ce n'est pas vrai ce que tu dis. Non ce sont mes copains à moi, tu n'as pas de copains toi. Ce sont les miens... »
 Édouard : « Non c'est les miens... »
 (Édouard râle. Damien ne dit plus rien... Édouard reprend la parole.)
 Édouard : « Moi, j'ai des copains. »
 (Édouard me redonne une liste de prénoms... Damien me regarde et dodine de la tête.)
 Damien : « Non, ce n'est pas pareil, là c'est les copains que tu as à l'école quand tu joues »
 (Édouard est en CLIS et les prénoms correspondent aux enfants de la classe).
 Damien : « Moi, je suis aussi dans la même école, mais on n'a pas les mêmes copains. »
 Édouard : « Si... »

Les copains de Damien semblent être aussi les copains d'Édouard. Cependant, j'ai observé, dans divers lieux, Édouard jouer sans son frère. Il n'éprouvait aucune difficulté à participer à un jeu avec d'autres enfants. J'ai pu également le voir parler et rire avec ses pairs. Pendant le goûter et les repas, Édouard discute aussi avec ses pairs. Il m'a parlé de ses copains d'école et notamment d'un enfant qui se nomme Nathan. La mère m'a d'ailleurs dit qu'elle invitait Nathan et d'autres enfants pour son anniversaire. Pour les parents, c'est essentiel de favoriser les relations amicales de leurs fils. La mère me dit aussi qu'« il est parfois invité à des anniversaires par ses copains d'école. »

1.5. Ses jeux et ses jouets

Dans leur salle dédiée à l'univers ludique, je vois en dehors des toupies *Beyblade* et du jeu Kapla, d'autres jouets posés au sol ou sur une table. Je remarque ainsi un labyrinthe géant à construire, une boîte de jeu pour fabriquer des véhicules à eau et un château médiéval en 3D à monter soi-même, cohabitant avec des Lego. Je rencontre par hasard, juste derrière un carton, des figurines de Comics américain : il y a Hulk, Superman, Spider-Man. Damien me rejoint et me demande « c'est qui ton super-héros préféré ». Je lui réponds « Wolverine. » Il ne le connaît pas. Je le décris physiquement tout en lui racontant brièvement sa vie et son œuvre de super-héros. Je tourne la tête. Je remarque une table de tennis de table pliée dans un coin. Le père me dit à ce sujet lors du goûter : « on joue au ping-pong avec les garçons des fois. Mais, pour Édouard c'est un peu dur. » Juste à côté d'elle, un circuit de voitures cohabite avec des boîtes de puzzles posées près d'un tas de figurines Playmobil. « En avant les histoires » me dit Damien en voyant que je manipule ces figurines en plastique. Il reprend ainsi à son compte le slogan publicitaire de la marque. Enfin, dans un coin, je remarque la présence de Buzz l'éclair, un des personnages du film d'animation *Toy Story*.

1.5.La relation ludique ou non avec l'observateur

- **On joue au basket-ball**

Lors d'un samedi après-midi récréatif, Édouard m'invite à jouer au basket-ball. Il me dit : « on fait des tirs ». J'accepte son jeu. « On va jouer au jeu de la raquette. Tu dois marquer des paniers » (Édouard, rencontre ludique du samedi). À chaque tir réussi, je peux me déplacer autour de la raquette en suivant les marques au sol, emplacements délimités par des sortes de graduations. Les joueurs de basket-ball nomment cette zone du terrain, située sous chaque panier de raquette ou de bouteille. Le but étant de faire le tour de cette zone. Édouard commence le premier à jouer. Il est sur la ligne des lancers francs. Il tire. Cependant, il ne réussit pas à marquer un point. C'est à mon tour. Je tire. Je marque le premier panier, puis le second. Lui n'avance toujours pas. Après dix minutes de jeu, il ne me reste que deux paniers à marquer et j'ai fini. Édouard a réussi pour l'instant à ne marquer que deux points. Je lance le ballon. Je marque le point et je gagne la partie. Il me félicite. Je rejoins d'autres enfants, lui aussi.

- **On joue aux toupies *Beyblade***

Lors de l'observation au domicile parental, les deux frères m'invitent à jouer avec eux aux toupies *Beyblade*. Damien m'explique les règles du jeu. Il me demande si j'ai bien compris le jeu. J'accepte de commencer l'affrontement entre nos toupies. Je m'oppose à Damien. Édouard regarde la partie. On commence. C'est à mon tour de dire « 1.2.3 hyper vitesse ». Ma toupie tourne vite, les deux autres aussi. Sa toupie s'arrête de tourner. Il me dit « Bravo. Tu as gagné. Tu sais j'aime bien y jouer. Avant je ne connaissais pas Beyblade, ça change comme jeu. » Édouard me lance lui aussi un défi. Édouard dit « 1.2.3 hyper vitesse ». Les toupies tournent de nouveau. Je gagne encore cette partie. La toupie d'Édouard s'est arrêtée avant la mienne. Les parties s'enchaînent. On joue à tour de rôle. Ils me disent que les joueurs de toupies *Beyblade* s'appellent des Bladeurs et que je suis, moi aussi, un Bladeur. Je leur dis que je suis fier d'être un Bladeur. La mère des deux enfants nous appelle, nous descendons pour le goûter. Je mange une part de gâteau avec eux.

1.6. Le discours des parents

Les parents favorisent les relations amicales d'Édouard avec les autres enfants de sa classe ou de son environnement social. Ils ont également fait le choix d'inscrire Édouard dans le centre de loisirs « Ensemble. » La mère souhaite qu'il aille avec d'autres enfants « non trisomiques ». Les parents ont également privilégié l'inscription scolaire d'Édouard au sein de l'Éducation nationale. Il a d'abord été scolarisé dans une maternelle, puis en primaire dans une classe inclusion scolaire (CLIS). Les parents mettent en avant le fait que leur enfant a des droits identiques à tous les autres enfants même s'ils reconnaissent sa singularité. Ils en sont pleinement conscients, mais ils pensent qu'il a sa place comme tous les autres enfants dans l'espace commun. La mère est très militante sur le plan personnel et associatif. Le père la soutient pleinement. La participation familiale aux rencontres ludiques du samedi après-midi, organisées par une association de parents d'enfants porteurs d'une trisomie 21, est pour les parents un moyen de se rencontrer et d'échanger entre parents et enfants. Le partage d'expériences entre parents autour de la situation de handicap de leurs enfants est pour eux primordial. C'est aussi dans cet espace qu'ils échangent avec d'autres parents sur les activités possibles à faire dans le droit commun avec Édouard.

1.7. Les pratiques des professionnels

- **Le centre de loisirs « Ensemble »**

Édouard est, comme le notifie le directeur, intégré depuis deux ans dans le centre et il s'y rend régulièrement avec son frère. Les animateurs n'ont pas pensé une adaptation spécifique de la situation ludique, car « il fait comme les autres » (Julie, « Ensemble », propos tenus en fin de journée). En outre, du fait d'un nombre plus important d'animateurs, ils ont été plus facilement à l'écoute d'Édouard lors de certaines situations ludiques où il refusait de jouer. Enfin, Édouard est un enfant « attachant et gentil » (Julie, centre loisirs « Ensemble », 2012).

- Les rencontres ludiques

Édouard et sa famille arrivent souvent les premiers. Les activités étant proposées, mais libres, Édouard a pu se diriger vers les jeux de son choix. Les jeux n'ont pas été adaptés à la singularité de la situation de handicap d'Édouard. Ces parents ont participé également à l'ensemble des activités et pas seulement avec Édouard. Ils ont également souvent été présents auprès d'autres enfants en situation de handicap. Enfin, les consignes données à Édouard, notamment par une des responsables des activités, ont été simplifiées comme me l'a précisé en 2011 Cindy, une des responsables, en ces termes ; « je donne des consignes simples pour qu'Édouard puisse comprendre ce que j'attends de lui. »

1.8.Synthèse de son portrait ludique

Édouard est un enfant qui prend beaucoup de plaisir à jouer. Ces parents disent de lui que c'est un « enfant joueur. » Il participe dans le centre de loisirs ou lors des rencontres ludiques du samedi après-midi surtout aux activités sportives comme le basket-ball et le football. Les jeux de ballon sont ses activités préférées. Édouard n'éprouve visiblement aucune difficulté à jouer avec des enfants qui sont ou pas en situation de handicap à condition que l'activité représente pour lui un quelconque intérêt. Au sein de sa famille, il joue souvent avec sa console de jeu DS ou à la Wii avec son père. Il aime les jeux de construction (Lego, Kapla), les Playmobil, les petites voitures, les billes ainsi que les toupies *Beyblade*. En outre, il collectionne avec son frère les toupies, les figurines de super-héros et les billes. Il pratique également « un peu le vélo » (père d'Édouard, observation au domicile parental). Ses partenaires ludiques sont ses parents, son frère, ses copains d'école et les copains de son frère. Dans le centre de loisirs, Édouard participe aux activités qu'il connaît et qu'il aime bien. Dans ces conditions, sa participation devient alors importante. Mais il refuse aussi d'être dans la participation et de s'engager dans un jeu comme les jeux de société, jeux qui ne présentent aucun intérêt à ses yeux. Lors des rencontres ludiques, il a participé souvent aux mêmes ateliers ludiques en refusant catégoriquement de s'engager dans les autres.

Dans certaines activités comme le basket-ball, Édouard participe à la même activité, en même temps que les autres, mais tout en étant à côté de ses pairs en ayant à ce moment-là peu d'interactions ludiques avec eux. En résumé, sa participation ludique change en étant parfois importante, à côté des autres ou alors complètement absente, et ce, selon le jeu.

2. Aurélie

Aurélie est âgée de 12 ans. Elle est la dernière enfant d'une fratrie de deux enfants. Elle a une sœur, Marine, de 9 ans, une autre sœur de 23 ans ainsi qu'un frère adopté de 8 ans qui se nomme Freddy. Aurélie est scolarisée dans une classe spécialisée (CLIS) au sein d'une école primaire située près du domicile parental. Elle présente une trisomie 21 avec une déficience intellectuelle moyenne. Pour ses parents, « c'est une enfant joueuse et heureuse. » Elle est suivie aussi par une orthophoniste à cause de troubles du langage et de difficultés dans l'acquisition des apprentissages. Le père est demandeur d'emploi et présente une légère incapacité physique. La mère est assistante maternelle et garde trois enfants à son domicile. Elle est également famille d'accueil-relais pour les week-ends. Lors d'une observation au domicile en 2011, il y avait les trois enfants de la famille, deux garçons en garde de 7 et 8 ans et la fille d'une amie des parents âgée de 11 ans. Nous avons également effectué un entretien auprès des deux sœurs en novembre 2011³³ et des observations de la fratrie lors de rencontres ludiques organisées entre 2011 et 2013.³⁴

2.1. Les activités encadrées par les adultes

- Escalade

Lors d'une rencontre ludique ce samedi 24 mars 2012, Aurélie et Marine cheminent doucement vers l'atelier d'escalade sur la demande de la responsable de l'activité. Je les suis en discutant avec Aurélie. Marine m'explique qu'elle a déjà fait de l'escalade pendant des vacances, mais qu'Aurélie ne connaît pas trop cette activité. Les deux sœurs récupèrent leurs baudriers. Sous l'injonction de la responsable, elles vont s'asseoir avec un groupe de six enfants en situation de handicap ou non. Marine met seule son baudrier après avoir écouté les conseils de l'animatrice en escalade. Aurélie attend, le baudrier dans sa main. Marine vient à son aide. Elle se met à genoux devant elle en lui demandant de lever un pied, puis l'autre, afin de lui mettre son baudrier. Les deux sœurs sont maintenant équipées. La responsable du

³³ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

³⁴ Ce portrait a permis la construction d'un article publié dans : Blin, L., (2014c)

groupe vérifie que les deux baudriers sont bien mis. Marine commence la première à grimper sur le mur artificiel. Puis c'est au tour d'Aurélie. La responsable de l'activité accroche le mousqueton à la boucle de son baudrier. Elle lui dit : « tu peux monter, si tu veux. Je t'assure. » Aurélie se présente devant la voie d'escalade, met un pied sur une prise, puis un second tout en s'accrochant avec ses mains aux différentes prises situées au-dessus de sa tête. Elle grimpe environ deux mètres et ne bouge plus. Soudain, Aurélie se jette en arrière. Elle surprend la responsable de l'activité qui est projetée en avant par la chute d'Aurélie. Aurélie tombe doucement sur le tapis de réception. Elle est maintenant allongée, mais toujours accrochée à la corde. La responsable lui demande de se relever. Elle accepte. Aurélie demande si elle peut recommencer. La réponse de l'animatrice d'escalade est « oui, mais fais attention lorsque tu descends ». De nouveau, Aurélie grimpe. Elle arrive au même niveau que précédemment. Et en riant, elle se jette encore une fois en arrière. L'animatrice est de nouveau projetée en avant. À son tour, le groupe rit. Aurélie se retrouve encore une fois allongée sur le tapis. Elle se relève rapidement en disant « encore. » La responsable sourit. Elle lui dit « OK. Mais c'est la dernière fois. Les autres aussi veulent grimper. Et tu descends doucement. » Aurélie se place devant le mur d'escalade. Elle grimpe. La même scène se reproduit : Aurélie allongée et l'animatrice propulsée. Les autres enfants rient du comique de la situation. La responsable lui demande de se relever et lui enlève le mousqueton accroché au baudrier. Aurélie retourne auprès de sa sœur. Les deux sœurs décident d'arrêter l'activité escalade. Marine enlève son baudrier. Aurélie ne bouge pas. Une fois son baudrier ôté, Marine aide sa grande sœur Aurélie à retirer le sien. Marine rejoint Freddy qui joue au football avec d'autres enfants. Aurélie s'assoit sur un banc à côté de sa mère.

2.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Badminton**

Samedi 18 juin 2011, Aurélie arrive dans le gymnase, suivie de sa sœur, de son demi-frère et de ses parents pour participer à une rencontre ludique. Elle vient m'embrasser, accompagnée de sa sœur et de son demi-frère. Les parents me saluent également. Les deux sœurs regardent autour d'elles. Aurélie et Marine se dirigent vers l'activité badminton. Marine donne une raquette à sa sœur et passe de l'autre côté du filet de badminton. Marine sert et envoie le volant en direction de sa sœur. Aurélie ne rattrape pas le volant. Il tombe juste à côté

d'elle. Marine lui demande de renvoyer le volant. Elle essaie, mais ne parvient pas à utiliser sa raquette pour relancer le volant. Elle effectue plusieurs tentatives infructueuses. Marine passe sous le filet de badminton pour rejoindre sa sœur. En saisissant sa raquette, Marine envoie le volant par-dessus le filet tout en expliquant à Aurélie la technique du service en badminton. Marine va chercher le volant, le donne à Aurélie en lui demandant d'effectuer le même geste qu'elle. C'est maintenant à Aurélie d'essayer. Marine reste à côté d'elle. Aurélie prend le volant dans une main, la raquette dans l'autre. Elle lâche le volant et tape avec sa raquette. Hélas, elle rate le volant qui tombe à ses pieds. Elle recommence plusieurs fois le même geste sans réussir son service. Puis soudainement, Aurélie arrive à rattraper avec sa raquette le volant qui passe alors par-dessus le filet. Marine la félicite et retourne de l'autre côté du filet en lui disant « c'est moi qui vais lancer ». Marine sert donc à son tour. Le volant passe par-dessus le filet. Aurélie tape avec sa raquette dans le volant et réussit, elle aussi, à le faire passer par-dessus le filet. Puis Marine renvoie le volant qui tombe au pied d'Aurélie. C'est à elle maintenant de servir. Aurélie refait le geste technique explicité précédemment par sa sœur. Cependant, elle ne réussit pas à renvoyer le volant du premier coup. Plusieurs tentatives sont nécessaires. Puis, enfin, le volant passe au-dessus du filet. Marine tape dans le volant qui passe de nouveau par-dessus le filet. Il tombe sur le terrain d'Aurélie, car elle n'a pas pu le renvoyer. Elle doit effectuer le service. Le volant tombe devant elle. Nouvelle tentative. Encore un échec. Elle essaie plusieurs fois, mais n'arrive plus à renvoyer le volant de l'autre côté, sur le terrain de sa sœur. Marine l'encourage. Aurélie s'énerve un peu, puis va s'asseoir sur le banc situé à côté du terrain de badminton. Sa sœur lui demande de revenir jouer. Elle refuse. Un garçon, Théo, regarde la scène ludique, puis se propose de jouer avec Marine. Elle accepte. Les deux enfants jouent ensemble sous le regard d'Aurélie. Après quelques minutes, Aurélie encourage sa sœur. Marine et Théo jouent aussi bien l'un que l'autre. Le match se poursuit. Aurélie se lève et se dirige vers ses parents. Je me rapproche d'eux. Elle dit à sa mère que c'est difficile de jouer au badminton. Et elle précise que « Marine elle sait bien jouer ». La mère acquiesce. Je discute avec elle sur les diverses possibilités de structures éducatives existantes pour Aurélie.

- **Tennis de table**

Aujourd'hui, samedi 20 avril 2013, je continue d'observer Aurélie pendant la rencontre ludique. Aurélie et Marine sont ensemble près des tables de ping-pong où un groupe d'enfants

s'amuse. Je me rapproche d'eux. Je remarque que Marine a visiblement envie de jouer au tennis de table. Elle demande aux enfants si elle peut venir jouer avec eux. « Moi et ma sœur » précise-t-elle. La réponse est positive. Ils sont sept enfants en situation de handicap ou non à participer à cette activité. Marine sollicite Aurélie pour qu'elle vienne jouer avec elle. Elle se saisit de deux raquettes de tennis de table sans attendre la réponse d'Aurélie. Elle propose une raquette à sa grande sœur. Aurélie ne la prend pas. Elle refuse de jouer avec elle et les autres enfants. Marine insiste. Aurélie décline l'invitation. Elle s'en va. Elle se dirige vers d'autres jeux. Marine joue alors avec les autres enfants. Aurélie a refusé de s'engager dans cette pratique ludique. Marine m'a dit ce jour-là que sa grande sœur ne savait pas jouer au tennis de table. Lors de mon observation au domicile parental, je n'ai pas vu de table de ping-pong. Et leur père m'a d'ailleurs confirmé qu'il n'y en avait pas. Marine joue au tennis de table chez une copine : « c'est le père de Tracy qui m'a appris à jouer. » Pendant cette rencontre ludique, Marine continue de jouer au tennis de table avec le groupe d'enfants. Elle participe activement aux différents matchs. Aurélie est avec sa mère qui discute avec d'autres parents. La mère et la fille se tiennent par la main. Je les rejoins. La mère me dit : « Aurélie veut aller au Mac Do après. » Fin de l'après-midi, Aurélie me dit au revoir en souriant.

- **Le ballon**

Une balle aux prisonniers est organisée à la fin de la rencontre ludique de ce samedi 18 juin 2011. Tous, enfants et adultes, y participent à l'exception d'Aurélie qui ne désire pas se joindre au groupe. Le jeu collectif commence sans elle. Elle est assise sur un banc et reste ainsi pendant la durée de la première partie. Ensuite au début de la seconde, Aurélie se saisit d'un ballon qui se trouvait dans le coin d'une pièce, s'assoit au sol et fait tourner le ballon sur lui-même. Un autre enfant, Nathan, la rejoint. Il ne semble plus avoir envie de participer à ce jeu collectif. Il s'assoit en face d'elle et lui demande le ballon. Ils font rouler le ballon de l'un à l'autre avec leurs mains et se font ainsi des passes. Le jeu dure environ une dizaine de minutes avant que Nathan retourne auprès de son frère. Aurélie continue de manipuler le ballon qu'elle fait tourner dans tous les sens. Elle s'assoit et regarde le jeu collectif qui se déroule devant elle. Le jeu de la balle aux prisonniers prend fin et c'est le moment du goûter à l'occasion duquel Aurélie retrouve Marine et Freddy.

2.3. Les temps libres hors institution

- L'encre invisible

J'arrive dans la maison des parents d'Aurélie. Les enfants sont dehors. Ils guettaient mon arrivée. Aurélie m'explique qu'ils m'attendaient pour jouer. Les enfants m'invitent à entrer. Je salue les parents. Nous nous installons dans la salle à manger. À la demande des enfants, je participe à une partie de cartes. Au bout d'un certain laps de temps, Aurélie décide de se retirer du jeu. Elle ne prête plus aucune attention au jeu qui se déroule sous ses yeux. Aurélie demande l'autorisation à sa sœur de prendre un crayon dans une trousse posée sur la table ce que Marine accepte. Elle lui demande si elle veut le crayon spécial et la lampe Hello Kitty. Aurélie répond qu'elle souhaite écrire avec la lampe. Marine m'explique que l'encre est invisible et qu'elle ne devient visible que si on l'éclaire avec la lampe Hello Kitty. Aurélie a maintenant dans une main le crayon et dans l'autre la lampe. Elle commence à écrire sur le front de son voisin, sur les mains des autres enfants, sur les cartes... Les parents regardent la scène, amusés par le comportement d'Aurélie. Les autres enfants sourient tout en continuant leur partie de cartes. Aurélie vient me voir et me demande de prendre la lampe Hello Kitty pour que je puisse voir ce qu'elle écrit sur sa main. La lumière violette de la lampe fait apparaître des lettres qui ne forment pas un mot. Juste des lettres. Elle me regarde et me dit « t'as compris. » Je lui dis que je ne comprends pas bien et que je ne suis pas toujours un bon lecteur. Elle rit et se moque un peu de moi. Je ris aussi. Je lui redonne la lampe magique. Elle revient avec une carte à jouer et me propose la lampe magique. Avec la lumière violette, je vois qu'elle a écrit son prénom. Elle a également dessiné des cœurs. Sa mère rit et me dit « elle doit bien t'aimer, je crois. » Aurélie me fait les yeux doux. Les enfants rigolent des mimiques de séduction qu'elle me fait. Elle fait apparaître avec sa lampe spéciale Hello Kitty des dessins qu'elle nous montre. Elle se remet à dessiner pendant une autre partie de cartes avant que Freddy s'arrête de jouer aux cartes pour la rejoindre. Une autre partie se déroule sans lui. Freddy prend une feuille de papier et demande le crayon magique à Aurélie. Elle ne veut pas lui donner. Son père intervient et lui demande de prêter le crayon de Marine. Elle boude. Freddy dit « c'est pas grave ». Sa mère intervient aussi. Aurélie prête alors le crayon à Freddy. Il écrit et Aurélie passe la lampe pour faire apparaître les divers symboles. Les autres enfants arrêtent aussi de jouer aux cartes et veulent jouer à leur tour avec l'encre magique et écrire des messages magiques. Ils prennent tour à tour la décision d'aller jouer avec Aurélie. Ce jeu perdure environ quinze minutes. Puis c'est le temps du repas. Les parents m'invitent à

manger. Sous l'injonction d'Aurélié, je dois m'asseoir à côté d'elle pour partager ce moment d'intimité familiale.

- **La construction de maisons en Lego**

Je suis toujours au sein du domicile parental d'Aurélié. Après le repas du midi, les enfants vont tous jouer dans le jardin familial. Ils sortent un ballon de football. Ils se font des passes. Alors que je les regarde jouer, il m'invite à les rejoindre, mais je décline leur invitation, car Aurélié ne joue pas avec eux. Elle est à côté de moi et les regarde jouer. Je souhaite observer si elle va ou pas les rejoindre et surtout comment elle va s'y prendre. Les enfants ne la sollicitent pas pour participer à leur jeu de ballon. Aurélié ne les regarde plus et semble être dans ses pensées, puis elle s'en va pour entrer dans la maison. Elle ne veut visiblement pas jouer avec les autres enfants. Je la regarde passer le pas de la porte et je reste à l'extérieur avec les autres enfants en sachant que je vais la rejoindre dans quelques minutes. Après dix minutes de jeux en plein air, je décide de retrouver Aurélié. J'informe les enfants que je rentre moi aussi dans la maison où je vois qu'Aurélié se trouve dans le salon. Elle joue avec des Lego posés sur la table basse. Je m'approche d'elle et elle me sourit. Je m'assois dans le canapé et prends des notes. Elle continue son jeu de construction sans trop prêter attention à ma présence. Elle fabrique des maisons en Lego. J'entends par la fenêtre les autres enfants jouant au ballon. Aurélié bâtit un ensemble de structures architecturales et me dit « regarde ». Je lui dis : « c'est une ville après une tempête ». Elle rit et me dit « non ». Aurélié continue à construire d'autres édifices. Les enfants entrent dans la maison. Ils se dirigent dans la salle où se trouve Aurélié qui poursuit son jeu. Ils passent devant Aurélié sans la voir. Marine me sourit et Freddy semble être très content. Les enfants sortent une console de jeu et décident de jouer ensemble sans proposer à Aurélié de les rejoindre. Les enfants enchaînent différentes parties et expriment assez bruyamment leurs enthousiasmes pendant qu'Aurélié continue sa construction de maisons sans prêter attention aux jeux des autres. Après un long moment, elle s'arrête de jouer et rejoint sa mère dans la cuisine. Les autres enfants continuent à jouer aux jeux vidéo. Je laisse Aurélié avec sa mère et j'attends la fin d'une partie pour dire au revoir aux enfants. Je passe par la cuisine pour saluer Aurélié et sa mère qui m'informe que son mari est parti faire une course. Aurélié me dit « à bientôt ». Je lui rappelle que l'on va se revoir lors des rencontres ludiques. Aurélié m'accompagne jusqu'à la porte d'entrée de la maison. Marine et les autres enfants nous rejoignent et me disent en cœur « au revoir, Ludo. »

- Le vélo

Marine me raconte, lors de l'entretien avec sa sœur, qu'Aurélie « aime le vélo, mais elle n'a pas l'équilibre. » Cependant, Aurélie n'a pas évoqué directement cette activité avec moi. En revanche, sa mère m'a précisé après l'entretien de ses deux filles qu'Aurélie « suit sa sœur et ses copines en faisant semblant de pédaler, pour faire comme elles, comme les autres. » Le père me dit : « elle en fait sur trois ou quatre mètres. Elle a tellement envie d'aller faire comme les autres, du vélo, que cela, ça la motive. Elle suit les autres. Elle veut faire comme les autres. »

2.4.Le réseau relationnel familial et extrafamilial

Les parents d'Aurélie jouaient avec elle surtout lorsqu'elle était plus jeune. Maintenant, ils ont moins de temps pour être dans cette relation ludique comme ils ont pu d'ailleurs nous le signifier. Lors d'un entretien auprès des deux sœurs, elles m'ont dit : « il ne joue jamais avec nous papa ». Sa sœur Marine est très présente auprès d'elle, l'aidant lors de situations ludiques, mais aussi pour les actes de la vie quotidienne comme dans l'habillage par exemple. La mère m'a dit aussi qu'elle a souvent demandé à Marine d'aider sa sœur. « Marine est une vraie mère pour elle », nous dit la mère lors d'une rencontre ludique. Son frère, Freddy, joue souvent avec les deux sœurs. Ils forment un trio ludique assez complice. « Ils s'entendent bien », nous dit la mère d'Aurélie lors d'une observation au domicile. Aurélie m'a d'ailleurs confié lors de son entretien : « je joue avec Marine et Freddy. »

Les parents n'ont pas évoqué s'ils invitaient ou non des copains ou des copines d'Aurélie au sein de leur famille. En revanche, lors de l'entretien semi-directif, Aurélie m'a précisé qu'elle « joue à l'école, à la récréation. » Et m'a également dit qu'elle « joue avec Alban. Je saute avec Marjorie et Morgane. »

2.5.Ses jeux et ses jouets

Lors de mes observations au domicile d'Aurélie, je n'ai pas eu accès aux chambres des deux sœurs pour noter les jeux ou jouets qui pouvaient s'y trouver. Les parents et la fratrie ne

m'ont pas parlé d'une salle consacrée à l'univers ludique. Mais dans le salon, trône une console de jeux vidéo posée près de jeux de cartes des 7 familles et de deux jeux de société, Monopoly et Uno. Lors de l'entretien auprès des deux enfants, Marine a évoqué le fait qu'elle joue « (...) à Croque carotte. C'est un jeu de société. On doit prendre des carottes et il y a des trous. On doit attraper les carottes. Je joue avec Aurélie et Freddy. On y a joué ce matin avant que tu viennes. » Et Aurélie « (...) joue au foot et à l'escalade. À la maison, lorsque je suis dehors, je joue au trampoline. À la maison, je joue avec maman. Je joue avec Théo et je fais de l'escalade. Je joue au puzzle et je fais du basket. Je vais à la piscine aussi je joue à la Wii et la DS avec ma sœur. »

2.6. La relation ludique ou non avec l'observateur

- Le jeu des 7 familles

Au domicile d'Aurélie, les enfants, les parents et moi même nous nous installons autour de la table de salle à manger. Le père me demande de parler de ma recherche « sans entrer dans les détails ». Je lui dis que je m'intéresse à la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Le père me dit « d'accord. » Marine et Freddy me proposent alors de faire une partie de jeu des 7 familles. J'accepte très volontiers de devenir un partenaire ludique. Tous les enfants jouent. Les parents ne veulent pas jouer se contentant de regarder. Au tour de la table, nous sommes huit. Le jeu choisi par les enfants est un jeu des 7 familles « Hello Kitty. » Dès le début du jeu, Aurélie annonce qu'elle se met avec sa sœur. Marine m'explique qu'Aurélie joue toujours aux cartes avec elle. « C'est trop dur pour elle ». Aurélie distribue les cartes à chaque partie. Marine tient les cartes. Aurélie regarde sa sœur jouer et pose parfois les cartes sur la table en suivant ses conseils. Je gagne la première partie. Aurélie gagne la suivante et Freddy la troisième. Ces parties ont lieu sous le regard amusé des parents et dans une atmosphère très agréable. Les enfants sont gentils et bienveillants les uns avec les autres. Aurélie décide d'arrêter de jouer. Marine l'incite à continuer, mais sans succès. Les enfants me demandent si je veux toujours jouer. Je réponds « oui, avec plaisir. » Freddy ne veut plus jouer et rejoint Aurélie. Le jeu de cartes se poursuit sans eux. Les enfants s'arrêtent de jouer les uns après les autres. Ils vont tous participer au jeu d'Aurélie qui joue maintenant avec une lampe et de l'encre invisible. La mère demande de ranger les jeux qui ont été sortis. Fin des jeux.

- Le magnétophone

À la fin de l'entretien qui a eu lieu le mercredi 9 novembre 2011, Aurélie manipule le magnétophone, posé sur la table, que j'utilise pour enregistrer notre discussion. Aurélie le prend dans sa main en me demandant si elle peut écouter sa voix. Je lui réponds : « pas de soucis. » Marine sourit. J'appuie sur un bouton du magnétophone pour faire reculer la bande le plus rapidement possible, puis j'enclenche la touche « play ». La bande se déroule. Nous entendons nos voix. Il y a un court moment de silence. Aurélie rit. Elle me dit que nos voix sont bizarres et surtout la mienne. Elle souhaite entendre encore nos voix. De nouveau, les voix venant de l'enregistrement se font entendre. Aurélie me demande de recommencer une dernière fois. J'explique à Aurélie le fonctionnement du magnétophone. Elle essaie et réussit à le faire fonctionner. Son père met fin à sa participation en lui disant que ce n'est pas un jeu. Je range alors mon magnétophone. Aurélie me parle de nos voix et de leurs différences en me disant que ce n'est pas sa voix, elle n'« est pas pareille ». Après cet échange ludique et les réactions qu'il a générées, la mère me propose de partager le goûter avec les enfants. Aurélie me propose une part de gâteau et une boisson que j'accepte bien volontiers.

Je dois partir maintenant. Je salue toute la famille et Aurélie m'accompagne jusqu'à ma voiture.

2.7. Le discours des parents

Les parents d'Aurélie m'ont évoqué à plusieurs reprises les difficultés de leur fille en lien avec sa situation de handicap. Pour la mère, « elle a du mal pour parler et pour faire certaines choses. Elle est gentille. » Sa scolarité s'effectue au sein de l'Éducation nationale. Pour sa mère, Aurélie a surtout sa place au sein de l'éducation spécialisée. « Aurélie ne sait pas lire et écrire, et pour elle, l'école cela devient compliqué. » Les parents recherchent un accueil pour leur fille au sein d'un établissement médico-éducatif qui pourrait, selon eux, mieux répondre aux besoins éducatifs d'Aurélie. Il n'est plus envisageable pour les parents qu'elle poursuive une scolarité dans « le milieu ordinaire ». Les parents participent aux rencontres ludiques du samedi après-midi pour poursuivre le lien et les échanges d'expériences avec les autres familles. Ils ont du recul par rapport à la situation de handicap d'Aurélie et peuvent même rire de ses maladresses. La mère précise que Marine est très

présente auprès de sa sœur et qu'elle est vraiment une aide indéniable pour Aurélie dans les actes de la vie quotidienne.

2.8. Les pratiques des professionnels

Lors des rencontres ludiques, les jeux n'ont pas été adaptés à la singularité d'Aurélie. En effet, les jeux proposés étaient les mêmes pour l'ensemble des enfants. Aurélie n'a donc pas pu participer à tous les ateliers ludiques. En revanche, un des responsables a adapté son discours pour qu'Aurélie comprenne les consignes données. En outre, le fait que les objets ludiques fussent en accès libre a favorisé la participation d'Aurélie. Elle a pu jouer seule, avec les autres, à des activités dirigées, libres ou inventées par elle. Enfin, sa liberté de jouer ou de ne pas jouer a été respectée par l'ensemble des autres participants : enfants, adultes et responsables de ce temps ludique.

2.9. Synthèse de son portrait ludique

Aurélie est une enfant joueuse. Elle a une culture sportive et pratique, à l'école ou lors de rencontres ludiques, le basket-ball, l'escalade et le badminton. Elle aime construire des maisons en Lego et jouer aux jeux vidéo avec les autres membres de sa fratrie. Les jeux de société font également partie de son univers ludique. Elle aime participer à des jeux avec d'autres enfants même si parfois elle « a des difficultés pour jouer avec les autres » (mère d'Aurélie). Les parents jouaient avec elle seulement lorsqu'elle était plus jeune. Elle aime faire des promenades à vélo et à pied. Ses partenaires ludiques sont sa fratrie, ses copines et copains d'école et les copines de sa sœur. Sa participation est souvent associée à sa sœur. En effet, Marine incite fréquemment Aurélie à jouer et elles sont d'ailleurs souvent ensemble. Leurs parents n'interviennent pas dans les jeux qu'elles peuvent faire. Aurélie a souvent construit ses moments de jeu et les autres l'ont rejoint ensuite en participant à la même activité qu'elle. Elle est parfois dans le refus de participer ou alors elle décide de peu participer. En conclusion, sa participation est plus importante lorsqu'elle pense la situation ludique.

3. Sonia

Sonia, âgée de 10 ans, a une sœur, Marylou, de 14 ans. Elle est scolarisée dans un établissement spécialisé proche du domicile parental. Le père est ouvrier au sein d'une entreprise de bâtiment et la mère est comptable dans une entreprise de marketing. Les parents sont divorcés. Le père a une nouvelle compagne, Magali. Sonia est porteuse d'une trisomie 21 avec une déficience intellectuelle moyenne et présente également un trouble de déficit de l'attention sans hyperactivité (TDAH) avec des difficultés importantes au niveau du langage et de la communication.

L'observation de Sonia a eu lieu dans le centre de loisirs « Ensemble ». Nous l'avons également observée lors des rencontres ludiques. Les observations ont eu lieu en 2011 et 2012.

3.1. Les activités encadrées par les adultes

- **Les jeux d'opposition**

Ce jeudi 7 juillet 2011, les animateurs du centre de loisirs « Ensemble » annoncent que les enfants vont participer à des jeux d'opposition. Trois enfants aident l'animateur, Éric, dans l'installation du matériel. C'est lui qui anime la séance. Le groupe compte une vingtaine d'enfants âgés d'environ 11 ans. Il y a deux enfants en situation de handicap, dont Sonia. Sous la direction d'Éric, Sonia court et saute en variant ses formes de déplacements. Après cet échauffement, l'animateur propose des jeux d'opposition et demande aux enfants de se mettre par deux. Les enfants s'exécutent. Sonia est seule. Visiblement, les enfants ne font pas le choix de se mettre avec Sonia. Certains enfants évitent même d'être près d'elle. Sonia se retrouve donc sans partenaire ludique. Éric impose à une jeune fille, Chrystelle, d'être avec elle. Chrystelle s'y oppose. L'animateur monte le ton et Chrystelle accepte de se mettre avec Sonia. Par deux, chaque enfant doit attraper les pinces à linge accrochées sur les vêtements de l'autre. Le gagnant est celui qui en prend le plus pendant un temps donné. Le jeu commence. Sonia n'en attrape aucune. Chrystelle attrape presque toutes les pinces à linge. Elle gagne cette partie et change de partenaire ludique. Une nouvelle partie est engagée. Sonia se retrouve avec un autre enfant qui était seul. Sonia n'attrape de nouveau aucune pince à linge.

Elle perd cette partie. Pendant quatre parties, Sonia n'arrive pas à prendre de pinces à linge sur ses différents partenaires. Elle ne fait que perdre. Éric annonce un nouveau jeu, le jeu du foulard et, toujours par deux, les enfants doivent prendre un foulard qui est accroché dans le dos du partenaire. Sonia est seule. Éric invite un enfant qui accepte à aller jouer avec Sonia. Le jeu peut commencer. Sonia perd. L'enfant dit : « avec Sonia, c'est facile, elle ne sait pas jouer. » Un autre enfant me dit après le jeu que Sonia « elle est pas forte. » Sonia perd de nouveau toutes ses parties. Un autre jeu est proposé, le jeu des Sumos. L'enfant doit faire sortir l'autre enfant d'un espace délimité. Sonia est de nouveau toute seule. Éric demande à l'un des enfants de devenir le partenaire ludique de Sonia. Le jeu peut alors commencer. Les enfants poussent leurs partenaires hors du cercle. Sonia est avec une autre fille de son âge. Sonia ne s'oppose pas et perd encore à ce jeu. Éric annonce un changement de partenaires pour le même jeu. Les enfants demandent à Sonia de jouer avec eux et sont ainsi plusieurs maintenant à souhaiter vouloir être avec elle. Éric régule et désigne un des enfants. Sonia perd sa partie. Changement de joueurs, deux enfants vont vers Sonia qui trouve maintenant facilement des partenaires ludiques. Un enfant dit « elle est facile à battre ». Les enfants sont toujours en binôme et doivent maintenant, en position accroupie, faire tomber leurs adversaires. Éric précise que c'est le jeu du combat de coqs. Sonia continue à trouver facilement des partenaires ludiques. Cependant, elle perd à tous les jeux proposés. Les enfants la sollicitent beaucoup.

Le chercheur : « Pourquoi voulez-vous jouer à ces jeux avec Sonia ? »

Un des enfants du groupe : « Parce ce que je suis plus fort qu'elle ».

Un autre enfant : « Elle ne sait pas trop se défendre. On gagne facilement ».

Éric demande aux enfants de s'allonger. Sonia est sur le dos. C'est la fin de ce temps consacré aux jeux d'opposition. Sonia sort du tapis et va boire un verre d'eau. Elle est fatiguée. Elle va s'asseoir en attendant le repas du midi. Il y a un temps de jeu libre, Sonia ne joue pas, elle se repose.

- **La balle aux prisonniers**

À la fin de la rencontre ludique de ce samedi 11 février 2012, une balle aux prisonniers est organisée. Deux équipes sont faites par les enfants. Sonia est l'avant-dernière choisie.

Le chercheur : « Pourquoi as-tu pris Sonia dans les dernières pour constituer ton équipe ? Le capitaine de l'équipe : « Ben... elle sait pas jouer ».

Ainsi, Sonia est choisie dans l'équipe après tous les autres enfants. Il faut noter que ce jour-là, une adulte a été prise la dernière dans l'équipe. En parlant de Sonia, un autre enfant précise à son copain « elle peut faire perdre » (Karim). La partie commence, Sonia est touchée la première, elle s'assoit et attend. Elle reste prisonnière et ne retourne donc pas sur le terrain du jeu, car les autres enfants ne lui envoient pas le ballon afin qu'elle puisse éventuellement se délivrer. Elle ne rattrape pas non plus les ballons arrivant de son côté. Pendant la seconde partie, la configuration du jeu continu à l'identique. Sonia est encore touchée la première et ne joue plus. Dans la troisième partie, le jeu est commencé depuis dix minutes et Sonia n'est pas encore faite prisonnière. Je remarque que les enfants de l'équipe adverse ne lui tirent pas dessus. Ils font comme si elle n'existait pas sur le terrain en ne la visant pas. Quand un enfant la touche, un autre lui dit « non, t'es nul... il faut la toucher en dernier pour se délivrer à la fin. » Sonia lance le ballon, mais n'arrive pas à toucher un adversaire. Elle reste alors prisonnière. Une fois le jeu fini, les enfants réclament une autre partie, « la dernière » annonce un responsable. Sonia se retire de ce jeu. Elle va s'asseoir sur un banc. Personne ne la sollicite pour qu'elle retourne dans le jeu. Fin du jeu. Enfants et adultes font prendre un goûter et Sonia rejoint le groupe.

- Un... deux... trois... soleil

Dans le centre de loisirs « Ensemble », une animatrice, Julie, veut organiser un jeu. Elle appelle les enfants, qui veulent se joindre à elle, à se regrouper autour d'un banc situé dans la cour. Sonia arrive avec d'autres enfants. Julie explique le jeu et son déroulement. Un enfant commence. « Un, deux, trois, soleil », Sonia avance et ne s'arrête pas. Elle doit retourner « au poulailler ». De nouveau l'enfant annonce « Un, deux, trois, soleil ». Sonia avance et ne s'arrête pas. Julie intervient et lui réexplique la règle du jeu. L'enfant compte de nouveau. Sonia ne s'arrête pas. Julie reste à côté de Sonia. « Un, deux, trois, soleil. » Un peu aidée par Julie, Sonia s'arrête cette fois-ci à temps. L'enfant ne l'a pas vu bouger. Elle reste immobile. Sonia a compris le jeu. Le jeu se poursuit. Julie s'écarte du jeu. Sonia ne retourne pas « au poulailler ». Un enfant touche l'épaule de celui qui compte. C'est lui qui prend maintenant sa place. Après cette seconde partie, Julie invite Sonia à compter « un, deux, trois, soleil. »

Elle s'exécute, mais ne se retourne pas. L'animatrice lui rappelle la règle de ce jeu. Sonia écoute. Elle recompte « Un, deux, trois, soleil » et ne se retourne toujours pas. Nouvelle intervention de Julie qui lui réexplique le déroulement du jeu. Sonia dit « un, deux, trois, soleil » sans regarder si les autres enfants se déplacent encore ou pas. Julie lui dit qu'elle va venir à côté d'elle pour compter. L'animatrice l'accompagne encore dans le jeu. Sonia compte. Julie lui dit qu'elle doit se retourner. Elle lui demande aussi de désigner les enfants qui ont bougé lorsqu'elle s'est retournée. Sonia désigne de la main les enfants non immobiles. Julie dit « au poulailler ». Le jeu se poursuit ainsi jusqu'à ce qu'une enfant touche l'épaule de Julie. « On change, c'est toi qui comptes maintenant » dit-elle en désignant l'enfant. Sonia se retrouve avec les autres enfants. Elle doit se déplacer sans se faire remarquer. Elle réussit à avancer sans retourner au poulailler. Elle ne gagne pas de parties. Elle respecte les consignes données. Fin du jeu. Les enfants entrent à l'intérieur pour participer à de nouveaux jeux.

3.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Le basket-ball**

Lors d'une rencontre ludique ce samedi 14 avril 2012, un groupe d'enfants effectue des tirs dans le panier de basket-ball. Les enfants se passent aussi le ballon en effectuant des dribbles. Sonia demande si elle peut venir jouer avec eux. Deux enfants refusent. Le jeu se poursuit sans elle. Sonia regarde et reste en retrait. Les enfants continuent de jouer ensemble. Puis ils décident de faire un match de basket-ball. Sonia réitère sa demande de participer à leur activité sportive. Un enfant dit « non ». Un autre ajoute « non, pas elle ». Un père entend cet échange verbal. Il intervient en donnant l'ordre de prendre Sonia dans une équipe. Les enfants acceptent et elle joue avec eux. Le match commence. Sonia demeure en retrait. Les enfants ne lui passent pas le ballon. Elle ne l'attrape pas non plus. Les enfants de son équipe se font des passes, mais pas à elle. Elle reste sur le bord du terrain en suivant le sens du jeu. Elle marche ou court sans avoir le ballon. Un enfant de son équipe lui fait une passe. Elle ne rattrape pas le ballon. Le ballon est récupéré par les adversaires. Un de ses équipiers crie après elle. Sonia marche sur le bord du terrain. Le match se déroule depuis au moins quinze minutes. Le score est de huit à quatorze. L'équipe de Sonia gagne. Un enfant demande à Sonia de faire une remise en jeu, ce qu'elle fait. Le ballon est intercepté par les adversaires. De nouveau, le même enfant râle après elle. Sonia reste en retrait de ses partenaires de jeu.

Elle ne court plus, ne marche plus. Elle semble se désintéresser du jeu qui se déroule sous ses yeux. Elle sort du terrain en l'absence de remarques de la part des joueurs de son équipe. Elle va s'asseoir dans un coin du gymnase. Fin du match, son équipe a gagné sous l'indifférence totale de Sonia. Cependant, lors d'autres rencontres ludiques, Sonia a rejoué avec ses pairs au basket-ball.

3.3.Les temps libres hors institution

- **Le poney et les promenades**

Sonia est inscrite dans un poney-club et pratique l'activité depuis deux ans. Au dire, des parents cela se passe bien. Elle est « toujours contente d'y aller » (mère de Sonia). La séance se déroule suivant le même protocole. Sa mère tient le poney sur lequel se trouve Sonia et ils vont ainsi faire une balade avec groupe d'enfants plus jeunes que Sonia. Ils se promènent dans des sous-bois pendant environ trente minutes. Les parents ont évoqué également des balades à pied dans les bois et à vélo avec des stabilisateurs pour Sonia.

3.4.Le réseau relationnel familial et extrafamilial

Sonia m'a dit jouer avec ses parents et sa sœur même si, pendant les temps d'observation, je n'ai pu remarquer d'interactions ludiques entre eux. La mère a évoqué le fait qu'elle invitait parfois des copines au sein de leur domicile. Elle a aussi précisé que Sonia était rarement invitée à des anniversaires. Sonia n'a jamais parlé de copains ou de copines.

3.5.Ses jeux et ses jouets

N'ayant pas effectué d'observations au domicile, je ne peux relater que les jeux dont Sonia ou sa famille a pu me parler. Sonia aime jouer avec des consoles de jeux vidéo et les parents m'ont dit acheter des jeux éducatifs pour favoriser ses apprentissages.

Ils m'ont dit aussi qu'elle avait des puzzles et quelques poupées, mais « elle ne joue plus maintenant avec ou alors occasionnellement » (sa mère, lors d'une rencontre ludique).

3.6. La relation ludique ou non avec l'observateur

Lors des rencontres ludiques, Sonia est réservée et ne recherche pas la relation privilégiée avec un adulte. Elle est le plus souvent avec sa mère ou alors elle est contemplative. Le père n'est pas venu souvent lors de ces rencontres. J'ai pu jouer avec elle au ballon une après-midi après l'avoir un peu sollicitée. Avec mon ballon de basket-ball dans les mains, j'invite Sonia à me rejoindre. Elle hésite. Je lui fais une passe. Elle récupère le ballon. Elle me le renvoie. Nous continuons tous les deux à nous faire ainsi des passes. Puis je l'invite à envoyer le ballon dans le panier de basket-ball. Elle le fait, mais ne marque pas de point. D'autres enfants nous rejoignent et jouent maintenant avec nous. Il y a trois enfants, Sonia et moi. Le but du jeu est le même, il faut « marquer des paniers ». Sonia n'arrive pas à marquer des paniers. Les enfants jouent à tour de rôle. Je me retire du jeu sous prétexte que « je suis un peu fatigué », les enfants me sourient. Le jeu se poursuit. Sonia participe avec les autres à ce jeu de tirs au panier pendant une bonne dizaine de minutes. Puis elle va s'asseoir sur le banc situé près du panier de basket-ball. Elle ne joue plus avec les autres enfants. Elle les regarde jouer.

3.7. Le discours des parents

La mère dit que la place de leur fille est au sein de l'éducation spécialisée. Les expériences qu'elle a eues et que Sonia a eues à l'école maternelle, puis à l'école primaire, étaient plutôt négatives. En effet, Sonia était « souvent seule et peu accompagnée », selon sa mère. Dans l'établissement spécialisé où elle se trouve maintenant, toujours selon la mère, les professionnelles prennent mieux en compte la singularité de Sonia. Ses difficultés d'apprentissage y sont appréhendées différemment. Les parents ne m'ont pas plus explicité ce qu'ils entendaient par cela. Sonia m'a dit qu'elle se sentait bien dans son établissement spécialisé, mais elle ne m'a pas évoqué son parcours scolaire précédent.

3.8. Les pratiques des professionnels

Dans le centre de loisirs « Ensemble », les animateurs ont adapté, pour Sonia, les jeux et les consignes. Sonia a régulièrement fait appel aux adultes lors de situations ludiques où elle éprouvait des difficultés sur le plan de la compréhension. Les animateurs ont été attentifs à ses difficultés pour jouer avec les autres enfants. Sonia a pu ainsi, grâce à l'accompagnement de Julie dans le centre de loisirs ou des adultes lors des rencontres ludiques, jouer à différents jeux avec ses pairs.

3.9. Synthèse de son portrait ludique

Sonia aime jouer avec les ballons. Elle pratique également des activités extérieures comme le poney et le vélo. Elle n'a pas évoqué d'elle-même des jeux ou jouets. Les parents ont surtout parlé de jeux à visée éducative comme des jeux de construction ou des jeux pour compter ou écrire. Elle aime aussi jouer à la console de jeu vidéo avec sa sœur. Lors des rencontres ludiques, les adultes ont souvent joué avec elle.

Sonia participe avec les autres enfants le plus souvent avec l'aide d'un tiers adulte. Elle participe à des jeux lorsque les règles sont simples où que la situation ludique ne nécessite pas d'apprentissages spécifiques. Il faut mettre en avant que dans les jeux de ballons comme le basket-ball, sa participation s'est trouvée plus importante en fin de notre cycle d'observation. Elle était plus présente et actrice dans ce jeu sportif.

4. David

David, âgé de 11 ans, est le dernier d'une fratrie de deux enfants. Sa sœur aînée, Aurore, à 15 ans. David est accueilli au sein d'une classe spécialisée, Classe pour l'inclusion scolaire (CLIS), située dans l'école primaire de son village. Il est porteur d'une trisomie 21 et a une déficience intellectuelle moyenne avec des troubles autistiques, sans suivi de type orthophoniste ou psychologique. Aurore est en seconde avec une année d'avance sur le plan de sa scolarité et souhaite devenir architecte. Le père travaille à plein temps comme ouvrier

spécialisé, la mère n'exerce aucune profession et a arrêté de travailler à la naissance de David. La mère est très militante et administratrice au sein d'une association de parents d'enfants en situation de handicap, ce qui la rend fréquemment absente. D'ailleurs pour Aurore, « elle n'est pas souvent à la maison et quand elle est là, elle s'occupe de David. » La famille habite en milieu rural dans une ferme éloignée d'une dizaine de kilomètres du plus proche village.

Les observations de David se sont déroulées lors des rencontres ludiques entre 2011 et 2013. La famille a participé régulièrement à ces demi-journées récréatives. J'ai également réalisé un entretien avec David et sa sœur qui s'est déroulé le 21 janvier 2012 au domicile familial³⁵.

4.1. Les activités encadrées par les adultes

- **Les jeux de ballon**

Pendant cette rencontre ludique du samedi 21 janvier 2012, Cindy, une des responsables des activités, invite David à venir rejoindre le groupe d'enfants jouant à des jeux de ballons. Le jeu consiste à faire des passes, puis à effectuer des tirs dans un panier de basket-ball. David entre dans le groupe sans trop d'entrain. Cindy lui envoie le ballon qu'il rattrape. Puis, à la demande de Cindy, le fait parvenir à un autre enfant qui passe à son tour le ballon à un autre enfant. Le ballon passe ainsi de mains en mains et revient vers David. Il doit maintenant le lancer dans le panier de basket. Il prend son temps et hésite. Puis le ballon part de ses mains et atterrit contre le mur. Un enfant décide de récupérer le ballon, puis l'envoie à un autre enfant. Le ballon fait une nouvelle fois le tour des enfants avant d'arriver sur David. Cette fois-ci, il ne le rattrape pas. Il n'a d'ailleurs pas essayé de le faire. Le ballon tombe alors doucement à ses pieds, puis roule vers le fond du gymnase. David ne le regarde pas rouler et ne réagit pas non plus aux remarques de ses pairs. Il ne le ramasse pas et ne s'occupe pas des demandes des autres enfants souhaitant obtenir le ballon pour jouer à leur tour. Cindy le sollicite pour qu'il récupère le ballon. Elle obtient un refus de sa part. Cindy insiste, mais David se dirige dans un coin de la pièce pour s'asseoir sur un banc. Elle lui demande de revenir, mais il ne répond pas. Elle réitère gentiment sa demande, mais, sans la regarder, avec

³⁵ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

ton assez ferme, David dit « non. » Cindy n'insiste plus et récupère elle-même le ballon. Le jeu reprend sans lui et David reste sur son banc. Après une dizaine de minutes, son père va le voir et lui dit « tu boudes encore. Bravo. » Pas de réponse de sa part et pas de reprise non plus de l'activité « jeux de ballon ». Son père le laisse ainsi en se moquant tendrement de son comportement. David ne parle plus et ne joue plus, et ce, malgré les demandes répétées de Cindy, de ses parents et d'autres enfants, notamment de son copain Édouard. Les parents et les enfants annoncent le moment du goûter, David se lève et se dirige vers la table où les victuailles sont posées. Il se sert alors une bonne part de gâteau au chocolat et un verre de jus de fruit. Ensuite, il retourne à la place qu'il a occupée une bonne partie de cette après-midi récréative, sur un banc en bois au fond du gymnase. Il demeure seul, les enfants ne viennent pas le solliciter.

- **Le trampoline**

Samedi 16 mars 2013, c'est le moment d'une rencontre ludique. Les enfants et les adultes sont tous en train de jouer. Un groupe de six enfants en situation de handicap ou non fait différents sauts à l'aide d'un trampoline sous la direction de Jean, animateur de l'activité. Jean demande à David de sauter plus haut, de toucher le plafond avec sa tête. Les enfants rient et David ne dit rien. Il marche et monte sur le trampoline, puis saute sur le tapis de réception qui se trouve devant lui. Il en descend, puis se met derrière ceux qui ne sont pas encore passés. Les enfants effectuent l'exercice demandé les uns après les autres. C'est de nouveau à son tour. David court un peu, saute doucement sur le trampoline et atterrit debout sur le tapis. Il est content de lui et le montre. Il reprend tranquillement sa place dans le groupe. Jean, demande d'effectuer une roulade en avant en faisant bien attention de bien poser la nuque sur le tapis. David se lance, saute tout droit sans rouler comme demandé précédemment par l'animateur de l'activité. Jean lui rappelle la consigne. David retourne avec les autres enfants sans avoir répondu à Jean. C'est à son tour, il enjambe le trampoline et saute normalement. Jean lui dit « on roule David ». David ne répond pas. Il retrouve ses pairs qui sont alignés en attendant de faire une roulade avant. C'est maintenant à David de passer, mais il reste là, assis, sans répondre aux demandes de l'adulte. Il ne veut pas aller sur le trampoline, ne dit rien et ne fait rien. Il résiste aux appels divers et variés des enfants et de l'adulte. Pas de réponse de sa part et pas de mouvement de son corps, plus rien, il ne bouge plus. Ce jour-là, il

ne participe plus au trampoline, mais nous le verrons de nouveau pratiquer cette activité lors d'autres rencontres ludiques.

- **Escalade**

Samedi 18 juin 2011, lors d'une rencontre ludique, la mère de David lui demande d'aller « faire de l'escalade. » Il refuse en poursuivant son jeu de ballon. Son père intervient plus fermement en lui ordonnant de se rendre rapidement vers l'activité d'escalade. Après cet échange verbal un peu musclé, David accepte. Il est maintenant assis sur un banc avec les autres enfants. Il est là pour participer à l'activité initiation à l'escalade, et ce, sous l'injonction parentale. Cindy, la responsable de l'activité, arrive vers lui en lui apportant un baudrier et lui demande de le mettre. David ne dit rien et ne fait rien, alors elle lui propose de l'aider, mais David dit « non ». Il refuse d'enfiler son baudrier. Cependant, Cindy insiste avec le baudrier dans une main, mais David ne dit plus un mot. Sa mère lui demande d'essayer et il répète encore « non ». Son père prend à son tour le baudrier et lui donne. David n'en veut pas. Visiblement, il boude. Son père ne réitère pas sa demande, Cindy non plus. Sa mère explique que ce n'est pas bien grave et que peut-être une autre fois il essayera « hein, David ? » Il demeure assis avec les autres enfants, puis se lève et se dirige vers des ballons qui sont derrière lui. Il en prend un. C'est la fin de l'activité initiation à l'escalade. Il veut faire « autre chose ».

Lors de cette rencontre ludique du samedi 20 octobre 2012, de nouveau, les parents de David lui demandent de grimper sur le mur d'escalade. La famille se dirige vers le groupe initiation escalade et David va s'asseoir sur le banc avec les autres enfants en situation de handicap ou non. Cindy va le voir et lui donne un baudrier qui prend dans ses mains. Il refuse de le passer, il ne veut pas et le pose au sol. Il reste ainsi assis avec les autres, mais ne souhaite pas grimper sur le mur situé devant lui. Il le regarde et observe également les autres enfants grimper.

Ce samedi 22 décembre 2012, je retrouve David assis sur le banc près du mur d'escalade. Les enfants mettent un baudrier pour grimper sur le mur d'escalade et David parle avec eux. Cindy propose un baudrier à David, il essaie de le mettre, mais n'arrive pas à passer ses jambes au travers des sangles. Un enfant vient l'aider tout en lui expliquant comment faire. Il lui dit comment et où passer ses jambes pour enfiler le baudrier. Il l'écoute et accepte son aide. L'enfant ajuste les sangles en serrant le baudrier. David est correctement équipé et

peut maintenant lui aussi grimper. Cependant, il reste assis à regarder les enfants qui montent à tour de rôle sur le mur artificiel. Cindy lui demande de se lever et de se diriger vers le mur. Il refuse et reste assis, il ne veut pas monter sur le mur artificiel. Il ne bouge plus, sa mère insiste, Cindy insiste, son père insiste, mais rien n'y fait. David demeure assis sur le banc.

Samedi 23 février 2013, j'observe toujours David lors de l'activité initiation à l'escalade. Des baudriers sont dans un sac, David en prend un, passe ses jambes dans le baudrier et ajuste les sangles en les serrant. Il sait maintenant s'équiper tout seul sans que les autres enfants l'aident. Il accepte également de mettre le mousqueton sur son baudrier pour être relié à la corde d'escalade. David se place devant le mur, Cindy resserre un peu plus les sangles du baudrier et lui demande de monter sur le mur d'escalade. Cependant, il ne grimpe pas et reste ainsi un court moment sans bouger, puis enlève le mousqueton et retourne s'asseoir. Il observe les enfants grimper et discute avec eux. À la fin de la séance, David aide l'animateur et les autres enfants à ranger les deux cordes ainsi que le reste du matériel.

Lors de la rencontre ludique du samedi 9 mars 2013, sous le regard de ses parents, il se dirige alors vers le « mur à grimper ». Il s'assoit et attend avec les autres enfants. L'animatrice Cindy arrive et lui demande s'il a envie, aujourd'hui, d'essayer. Pas de réponse, cependant, il semble d'accord, car il ne manifeste pas vraiment d'opposition. Cindy décide alors d'équiper David, mais il dit non. Il veut le faire tout seul, Cindy accepte. Il enfle le baudrier, tire sur les sangles situées de chaque côté et le baudrier est maintenant en place. Il est prêt pour participer à l'activité. Cindy demande à David de grimper, il se lève, avance vers le mur et pose un pied sur la première prise d'escalade. « Je veux monter », dit-il. Les parents le motivent et les autres enfants l'encouragent aussi de leurs voix. Cindy accroche un mousqueton au baudrier de David, il s'avance encore un peu, pose un pied sur la prise d'escalade la plus basse, puis l'enlève et le remet encore une fois. Cindy l'encourage et lui demande de mettre le second pied sur une prise située à côté de l'autre. David pose toujours le même pied au même endroit et le retire. Cindy l'encourage encore. David laisse un pied sur la prise la plus basse et l'autre pied semble être cloué sur le sol. Cindy tire fermement avec ses mains sur la corde ce qui a pour conséquence de hisser un peu David. Son second pied décolle ainsi du sol, David ne dit pas un seul mot. Cindy lui demande de nouveau de poser ce pied sur une prise, il accepte et ses deux pieds sont posés sur une prise d'escalade. Ses deux mains sont accrochées fermement sur des prises situées près de sa tête. Ses parents le complimentent, David ne bouge plus. Cindy l'incite à monter encore un peu, mais il refuse et demande à descendre. Cindy et ses parents insistent pour qu'il continue sa progression sur la voie d'escalade.

Cependant, il a peur et veut descendre tout de suite, alors Cindy relâche un peu la corde qui défile doucement dans le descendeur en 8. David descend et peut enfin mettre ses deux pieds au sol. Cindy se dirige vers lui et retire le mousqueton qui le maintenait accroché à la corde. Sa mère va à sa rencontre et l'embrasse, Cindy lui sourit. David demande à arrêter l'activité, son père accepte et Cindy lui enlève son baudrier. David va s'asseoir avec les autres, il les regarde grimper les uns après les autres et reste avec eux une bonne demi-heure. Puis c'est le temps de la balle aux prisonniers ; les enfants rangent alors le matériel d'escalade sauf David qui rejoint sa mère de l'autre côté du gymnase.

Samedi 20 avril 2013, pendant une rencontre ludique et après avoir joué au ballon avec d'autres enfants, David suit un garçon de dix ans qui se dirige vers l'atelier initiation à l'escalade. Les deux enfants s'équipent en même temps pour grimper, David est le second à être prêt. D'autres enfants en situation de handicap sont également présents. Il y a deux voies d'escalade, une plus facile et une avec des difficultés plus importantes. Les deux enfants se dirigent vers le mur et accrochent leurs mousquetons à leurs baudriers. Le premier des deux enfants commence à grimper sur la voie la plus difficile. David monte en même temps sur la voie la plus facile et grimpe environ deux mètres puis redescend en étant assuré par Cindy. Ses parents le félicitent. Fin de l'après-midi récréative David participe au rangement du matériel en récupérant les mousquetons, il les met dans le sac à escalade avec le reste de l'équipement.

4.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Le ballon**

Samedi 18 juin 2011, lors d'une rencontre ludique, David prend un ballon de basket-ball qui se trouve au sol parmi d'autres ballons. Il le prend et le fait rebondir en tapant dessus. Le ballon passe ainsi de sa main au sol, et ce, de plus en plus vite. David continue son jeu en se déplaçant tranquillement. Soudain, sa main n'est plus en contact avec le ballon et il roule devant lui. David court lentement après, puis le rattrape et de nouveau le fait rebondir dans tous les sens. D'autres enfants jouent aussi près de lui avec des ballons. Certains font des tirs au panier, d'autres se font des passes au pied avec des ballons de football. David continue son jeu sans prêter attention aux enfants. Le père d'Édouard se joint à David en lui demandant de

lui faire des passes. David s'exécute, le ballon va ainsi de l'un à l'autre. Édouard rejoint son père et les regarde jouer. David envoie le ballon à Édouard, Édouard le donne à son père et celui-ci le conduit à David. Cette chaîne ludique dure une dizaine de minutes avant que le jeu s'arrête. David va s'asseoir, les deux autres acteurs du jeu se dirigent vers le terrain de football.

- **Le goûter et un ballon**

Fin de la balle au prisonnier qui s'est déroulée pendant la rencontre ludique du samedi 20 octobre 2012. C'est le moment attendu par tous, sauf pour David qui boude dans un coin du gymnase. Les adultes l'appellent, mais il ne vient pas et reste stoïque, même à l'appel du goûter. Le gâteau est partagé et les verres sont servis. Un enfant qui n'est pas en situation de handicap, son copain d'escalade, demande deux parts de gâteau au chocolat, une pour lui et l'autre pour David. Les adultes le servent et l'enfant se dirige avec son butin alimentaire en direction de David. Il pose une part du moelleux au chocolat juste devant lui, David lève la tête, prend la part et commence à la manger. Les deux enfants dévorent le gâteau et discutent ensemble. Le copain d'escalade récupère un ballon de football dans le local de rangement. Il sort avec et le lance à David. Les deux enfants jouent maintenant à s'envoyer le ballon. David tire dedans avec les pieds contre le mur, il tape dans le ballon pour qu'il rebondisse le plus fort et le plus vite possible contre un des murs du gymnase. Tour à tour, les deux copains s'arrangent pour que le ballon frappe le mur ou le plafond. Les adultes et les autres enfants n'interviennent pas. David sourit.

4.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **L'ordinateur et les jeux vidéo**

Lors de l'entretien, David et sa sœur Aurore ont évoqué l'ordinateur et les jeux vidéo. Ils ont été très présents dans leurs discours.

David : « J'aime les jeux pour apprendre sur l'ordinateur d'Aurore... » Aurore : « Oui, je lui mets des jeux et il aime bien cela... des jeux éducatifs... » David : « Je joue aussi à la Wii. »

Aurore : « Papa et maman sont étonnés, car il joue vraiment bien... Il a appris tout seul, en jouant... il se débrouille vraiment bien... »

David : « J'aime la Wii. »

Aurore : « Papa et maman ne pensaient pas qu'il pouvait y arriver ? Ils sont super étonnés... il joue super bien aussi avec sa DS... il a appris aussi tout seul pour y jouer... je ne sais pas comment... »

Le jour de cet entretien, la mère a désiré me parler du rapport que pouvait avoir son fils avec les jeux vidéo. Elle m'a d'ailleurs précisé qu'il y joue souvent, trop souvent à son goût. En outre, elle doit canaliser son désir d'y jouer. Comme sa fille Aurore, elle ne s'explique pas vraiment comment il a appris à jouer à ses jeux vidéo. La mère m'a dit ne pas y jouer, comme son mari ou sa sœur d'ailleurs et qu'ils ne savent même pas « comment ça marche. » David est à côté de nous lors de cet échange, soudain, il monte rapidement à l'étage et redescend aussi vite. Il a récupéré sa console de jeu dans sa chambre et s'assoit près de nous sur une chaise dans la cuisine. Ses deux mains maintiennent fermement la console de jeu, il appuie sur le bouton marche et le jeu démarre. David joue « à Mario » me dit-il, et ce, sans éprouver a priori de difficultés. Son regard est plongé dans le petit écran et ne prête plus aucune attention à nous. Il demeure dans la même position pendant toute la durée de l'échange verbal avec sa mère. Je dois maintenant partir, sa mère lui demande de poser son jeu et de m'embrasser.

4.4.Le réseau relationnel familial et extrafamilial

Lors de l'entretien, David a spontanément identifié ses parents et sa sœur comme étant ses partenaires de jeux. Sa mère m'a d'ailleurs confirmé cela en ajoutant que l'ensemble de la famille joue souvent à des jeux de société. En outre, lors de rencontres ludiques, le père a souvent participé à des jeux avec David ou avec d'autres enfants. Cependant, Aurore n'est jamais venue partager ces temps récréatifs avec sa famille. Excepté une fois où elle a accompagné son frère et ses parents. Elle n'a pas participé aux jeux proposés et est restée en retrait pour répéter l'enchaînement d'une chorégraphie de gymnastique au sol. Sa sœur est très présente auprès de son frère, souvent à la demande de sa mère. Lors de l'entretien, elle n'hésitait pas d'ailleurs à le reprendre en lui disant sèchement par exemple :

Aurore : « On ne te demande pas de raconter cela... Ne raconte pas ta vie... tu joues à quoi aussi ? On te demande à quoi tu joues... »

En dehors de sa famille, David a cité des copains et des copines de son école qui sont dans la même classe d'inclusion que lui.

David : « Fanny, Bérénice, Delphine. »

Aurore : « Ce sont des enfants qui sont en CLIS avec lui, mais ils ne sont pas handicapés... c'est des enfants qui ont des difficultés eux... mais ils ne sont pas handicapés. »

David : « Arthur, Adrien et Théo... ce sont des enfants de la CLIS. »

Aurore : « Oui, il joue avec d'autres enfants qui ne sont pas dans sa classe... Maman, elle est très... elle demande souvent à la maîtresse... s'il joue avec d'autres enfants... tout le monde le connaît... il est très connu. »

Lors des rencontres ludiques, David joue parfois avec Édouard. Les deux enfants se connaissent bien. Sa mère invite régulièrement Édouard et son frère au sein de leur domicile familial.

Aurore : « Maman, elle essaie au moins deux fois par vacances qu'il y ait des copains ou des copines qui viennent pour jouer avec lui... »

Le chercheur : « Ce sont des enfants qui sont en CLIS avec lui... »

Aurore : « Cela dépend, il y a un copain Estéban... Tu connais, je crois, eh bien il vient jouer avec lui pendant les vacances... Voilà... »

Aurore évoque également les relations amicales que son frère David peut avoir avec ses propres copines et surtout comment elle s'arrange pour qu'il ait des partenaires de jeu de son âge lorsque ses amies viennent chez eux.

Aurore : « Oui et avec des copines parfois aussi, on joue avec lui.... Il y a des copines qui viennent avec leur petit frère. Victorien vient avec nous et le plus petit joue avec Victorien. »

4.5.Ses jeux et ses jouets

Lors de l'entretien au domicile, des jeux de société, Uno, Monopoly et Milles Bornes sont posés sur une chaise à côté du buffet de la cuisine. Des figurines Kinder trônent sur le réfrigérateur et juste en dessous, aimantées, des images représentent les régions françaises, richesse de David. Sur le coin de la table, un jeu de cartes et son tapis attendent des joueurs. David me parle des trois petits cochons, des toupies *Beyblade* et de ses billes. « J'en ai pleins » me précise-t-il. Il me rappelle également qu'il aimait tant jouer avec ce garage abandonné dans le grenier à la suite d'une décision maternelle. Car « il est un peu grand pour jouer avec » (sa mère, entretien au domicile). Les Lego sont toujours à l'honneur dans la maison. Ils côtoient les consoles de jeux vidéo, DS et Wii.

En dehors de jeux ou de jouets, David me dit en parlant de ses activités ludiques avec ses copains, « on fait la bagarre avec Édouard ». Ainsi, David, Édouard et Dominique jouent ensemble à faire semblant même si...

Le chercheur : « Aimes-tu faire la bagarre ? » David : « Non... Sinon, ils vont me faire mal... »

En outre, l'hiver arrivant, la famille au complet part une semaine à Super-Besse pour goûter au plaisir de la glisse sous toutes ses formes. Ski et luge sont donc au programme.

Aurore : « David arrive un peu à skier et il fait de la luge avec nos parents... » David : « J'aime bien la neige... j'aime y jouer... »

Lors des rencontres ludiques, les ballons et leurs manipulations sont souvent le monopole ludique de David. Même si au cours des années, l'escalade s'est ajoutée à ses jeux dans ce cadre récréatif.

4.6.La relation ludique ou non avec l'observateur

- **On se parle**

David est assis dans le fond du gymnase. Pas un geste, pas un mot, pas un bruit ne viennent de lui, je vais le voir en évoquant le champ des possibles ludiques qui s'offrent à nous. Il ne me répond toujours pas, je m'assois à côté de lui sans manifestation de mécontentement de sa part, il ne dit rien. De nouveau, je l'invite à me rejoindre pour construire ensemble notre jeu. David entend mon discours, mais ne m'écoute pas réellement et je reste assis encore un peu avec lui tout en essayant d'entamer un dialogue. Puis je me tais, mon soliloque est fini, car je suis à court d'arguments. Je lui dis que je m'en vais, mais il ne me regarde pas, ne fait rien, ne dit rien, ne se manifestant pas non plus à mon départ. Son père vient me voir et me rappelle que son fils est « un vrai boudeur. » Je le laisse seul, David est toujours assis dans le fond du gymnase.

4.7. Le discours des parents

Les parents, notamment la mère, privilégient les relations avec les autres enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Cependant, la mère invite aussi, au domicile familial, des copains de leur fils connus au sein de structures spécialisées. Les parents militent en faveur de l'intégration de David dans des structures de droit commun tout en reconnaissant que David ne fait pas toujours des efforts pour être avec les autres. Les parents sont pleinement conscients de la singularité de David, de ses compétences ainsi que de ses propres limites. L'aide du tiers dans les apprentissages ne fait pas débat pour les parents. Pour eux, il doit avoir quelqu'un à côté de lui pour lui permettre ses apprentissages, notamment scolaires. Les notions intégration/inclusion ont été abordées par les parents lors d'un échange verbal pendant une rencontre ludique. Pour eux, ce n'est qu'une question de sémantique et ce n'est rien d'autre.

4.8. Les pratiques des professionnels

Pendant les rencontres ludiques, les adultes, les responsables des activités ont pris en compte le caractère de David et ses possibilités d'être avec les autres. Notamment le fait qu'il pouvait être parfois en opposition avec eux et leurs demandes. Ils ont, de plus, toujours toléré son refus de faire. David pouvait choisir ses activités selon ses désirs, car elles étaient libres. En outre, il avait le choix également d'utiliser ou non du matériel ludique en accès libre. Enfin, David pouvait construire seul ou avec d'autres ses propres moments du jeu.

4.9. Synthèse de son portrait ludique

David aime jouer à des jeux de société notamment aux trois petits cochons. Ces jeux se font en famille et souvent David est le grand vainqueur. Aurore me dit ce jour-là « on le laisse gagner » Il aime jouer aux jeux vidéo et à des jeux sur l'ordinateur familial. Les activités familiales le conduisent également à faire des promenades à pied ou en bicyclette et à arpenter aussi les pistes enneigées en ski ou en luge. David collectionne les billes et les

figurines à aimer sur le réfrigérateur. Il participe à des combats de toupies *Beyblade* sans en posséder beaucoup. Il en a une qui fonctionne bien et une qui est cassée.

Lors des rencontres du samedi après-midi, les ballons ont été ses supports ludiques préférés. De plus, David a participé à des activités de types basket-ball et football, mais pas toujours en interactions avec d'autres enfants. Il jouait parfois à côté et en même temps que les autres. Il pouvait être aussi dans le refus de s'engager dans un jeu et rester en dehors du cadre ludique. En outre, lors de l'entretien effectué auprès de David et de sa sœur, celle-ci nous a relaté les difficultés que pouvait avoir son frère pour faire et être avec les autres.

Aurore : « Des fois, il tourne tout seul autour des arbres lors de la récréation... il n'y a personne avec lui... C'est pas toujours facile de jouer avec lui... c'est pareil, il ne va pas essayer de s'intégrer non plus avec les autres. Enfin, cela dépend des fois... C'est les autres qui vont être obligés d'aller les chercher... David, il a sa petite bulle... il est dans ses pensées... il ne va pas essayer... »

Il a parfois créé des situations ludiques où d'autres enfants ont pu par la suite le rejoindre. Lors de certains jeux, les adultes et les enfants ont favorisé la participation de David en l'incitant à les rejoindre. Pour conclure, sa participation à l'activité d'initiation à l'escalade est révélatrice de ses possibilités, tout d'abord, de faire et surtout de faire avec d'autres enfants. En effet, David a refusé d'y participer puis sa participation s'est modifiée puisqu'il a pu mettre seul son baudrier et grimper environ deux mètres. Ainsi, il lui a fallu deux ans pour acquérir les apprentissages nécessaires à sa participation.

5. Randy

Randy, fils unique, âgé de 13 ans est scolarisé dans un établissement spécialisé éloigné du domicile parental. Le père est artisan-peintre et la mère est sans profession. Randy parle plus aisément de son père que de sa mère. Il présente des difficultés d'élocution liées à sa maladie ; il est atteint de leucodystrophie. C'est une maladie génétique qui engendre une situation de handicap physique important puisqu'elle détruit le système nerveux central (moelle épinière et cerveau). Randy peut se déplacer seul en fauteuil roulant et a besoin également d'une aide notable pour tous les actes de la vie quotidienne.

Je l'ai observé en juillet 2011 dans un centre de loisirs « les Térébenthines ». Un court entretien³⁶, en raison de ses difficultés d'élocution et de sa fatigabilité, a eu lieu également en juillet 2011 au sein du centre de loisirs.

5.1. Les activités encadrées par les adultes

- **Jeux dans la forêt**

Il est 13 h 30 au centre de loisirs « les Térébenthines ». Les enfants, Randy et son animatrice sont réunis sous une tente. Randy ne parle pas aux autres enfants. Les animateurs vont présenter le grand jeu de l'après-midi, la bataille navale. Marc, un animateur, précise que le jeu va se dérouler dans la forêt et une animatrice, Erica, explique le jeu à l'ensemble des enfants. Randy n'écoute pas vraiment les consignes données, il regarde ailleurs et son animatrice, Julie, lui demande d'écouter. Il regarde maintenant en direction d'Erica. Le but du jeu est le suivant : les enfants doivent se déplacer dans la forêt en trouvant des indices éparpillés. Les animateurs forment eux-mêmes les équipes composées de cinq enfants. Marc appelle les enfants pour constituer les groupes. Randy et Julie se rendent dans une équipe avec cinq autres enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Julie reste avec Randy, le jeu est lancé et les enfants lisent les cartes pour trouver les indices cachés. Les enfants partent en courant, Randy reste seul, en arrière avec Julie qui pousse le fauteuil roulant. Les enfants de son équipe sont loin devant. Le binôme n'arrive pas à rejoindre les autres enfants, car ils se déplacent trop vite pour eux et ne peuvent visiblement pas les suivre. Randy n'est pas très content d'être là et Julie éprouve beaucoup de difficultés avec le fauteuil roulant dans cet environnement naturel. Ils se faufilent comme ils peuvent entre les racines des arbres et un sol couvert de fougères. Randy demande à Julie de rentrer, il semble fatigué. Elle accepte et ils retournent vers le centre de loisirs. Randy me raconte sa vision interne du jeu.

Randy : « Je joue à des jeux dans la forêt. C'était comme une bataille navale. On l'a fait lundi ou dimanche. Je ne sais plus. Je n'ai pas joué, car c'était en forêt. Cela me secouait un peu trop. On avait du mal à pousser mon fauteuil. J'ai décidé de rentrer au centre et de jouer aux jeux vidéo sur l'ordinateur » (entretien, 2011).

³⁶ Voir les annexes pour consulter la totalité de l'entretien.

- Les parcours athlétiques

Ce vendredi 22 juillet 2011, les animateurs du centre de loisirs « les Térébenthines » organisent un grand jeu. Tous les enfants sont invités à y participer et Philippe, un animateur, mène le jeu. Les règles et les consignes sont explicitées aux enfants, « que le jeu commence... » (Philippe), l'injonction ludique est donnée. C'est un jeu collectif consistant à effectuer un parcours composé de différents ateliers. Les enfants doivent courir, passer dans des tunnels, par-dessus des haies, lancer un ballon dans des quilles, effectuer différents tirs avec des ballons de football et de basket-ball. Julie n'est pas présente auprès de Randy ; Philippe m'explique qu'elle est avec Kevin, un autre enfant en situation de handicap, et que c'est lui qui va aider Randy lors de ce jeu. Randy ne semble pas vouloir participer à cette activité de jeux de courses et de lancers, il reste en retrait malgré les sollicitations de Philippe qui insiste un peu. Randy lui dit qu'il est un peu fatigué, le jeu commence sans lui. Un enfant se dirige vers Randy, il se nomme Dylan. Ils discutent ensemble, puis Dylan invite Randy à participer aux divers jeux, Randy accepte. Dylan pousse son fauteuil roulant et, avec Randy, fait une épreuve consistant à lancer un ballon dans des quilles. Dylan déplace le fauteuil pour que Randy soit face aux quilles, Randy lance le ballon posé dans ses mains par Dylan. Les enfants semblent s'amuser, ils enchaînent différentes épreuves en formant un duo là où d'autres enfants sont seuls. Les autres enfants acceptent ce binôme et les animateurs sont ravis de cette connivence ludique entre les deux enfants.

Philippe ne pousse pas le fauteuil, Dylan se charge de cette tâche. Les deux enfants forment un duo complice pendant toute cette après-midi. Chacun des deux enfants, Randy et Dylan, participe selon ses possibilités aux situations ludiques. Dylan effectue les jeux de course avec obstacles et Randy exécute les divers lancers et tirs avec ses mains. Parfois, les deux enfants participent en même temps, encouragés par les spectateurs. À la fin des jeux, d'autres enfants sont venus les rejoindre, notamment des filles. Randy parle avec elles sous le regard de Dylan. C'est la fin de la journée, les enfants rejoignent le réfectoire et Dylan pousse toujours le fauteuil roulant de Randy. Puis, Julie, l'animatrice, intervient pour le remplacer. « Je vais le faire ». Elle l'accompagne vers une tente, c'est l'heure du goûter, les enfants se retrouvent par petit groupe. Randy demeure avec Julie sans interaction avec les autres.

- **La course d'orientation**

Ce vendredi 29 juillet 2011, les animateurs « des Térébenthines » organisent une course d'orientation dans la ville où le centre de loisirs est situé. Le jeu commence à 13 h 30, les animateurs distribuent les plans qui doivent permettre aux enfants de trouver cinq balises d'orientation. Les enfants sont par deux sous la surveillance à distance des animateurs. Randy et Julie participent au jeu ensemble et ont une carte pour s'orienter, les autres enfants aussi. Ils partent tous rechercher les fameuses balises d'orientation qui sont orange et blanc, précise Philippe, l'animateur. Julie pousse le fauteuil roulant, elle a la carte dans la main et explique le jeu à Randy, « on doit trouver des balises ». Dans cet univers urbain, les déplacements de Randy sont facilités, même si les trottoirs ne sont pas toujours aisés à franchir. Julie essaie d'intéresser Randy au jeu, mais sans grand succès. Le duo trouve la première balise et Randy guide un peu Julie pour trouver la seconde. Ils avancent et tombent sur la deuxième balise située près du salon de coiffure. Randy et Julie vont également trouver la troisième près de bureau de poste, à côté de la boîte aux lettres. Randy et Julie ne trouveront pas la quatrième à l'angle de deux rues ni la dernière située sous un banc autour d'un plan d'eau, car Randy demande à Julie de rentrer au centre « les Térébenthines ». Elle accepte, le raccompagne et le jeu continue sans eux. Pendant la durée du jeu, Randy et Julie sont restés continuellement ensemble.

- **Randy et le travail manuel**

Lundi 27 juillet 2011 matin, au centre de loisirs « les Térébenthines », un groupe de cinq enfants, dont Randy, participe à une activité de type « travail manuel. » Le but est de préparer des costumes et des décors pour une séance « contes » qui aura lieu dans l'après-midi. Tous les enfants du centre de loisirs sont répartis dans différents ateliers à thème encadrés par un animateur. J'accompagne Randy, son fauteuil roulant est poussé par Philippe, l'animateur. Ils se dirigent vers une tente où Philippe conduit un atelier « confection d'épées et de couronnes ». Philippe installe Randy au bout de la table. Les enfants sont sur le côté de la grande table et Randy est à son extrémité. Les enfants se parlent, participent ensemble à la préparation de leurs costumes et décors. Randy est toujours à l'autre bout de la table, car « c'est plus facile avec mon fauteuil » (Randy). Il n'y a pas d'échanges et de propositions de la part des autres enfants pour confectionner, avec Randy, des armes et des costumes. Ils ne sont pourtant distants de lui que d'environ un mètre cinquante. Dans son coin, Randy découpe

une couronne en carton avec une petite scie. Les autres enfants font de même à côté de lui. Une enfant, Marie, pose une question à l'ensemble du groupe.

Marie : « Qui a la scie ? »

Randy : « C'est moi... je l'ai. Je te l'apporte si tu veux ? »

Randy manœuvre seul son fauteuil roulant pour se déplacer dans la direction de Marie. Il a sur ses genoux la scie convoitée par Marie et entre ainsi dans le groupe d'enfants, près de Marie. Les enfants lui font une place et acceptent facilement sa présence. Une discussion naît entre Randy et Marie autour de l'activité « travail manuel. » Elle utilise la scie apportée par Randy pour fabriquer sa couronne, et ce, sous le regard de Randy qui la félicite. Puis il l'aide en tenant le carton afin qu'elle puisse à son tour découper son épée. Son épée presque finie, Marie se déplace pour aller chercher la couronne de Randy. Les enfants comparent leur travail respectif et deux autres enfants regardent également la réalisation de Marie et de Randy. Randy se met ainsi à dialoguer avec plusieurs enfants du groupe. L'ensemble des enfants a fini l'élaboration de leur couronne et leur épée. C'est maintenant la fin de l'activité, Randy range une partie du matériel qui se trouve sur la table. Marie aide Randy dans ses déplacements pour rejoindre le réfectoire en poussant son fauteuil roulant. Julie, l'animatrice, n'est pas là. Randy et Marie poursuivent leur discussion ensemble.

5.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Randy, l'ordinateur et les jeux vidéo**

Lundi 4 juillet 2011, sur un temps de pause dans le centre « les Térébenthines », Randy est assis face à l'écran d'un ordinateur. À côté de lui, un enfant, Valentin, le regarde jouer. Sur l'écran, un avion vole et Randy doit le poser sur une piste d'atterrissage. Il a choisi son plan de vol et la configuration générale du jeu. Avec l'aide des touches du clavier, il peut déplacer et orienter son avion comme il le souhaite. L'objectif, m'expliquent les enfants, est de poser l'avion sans qu'il chute ou explose au sol. L'avion effectue sa descente doucement, le train d'atterrissage est déployé, le pilote Randy pose avec succès l'avion au sol. C'est au tour de Valentin. Randy joue de nouveau, il change de type d'avion et prend cette fois un canadien. L'objectif est de le faire amerrir sur un lac en Écosse. L'avion décolle et survole le

lac avant d'entamer sa descente. Randy contrôle parfaitement son avion et doit maintenant amerrir. Cependant, il négocie mal son dernier virage et effectue trop rapidement son approche. Il ne redresse pas son appareil et l'avion explose au contact de l'eau. Randy a perdu cette partie, mais deux autres parties vont suivre. Randy change encore de type d'avion et de lieu d'atterrissage. Le plan de vol se passe sans aucune difficulté, Randy me dit alors qu'il aime les jeux vidéo et qu'il y joue souvent chez lui. Randy et Valentin s'arrêtent de jouer aux jeux vidéo, car les animateurs invitent tous les enfants à les rejoindre. Ils éteignent l'ordinateur et Valentin pousse le fauteuil de Randy pour, qu'ensemble, ils retrouvent les autres enfants et les animateurs du centre de loisirs.

Ce mardi 19 juillet 2011, au centre « les Térébenthines », Randy discute de jeux vidéo avec un autre enfant. C'est un temps de pause, les deux enfants sont un peu en retrait des autres. Ils parlent ensemble de l'utilisation de l'ordinateur et citent des jeux vidéo en demandant à l'autre s'il le connaît ou pas. Ils échangent également divers conseils et manières de jouer à certains jeux nommés par eux. Les enfants partagent ainsi leurs connaissances vidéo ludiques et leurs techniques de jeu. Randy cite beaucoup de jeux vidéo.

5.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **Le sport... avant.**

Randy a évoqué, lors de son entretien en 2011, le fait qu'il pratiquait des activités sportives avant que son état physique général se dégrade, sans pour cela me citer explicitement des sports précis. En revanche, lors de mes observations de terrain, Randy m'a parlé du judo qu'il faisait dans un club à côté de chez lui lorsqu'il était plus jeune.

Randy : « Avant, je faisais plus de choses, avant... Je faisais du sport aussi. Mais je ne peux pas à cause de mon fauteuil roulant. »

- **L'ordinateur familial**

À son domicile, Randy me raconte qu'il aime aussi utiliser l'ordinateur familial pour jouer à des jeux vidéo, seul ou avec des tiers. D'ailleurs, lors de son entretien en 2011, Randy a évoqué ce support ludique en ces termes : « je joue avec ma cousine.

Elle aussi joue à l'ordinateur. Comme moi. Pas toujours en même temps que moi. Elle m'aide aussi et je l'aide aussi. C'est normal entre cousins de s'aider. » Enfin, il m'explique, lors de son entretien, les raisons qu'il a d'utiliser l'ordinateur dans une dimension ludique : « je ne peux pas faire grand-chose. Je ne peux pas aller à la piscine. Je joue avec mon ordinateur, à la bataille navale et d'autres jeux aussi. J'ai un ordinateur portable. J'aime bien mon ordinateur. »

5.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Dans le centre de loisirs, « les Térébenthines », Randy s'est construit un réseau relationnel assez important. Plusieurs enfants, dans des contextes ludiques ou non, ont été des partenaires de Randy. En outre, certains enfants l'ont aidé dans ses déplacements en poussant son fauteuil ou en aménageant l'espace pour qu'il puisse se joindre à eux. De plus, il a pu discuter avec des enfants sans la présence des adultes et hors moment du jeu. Les animateurs, et pas seulement Julie, ont été aussi très présents auprès de lui. Ainsi, certains animateurs ont joué avec lui en dehors de toutes « obligations » d'animation. Enfin, dans son contexte familial, lors de son entretien, il m'a parlé de sa cousine comme étant un partenaire de jeu vidéo. Ses parents n'ont pas été évoqués par Randy comme de possibles acteurs ludiques. Randy a nommé explicitement certains copains qu'il avait dans son centre spécialisé et avec qui il jouait aussi. Il a su me dire lors de mes observations de terrain qu'il avait perdu des copains. Ils ne les voyaient plus depuis que sa maladie est devenue si présente dans son quotidien personnel.

5.5. Ses jeux et ses jouets

En l'absence d'observation au domicile parental, je ne peux que reprendre les jeux cités par Randy. Tout d'abord, lors de son entretien, il m'a dit : « je joue au ballon » et a ajouté plus loin dans son discours : « je joue avec mon ordinateur, à la bataille navale et d'autres jeux aussi. » Ces activités sont pratiquées à domicile. Au-delà, il a évoqué des activités de type balades avec ses parents en milieu urbain ou rural. Lors de son entretien, Randy a nommé certains jeux qu'il aimait faire dans le centre « les Térébenthines » : « On va

faire un défilé dans un village voisin. Tout à l'heure, je vais moi aussi répéter mon spectacle. Je fais un sketch avec d'autres. » Enfin, dans le centre, il joue souvent avec des ballons et aime aussi les activités manuelles. Les jeux vidéo étaient souvent aussi à l'honneur dans les moments de pause.

5.6.La relation ludique ou non avec l'observateur

- **Jeu de ballon**

Mardi 19 juillet 2011, aux « Térébenthines », je vais à la rencontre de Randy sur un moment de pause. Il est avec Julie, ils jouent avec un ballon en plastique. Randy me demande de jouer avec eux, ce que j'accepte. Nous formons un triangle, le ballon passe de l'un à l'autre dans un sens et dans un autre. Les passes se font avec les mains et Randy se moque gentiment de Julie qui rate parfois le ballon que je lui lance. Je me rapproche de Randy, car la trajectoire du ballon diminue, et ce, en relation avec le temps qui passe, synonyme de fatigue pour lui. Randy est à environ deux mètres de moi, ses passes sont de moins en moins précises, mais le jeu se poursuit de façon identique. Julie m'envoie le ballon et je le renvoie doucement à Randy qui ne le rattrape pas. Julie récupère le ballon et le dépose dans ses mains de Randy. Il me l'envoie de nouveau, je le lance à Randy qui n'arrive plus à saisir avec ses mains. Julie lui demande s'il est fatigué, il répond « oui ». Julie me dit que l'on doit arrêter le jeu et que Randy doit se reposer un peu, au calme. Julie pousse le fauteuil roulant et ils partent ensemble vers le réfectoire. Je ne les suis pas. J'ai compris le message.

- **Randy évoque sa maladie**

Mercredi 27 juillet 2011, après avoir observé un autre enfant, Kevin, dans le centre « les Térébenthines », je retrouve Randy à l'ombre sous un arbre. Julie n'est pas présente, il me fait signe de la main, je vais à sa rencontre. Il me salue de nouveau, nous nous sommes déjà vus aujourd'hui. Randy semble avoir envie de me parler et j'engage la conversation en lui rappelant notre entretien qui a eu lieu mercredi dernier. Il me parle de sa maladie et des difficultés qu'elle génère pour lui. La conversation dure ainsi un bon quart d'heure et les mêmes mots sont utilisés un peu en boucle. Randy est ainsi dans la répétition de phrases

identiques. Je lui dis que je dois retourner observer d'autres enfants et il me dit « à plus ». Je retrouve Randy plus tard au moment du goûter.

5.7. Le discours des parents

Je ne peux pas réellement évoquer le discours parental sur la participation de Randy au sein de la société. En effet, je n'ai jamais pu rencontrer les parents, car dans le centre de loisirs « les Térébenthines », Randy était déposé par un taxi adapté à sa singularité. Le seul élément en présence est le choix des parents d'inscrire leur fils dans un centre de loisirs « comme les autres » où la majorité des enfants ne sont pas en situation de handicap. Enfin, il est inscrit aussi au sein d'une école spécialisée adaptée à sa maladie dégénérative.

5.8. Les pratiques des professionnels

Le centre de loisirs « les Térébenthines » souhaite mettre en place une dynamique d'intégration des enfants en situation de handicap. Cette démarche est nouvelle pour l'ensemble de l'équipe d'animation. Le directeur a affecté une animatrice auprès de Randy, et ce, pour toute la durée de son accueil dans le centre de loisirs. En dehors de la présence de Julie, les activités ne sont pas adaptées à la singularité de Randy. Les jeux et notamment ses déplacements ne sont jamais pensés en prenant en compte le fait qu'il est en fauteuil roulant.

5.9. Synthèse de son portrait ludique

Randy aime jouer avec des ballons et aux jeux vidéo, pratiquer le bricolage et l'humour. Il m'a parlé du temps d'avant, avant que sa maladie prenne petit à petit le dessus sur ces propres capacités physiques. Il m'a ainsi rappelé qu'il était auparavant sportif, car il pratiquait le judo et d'autres sports sans me les nommer explicitement. Cette maladie dégénérative a engendré chez lui, comme principale conséquence, une diminution au fil des années de ses possibilités physiques limitant de fait sa participation ludique. Cependant, avec l'aide d'un tiers ou lors d'activités prenant en compte sa singularité, Randy participe alors

activement à des activités ludiques ou non. Dans le centre de loisirs « les Térébenthines », sa participation a été différente selon le contexte ludique. En effet, parfois il refusait de s'engager dans l'activité proposée ou alors il participait peu et en marge des autres. D'autres fois, il pouvait décider d'être pleinement engagé dans le jeu. Sa participation se trouvait plus importante lorsque le jeu était à son initiative ou lorsqu'il était en relation duelle ou en petit groupe. Il fallait aussi que les autres enfants l'invitent à jouer pour favoriser sa participation.

6. Clémentine

Clémentine, âgée de 15 ans, est porteuse d'une trisomie 21 et présente une déficience intellectuelle moyenne. Elle se rend quotidiennement, depuis plus de trois ans, dans un institut médico-éducatif (IME) se situant en dehors de sa ville d'habitation. Elle vit en famille d'accueil la semaine et le week-end elle retourne chez ses parents adoptifs. Ils sont tous les deux retraités de l'Éducation nationale. Lui était directeur d'école et instituteur en primaire, la mère était institutrice en maternelle. Les parents sont très militants au sein d'une association de parents d'enfants en situation de handicap. La mère biologique de Clémentine n'a pas accepté la situation de handicap de sa fille à la naissance et l'a confiée à sa sœur. Le père est, quant à lui, absent, il ne sait même pas que Clémentine existe. L'adoption est à ce jour reconnu sur le plan juridique. Clémentine a un frère âgé de 17 ans, Louis. La fratrie comporte un autre frère âgé de 22 ans non présent le jour de l'entretien. Ses frères sont des demi-frères, même si la famille rejette en bloc cette terminologie.

J'ai observé Clémentine en 2011, 2012 et 2013 dans le cadre des rencontres ludiques. J'ai également effectué un entretien avec elle et son frère Louis qui a eu lieu au domicile familial le lundi 20 février 2012³⁷. J'ai aussi beaucoup discuté avec les parents, lors de rencontres au sein de leur domicile ou chez moi, souvent en présence de Clémentine. Les échanges verbaux avaient pour objet la situation de handicap de leur fille et son devenir, mais aussi une discussion autour du mouvement Freinet et de la pédagogie institutionnelle.

³⁷ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

6.1. Les activités encadrées par les adultes

- **L'escalade**

Pendant la rencontre ludique du samedi 21 janvier 2012, Clémentine attend sur un banc face à un mur d'escalade, elle patiente avant d'aller grimper. Elle ne dit rien, Cindy, la responsable de l'activité, arrive vers Clémentine en ayant dans sa main un baudrier. Elle le lui tend, Clémentine s'en saisit, mais ne l'enfile pas. Cindy le reprend, puis le pose sur le sol devant elle et demande à Clémentine de le passer. Elle introduit alors une jambe après l'autre au travers des sangles du baudrier, Cindy remonte le baudrier jusqu'à son bassin et serre les deux sangles. Clémentine est prête pour l'ascension et s'avance vers le mur à la demande de son père. Cindy accroche le mousqueton afin de la relier à une corde servant à l'assurer. Clémentine se rapproche encore un peu plus du mur. Puis un premier pied est posé sur une prise en forme d'escargot. Ses mains s'agrippent aux prises situées au-dessus de sa tête. Elle tire sur ses bras en prenant appui avec son pied et soudain, le second pied ne touche plus le sol. Elle continue de se hisser avec ses mains. Ses pieds suivent le mouvement, Clémentine enchaîne ainsi ses déplacements verticaux afin d'atteindre tranquillement le sommet de la voie d'escalade. Elle ne bouge plus, son père dit qu'elle souhaite descendre. Cindy fait alors glisser la corde dans ses mains et Clémentine descend calmement. Elle arrive au sol et pose ses deux pieds sur le tapis de réception, son père lui retire alors le mousqueton à vis. Elle retourne s'asseoir avec les autres et un adulte l'applaudit, elle sourit. Clémentine ne manifeste plus le désir de grimper à nouveau et personne ne la sollicite non plus. Son père lui demande d'enlever le baudrier, elle s'exécute. Elle n'aide pas au rangement du matériel et personne ne lui demande, Clémentine rejoint sa mère et son neveu, Pierre, accompagné de son père.

- **Le trampoline**

Toujours pendant la rencontre ludique de ce même jour, Clémentine, accompagnée de son père, se dirige vers l'activité trampoline dirigée par Jean. Son père lui demande d'attendre derrière le groupe d'enfants placé en file indienne. Elle attend son tour sans parler et c'est maintenant à elle de faire le saut demandé. Jean l'appelle, Clémentine marche, puis monte sur le trampoline à l'aide de ses mains. Elle se redresse, elle est debout, fléchit ses jambes et saute sur le tapis de réception en atterrissant sur ses deux jambes. Elle sourit en s'applaudissant et en disant « bravo. » Son père, à côté d'elle, lui dit « Bravo Clémentine. » Elle sourit de

nouveau et descend du tapis pour rejoindre les autres enfants sur les conseils de Jean. Puis après un court moment, c'est encore à elle d'effectuer un saut, elle doit maintenant exécuter une roulade avant. Elle marche et, aidée de son père, monte sur le trampoline, pose sa nuque sur le tapis et roule dans un murmure de satisfaction. Ensuite, accompagnée de son père, elle retourne avec les autres enfants. Elle effectue l'ensemble des sauts demandés par Jean, et ce, toujours en marchant et en s'applaudissant souvent à la fin de l'exercice. Son père est toujours à côté d'elle, il l'encourage et la félicite. Il l'aide également à trouver sa place dans le groupe. Entre les sauts, Clémentine ne discute pas avec les autres enfants et reste debout attendant que Jean ou son père l'appelle pour effectuer son saut. Clémentine participe à cette activité trampoline pendant toute sa durée en variant les divers sauts demandés par Jean.

- **Les jeux de ballon**

Clémentine et son père se dirigent vers des enfants jouant avec des ballons de basket-ball lors de la rencontre ludique du samedi 20 octobre 2012. Des tirs, des passes sont faits par les enfants. Le père de Clémentine prend un ballon et le donne à Clémentine. Celle-ci tire dans le panier de basket-ball. Elle loupe le panier, le ballon tombe et rebondit plusieurs fois. Son père récupère le ballon et lui relance. Clémentine tire de nouveau, encore raté. Les enfants sont à côté d'elle, mais ne jouent pas avec elle. Seul son père participe à son jeu en récupérant le ballon et en le lui redonnant. Toujours aidée de son père, Clémentine continue à tirer dans le panier. Parfois, elle arrive à marquer des points, d'autres fois, le ballon finit contre le mur ou le sol. Le jeu dure, dans les mêmes conditions environ, un quart d'heure. Puis son père arrête de lui passer le ballon. Clémentine ne va pas chercher le ballon et ne peut donc plus le lancer. Le jeu s'arrête pour elle, mais les autres enfants poursuivent leurs tirs dans le panier.

- **La balle aux prisonniers**

À la fin de la rencontre ludique du samedi 23 février 2013, une balle aux prisonniers est organisée. Deux enfants choisissent leurs partenaires pour construire leur équipe. Clémentine et son père sont choisis en même temps par l'un des deux enfants. La partie commence, Clémentine tient son père par la main. Le ballon touche Clémentine, le père et la fille vont alors dans le camp des prisonniers. Clémentine lance le ballon, mais n'arrive pas à

toucher un adversaire, ils restent tous les deux prisonniers. Le jeu se poursuit, un ballon arrive du côté des prisonniers, le père de Clémentine le récupère et le propose à sa fille. Clémentine prend le ballon et le lance sur un enfant. Celui-ci rattrape le ballon et tire sur l'un de ses adversaires.

Ces coéquipiers ne lui font pas de passes et elle ne peut plus avoir la possibilité de se libérer. Son père et elle s'assoient en attendant la fin du jeu collectif. Fin de cette partie, une autre est proposée par l'ensemble des participants, mais Clémentine et son père n'y participent pas. Ils regardent le déroulement du jeu. Après le jeu, c'est le moment du goûter. Ils rejoignent le groupe. Clémentine rejouera à la balle aux prisonniers lors d'autres rencontres ludiques.

6.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Assise sur un banc**

Le samedi 20 octobre 2012, lors d'une rencontre ludique, le père de Clémentine discute avec Jean, un des responsables des activités. Clémentine est assise sur un banc, ne regarde pas les autres enfants jouer et ne semble pas s'intéresser à ce qui se déroule autour d'elle. Personne ne la sollicite pour qu'elle vienne participer à un jeu. Ainsi, ni les enfants ni les adultes ne vont à sa rencontre. Clémentine, assise sur son banc, ne dit rien, ne fait rien ; elle est juste assise sur un banc. Puis au bout d'un certain laps de temps, Cindy, une des responsables, lui adresse la parole en lui demandant de venir jouer avec elle et d'autres enfants. Clémentine lui sourit, mais reste assise sur le banc. Elle demeure seule, sans exprimer l'envie de jouer avec les autres enfants. Son père se dirige vers elle, la prend par la main et ensemble vont vers d'autres adultes.

- **Les espaliers**

Clémentine marche en direction d'un des côtés du gymnase, s'arrête et se trouve devant des espaliers fixés au mur. Elle y grimpe en s'aidant de ses mains et de ses pieds et arrive ainsi au dernier barreau de l'espalier ; elle ne peut donc pas monter plus haut et se déplace alors latéralement d'un espalier à l'autre. Une fois en haut de l'espalier, elle ne bouge

plus et conserve cette position statique un court moment. Puis elle refait le même chemin à l'envers et se retrouve à son point de départ. Elle redescend, ses deux pieds touchent maintenant le sol du gymnase, puis elle fait glisser ses mains sur les barreaux des espaliers tout en écoutant le son produit. Elle poursuit ce jeu « musical » pendant au moins cinq minutes avant de se lancer une seconde fois à l'ascension des espaliers. Le parcours est refait à l'identique, avec la même fin. Ainsi, une fois les deux pieds sur le tapis de réception, Clémentine glisse encore rapidement ses mains sur les barreaux pour créer des sonorités. Elle utilise les espaliers à la manière d'un instrument de musique. Clémentine écoute de nouveau attentivement la mélodie produite par ses mains sur le bois. Son jeu musical s'arrête, elle ne monte plus sur les échelles et retrouve son père qui discute avec d'autres parents d'enfants en situation de handicap.

- **Le ballon qui tourne comme une toupie**

Lors de la rencontre ludique du 23 février 2013, Clémentine, assise, fait tourner sur son axe un ballon posé au sol et le maintient avec un doigt par son extrémité. De l'autre main, elle lui imprime un mouvement de rotation, le ballon tourne ainsi sur lui-même. La main gauche de Clémentine s'active afin que la vitesse de rotation du ballon ne faiblisse pas et elle le fait tourner de plus en plus vite. Elle le regarde pivoter en le tenant toujours avec son index, puis le ballon ralentit et elle repose alors son autre main dessus pour lui redonner de la vitesse. Sa main balaie rapidement les côtés du ballon qui se remet à effectuer des tours sur lui-même à toute vitesse. Les autres enfants et adultes sont occupés à d'autres jeux et Clémentine continue, seule, à faire tourner son ballon. Soudain, son père l'appelle pour qu'elle vienne participer à des jeux avec d'autres enfants. Elle freine la rotation du ballon, s'en saisit et le garde dans sa main pour rejoindre son père. Son père récupère le ballon et le donne à un autre enfant.

6.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **Les balades en forêt**

Lors des diverses rencontres ludiques, le père de Clémentine a raconté les balades qu'il fait avec sa fille dans la forêt. Adeptes de la randonnée pédestre, Clémentine l'accompagne ainsi régulièrement. Son père m'a d'ailleurs précisé que Clémentine est « un bon marcheur » qui aime beaucoup le suivre dans ses diverses escapades pédestres. Elle n'avance pas très vite, mais à son rythme, elle peut arriver à couvrir de bonnes distances. Ces activités sont partagées également avec sa mère et son plus jeune frère.

- **L'activité vélo**

Un autre échange, à un autre moment lors d'une rencontre ludique en novembre 2012 avec le père de Clémentine, a eu lieu autour de l'activité vélo. Il m'a ainsi expliqué que Clémentine n'a jamais réussi à se promener avec ce moyen de locomotion. Les essais ont été nombreux et infructueux. Clémentine a fait un peu de bicyclette, mais toujours avec des stabilisateurs de chaque côté des roues. L'activité a vite cessé faute d'adhésion de Clémentine. Le père semblait accorder beaucoup d'importance à ce que Clémentine arrive elle aussi comme ses fils à maîtriser cette activité. L'idée pour le père était que l'ensemble de la fratrie effectue de longues balades en bicyclette avec lui et sa femme. Cependant, cela n'a pas pu être possible malgré l'investissement non négligeable de tous les membres de la famille. Le vélo est resté une activité qu'elle refuse de faire.

6.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Au sein de sa famille, Clémentine joue essentiellement avec son frère Louis. Lors de l'entretien, il a d'ailleurs précisé.

Louis : « On joue à tout, Clémentine, on joue au foot, je t'envoie le ballon, hein, Clémentine. » Clémentine : « Oui... » Louis : « On joue à la danse, on faisait des activités... des chansons... Tout ce qui est... Tous les jeux quoi. »

Louis : « On fait la fête... moi, je joue avec elle, mais pas les autres de la famille... mon frère, il ne joue pas avec elle... »

Louis joue ainsi avec sa sœur, mais il me dit aussi qu'il est le seul de la famille, souvent à la demande de ses parents. D'ailleurs, lors des rencontres ludiques, je n'ai pas observé ses parents être dans la participation ludique avec Clémentine. Et son frère n'est jamais venu lors des rencontres ludiques du samedi après-midi.

En dehors de la sphère familiale, Clémentine a d'autres partenaires ludiques. Lors de son entretien, elle cite une copine d'école qui se nomme Élodie. Les parents évoquent encore des amies avec lesquelles Clémentine joue. De plus, la mère les invite parfois à son anniversaire, entretenant ainsi le réseau amical de sa fille.

Louis : « Il n'y a pas beaucoup d'enfants qui viennent jouer avec elle. Pas beaucoup, à son anniversaire parfois... Clémentine joue avec les enfants à l'école... il y a eu un ou deux anniversaires qui ont eu lieu à la maison... je ne m'en souviens pas d'autres. »

Lors des rencontres ludiques, les autres adultes ont été souvent les partenaires de jeu de Clémentine. Les enfants ont eu très peu d'interaction, ludique ou non, avec elle. Enfin, il est important de préciser que Louis choisit ses amis en fonction de leur acceptation ou non de Clémentine. Ils jouent souvent avec Clémentine.

Louis : « (...) certains (copains) jouent avec elle, d'autres pas... cela dépendait, cela dépend de mes amis... Ce n'est pas évident pour certains... il y a des gens qui ont du cœur et d'autres pas... je n'ai pas vu beaucoup de mauvais regards, enfin je dégageais autour de moi... si tu la regardes de travers, tu auras affaire à moi, je protégeais Clémentine. Elle doit être acceptée et pourquoi elle ne le serait pas ? »

6.5.Ses jeux et ses jouets

Lors de l'entretien ou pendant des rencontres avec la famille au sein du domicile familial, je n'ai pas observé beaucoup de jouets dans la maison à part dans le jardin des ballons posés contre le mur, côtoyant une table de tennis de table et des boules de pétanque. Dans la maison, deux jeux de société, Monopoly et Mastermind, sont posés sur des livres près de la cheminée. Le père m'a expliqué que Clémentine ne joue pas à ces jeux qui sont à ses deux frères. Cependant, Clémentine les regarde jouer à ces jeux de société. Lors de son

entretien avec son frère Louis, celui-ci m'a dit qu'il jouait ensemble au ballon, au football, mais que les jeux vidéo étaient trop difficiles pour Clémentine.

Le chercheur : « Clémentine, tu joues au jeu vidéo ? »

Clémentine : « Oui, jeu vidéo... »

Louis : « Elle a essayé, c'est trop dur... »

Clémentine : « Oui... »

Le père m'a expliqué que la pétanque est une activité familiale. Les enfants et les parents aiment y jouer ensemble pendant de longs moments. Louis me raconte également, lors de l'entretien avec sa sœur, qu'il aime y jouer parfois avec certains de ses copains. Il me parle également des jeux pratiqués avec Clémentine et ses amis. Surtout, Louis m'explique comment ils arrivent à jouer tous ensemble.

Louis : « Quand mes copains viennent, j'essaie d'intégrer Clémentine à nos jeux... quand c'est possible... on fait des jeux simples... On abaisse le niveau des jeux... on fait un jeu simple pour qu'elle puisse jouer et des fois, c'est simplement qu'elle est présente, là, à côté de nous... Qu'elle regarde... qu'elle soit présente... Qu'elle nous regarde jouer et qu'elle ne soit pas à l'autre bout de la maison... elle participe en étant à côté de nous... oui, quand on fait des jeux de boules, j'essaie qu'elle lance une boule... Et le reste du temps, elle regarde... elle la met à côté du cochonnet et cela sans regarder... Elle nous épate des fois... si on joue à la pétanque, elle vient avec nous... je l'appelle... et elle a appris. Elle a du mal à comprendre les règles, mais elle est présente et c'est déjà ça... et puis voilà... elle fait ce qu'elle peut. »

Lors des rencontres ludiques, Clémentine a pratiqué l'escalade et a grimpé souvent sur les espaliers du gymnase. Le trampoline est aussi une activité qu'elle semble aimer faire. Les jeux de ballon ont été souvent présents dans les diverses situations ludiques de Clémentine. Enfin, sa mère a évoqué, lors de rencontres ludiques, l'achat dans le passé de poupées ou de peluches.

6.6. La relation ludique ou non avec l'observateur

- **Jeux de mains**

Lors d'une rencontre ludique, samedi 21 janvier 2012, Clémentine est à côté de moi. Je lui tends la main paume vers le haut et Clémentine tape spontanément dedans. Je lui demande de frapper doucement et seulement avec deux doigts sur mon index et majeur.

Elle le fait et je reproduis à mon tour le même geste. Mes deux doigts tapent alors ses deux doigts. À tour de rôle, Clémentine et moi, nous nous tapons sur les doigts en riant. Ce jeu dure un court moment sous le regard amusé de son père et de sa mère.

- **Shrek et Fiona**

Pendant le goûter de la rencontre ludique du samedi 20 avril 2013, Clémentine me regarde. Je lui fais une grimace. Elle rit et me dit « Shrek ». Elle me nomme ainsi du sobriquet d'un personnage du dessin animé éponyme. Je recommence ma grimace, elle sourit et me dit en me montrant du doigt « Shrek. » Puis en souriant, elle ajoute se montrant du doigt, « Fiona », Fiona étant l'amie de Shrek dans le film d'animation. Elle me redit « Shrek » tout en me regardant, ensuite elle rit et se désigne du doigt en disant « Fiona ». Deux ou trois fois, ce jeu se répète. Je souris également.

6.7.Le discours des parents

Les parents de Clémentine ont toujours favorisé son inscription scolaire dans des structures de droit commun. Elle a ainsi effectué son début de scolarité au sein d'une école maternelle, puis dans une classe de primaire dont son père était le directeur. Puis les parents ont pensé, afin d'optimiser son potentiel et favoriser son devenir, qu'il fallait que Clémentine ait une prise en charge adaptée à sa singularité. Selon eux, l'éducation spécialisée est une solution cohérente pour leur fille. En outre, le père est très militant au sein d'une association de parents d'enfants en situation de handicap. Son discours est qu'ils doivent être visibles et surtout acceptés par tous et dans tous les lieux. Il prône son intégration même s'il reconnaît les limites que peut porter cette notion. L'inclusion est à ses yeux actuellement une utopie. Il pense que notre société n'est pas encore prête à la penser et surtout à l'organiser notamment au sein de l'Éducation nationale. La mère met surtout en avant le fait que Clémentine doit être heureuse et aimée par ses proches. Pour elle, l'important est là. Les deux parents essaient de permettre à Clémentine de participer le plus possible à des activités ludiques ou non avec d'autres enfants ou adultes qui ne sont pas en situation de handicap. Cependant, pour le père, l'entre-soi est aussi nécessaire pour que Clémentine se construise aussi en tant que sujet.

6.8. Les pratiques des professionnels

Lors des rencontres ludiques, les activités n'ont pas été construites pour prendre en compte la singularité de Clémentine. Elle n'a pu s'engager que dans des jeux pour lesquels elle possédait les compétences nécessaires. Sinon, les responsables ne lui proposaient pas d'autres situations de remédiation. Elle avait la liberté de jouer ou de ne pas jouer et cette liberté lui a permis d'inventer ses jeux.

6.9. Synthèse de son portrait ludique

Clémentine est une enfant joueuse. Elle peut ainsi jouer avec des ballons et à d'autres activités quand les conditions ludiques sont adaptées à sa singularité. Pour Louis, avec sa sœur Clémentine, « on joue à la danse, on fait des activités... des chansons... Tout ce qui est... Tous les jeux quoi. »

Sa participation peut varier selon l'activité. Lors d'activités individuelles, que visiblement elle connaissait, elle participait activement. En revanche, lors d'activités où elle avait besoin de l'aide d'un tiers, elle jouait à côté des autres à des jeux similaires. Cependant, sa participation ne dépend pas que des autres.

Louis : « Elle a du mal à prêter ses jeux aux autres enfants... et elle est jalouse lorsque les enfants faisaient des choses qu'elle n'arrive pas à faire... elle peut être un peu violente... elle voulait garder son territoire. Lorsqu'il y avait d'autres enfants, cela pouvait devenir agressif... elle défend son bout de gras... Elle est comme tout le monde... c'est des épisodes... ce n'est pas toujours... Elle ne voulait pas prêter, c'était son livre, c'était son jeu... » (Entretien, Clémentine et Louis, 2011).

Enfin, Clémentine pouvait aussi refuser toute forme de participation ludique ou non et rester assise sur un banc, isolée des autres enfants et adultes.

Louis : « Elle ne demande pas facilement... elle est dans son monde... elle est dans son univers à elle... elle me demande moins maintenant, elle joue seule... enfin, elle s'occupe, car est ce qu'elle joue vraiment. »

7. Kevin

Kevin, âgé de 13 ans, est le benjamin d'une fratrie de trois enfants, il est scolarisé dans une classe spécialisée d'un collège proche du domicile familial. Le père est ouvrier spécialisé et la mère est femme de ménage au sein d'une entreprise de nettoyage et d'aide à domicile pour personnes âgées. Kevin présente une déficience motrice en lien avec une maladie génétique orpheline accompagnée d'un léger trouble cognitif sans difficulté d'élocution. Kevin peut se déplacer sans son fauteuil roulant sur une très courte distance, mais avec l'aide d'un tiers en utilisant des béquilles. Cependant, sa fatigabilité est importante et le fauteuil roulant est pour les parents l'option « la plus pratique pour permettre les déplacements de Kevin dans le centre de loisirs » (père de Kevin, « les Térébenthines »).

Nous l'avons observé en juillet 2011 dans le même centre de loisirs que Randy. Le directeur a affecté pour lui aussi une animatrice lors de sa présence dans le centre de loisirs « les Térébenthines. »

7.1. Les activités encadrées par les adultes

- **Les Jeux olympiques**

Aujourd'hui, lundi 11 juillet 2011, un grand jeu à thème est organisé par les animateurs « des Térébenthines ». Ils proposent divers jeux collectifs et individuels autour de la thématique des « Jeux olympiques. » Marc, l'animateur, explique le déroulement du jeu ainsi que ses différentes règles. Les équipes ont été constituées la veille par les animateurs et Kevin se retrouve dans un groupe avec d'autres enfants sans situation de handicap. Il est accompagné de son animatrice attitrée : Cécile. Les épreuves commencent et se déroulent par équipe. Un ou deux enfants sont appelés par jeux, les autres enfants attendent en cercle autour d'eux en les regardant, mais Kevin ne les regarde pas. C'est maintenant au tour de l'équipe de Kevin de participer au jeu. Marc, le meneur du jeu, appelle Kevin qui ne réagit pas. Marc lui dit qu'il doit effectuer une épreuve individuelle consistant à envoyer à la main un ballon dans des quilles. Les autres animateurs demandent aussi à Kevin de venir au milieu du terrain, mais il ne répond toujours pas. Cécile pousse alors le fauteuil roulant et Kevin se retrouve au milieu du terrain sous le regard des autres enfants. Marc arrive, lui donne un ballon en lui expliquant

de nouveau le déroulement du jeu. Kevin a le ballon dans les mains et doit le lancer dans les quilles afin de les faire tomber. Il refuse, le ballon reste dans ses mains. Cécile insiste, Marc aussi et les autres animateurs également. Cependant, cela ne change rien, il n'envoie pas le ballon dans les quilles. De nouveau, les adultes réitèrent leur injonction : « lance le ballon, fais tomber les quilles ». Néanmoins, le ballon reste collé dans ses mains et les autres enfants s'impatientent. Une fois encore, l'équipe d'animation dans sa globalité essaie de convaincre Kevin. Mais non, il ne veut pas, « pas grave » dit Marc, et Cécile pousse le fauteuil de Kevin pour retourner ensemble avec les membres de leur équipe. Un autre enfant est alors désigné par Marc pour le remplacer. Kevin ne dit rien.

- **Jeu d'orientation dans la vieille ville**

Mercredi 13 juillet 2011, au centre « des Térébenthines », les animateurs décident d'organiser un jeu d'orientation dans la partie ancienne de la ville. Les enfants et les animateurs s'installent dans l'autocar. Le véhicule démarre avec à son bord la totalité des enfants du centre de loisirs. Kevin et Cécile sont présents également. Je les suis en voiture et nous arrivons à destination après 20 minutes de route. Les enfants descendent, suivis de Kevin et de Cécile. Kevin est porté par Marc, l'animateur, Cécile récupère le fauteuil roulant dans la soute à bagages et Kevin y est installé. Marie, l'animatrice responsable, informe les enfants du déroulement de ce temps de jeu. Chaque groupe récupère auprès d'elle sa feuille de route afin de connaître le déroulement des épreuves. L'animatrice organisatrice en donne une à chaque enfant, mais pas à Kevin, car c'est Cécile qui en prend une. Kevin se retrouve dans une équipe composée de jeunes filles moins âgées que lui qui courent devant lui avec un plan à la main. Cécile pousse le fauteuil roulant, Kevin tient la feuille de route dans ses mains. Une des petites filles trouve le premier indice, Kevin ne dit rien et n'a pas d'échange verbal ou ludique avec les autres membres de son équipe. Les filles trouvent tour à tour les indices, Cécile essaie d'intéresser Kevin au déroulement du jeu, et ce, sans succès. Pendant la durée du jeu, Cécile pousse le fauteuil roulant en suivant les jeunes filles courant devant elle et Kevin reste assis sans interagir avec les autres et sans participer d'une manière ou d'une autre à ce jeu d'orientation dans la vieille ville.

- Kevin et Arnauld jouent au ballon

Mardi 19 juillet 2011, Kevin est seul, à côté d'un arbre ; Cécile est aujourd'hui absente, les enfants me le confirmeront plus tard. Kevin est proche d'un groupe d'enfants qui jouent avec un ballon, il les observe. Les enfants se font des passes, des filles s'arrêtent et certaines rejoignent d'autres garçons. Un animateur, Arnauld se dirige vers Kevin, ils parlent ensemble puis Arnauld prend un ballon et fait des passes à Kevin. Ils jouent ainsi pendant dix minutes. Ensuite, Arnauld se dirige vers d'autres garçons jouant aussi avec un ballon. Il entre dans leur jeu sous le regard de Kevin ; Arnauld invite aussi Kevin à les rejoindre, il accepte après quelques minutes de réflexion. Un des garçons lui envoie le ballon, à son tour, il le renvoie à un autre garçon et Arnauld reste à jouer avec eux. Les enfants, Kevin et Arnauld jouent tous ensemble, puis Arnauld va voir le groupe composé de jeunes filles et il discute avec elles. Kevin joue toujours avec le même groupe et, après un court moment, s'arrête de jouer. Je souhaite comprendre les raisons de son retrait du jeu.

Le chercheur : « Kevin, pourquoi arrêtes-tu de jouer ? »

Kevin : « J'aime jouer au ballon, mais j'ai eu une opération du dos. Je suis un peu fatigué. Je ne peux pas faire grand-chose. Je faisais du sport aussi. Mais je ne peux pas à cause de mon fauteuil roulant. Les filles là-bas préparent leur spectacle pour jeudi. On va faire un défilé dans un village voisin. Tout à l'heure, je vais moi aussi répéter mon spectacle. Je fais un sketch avec d'autres. Je suis un Anglais. On est tous des étrangers. »

Le chercheur : « Est-ce que je pourrai, s'il te plaît, venir te voir ? »

Kevin : « Oui. »

- Kevin, le tube de peinture et les drapeaux

Mardi 19 juillet 2011, aux « Térébenthines », une demi-journée est consacrée au travail manuel. Les enfants sont répartis par huit en sous-groupes de deux ou trois autour d'un thème. Kevin a choisi de peindre des drapeaux et rejoint alors le groupe des peintres en herbe accompagné de Cécile. Les autres enfants sont déjà placés autour d'une table, Cécile ne reste pas avec Kevin et va rejoindre un autre groupe. Kevin reste avec l'animateur de l'activité « peinture de drapeaux ». Kevin demande aux autres enfants : « où est-ce que je me mets ? », pas de réponses, il se déplace alors seul à l'extrémité de la table sous le regard indifférent de ses pairs. L'activité commence, les enfants prennent le matériel de peinture et de dessin mis à leur disposition par l'animateur. Ils dessinent tous des drapeaux pour un futur jeu organisé par les animateurs. Les enfants échangent entre eux sur les diverses couleurs des drapeaux. Kevin commence son dessin, les autres aussi. « Il faut peindre vos drapeaux maintenant ». Les enfants commencent à mettre de la couleur dans leurs dessins, Kevin veut peindre un drapeau

anglais et il demande aux autres enfants de la peinture rouge, mais de la peinture rose arrive. « Ce n'est pas du rouge » dit Kevin. Il n'y a pas de réponses, Arnauld vient le voir en lui donnant le tube de couleur demandé. Puis il retourne avec les autres enfants et demande à Kevin de passer son tube de couleur aux autres. Kevin le leur donne et ils lui font ainsi une place dans leur groupe. « J'aime bien les drapeaux, je les connais tous » (Kevin). L'animateur sollicite sa connaissance des différents drapeaux, les enfants l'écoutent en lui demandant des conseils pour trouver « les bonnes couleurs des drapeaux » (un enfant). Kevin répond à leurs questions et ils réalisent les drapeaux certains selon les instructions de Kevin. Les enfants l'aident à leur tour également dans la réalisation de son dessin. L'ensemble des drapeaux est peint, c'est la fin de l'activité et tous rangent le matériel. Cécile vient récupérer Kevin pour le déjeuner et pousse son fauteuil roulant jusqu'au réfectoire.

7.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Le jeu de la guerre**

En attendant de participer aux Jeux olympiques organisés le lundi 11 juillet 2011, les enfants sont assis, regroupés en cercle autour d'animateurs. Les enfants écoutent les consignes données, sauf Kevin qui descend seul de son fauteuil pour se retrouver au sol. Il rampe et s'assoit avec les autres enfants ; Kevin souhaite visiblement être avec les autres enfants, et ce, hors de son fauteuil. Cependant, cela ne plaît visiblement pas à Cécile qui l'incite alors à remonter dans son fauteuil en lui demandant de revenir vers elle. Puis elle le soulève et l'installe de nouveau dans le fauteuil roulant, Cécile se retourne vers moi et me dit : « il doit rester dans son fauteuil, car il est mieux là que par terre, quand même ! » Kevin ne veut pas participer au jeu organisé par l'équipe d'animation. Cécile regarde le déroulement du jeu et Kevin rejoint de nouveau fort discrètement les autres enfants assis sur le sol qui attendent sagement leur tour afin de participer aux jeux proposés par les animateurs. Kevin se rapproche de deux enfants en rampant, il est très à l'aise et il parle avec eux, puis les deux enfants se mettent tous à ramper comme lui en le suivant. Je les regarde, les enfants me disent qu'ils sont « des militaires » qui se déplacent au sol en tirant sur des ennemis invisibles. « On joue à la guerre », me dit Kevin. Ce jeu dure un très court moment, car Cécile intervient pour mettre fin au jeu et demande à Kevin de se relever ; en me regardant, elle me dit : « il ne peut pas rester au sol quand même ! » Cécile insiste pour que Kevin se relève, elle l'aide à retourner encore

une fois dans son fauteuil roulant. Kevin est installé dans son fauteuil roulant, mais il n'est visiblement pas content de sa situation. Le jeu organisé continu sans Kevin qui ne participe plus à aucun jeu avec ses pairs, il reste assis dans son fauteuil et ne semble pas non plus s'intéresser à ce qui se déroule autour de lui.

- **L'achat du cadeau promis**

À la fin du jeu organisé dans la vieille ville mercredi 13 juillet 2011, au centre « des Térébenthines », Kevin demande à Cécile de se rendre dans un magasin de jeux vidéo. Il rappelle d'ailleurs à Cécile qu'elle lui a promis d'en acheter un, « c'est vrai, c'est dur pour lui », me dit-elle. Kevin est à côté de moi, assis dans son fauteuil roulant que pousse Cécile. Quelques minutes après, Kevin redemande à Cécile à quel moment ils vont pouvoir se rendre dans le magasin pour acheter le jeu tant convoité. Cécile lui dit qu'ils peuvent y aller maintenant et je leur demande l'autorisation de les suivre, ils acceptent. Ensemble, nous entrons dans le magasin, Cécile pousse, de rayon en rayon, le fauteuil roulant de Kevin qui recherche un jeu précis. Cécile va voir un vendeur, Kevin lui fait sa demande et celui-ci lui rapporte le jeu vidéo tant convoité. Kevin le tient dans sa main, Cécile sort sa carte bleue et lui offre ce jeu, Kevin est ravi. Je demande à Cécile si les autres animateurs font la même chose avec les autres enfants et elle m'explique que ce n'est pas la même chose, que Kevin est différent des autres.

7.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **Les jeux vidéo**

Kevin m'a parlé, lors de conversations que nous avons pu avoir ensemble aux « Térébenthines », de l'intérêt qu'il portait aux jeux vidéo. Selon lui, ses parents aiment bien qu'il y joue, même si parfois sa mère lui demande de faire autre chose. Il a plusieurs consoles de jeu et il aime surtout « les jeux de guerre et les jeux de bagarre ». Il partage d'ailleurs cette passion avec un cousin avec lequel il joue parfois. Sa préférence va aux jeux que l'on peut utiliser avec sa console de jeu DS ; Kevin met en avant son côté pratique puisqu'il peut l'avoir avec lui et la poser sur ses jambes lorsqu'il se déplace.

7.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Dans le centre « les Térébenthines », Kevin joue avec certains enfants avec qui parfois il noue une véritable complicité, notamment lors de jeux libres non dirigés par les animateurs. Sa bonne humeur et son humour lui permettent également de discuter parfois avec des jeunes filles, notamment lors du goûter. Il a une relation forte avec Cécile, toujours présente auprès de lui, mais les autres animateurs partagent aussi des moments ludiques ou non avec lui. Dans sa famille, son père joue avec lui et son cousin est également un amateur de jeux vidéo. À aucun moment, il ne m'a parlé de copains d'école, exception faite d'une fois où il m'a dit qu'il faisait parfois des bêtises avec un certain Hugo.

7.5. Ses jeux et ses jouets

Kevin aime jouer aux jeux vidéo. Et d'ailleurs, il m'a dit en avoir un nombre assez important. Au centre « les Térébenthines », il a utilisé des ballons et a aimé ce qui relève de l'art plastique : dessin, découpage, assemblage et création de personnages. Enfin, l'univers de la guerre et des super-héros a pour lui un attrait important. Il aime jouer à la bagarre, mais sans contact physique, en imaginant se battre lui et les autres contre des ennemis redoutables et invisibles. Ces temps de jeu étaient des temps que lui créait ou s'appropriait en dehors de toute injonction ludique émanant d'animateurs. Ces jeux n'étaient donc pas des jeux proposés par les adultes encadrant le centre de loisirs.

7.6. La relation ludique ou non avec l'observateur

- **Et si on se parlait tous les deux**

Lors du jeu d'orientation du mercredi 13 juillet 2011, je souhaite converser avec Kevin, mais sans la présence de Cécile, la « dame au fauteuil » comme l'appellent certains enfants du centre de loisirs. Je n'exprime pas directement mon souhait à Cécile et tente une solution un peu indirecte. Je lui demande : « cela ne doit pas être facile de pousser le fauteuil, là, avec toutes ces montées ? » Cécile me répond : « non, ce n'est pas facile » et je lui dis :

« je peux t'aider si tu veux », Cécile accepte que je pousse le fauteuil roulant et me laisse ainsi en tête à tête avec Kevin. Seul avec lui, je lui dis : « moi, quand j'étais petit, je jouais avec les filles et toi ? » Avant de me répondre, il regarde si « la dame au fauteuil » est là. Il me dit : « non » en me montrant de la tête l'animatrice qui se trouve à quelques mètres de nous, puis ne me dit plus rien. Après quelques minutes, Cécile arrive, « je reprends Kevin » dit-elle. C'est la fin de l'échange verbal avec Kevin, Cécile discute à son tour avec Kevin et je sens que je ne dois pas rester. Cécile m'exclut de la relation qu'elle peut avoir à ce moment avec Kevin. Je lui souris et je décide de rejoindre un groupe constitué essentiellement de filles. Je demande à l'une d'elles « connais-tu Kevin ? Vas-tu le voir de temps en temps ? » Elle me répond : « oui, je le connais, mais je ne joue pas souvent avec lui. » Je lui demande les raisons qui font qu'elle ne va pas le voir ou qu'elle ne joue pas avec lui et la fille me répond : « il y a toujours la dame au fauteuil avec lui ».

- **Nous sommes des pilotes de courses**

Lors de l'achat du jeu vidéo, Cécile arrive à la caisse centrale du magasin pour payer le jeu vidéo qu'elle veut offrir à Kevin, elle lui donne le cadeau en sortant du magasin. Puis elle me dit : « j'ai oublié d'acheter un livre ». Elle me demande de rester avec Kevin, j'accepte et je lui dis qu'elle doit nous retrouver près de l'autocar. Elle accepte à son tour et je pousse Kevin dans la rue qui descend où il y a peu de monde, l'association de ces deux éléments fait que je dis à Kevin : « on fait la course. » Il me répond « oui » en souriant. Je me mets à courir en poussant le fauteuil roulant et nous dévalons la rue, je ralentis et demande à Kevin si tout va bien. Il me demande de refaire la course, je lui dis « OK » et dans une autre rue, j'accélère, Kevin rit et m'explique que nous sommes dans une course de voiture comme dans Cars, en référence au dessin animé éponyme, « attention, je double ». Kevin imite le bruit d'un moteur de voiture de course et les crissements de pneus sur l'asphalte. Soudain, je freine, nous rions, puis nous retournons tous les deux vers le groupe situé près de l'autocar. Kevin me demande de l'installer dans l'autocar, j'obtempère en le prenant dans mes bras pour monter et l'installer sur un siège. On s'embrasse, je redescends en attendant le départ. Cécile retrouve Kevin et s'assoit près de lui.

7.7.Le discours des parents

Difficile d'exprimer le discours parental sur la participation de Kevin sans les avoir au préalable rencontrés. Cependant, certains actes des parents peuvent un peu m'éclairer. Tout d'abord, ils ont fait le choix d'inscrire leur enfant au sein du centre de loisirs « les Térébenthines », une structure qui accueille en minorité les enfants en situation de handicap. Ensuite, le père vient chercher lui-même son fils afin d'échanger avec le directeur sur « l'intégration de son fils au sein du centre » (le directeur du centre, M. Pierre, « les Térébenthines », 2011). Enfin, Kevin m'a dit qu'il allait au collège et que ses parents préféreraient cela à un établissement spécialisé.

7.8.Les pratiques des professionnels

Dans le centre « les Térébenthines », Cécile, l'animatrice, est là pour « faciliter son intégration » (Cécile, 2011). Pour M. Pierre, directeur, « Cécile est toujours auprès de lui ». L'institution pense ainsi « intégration » et afin d'obtenir le résultat attendu, le centre « les Térébenthines » mise sur l'aide d'une tierce personne adulte. Les activités ludiques ou non n'ont donc pas été élaborées en fonction de la singularité de Kevin ; il a dû s'adapter et lorsque cela n'était pas possible pour lui, il ne pouvait pas jouer avec les autres. Cécile pense que Kevin est différent des autres et qu'il ne peut donc pas faire comme les autres ou alors il faut l'aider. L'intégration de Kevin repose pour l'essentiel sur lui. Il peut ou ne pas être en mesure de s'intégrer. D'ailleurs, le père de Kevin pose en ces termes son interrogation lorsqu'il vient le chercher à la fin de la journée puisqu'il questionne le directeur sur les capacités de son fils à faire avec les autres.

7.9.Synthèse de son portrait ludique

Kevin aime les jeux de ballon s'effectuant à la main ainsi que les jeux vidéo et regarder les dessins animés, notamment les aventures de Cars. Le dessin est l'une de ses activités préférées. Dans le centre « les Térébenthines », sa participation a varié selon les

activités. En effet, dans certains jeux comme les jeux de pistes ou d'orientation, il a été dans le refus de faire avec les autres. En outre, dans des activités de travail manuel avec l'aide d'un tiers ou d'un objet lui permettant d'être en relation avec les autres, il a pu participer à la même activité, et ce, comme tous les autres. Parfois, il a construit son moment du jeu en dehors de toute injonction ludique adulte. Ces moments lui ont permis de jouer avec d'autres enfants sans que la situation de handicap soit visible. Enfin, sa participation ou non était le plus souvent en lien avec son animatrice Cécile.

8. Jimmy

Jimmy, âgé de 13 ans, est l'aîné d'une fratrie composée de trois enfants avec ses deux sœurs Agnès, 9 ans et Marlène, 7 ans. Jimmy est scolarisé dans un établissement spécialisé dans une ville proche du domicile de ses parents. Le père est ouvrier intérimaire et la mère est sans profession. La mère est souvent hospitalisée en raison de ses nombreuses addictions. Les parents sont divorcés. Les enfants vivent au domicile de la mère où un beau-père est présent et s'occupe d'eux. Jimmy présente une déficience intellectuelle légère, sans trouble avéré du comportement et sait un peu lire et écrire.

Nous l'avons observé en juillet 2011 dans le centre de loisirs « Ensemble ». Ses deux sœurs sont elles aussi présentes dans cette structure.

8.1. Les activités encadrées par les adultes

- **La balle au capitaine**

Mercredi 20 juillet 2011, un groupe d'enfants joue à la balle au capitaine sous les conseils de l'animateur, Éric. Il y a deux équipes. Jimmy les regarde depuis un bon moment. Les autres enfants sont pris dans leur jeu consistant à envoyer le ballon à son capitaine sans que les autres joueurs de l'équipe adverse interceptent le ballon. Jimmy décide de ne pas y participer malgré les nombreuses invitations d'Éric et les autres enfants ne le sollicitent pas. Éric anime le jeu en veillant à ce que la règle soit acceptée et respectée de tous. L'animateur invite de nouveau Jimmy à entrer dans la partie qui se déroule sous ses yeux. « Va jouer avec

eux », dit-il. Celui-ci répond qu'il ne connaît pas les règles de ce jeu et qu'il ne sait pas jouer à ce jeu. Un enfant connaissant Jimmy lui dit : « c'est un peu comme quand tu joues au handball. Mais, dans ce jeu, tu dois simplement faire une passe à ton capitaine qui se trouve dans le but ».

Jimmy aime les jeux de ballon et d'ailleurs, il est handballeur au sein d'une équipe composée essentiellement d'enfants en situation de handicap. Il accepte de jouer à ce jeu qui ressemble au handball et rejoint les autres enfants jouant à la balle au capitaine, il marque plusieurs points pour son équipe en passant le ballon à son capitaine. « Il joue bien, Jimmy » (un enfant). Jimmy arrive également à faire des passes et être stratégique sur le terrain, il défend également sa zone de jeu pour éviter que ses adversaires envoient le ballon à leur capitaine. Il prend plaisir à jouer avec ses partenaires. La partie dure environ une trentaine de minutes. Après ce jeu collectif, les enfants parlent entre eux et Jimmy participe aussi aux diverses conversations.

- **Jeux de société**

Éric propose des jeux de société aux enfants accueillis dans le centre. Je vais observer la participation de Jimmy. Plusieurs tables de jeu sont installées et proposées par l'équipe d'animation. Jimmy et les autres enfants sont positionnés pour commencer à la table où se situe le jeu électronique Simon. C'est un jeu sonore et visuel consistant à reproduire à l'identique un enchaînement de sons et de lumières. À ce jeu, plusieurs niveaux sont possibles. Les jeux commencent. À la table du jeu Simon, c'est maintenant au tour de Jimmy. Un son est produit par le jeu électronique, associé à une couleur. Jimmy appuie sur la touche de couleur qui vient de s'allumer et reproduit la séquence. Le jeu ajoute une couleur et il doit encore répéter l'enchaînement de son et de lumière proposé. Il y arrive encore, cependant, la difficulté augmente. Un autre son et une lumière, et cette fois-ci, Jimmy échoue. D'autres enfants y jouent pendant que Jimmy les regarde, écoute ou interagit avec eux. C'est encore une fois à Jimmy d'affronter la machine. Un son, une lumière... Il réussit à reproduire trois fois de suite le même enchaînement de sons et de lumières proposé par le jeu Simon. Fin du temps imparti, Éric informe les enfants qu'ils doivent se déplacer vers une autre table, vers un autre jeu de société. Les enfants doivent effectuer une rotation dans le sens des aiguilles d'une montre. Les enfants de son groupe se retrouvent face au jeu des Petits Chevaux. Jimmy ne semble visiblement pas ravi de ce choix. Il va avec eux, car il doit suivre lui aussi le sens de

rotation donné au préalable par les animateurs. Les enfants choisissent la couleur de leurs petits chevaux, Jimmy ne veut pas jouer avec eux, il dit qu'il préfère regarder. Ce qu'il fait d'ailleurs pendant toute la durée du jeu. En effet, Jimmy n'a pas joué avec les enfants de son groupe, mais a discuté avec eux, et ce, sans heurt et sans soucis. Fin de ce jeu, c'est la pause, les enfants vont boire et ils peuvent maintenant se rendre aussi dans la cour de récréation. C'est le moment des jeux libres.

8.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Le retour de la balle au capitaine**

En cette belle journée du 22 juillet 2011, « les enfants ont souhaité jouer à la balle au capitaine sur ce temps libre », me dit Éric, animateur du centre « Ensemble ». Ils ont formé deux équipes et désigné un capitaine par groupe. Le jeu peut commencer. Jimmy est l'un des deux capitaines et se dirige dans l'un des deux buts. Son objectif est de récupérer le ballon envoyé par ses partenaires. Son rôle est important et décisif quant à l'issue du jeu. La partie est engagée et le ballon va d'une équipe à l'autre. Les capitaines sont mis à contribution, Jimmy rattrape plusieurs fois le ballon et le renvoie à ses partenaires avec une certaine dextérité. Il est très motivé et encourage activement ses joueurs. À la fin de la partie, l'équipe de Jimmy a perdu. Les enfants ont tous le sourire. Après ce jeu, Jimmy m'évoque sa fierté d'être le capitaine de son équipe, « j'aime ce jeu, il est bien... Mais je préfère le handball. » Le restant de l'après-midi, Jimmy participe à des activités avec ses partenaires de la balle au capitaine. Il discute avec certains ou joue avec d'autres.

- **Tous les enfants jouent au handball**

L'après-midi du 26 juillet 2011, Jimmy demande, sur un temps de jeu libre, à un groupe d'enfants, de venir jouer avec lui au handball. Le jeu doit se dérouler sur un terrain de basket-ball. Ils acceptent tous et ensemble préparent le terrain nécessaire pour le match de handball. Deux buts matérialisés par leurs vestes sont rapidement installés par Jimmy et un autre enfant ; les zones ne sont pas indiquées sur le sol. Les équipes sont constituées par les enfants, Jimmy est choisi rapidement pour entrer dans l'une des deux équipes. Dans ce jeu, je retrouve

la plupart des enfants jouant à la balle au capitaine. Le match commence, d'autres enfants regardent le déroulement du jeu. Un animateur est également présent sur ce temps libre. Des points sont marqués par les deux équipes, Jimmy est très acteur dans ce jeu et participe à la réussite de son équipe. Fin de cette première partie, Jimmy et ses coéquipiers ont gagné le match. Les enfants vont tous boire un peu d'eau. Une autre partie s'engage, Jimmy joue et parle avec les enfants des deux équipes. Le match se déroule sans aucune difficulté. À la fin de la rencontre, je discute avec un enfant.

Le chercheur : « Comment connais-tu les règles du handball ? »

Pierre : « On y joue au collège avec les professeurs de sport. »

Le jeu reprend, changement de terrain, mise en jeu, Jimmy récupère le ballon et fait une passe à l'un de ses joueurs. Le ballon est perdu, il est maintenant en possession d'un de ses adversaires. Les phases de jeu se multiplient, Jimmy y participe le plus souvent, que ce soit en défense ou en attaque. Fin du match, l'équipe de Jimmy gagne encore ce match et les enfants se félicitent mutuellement. C'est la fin de la journée, les parents vont maintenant arriver. Jimmy part.

- **Jimmy et son ballon de basket-ball**

Jeudi 28 juillet 2011, Jimmy arrive au centre de loisirs avec un ballon de basket-ball qu'il a rapporté de chez lui, « c'est mon père qui me l'a offert », me dit-il. Jimmy se dirige vers le terrain de basket-ball et effectue des « tirs aux paniers ». Jimmy joue seul, puis un enfant arrive et lui demande de lui faire une passe, Jimmy accepte. Ensemble, ils effectuent des tirs au panier, différentes passes et des démonstrations de dribble. D'autres enfants les rejoignent, ils jouent maintenant tous ensemble au basket-ball. Pendant la durée du temps libre, les enfants jouent au basket-ball, jeu à l'initiative de Jimmy. Des matchs deux contre deux sont organisés par le groupe d'enfants.

Ils s'arrêtent de jouer avec le ballon de Jimmy à la demande des animateurs. Un enfant récupère le ballon et le redonne à Jimmy. Celui-ci le récupère et le passe à Éric, les autres animateurs appellent l'ensemble des enfants pour leur présenter les activités suivantes. Les joueurs de basket-ball se dirigent en discutant vers le point de ralliement, ils s'assoient et écoutent les animateurs parler. Les uns à côté des autres dans le réfectoire, les enfants

dialoguent sur l'univers du basket-ball et du sport en général. Les animateurs constituent des groupes pour participer à des activités. Les joueurs de basket-ball sont divisés, Jimmy se retrouve dans un groupe sans ses partenaires. Jimmy ne souhaite pas participer aux jeux des adultes et se met dans un coin, refusant de s'engager dans les jeux proposés par les animateurs. Il reste ainsi une bonne heure sans participer à ces jeux avec les autres enfants. C'est l'heure de la pause, Jimmy recherche les joueurs de basket-ball et reprend son ballon. Les enfants se retrouvent, les matchs de basket-ball peuvent enfin reprendre.

8.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **Le handball**

Jimmy m'a souvent évoqué son activité préférée : le handball. Il participe ainsi une à deux fois par semaine à des entraînements avec d'autres enfants en situation de handicap. Les entraînements ont lieu dans un gymnase proche de son domicile et il connaît bien Patrick, l'entraîneur. Parfois, il participe à des matchs importants au sein de la Fédération de sport adapté. Il a choisi lui-même cette activité, mais pas le cadre de sa pratique. En effet, il avait commencé le handball dans un club comme les autres. Cependant, c'était un peu dur pour lui et il avait des difficultés pour effectuer les exercices demandés. C'est pour cette raison qu'on (il ne se rappelle plus les personnes concernées) lui avait proposé ce club où il pouvait se retrouver à jouer avec des copains à lui, des enfants de son établissement spécialisé.

8.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Tout d'abord, dans le centre « Ensemble », Jimmy a beaucoup de copains. Il est visiblement très apprécié des autres enfants. En effet, il est souvent sollicité pour jouer avec les autres enfants qui ne sont pas en situation de handicap. En outre, Jimmy est fréquemment choisi dans les premiers lorsque des équipes sont composées par les enfants. Il est de plus régulièrement en relation avec ses pairs. Les animateurs m'ont aussi affirmé qu'ils aiment bien discuter ou jouer avec lui, car c'est un enfant « agréable et gentil ». Ensuite, Jimmy a évoqué à maintes reprises ses copains du handball qui sont à ses yeux très importants. Il les voit une à deux fois par semaine, parfois trois fois, lors des rencontres sportives. Ils font

indéniablement partie intégrante de son univers relationnel. Enfin, il m'a dit jouer quelques fois avec son père et avec ses deux sœurs. Il joue ainsi avec elles, même si elles sont « plus jeunes que moi et que ce sont des filles », me dit Jimmy.

Cependant, il avoue jouer moins à présent avec elles, car il n'aime plus les mêmes jeux qu'elles. Avec sa mère, il joue parfois à des jeux de société, mais pas souvent.

8.5.Ses jeux et ses jouets

N'ayant pas effectué d'observation au sein de son domicile, je relate ici les jeux et les jouets évoqués par Jimmy ou ceux avec lesquels j'ai pu le voir jouer dans le centre de loisirs « Ensemble ». Les jeux collectifs avec un ballon, le jeu Simon, la piscine, certains jeux comme des jeux d'assemblage de type Mécano ou encore les activités liées au dessin ou à la cuisine sont des activités auxquelles il a souvent participé activement. Jimmy a échangé sur le plaisir qu'il pouvait ressentir à faire du vélo tout terrain, du skate-board ou encore à utiliser sa console de jeu DS et sa Wii pour jouer avec ses copains.

8.6.La relation ludique ou non avec l'observateur

- **La fabrication de pain**

Une animatrice, Éloïse, annonce le 29 juillet 2011 matin, qu'une fabrication de pain va être lancée. Chaque enfant devra pétrir et réaliser son pain. Les enfants sont répartis par groupe de deux ou trois, je me retrouve avec Jimmy. Les ingrédients sont devant nous et Jimmy me sollicite pour que je l'aide à la fabrication de la pâte à pain. Éloïse est avec nous et donne les consignes de réalisation en nous demandant de façonner « de jolis petits pains. » Je regarde Jimmy en souriant, il répond de connivence à mon sourire. Les enfants créent leurs « jolis petits pains ». Je commence à faire un dragon avec la pâte à pain et Jimmy fait une épée, puis nous commençons à créer différents monstres et dragons sous le regard médusé d'Éloïse. Nos monstres sont terminés ainsi que « les jolis petits pains » des autres enfants. Éloïse nous dit qu'elle va cuire l'ensemble et que l'on goûtera nos pains plus tard. Fin de l'activité, nous rangeons le matériel de cuisine utilisé, Jimmy et moi rions encore de nos

« jolis petits pains. » À la fin de la journée, Eloïse nous ramène, à nous et aux autres enfants, nos diverses confections culinaires de la matinée, Jimmy retrouve son monstre en pain. Nous goûtons nos pains respectifs, ils sont immangeables, car, trop dur, trop compacte et un peu trop cuit. Je dis à Jimmy « ils sont bons nos jolis petits pains », il rit en répétant la même phrase. Eloïse nous rejoint et se moque gentiment de nous, de nos petits pains.

- **La balle au capitaine**

À la suite de cette fabrication des « jolis petits pains », un temps libre est proposé par les animateurs. Jimmy me demande si je souhaite jouer avec lui et ses copains à la balle au capitaine ce que j'accepte avec plaisir. Deux équipes sont faites, nous sommes huit joueurs et je joue dans l'équipe de Jimmy. Le match commence, Jimmy me fait des passes et nous jouons aussi avec les autres joueurs. Jimmy marque deux points et moi je ne fais que des passes pour que les enfants marquent des points. Jimmy me demande de lancer aussi le ballon à notre capitaine afin d'augmenter notre score. Je m'exécute et marque un premier point. Pendant, la durée de ce jeu collectif, Jimmy et moi avons bien ri. Nous n'avons pas manqué d'évoquer également pendant le jeu, l'histoire des « jolis petits pains d'Eloïse. »

8.7. Le discours des parents

Je n'ai rencontré qu'une seule fois la mère de Jimmy, c'était à la fin d'une journée au centre de loisirs « Ensemble ». Lors de notre échange, elle m'a dit que Jimmy venait dans ce centre parce qu'il était proche de leur domicile. En effet, la mère a recherché, il y a quelque temps, un centre de loisirs pour Jimmy. Elle s'est donc adressée à la mairie de sa ville où la secrétaire lui a donné une liste. Le centre « Ensemble » étant le centre le plus proche de chez elle, la mère a appelé la directrice pour savoir s'il y avait ou pas une place pour son fils. Elle y a également inscrit ses deux filles. Jimmy fréquente un établissement spécialisé, il a d'ailleurs pratiquement effectué tout son parcours scolaire au sein de l'éducation spécialisée. Enfin, pour rappel, Jimmy pratique le handball dans un club géré par une fédération sportive pour personne en situation de handicap et non dans une fédération sportive du droit commun.

8.8. Les pratiques des professionnels

Lors des séjours de Jimmy dans le centre « Ensemble », les animateurs n'ont pas adapté les activités qu'ils pouvaient proposer à sa singularité. Il a parfaitement pu jouer, lorsqu'il en avait envie, aux différents jeux proposés par l'équipe d'animation. Les animateurs ont pu rapidement oublier, comme ils ont pu me le dire, sa situation de handicap. À aucun moment, sa situation de handicap n'a été prise en compte pour lui permettre d'être dans la participation avec les autres enfants. Tout reposait sur lui et sur ses propres capacités physiques, cognitives et relationnelles à s'engager dans une activité ludique ou non. Rien n'a été adapté à sa propre singularité.

8.9. Synthèse de son portrait ludique

Jimmy est un enfant aimant jouer à des sports comme le handball, le basket-ball et plus globalement à des jeux collectifs. Il peut aussi passer du temps avec des jeux de société comme le jeu électronique Simon et des jeux de types Mécano. Il aime aussi participer à des séances d'arts plastiques. Il joue chez lui à des jeux vidéo, aime faire du vélo tout terrain et du skate-board.

Sur le plan de sa participation, Jimmy a participé activement en étant un élément moteur dans les jeux qu'il connaissait et aimait. D'autres fois, il a pu être un observateur attentif, notamment dans le jeu des petits chevaux. Enfin, il a aussi quelques fois refusé de jouer lors d'activités qui ne faisaient pas sens pour lui ou qui ne présentaient pour lui aucun intérêt. Sa participation est en lien également avec son caractère enjoué et ses grandes possibilités physiques ainsi que sa maîtrise des jeux collectifs. Sa jouabilité est un facteur non négligeable lorsque l'on veut appréhender sa participation.

9. Evans

Evans, âgé de 13 ans, scolarisé dans une classe spécialisée d'une école primaire de son quartier, présente une déficience intellectuelle légère avec des troubles envahissant du

développement. Il bénéficie d'un suivi par une orthophoniste pour des troubles de langage oral et par une psychologue clinicienne au sein d'un centre médico-psychopédagogique (CMPP). Benjamin est né d'une fratrie composée d'une sœur de 16 ans, Cynthia et d'un frère de 19 ans, Nathanaël. Son père travaille dans une agence d'assurances et sa mère est secrétaire dans une PME. La mère militante siège également au sein du conseil d'administration d'une association de parents d'enfants en situation de handicap. Evans est inscrit dans un club de football et dans un centre équestre où il pratique l'activité poney. Les parents habitent une maison avec un jardin où Evans joue souvent avec sa sœur et son frère.

L'observation d'Evans a eu lieu en 2012 au sein de centre de loisirs « Ensemble. »

9.1. Les activités encadrées par les adultes

- **Les jeux de société**

Mercredi 18 juillet 2012, les animateurs du centre « Ensemble » proposent aux enfants de participer à des jeux de société. Éric, l'un des animateurs, demande aux enfants de se mettre par petits groupes autour d'un jeu de société. Les enfants s'exécutent, Evans se rend à une table à laquelle se trouve le jeu des petits chevaux, jeu de plateau simple où le but est d'être le premier à finir son parcours. Evans commence le premier, lance le dé, le deux apparaît ; il ne peut donc pas déplacer ses pions, faute d'avoir sorti un six. Cependant, Evans s'oppose au jugement des dés en relançant son dé. Éric refuse, Evans boude, l'enfant suivant lance le dé, fait un trois et ne peut donc pas, lui non plus, avancer ses petits chevaux. Un autre enfant fait un six et peut ainsi déplacer un de ses petits chevaux. C'est au tour d'Evans, il fait rouler le dé, un trois apparaît et il ne peut donc pas avancer ses pions. Sans attendre un prochain tour, il relance le dé, fait un six et bouge son pion. Les autres enfants et Éric s'opposent au fait qu'il puisse déplacer ainsi ses petits chevaux. Evans s'énerve en empêchant également les autres enfants de jouer. Éric lui demande de sortir du jeu et d'aller s'asseoir ailleurs, Evans refuse, tape avec ses pieds contre la chaise et un autre animateur tente de le raisonner, et ce, sans succès. Les enfants sont spectateurs de la scène, le jeu se poursuit et Evans se manifeste de nouveau en faisant tomber le plateau du jeu. Les enfants ramassent le jeu, puis recommencent une autre partie. Evans demande à revenir dans le jeu, Éric lui dit non en lui adjurant de se calmer rapidement. Il ne l'écoute pas, s'énerve encore plus. Alors, le directeur intervient en

isolant Jimmy dans une autre pièce. La partie de petits chevaux reprend sans lui, avec des enfants visiblement soulagés de l'absence d'Evans qui ne reviendra pas jouer avec eux ce matin-là.

- **Le jeu électronique Simon**

Mardi 24 juillet 2012, les animateurs proposent de nouveau aux enfants de jouer à des jeux de société. Tous les enfants concernés par cette activité se regroupent autour d'eux. Les jeux sont préparés et installés par les animateurs qui demandent également aux enfants de se regrouper par tables de quatre ou cinq. Evans se dirige vers le jeu électronique Simon, des enfants sont également présents autour de la table, souhaitant tous jouer au même jeu. Cependant, deux enfants plus âgés qu'Evans s'opposent à son éventuelle participation. Une dispute entre eux éclate, Éric intervient et demande à tous de se calmer. Evans explique qu'ils ne veulent pas de lui, un des enfants ajoute : « il va encore tout casser s'il perd ! » Les enfants interpellent un autre animateur pour lui signifier qu'ils ne souhaitent pas qu'il joue avec eux. Deux animateurs, un groupe d'enfants et Evans sont donc maintenant autour du jeu Simon.

Éric ordonne aux autres enfants d'accepter la présence d'Evans sinon personne ne joue à ce jeu électronique, en précisant également que si Evans ne respecte pas les règles du jeu, il arrêtera de jouer. Le jeu débute, Evans désire être le premier à jouer, mais les autres enfants ne veulent pas. Il insiste en appuyant sur les touches du jeu, les enfants interpellent de nouveau Éric en lui expliquant le comportement d'Evans. Éric demande à Evans de sortir du jeu, de se rendre immédiatement à une autre table de jeu, mais il conteste et se met en colère, alors un autre animateur intervient en le prenant par le bras et l'installe sur une chaise dans le couloir. L'adulte et l'enfant attendent ainsi ensemble pendant qu'Éric relance le jeu ; les enfants peuvent enfin commencer leur partie. Cette fois encore, Evans ne réintègrera pas le groupe d'enfants.

- **Le football**

Vendredi 27 juillet 2012, Éric, l'animateur du centre « Ensemble » organise un match de football et pour cela constitue deux équipes ; Evans est dans l'une d'elles. Les enfants jouent sous le regard de l'animateur, la confrontation sportive se déroule sans problème et

l'ensemble des enfants semble prendre du plaisir à jouer. Éric, arbitre du match, signale qu'Evans a commis une faute intentionnelle sur un autre joueur, mais celui-ci conteste fortement l'arbitrage et reprend le déroulement du jeu sans accepter les remarques de l'animateur. Éric intervient de nouveau auprès de lui sans succès, cependant il le laisse jouer. Les autres enfants acceptent également son comportement déviant. Un de ses coéquipiers lui fait une passe, Evans récupère le ballon en poussant l'un de ses adversaires et s'en prend verbalement à ce joueur. Éric intervient en donnant le ballon à l'enfant ; pas de sanction contre Evans et le match reprend. Evans continue à ne pas respecter les règles, mais Éric et les enfants semblent accepter ces débordements. Il continue à tricher, le jeu se poursuit quand même et un enfant tient les propos suivants : « calme-toi, Evans. Allez, on joue. » Evans marque un but permettant ainsi à son équipe de mener 1 à 0. Lors de ce match, Evans marque une nouvelle fois un but et permet ainsi à son équipe de gagner avec un score de 2 à 0. À la fin du match, Éric va voir Evans pour lui faire une leçon de morale. Il le prend très mal, s'énerve et insulte l'animateur. Le directeur entend le vacarme et intervient auprès de lui pour le sermonner, puis Evans s'éloigne, se dirigeant vers l'intérieur des locaux du centre de loisirs.

9.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Les toupies *Beyblade***

Pendant le temps de pause du lundi 9 juillet 2012, Evans décide de rejoindre à un groupe de Bladeurs jouant dans la cour de récréation. Les enfants, autour du stadium, lancent leurs toupies et leur partie est commencée depuis environ dix minutes quand Evans se rapproche en leur réclamant de jouer avec eux. Les enfants ne lui répondent pas tout de suite, pris par le combat qui se déroule sous leurs yeux. Édouard lève la tête dans la direction d'Evans, lui dit « oui » tout en lui précisant également « après cette partie ». Édouard prête sa toupie et son lanceur à Evans, les deux combattants disent « 1.2.3. hypervitesse », les toupies se mettent à tourner, le combat fait rage. Evans gagne, sa toupie continue de tourner, il exulte de plaisir et Édouard récupère son matériel ludique afin de jouer à son tour. C'est de nouveau à Evans de combattre. Il emprunte, avec le consentement d'Édouard, sa toupie. Un autre adversaire est nommé pour jouer contre lui, puis les deux enfants lancent leurs toupies qui tournent vite, se rencontrent et s'entrechoquent. Celle d'Evans s'arrête de pivoter sur elle-

même, il a perdu cette partie. De rage, il donne un coup de pied dans le stadium qui est projeté avec les toupies en l'air. Le stadium retombe sans trop de dégâts et les deux toupies sont vite récupérées par les enfants. Evans s'en va tout en insultant les enfants, me regarde et se dirige vers le fond de la cour de récréation. Les enfants réinstallent leur jeu, recommencent leurs combats de toupies et, cette fois, sans Evans. Quelques minutes après, Evans revient voir les enfants pour demander s'il peut ou pas revenir jouer avec eux. Édouard dit non, les autres enfants ne désirent pas non plus son retour en lui faisant savoir verbalement qu'il n'est pas le bienvenu. Evans repart en râlant et en injuriant encore le groupe de Bladeurs.

- **Le ballon de football**

Pendant un temps de pause, toujours dans le centre « Ensemble », j'observe Evans jouant dehors avec un ballon. En effet, mercredi 25 juillet 2012, il est le seul enfant dans la cour de récréation, avec la présence d'un seul animateur le regardant jouer. Les autres enfants sont à l'intérieur des locaux et fabriquent, entre autres, des guirlandes en papier crépon. Evans est à l'extérieur des bâtiments parce qu'Éric lui a demandé d'aller dehors pour se calmer. Il a pris un ballon, un animateur l'a suivi, moi aussi. Evans envoie son ballon de football contre le mur du préau en le tapant avec son pied, enchaînant ses tirs qui deviennent de plus en plus forts, puis il ralentit le rythme en regardant en direction de l'animateur. Son activité reprend, il lance maintenant avec ses mains le ballon qui atterrit plusieurs fois sur le toit du préau. Ensuite, il s'arrête de jouer, appelle l'animateur se trouvant près de lui et l'invite à venir jouer avec lui. L'animateur accepte, les deux protagonistes se font des passes avec le ballon. Après un court moment, Evans demande à l'animateur de se placer dans l'un des deux buts et tape avec son pied dans le ballon, l'animateur arrête certains de ses tirs, mais pas la totalité. Evans annonce qu'il a marqué deux points. Maintenant, il désire inverser les rôles, Evans devient le gardien de but et l'animateur doit lui aussi tirer avec son pied dans le but de football. L'animateur marque son premier point, Evans n'est visiblement pas content de cette performance. Un autre tir est effectué par l'animateur, un autre but est marqué, c'est le second. Evans ne veut déjà plus jouer avec lui, il récupère le ballon de football et se dirige vers le préau retrouvant ainsi son activité précédente consistant à envoyer le ballon avec le pied ou la main contre un mur. Evans poursuit ainsi son jeu jusqu'à ce qu'Éric lui demande de revenir avec les autres ; refusant d'obtempérer, il poursuit son activité ludique. L'autre animateur intervient également en lui demandant de rejoindre Éric et les autres enfants. Evans

donne un grand coup de pied dans le ballon en marchant dans la direction d'Éric. Il ne semble pas très heureux de rejoindre les autres enfants, le fait savoir en criant et en gesticulant dans tous les sens. Le ballon est resté dans la cour, l'animateur le ramasse et le range à l'intérieur des locaux. Son jeu de ballon est fini aujourd'hui, il ne le reprendra pas de la journée.

- **Evans marche seul**

Vendredi 27 juillet 2012, Evans marche dans la cour de récréation. Il semble déambuler sans but précis avec ses écouteurs dans les oreilles, la musique l'accompagnant dans ses pérégrinations. Evans ne parle pas aux autres enfants, se déplace d'un coin à l'autre de cet espace délimité ; parfois, il passe à côté d'un enfant et le pousse de la main en poursuivant sa marche sans de nouveau prêter attention aux autres enfants et adultes présents également dans cet endroit. Il imprime l'espace selon un circuit pédestre pratiquement toujours identique. Commencant près des tables de ping-pong, il se dirige ensuite vers le panier de basket-ball, puis tourne à droite en direction du garage à bicyclette, encore une fois à droite vers le portail et pour finir, il pivote à droite pour retrouver l'espace des pongistes. Il enchaîne les tours au rythme de sa musique, ne variant pas ses déplacements ni dans leur vitesse ni dans leur trajectoire immuable. Ainsi, seule la présence de ses pairs sur son chemin occasionne chez lui un mouvement, une réaction consistant à tenter de repousser l'intrus devant lui. En dehors de ces incidents, Evans marche le temps de la pause dans cette cour de récréation sans relation ludique avec ses pairs. À la fin du temps libre, Éric appelle les enfants pour leur demander de rejoindre leurs animateurs, mais Evans reste dans la cour, ne rejoint le groupe qu'après un temps d'échanges âpres entre lui et Éric. Cependant, il refuse d'ôter ses écouteurs, d'éteindre sa musique et de participer à une quelconque activité proposée par l'équipe d'animation. Il reste ainsi dans un coin de la pièce en attendant le déjeuner sans que le discours des animateurs ne le fasse changer d'avis.

9.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **La musique**

Lors de nos diverses rencontres dans le centre « Ensemble », Evans m'a évoqué l'importance que peut revêtir à ses yeux l'univers musical. Sans pouvoir réellement citer un

groupe ou un chanteur qu'il affectionne particulièrement, il me dit aimer écouter les radios comme NRJ ou Skyrock. La musique remplit surtout l'espace domestique de sa chambre au travers d'une microchaîne Hi-fi et d'un lecteur MP3 avec radio intégrée qu'il écoute parfois allongé sur son lit, mais aussi lors de ses différents trajets en transport en commun ou tout simplement dès que l'occasion le lui permet. Il n'a pas évoqué la possibilité d'un partage de « sa musique » ni avec ses parents ni au sein de sa fratrie. En revanche, Evans aime être le plus souvent seul pour écouter ses radios préférées en m'avouant également que la musique pouvait le calmer lorsqu'il était un peu énervé. Evans achète parfois de la musique en CD ou en version numérisée.

- **Les jeux vidéo**

L'autre passe-temps d'Evans consiste à utiliser sa console PlayStation 2 pour jouer notamment à Assassin's Creed. Il connaît très bien cette saga interdite au moins de 18 ans et peut aisément nommer les différents protagonistes, leurs quêtes et leurs attaques possibles. Avec sa console DS, il joue à Super Mario Bros même s'il trouve cela un peu enfantin. Il y joue seul. Lors de nos observations au centre « Ensemble », je ne l'ai jamais vu jouer ou émettre simplement l'envie de jouer aux jeux vidéo sur l'un des ordinateurs du centre et n'a jamais rapporté sa console de jeu DS dans le centre de loisirs.

9.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Lors de mes observations empiriques, Evans était peu en relation avec ses pairs ou avec les adultes, ou alors le plus souvent sous un mode conflictuel. Lors d'activités de type football, il pouvait être dans l'interaction ludique et avoir parfois des relations amicales avec les autres enfants. À aucun moment, il n'a évoqué, auprès de nous ou des animateurs, sa fratrie et ses parents. Evans est un enfant plutôt solitaire ne recherchant pas forcément une relation amicale avec les autres enfants. Cependant, il est parfois venu vers Éric ou moi pour discuter de tout et de rien, de la musique et des jeux vidéo. Enfin, il ne m'a jamais cité de copains ou de copines de son école.

9.5.Ses jeux et ses jouets

Evans a joué dans le centre « Ensemble » aux toupies *Beyblade*, au football et basket-ball et a également effectué de longues déambulations sur les temps de pause. Il se déguise parfois en princesse lors d'activités ou de jeux à thème. Les jeux vidéo sont aussi très présents dans son univers ludique, aussi bien au domicile parental que lors de ses déplacements en transports urbains et il aime également utiliser l'ordinateur familial pour consulter via internet des sites concernant les jeux vidéo. En l'absence d'observation au domicile, je ne peux pas évoquer plus en détail ses jeux et ses jouets.

9.6.La relation ludique ou non avec l'observateur

- **Discussions**

Lors de mes présences dans le centre « Ensemble », à mon initiative ou à celle d'Evans, nous avons tous les deux échangé sur deux sujets récurrents. Le premier était la musique ; il me parlait de ce qu'il aimait écouter et surtout de la radio qu'il préférait, NRJ. Je lui racontais mon univers musical avec mon rapport parfois affectif avec ce monde où j'avais le plaisir de connaître des chanteurs classiques ou plus populaires, avec entre autres un beau-frère compositeur de musique de film. Alors, Evans pouvait me questionner de longs moments en souhaitant tout savoir d'eux ; je répondais à toutes ses interrogations et, à son tour, il m'exprimait son rapport presque charnel avec la musique qui est, pour lui, une fenêtre ouverte sur un autre monde. Le second sujet qui revenait dans toutes nos discussions était les jeux vidéo, il passait beaucoup de temps à m'expliquer les différents jeux et surtout comment il fallait y jouer pour gagner. Ce monde vidéo-ludique est très présent dans sa vie, il ne peut pas, se confia-t-il, rester trop longtemps sans jouer. Ainsi Evans passe un temps important devant sa console de jeu, ne s'arrêtant de jouer que sur l'injonction parentale ou lorsqu'il est très tard le soir et que la fatigue survient.

- **Tir au but**

Un matin de juillet 2012, les activités n'ont pas encore démarré, les enfants jouent dans la cour en attendant le début des animations. Je vais du côté des buts de football, Evans me voit, me salue et me demande de jouer avec lui. Son jeu consiste à tirer au pied dans les buts où je suis le gardien. Il tire, je récupère le ballon et lui renvoie. Il recommence ainsi plusieurs fois avant de me proposer d'inverser les rôles, il devient le gardien du but en insistant sur le terme de gardien. Je tire et rate un peu volontairement mon premier coup de pied arrêté. Je rejoue et là, j'ajuste mon tir, mais Evans arrête le ballon de ses mains en plongeant sur le sol. Je lui demande s'il ne s'est pas fait trop mal, tout en me rassurant, il me demande de recommencer en étant plus précis encore. Je marque un but, il me félicite et nous jouons ainsi tous les deux le temps que tous les enfants du centre de loisirs arrivent. Le temps d'accueil terminé, le directeur invite les enfants à se rassembler afin de leur expliquer le déroulement de la journée. Evans et moi retrouvons les autres enfants et les animateurs.

9.7.Le discours des parents

N'ayant croisé ses parents que pendant les temps d'accueil, il m'est impossible de connaître leur position face à la participation de leur fils. Néanmoins, ils ont fait le choix de l'inscrire au sein d'un centre de loisirs accueillant à parité les enfants en situation de handicap et les autres. En outre, Evans est inscrit dans une équipe de football de son quartier et pratique le poney dans un club équestre, cela peut révéler un désir parental de permettre à leur enfant d'être avec d'autres enfants.

9.8.Les pratiques des professionnels

Éric, l'animateur du centre « Ensemble », m'explique que de temps en temps il faut permettre à Evans d'être en dehors du groupe lorsqu'il est un peu énervé ou s'il en manifeste le souhait. L'institution, avec ses acteurs de terrain, permet à Evans d'avoir un rythme, des activités et des espaces qui sont adaptés à son état psychique et sa disponibilité du jour. En revanche, les activités présentées à l'ensemble du groupe n'étaient pas pensées en fonction

d'Evans, mais selon le souhait des animateurs qui est de proposer des jeux qui font sens pour eux.

9.9.Synthèse de son portrait ludique

Evans est un enfant sportif qui aime le football, le poney et joue dans le jardin avec son frère et sa sœur. Les jeux vidéo, l'ordinateur et la musique sont ses activités préférées. Il participe avec les autres enfants lorsqu'une activité comme le football est proposée ; en dehors de cela, il ne participe à des jeux que lorsqu'il est en situation de réussite ou que l'autre ne vient pas contrecarrer ses envies de jouer au moment où il le décide. En outre, il participe le plus souvent à des activités duelles ou alors d'une façon solitaire en dehors de toutes interactions avec ses pairs ou les adultes. Pour conclure, sa participation est en lien direct avec ce qu'il aime et maîtrise. En dehors de cela, il peut être dans le refus ou élaborer, il me semble, des stratégies l'excluant de fait des jeux proposés.

10. Camille

Camille, âgée de 12 ans, a une sœur de 8 ans, Lili-Rose. Sa scolarité s'effectue au sein d'une Unité localisée pour inclusion scolaire (ULIS) située dans un collège. Porteuse d'un handicap physique d'origine génétique, Camille ne se déplace qu'en fauteuil roulant, peut aisément mobiliser ses membres supérieurs, mais demeure très fatigable et ne présente ni de déficience intellectuelle ni de trouble du langage. Sa mère est vendeuse dans le prêt-à-porter et son père est employé de banque. Pour la construction de leur maison, les parents ont fait appel à un architecte spécialiste du handicap afin de rendre possibles à l'intérieur tous les déplacements de Camille en lui permettant également d'entrer ou de sortir de chez elle sans l'aide d'une tierce personne. Ces divers aménagements ont demandé de la part des parents un investissement important sur les plans économique et temporel. Cette nouvelle demeure a entraîné également un éloignement non voulu en zone rurale afin de minimiser les coûts relatifs à l'achat du terrain et de la maison. Derrière et devant la maison, les allées des jardins sont aménagées afin d'y permettre les déambulations de Camille. La voiture est elle aussi

adaptée en fonction de la situation de handicap de Camille et ses divers déplacements sont assurés par la famille au sens large du terme avec une participation des parents, des oncles, de la grand-mère.

Une observation participante, sur cinq temps composés d'une demi-journée à chaque fois, eut lieu en 2011 et 2012 avec ou sans la présence des parents. Nous avons également partagé divers temps au sein de la cellule familiale : jeux avec les deux sœurs, goûters, sortie avec la famille. En outre, un entretien semi-directif auprès des deux sœurs a eu lieu le 11 janvier 2011³⁸.

10.1. Les activités encadrées par les adultes

Il m'est difficile de décrire des activités encadrées par les adultes, car je n'ai pas effectué d'observations de Camille au sein d'une institution de loisirs ou scolaire. Cependant, je peux évoquer les activités pratiquées au sein de ces deux espaces sociaux grâce à l'entretien effectué auprès de Camille et de Lili-Rose.

Lili-Rose : « On va dans le centre de loisirs Camille et moi. »

Camille : « Oui, c'est vrai et là-bas on joue ensemble. »

Lili-Rose : « On est séparé. Je suis avec les enfants de 8 ans et Camille est elle, avec les plus grandes... on se retrouve pour manger ensemble le midi. Je vais voir Camille avec ma copine comme ça, on mange toutes les trois. »

Camille : « Oui, c'est vrai, elles m'attendent pour que l'on puisse manger ensemble. Au collège, j'aide les filles de ma classe, car elles ne savent pas jouer à l'ordinateur. C'est moi qui leur montre. J'aime bien les aider comme ça. À l'école, je joue aussi et j'ai une dame qui m'accompagne dans la journée. Elle m'aide dans la classe. Mais elle me laisse dans la cour. Je dois, pour me déplacer, le faire seule ou demander à une copine. Mais j'aime bien qu'elle soit là ».

10.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Le jour du maquillage**

Samedi 14 mai 2011, je retourne au domicile de Camille. Après une discussion rapide avec ses parents, les deux sœurs m'invitent à les rejoindre dans le salon où une trousse de

³⁸ Voir annexe pour la totalité de l'entretien

maquillage est disposée sur la table basse. Lili-Rose a déjà du rouge à lèvres, elle commence à colorer les paupières de Camille en vert, puis s'attaque à ses deux pommettes pour les farder de rose-orange. Une tête à coiffer, posée sur le banc, a subi préalablement les assauts créateurs des deux filles ; les cheveux sont ainsi coupés à la mode punk avec les couleurs de l'époque, mettant bien en avant le côté « no futur » surtout pour le système capillaire artificiel.

Camille souhaite maintenant me maquiller, cependant, sa mère intervient pour le lui interdire, et ce, sans attendre mon éventuel consentement. Alors, positionnée en face de sa sœur, Camille lui enlumine à son tour le visage avec du mascara et du rouge aux lèvres, puis lui brosse les cheveux. Lili-Rose, assise sur la table basse, avance un peu son corps pour aider sa sœur dans son travail de maquilleuse. La séance dure environ une vingtaine de minutes, puis la mère apporte un goûter où les sucreries sont également de la partie. Camille et Lili-Rose veulent toutes les deux découper le gâteau, la mère désigne Camille, Lili-Rose, elle, distribuera les différentes parts. Ainsi, le couteau dans la main, Camille divise le gâteau en six parts, aidée un peu par Lili-Rose, ce qu'elle accepte d'ailleurs. Nous dégustons le moelleux au chocolat tout en nous moquant du « look » de la tête à coiffer. Camille rit et sa sœur nous explique qu'elle est plus jolie comme cela. Lili-Rose prend sa console de jeu DS et va s'asseoir sur le canapé, Camille reste avec nous. La mère me parle de ses difficultés rencontrées dans le quotidien de sa fille et de son combat incessant afin de faire reconnaître leurs droits. Il me semble important de relater que, lors de leur entretien en janvier 2011, les deux sœurs m'ont déjà évoqué cette activité de maquillage associée également à la consultation d'un site internet.

Lili-Rose : « Alors là, tu vois, elle a du maquillage pour colorier les images, j'ai eu avant elle la même. Il y a un site internet c'est Top Model. »

Camille : « Je vais sur le site. »

Lili-Rose : « Non, on n'a pas notre code pour y aller, et ils se sont trompés sur la photo elle n'est pas blonde. »

Camille : « Moi, j'étais brune sur la mienne. Tu n'as pas le crayon. Elle se maquille en colo et pour les soirées. Il y avait des carnets aussi. Je n'ai plus de tête à coiffer, car elle a plus de cheveux. »

- **L'ordinateur**

En arrivant au domicile de Camille, j'apprends que Lili-Rose est absente ; elle a un rendez-vous sportif. Après un échange verbal rapide, la mère m'informe que Camille est dans sa chambre et que je peux la rejoindre. Je frappe à la porte de son univers, elle m'invite à

entrer. Sur son ordinateur, la page de You Tube est ouverte, Camille me raconte qu'elle aime aller sur ce site pour écouter ses chanteuses préférées et regarder certains dessins animés ou faire des recherches sur Google pour l'école ou pour son propre plaisir. En outre, lors de son entretien, Camille et sa sœur m'ont également évoqué le réseau social Facebook.

Camille : « Je joue à la maison avec l'ordinateur, j'aime bien aller sur Facebook. » Lili-Rose : « C'est le Facebook de papa. » Camille : « Oui, mais j'y vais quand même... J'aime bien aller sur l'ordinateur. » Le chercheur : « Tu as beaucoup d'amis sur Facebook ? » Camille : « Oui, 63... »

Après avoir visionné ensemble les prestations de quelques chanteuses dont les noms m'ont échappé, Camille tape sur le moteur de recherche « Top model », et apparaît le slogan suivant : « bienvenue dans le monde TOPModel ! » Le site promet de créer son TOPModel en proposant ses propres tenues et des conseils de beauté sont aussi donnés par de vraies mannequins, m'explique Camille. Puis elle tape un code pour se retrouver devant sa création qu'elle s'amuse à modifier devant moi et me raconte qu'elle aime bien aller sur ce site, découvert grâce à des copines. Une fois sa navigation Internet terminée, nous rejoignons tous les deux son père qui vient d'arriver avec sa sœur, discussions, rires et petit gâteau clôturent cette après-midi.

10.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **Aujourd'hui, on se promène...**

Samedi 9 avril 2011, je rejoins Camille et son oncle Samuel en centre-ville, sur la place de la Sirène ; on s'embrasse, la promenade peut débuter. Samuel pousse le fauteuil en suivant les indications de Camille qui souhaite s'acheter un t-shirt pour le collège. Premier magasin choisi, le fauteuil roulant passe difficilement, les badauds ne nous facilitent pas la tâche et certains passent même entre Samuel et Camille. Celui-ci manifeste à haute voix son mécontentement, mais cela ne change rien, difficile en plus d'approcher les portiques où sont installés les t-shirts. Une vendeuse arrive, souhaite nous aider dans le choix d'un vêtement, mais celle-ci ne s'adresse qu'à la personne derrière le fauteuil et non à celle concernée directement par l'achat. Samuel regarde Camille, d'un sourire complice, ils décident de sortir rapidement du magasin en saluant la vendeuse. Autres rues, autres magasins, Camille ne

trouve pas le t-shirt rêvé. Camille a maintenant soif et faim, nous nous dirigeons vers une enseigne de fast-food où la statue d'un clown nous accueille. Dès notre arrivée dans le restaurant, je remarque les regards posés sur Camille. Son oncle lui demande ce qu'elle souhaite boire ou manger, passe la commande et pendant ce temps-là, je pousse une table, réajuste des chaises pour que nous puissions nous asseoir tous ensemble. Samuel se moque gentiment de la manière que peut avoir Camille de déguster son hamburger et surtout de sa capacité à pouvoir s'en mettre un peu partout. Les gens passent près de nous en nous dévisageant. Samuel m'explique que c'est souvent comme ça, en racontant à Camille que c'est nous qui sommes au zoo et que nous devons regarder ces indigènes qu'il décrit, se moquant un peu d'eux. Fin du repas, je pousse le fauteuil roulant de Camille, nous allons dans une rue où il faut passer une bordure de trottoir, nous nous déplaçons sur un bas-côté pas assez large pour nous. Samuel propose de laisser tomber l'idée du t-shirt afin de se rendre dans un magasin de jouets, Camille est d'accord par cette nouvelle idée. Nous entrons alors dans une boutique de jeux et jouets en bois. Cependant, les rayons ne sont pas très larges, il y a un étage sans ascenseur, la vendeuse vient nous voir et nous explique qu'elle est désolée et qu'elle comprend bien que son magasin n'est pas adapté pour une handicapée. Samuel lui dit qu'elle s'appelle Camille et désire de la peinture avec des modèles à peindre, la vendeuse lui apporte une boîte correspondant à son choix, Camille est ravie, Samuel aussi. Ensuite, nous repartons tous les trois en direction du domicile familial, Camille est fatiguée, nous parlons ensemble des jeux qu'elle aime et me dit entre autres qu'elle adore faire de la « moto avec tonton Rudy. » Lors de son entretien, Camille m'a également évoqué ce plaisir partagé en ces termes, « moi aussi je veux faire de la moto. Je suis montée dessus quand j'étais petite. » Samuel m'explique que c'était avant, lorsqu'elle était plus jeune, qu'elle pouvait se tenir droite. C'était avant son opération du dos où une broche a été placée le long de sa colonne vertébrale afin d'éviter que la déformation du rachis s'amplifie. Nous arrivons devant le domicile, je remarque que Camille est très fatiguée, je leur dis que je dois rentrer, on s'embrasse et « à bientôt. »

- **Un jet de sarbacane**

Samedi 23 juin 2012, j'arrive chez Camille un peu en retard, nous nous saluons, les parents et les deux sœurs sont déjà dehors, devant le garage, la sarbacane est sortie. Un morceau de carton avec une tête de lapin dessinée est posé contre le rebord d'une chaise, les

enfants sont face à cette cible, le père souffle dans la sarbacane et touche l'oreille du lapin avec le projectile. C'est au tour de Camille. Son père l'aide à tenir la sarbacane, elle souffle et le projectile atterrit devant la cible, recommence et réussit cette fois à toucher le lapin. Sa mère et sa sœur essaient également, puis de nouveau Camille expire avec force le projectile atteignant encore une fois l'animal dessiné. Ce jeu continue un certain temps, puis les parents souhaitent que nous rentrions tous à l'intérieur « pour faire autre chose. » Le matériel est rangé par le père, nous nous dirigeons tous dans la cuisine, c'est le temps du gâteau et nous échangeons sur l'activité qui vient de se dérouler. Lors de l'entretien auprès des deux sœurs, la sarbacane a été évoquée :

Lili-Rose : « Tu joues aussi avec la sarbacane que papa t'a achetée. »

Camille : « Oui, j'en ai fait lorsque j'étais en CLIS, on en faisait avec tous les autres de la classe. Charly et moi, on était à côté. La sarbacane, j'aime bien et les autres peuvent jouer avec moi... On fait la même chose, on participe ensemble à la même chose. »

- **Sortie dans les bois**

Samedi 14 mai 2011, après un temps passé au sein du domicile, les parents souhaitent effectuer une sortie dans les bois proches de chez eux. Le père me précise que « c'est assez roulant pour le fauteuil. » Les deux filles adhèrent à l'idée et se préparent avec l'aide de leur mère. Le fauteuil roulant est poussé par le père, Lili-Rose marche à côté en discutant avec la mère et nous entrons dans le bois par un chemin relativement praticable. Les enfants parlent entre elles en échangeant autour de ce qu'elles peuvent apercevoir ou non, l'imaginaire est au travail, des loups et hyènes sont présents autour de nous ; heureusement, il n'y a pas de dinosaures en vue, peut-être un T-Rex, mais Camille n'est pas très sûre d'elle. Les enfants rient de voir les adultes croire à leur univers fictionnel. La promenade se poursuit, nous arrivons devant la rivière où nous cherchons des canards sauvages et autres poules d'eau. Au loin, les palmipèdes semblent rechercher à manger, Camille m'explique que parfois elles viennent toutes les deux les nourrir en leur donnant du pain. Mais aujourd'hui, nous avons oublié leur nourriture préférée ; nous nous bornons à les regarder se déplacer dans la rivière. Camille me dit qu'elle aime être ici au bord de l'eau, elle souhaiterait aussi faire une balade en barque. D'ailleurs dans le centre de loisirs fréquenté par les deux sœurs, ses copains font du canoë.

Lors de son entretien, Camille et sa sœur m'ont parlé du contexte de cette activité canoë-kayak en ces termes :

Lilli-Rose : « Comme dans le centre de loisirs, on mange ensemble aussi et Camille, elle fait du canoë. »
Camille : « Oui c'est vrai, je reste avec un animateur et je regarde les autres faire du canoë. J'attends que les autres reviennent. »

Notre promenade dans les bois se poursuit en suivant une autre allée où nous devons être deux pour pousser le fauteuil roulant, et ce, sous les encouragements et moqueries de Camille. Cela fait environ quarante minutes que nous sommes partis du domicile, le retour est très attendu par Camille qui manifeste sa fatigue et son envie de rentrer. Nous nous hâtons et arrivons enfin au domicile où le goûter que nous partageons est servi par la mère.

10.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Camille est très entourée sur le plan familial. En effet, outre la présence des deux parents et de sa sœur, deux oncles sont souvent cités par Camille. J'ai d'ailleurs partagé un moment de promenade avec l'un des deux et Camille dans le centre-ville, et le second est lui aussi très souvent au domicile familial où je l'ai également rencontré. Camille va souvent chez sa grand-mère Marine, retraitée, qui prend le relais parfois des parents. Les deux oncles célibataires viennent également garder Camille lorsque les parents souhaitent avoir une soirée libre ou l'accompagnent à des rendez-vous d'ordre médical ; l'un des deux est médecin-infectiologue.

Lors de l'entretien et de mes observations de terrain, Camille m'a parlé de ses copines d'écoles ou de centre de loisirs et ceux de sa sœur. Sa mère invite des copines de Camille lors de ses anniversaires au sein du domicile. En outre, Lili-Rose, lors de l'entretien, a dit : « tu as Charlie comme copain aussi. On avait invité deux copines à toi pour ton anniversaire aussi. » Et Camille a ajouté : « Oui, c'est vrai... elles ont même dormi à la maison... Hein, c'est vrai, maman ? » En dehors de ses amis « physiques », Camille m'a dit lors de son entretien « avoir 63 amis sur Facebook ».

10.5. Ses jeux et ses jouets

Dans sa chambre, une tête à coiffer trône sur une table où se trouvent également des crayons de maquillage et autres fards à paupières. Elle regarde les poissons de l'écran de

veille de l'ordinateur. Plus loin d'elle, une maison de poupée un peu poussiéreuse semble attendre désespérément dans un coin de la pièce un moment de jeu. Près d'elle, trois poupées, une noire, une blanche et une verte dorment ensemble contre le dos d'une chaise et sur lit, dans une douce quiétude, un ours en peluche sans pelage, un phoque plus très blanc, un canard étrange et un hippopotame un peu anorexique dorment les uns contre les autres. Dans un coin de la pièce, un jeu des 7 familles et un Monopoly se mélangent avec des objets pas toujours identifiables. Sous l'armoire, on aperçoit deux boîtes de puzzles avec un sac en plastique qui les sépare des bandes dessinées, évitant ainsi d'étranges mélanges. Enfin, les Petshop, Blythe Baxter, Zoe Trent, Minka Mark, Russel Ferguson semblent s'ennuyer dans leur immeuble aux pièces trop bien décorées. Toute la chambre est rangée, tout a une place et rien ne dépasse.

10.6. La relation avec l'observateur

- **On joue tous les trois à la sarbacane**

Après mon échange de courtoisie avec la mère des deux enfants, Camille me propose de jouer avec la sarbacane ; Lili-Rose adhère pleinement à cette idée. Les enfants me guident vers le garage où je trouve le matériel nécessaire à cette activité. La sarbacane, les embouts et les projectiles sont prêts, il ne manque qu'une cible ; je propose Camille, elle rit, Lili-Rose également. Dans le garage, je trouve un gros carton que je vais utiliser pour lancer nos projectiles. Les enfants acquiescent, à la condition que je dessine un éléphant. Lili-Rose me propose un gros feutre noir, je commence mon dessin, Camille trouve que mon éléphant a un air étrange et Lili-Rose le trouve trop beau. Je recule le fauteuil roulant où Camille est assise, Lili-Rose nous rejoint. Camille commence, inspire, puis expire, le projectile touche le corps de l'animal. Elle recommence, de nouveau le pachyderme est touché. Au tour de Lili-Rose qui laisse l'animal partir sans le toucher, elle souffle encore une fois dans la sarbacane et cette fois-ci, atteint une de ses oreilles, nous rions. C'est à moi de souffler, le projectile ébranle le carton qui tombe de la chaise où il était posé, générant un éclat de rire des deux sœurs. Je réinstalle la cible, je recule, je vise et tire sur le ventre de la bête. Le jeu continue ainsi un long moment, l'éléphant est troué de partout, nous arrêtons de jouer, les filles m'aident à ranger l'ensemble du matériel. La mère nous a rejoints depuis quelques instants et nous invite à partager le goûter.

- Les goûters

Les goûters ont été des moments très présents lors de mes diverses observations au sein du domicile de Camille ; ils concluaient souvent l'après-midi. Ce temps alimentaire était en général un temps de parole entre les parents et moi, entre les enfants et moi. Je relate ici quelques échanges avec Camille où elle m'a parlé de sa difficulté de jouer avec les autres, car elle ne peut pas faire comme les autres, difficultés évoquées également lors de son entretien en ces termes, lorsque sa sœur me parle de jeux avec sa copine :

Le chercheur : « Tu joues avec elles ? » Camille : « Non, je regarde. »

Elle me raconte aussi ses jeux lorsqu'elle était petite, alors plus à l'aise dans son fauteuil, et qu'elle jouait parfois avec des copines dans son école primaire. Toujours lors de son entretien, Camille m'a également précisé :

Camille : « Je jouais à l'école en récré, quand j'étais plus petite. Moi en fauteuil et les autres à côté, un peu plus loin... » Le chercheur : « Pourquoi plus loin ? » Camille : « Je ne sais pas ! »

Camille m'a ainsi parlé d'une forme de solitude qu'elle pouvait éprouver lorsque les autres enfants jouaient ; elle était souvent dans l'impossibilité de jouer avec les autres et cela en lien avec sa situation de handicap.

10.7. Le discours des parents

Les parents ont un discours très revendicatif avec un sentiment de colère envers les institutions, les associations chargées de conseiller, d'aider les parents d'enfants en situation de handicap afin de faciliter la participation de Camille au sein de son univers proche. Pour la mère, tout représente un combat ; que ce soit la reconnaissance de personnes en situation de handicap — notamment pour leur fille — l'achat du fauteuil roulant ou la question même de sa rééducation, rien n'est facile et réellement accompagné par des tiers. Pour sa scolarisation, les parents ont fait le choix que leur fille suive une scolarité la plus normale possible au sein de l'Éducation nationale. Là encore, il a fallu se battre pour que Camille puisse aller dans une

ULIS, et ce, à condition que le père ou la mère se rendent quotidiennement au collège pour aider leur fille à aller aux toilettes, par exemple. Les parents ont dû, m'expliquent-ils, pallier les défaillances du système. Ils tentent également de permettre à leur fille de participer aux séances d'EPS dont elle est exclue en proposant à l'enseignant de faire un cycle d'EPS avec des sarbacanes, précision donnée également par Camille lors de son entretien.

Le chercheur : « Quel sport pratiques -tu collège ? »

Camille : « Je n'en fais pas... On va peut-être faire de la sarbacane, car papa en a parlé au prof de sport. »

Pour conclure, les parents souhaitent que Camille participe le plus possible aux activités en ayant les mêmes droits que tous les autres enfants.

10.8. Les pratiques des professionnels

Je vais évoquer l'institution scolaire et le centre de loisirs en relayant les propos et la vision que peuvent en avoir Camille ou ses parents. Pour eux, l'école ou le centre de loisirs n'adaptent pas les jeux aux possibilités ou centres d'intérêt de Camille ; ce sont eux, les parents, qui doivent penser en termes d'adaptation possible et conseiller ainsi certains professionnels. Camille m'a également dit lors de son entretien qu'elle était fréquemment dans l'impossibilité de faire comme les autres et qu'elle regardait le plus souvent les autres pratiquer l'activité.

10.9. Synthèse de son portrait ludique

Camille aime jouer aux activités liées à l'apparence féminine comme le maquillage, le coiffage et en consultant un site internet consacré à l'univers de la mode. En outre, elle fait des puzzles, des mots fléchés et participe avec sa famille à certains jeux de société. La sarbacane et les balades urbaines ou rurales font également partie des activités auxquelles son temps est consacré. Sur le plan de la participation, en dehors de l'aide et du soutien de sa famille, elle est relativement réduite, car le plus souvent les activités proposées ne sont pas en adéquation avec ses possibilités physiques liées à sa situation de handicap. Elle participe peu

ou pas aux activités ludiques au collège ou au sein du centre de loisirs et s'inscrit de fait le plus souvent dans une posture d'observatrice au détriment d'une dynamique de joueur.

11. Théodore

Théodore, âgé de 17 ans, est autiste. Il est scolarisé dans un institut médico-éducatif, il communique difficilement avec les autres. Il présente également une déficience intellectuelle moyenne avec des troubles associés et porte un casque pour s'isoler du bruit extérieur qu'il ne supporte pas ou très peu. Sa sœur Émilie, 15 ans, est scolarisée au sein d'un lycée avec un an d'avance sur sa scolarité et la fratrie comporte un autre frère, âgé de 20 ans, Thibault. Le père est gérant d'une petite entreprise de peinture, la mère ne travaille pas et est très militante au sein d'une association de parents d'enfants en situation de handicap. La famille vit dans une maison située dans une grande ville et participe à diverses manifestations sportives et culturelles locales.

J'ai effectué un entretien³⁹ le vendredi 1er juillet 2011 au domicile parental, Théodore n'est d'ailleurs pas resté longtemps avec nous. J'ai dû arrêter l'entretien, car Émilie s'est effondrée, en larmes. À l'arrêt de l'enregistrement, Émilie m'a parlé de sa difficulté d'être la sœur de Théodore et se sent coupable de « l'autisme » de son frère. Elle ne comprend pas pourquoi son père en veut tant à son grand frère, à la suite du fait qu'il a coincé les doigts de Théodore dans une porte lorsqu'il était plus petit. Le père pense que c'est pour cette raison qu'il est devenu autiste.

11.1. Les activités encadrées par les adultes

Émilie m'a évoqué le fait que son frère participe peu ou pas aux activités proposées par les enseignants ou les éducateurs au sein de son école spécialisée. Cependant, deux activités prenaient sens pour lui : le badminton et l'escalade. Dans ces deux sports, il excelle, au dire de l'équipe éducative, déclaration retranscrite par Émilie. Au badminton, il joue avec

³⁹ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

l'ensemble des autres enfants, et c'est un très bon joueur capable d'élaborer une stratégie de jeu.

Théodore présente une particularité ; parfaitement ambidextre, il joue indifféremment de la main droite ou de la main gauche. Dans l'activité escalade, il est capable de grimper sur des voies relativement techniques, sait s'équiper seul pour affronter le mur et enchaîne les ascensions sans temps d'arrêt. En outre, il ne sait pas nager et n'a aucun intérêt pour les activités scolaires. Un début d'éducation structurée à base de pictogrammes, afin de lui permettre de mieux communiquer avec les autres, lui a été proposé. Cependant, il ne possède pas de classeur de communication à base de pictogrammes ou d'autres outils pour entrer en relation avec les autres. En outre, lors de l'entretien, Émilie nous a dit : « pour faire des choses, par exemple, il sait se faire comprendre. Il fait des sourires. Il exprime beaucoup de choses avec son visage. Il exprime ses sentiments. »

11.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

Émilie m'a expliqué, en dehors de l'enregistrement de l'entretien, qu'au sein de son école spécialisée, Théodore ne prenait pas réellement d'initiatives et subissait souvent les choses plutôt qu'il en était acteur. Il aime être seul et ne supporte pas réellement les autres. Pour Émilie, Théodore, dans sa structure scolaire, passe beaucoup de temps en dehors des activités ludiques ou non à l'initiative des autres enfants et « il s'enferme dans son autisme. »

11.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **Quand Théodore reste seul avec Émilie**

Lors de l'entretien, Émilie m'a dit qu'elle « gardait » — je reprends son expression — son frère lorsque leurs parents étaient absents du domicile.

Émilie : « Je suis la plus jeune... la plus petite, mais mes parents me demandent souvent de garder mon grand frère. »

Le chercheur : « C'est toi qui gardes Théodore ? »

Émilie : « C'est vrai, c'est étrange. Lorsque je parle de Théodore à mes amis, je dis que je surveille mon grand frère. Il est pourtant plus âgé que moi, mais je le surveille quand même. Je suis sa petite sœur... mais c'est moi qui le garde même si avec moi c'est très cool. »

- **Théodore imite les dessins animés**

Émilie : « Ah... un truc marrant, il connaît par cœur les dialogues des dessins animés. Il les refait souvent en imitant les voix des divers personnages. »

Ces propos tenus lors de l'entretien ont été repris par Émilie et sa mère à la fin de l'enregistrement. Elles m'ont expliqué que Théodore passe beaucoup de temps à regarder en boucle les dessins animés sur le poste de télévision familial et sait utiliser seul le lecteur DVD pour visionner le film d'animation choisi. Théodore les connaît par cœur et reprend souvent à son compte les dialogues en nommant souvent les autres enfants par le nom de ses héros, l'un est surnommé Petit-Jean et une autre Mademoiselle Koala. Émilie m'explique également qu'il peut se déplacer ou même courir comme des personnages de dessins animés en regardant parfois son ombre sur le sol ou le mur afin d'avoir une indication sur sa posture corporelle du moment. Théodore m'a ailleurs fait une imitation de Petit-Jean et de Robin des Bois lorsque je lui ai parlé de l'univers de Disney et a aussi simulé d'autres personnages en courant dans la salle à manger.

- **Théodore ne joue pas au jeu de la bagarre**

Émilie : « J'aime bien aussi l'embêter lorsqu'il est de bonne humeur. J'imité les dessins animés et il râle ou alors je le chatouille. (Silence) lorsqu'il est de bonne humeur. Je vais le chercher de temps en temps lorsqu'il est de bonne humeur. (Silence) lorsque je l'embête, c'est gentil. »

Émilie me raconte qu'elle va gentiment embêter son frère Théodore, elle le chatouille ou le taquine gentiment ; cependant, elle me précise aussi ne pas jouer avec lui à la bagarre.

Émilie : « Moi, je me suis toujours bagarrée avec Thibault, mon frère, lorsque j'étais enfant. Mais avec Théodore, je ne me défendais pas lorsqu'il voulait se bagarrer avec moi. Et il a toujours été plus fort que moi aussi. Donc, c'est pour cela que j'évitais de le chercher, de me bagarrer avec Théodore. Même maintenant avec Thibault, on se bagarre encore comme ça, pour jouer. Oui, on se bagarre encore avec mon grand frère. Gentiment bien sûr. C'est pour s'amuser. Encore maintenant avec Thibault on se met par exemple des coups de torchon dans la figure. On se bagarre comme des frères et des sœurs. »

- **Jeu de mains**

Le chercheur : « À quels jeux joues-tu avec ton frère Théodore ? »

Émilie : « Il y a un jeu que je fais et cela le calme bien aussi. Je mets ma main sur sa main, et lui doit mettre son autre main par-dessus la mienne et ainsi de suite. Cela dure un petit moment. »
Le chercheur : « Quelle est l'origine de ce jeu ? »
Émilie : « Je joue à ce jeu que mon père m'a appris. J'ai toujours fait cela avec mon père. Mon père me l'a montré et moi je l'ai fait avec mon frère. »

À la fin de l'entretien, autour d'un verre de jus d'orange, je reviens sur ce jeu. Théodore et Émilie décident de me donner à voir ce jeu de mains. Pour commencer, Émilie tend son bras devant elle, sa main en pronation, alors Théodore pose sa paume de main contre. Puis Émilie met sa seconde main sur celle de son frère, Théodore fait la même chose en retirant sa main du dessous et en la mettant sur la main d'Émilie qui se trouve elle au-dessus. C'est maintenant au tour de Théodore de retirer sa main du dessous pour la mettre au-dessus du tas de mains. Ce jeu continue quelques minutes avant que Théodore arrête de jouer.

- **Jeu utile**

Le chercheur : « À quoi joues-tu également avec Théodore ? »
Émilie : « Je joue... Bonne question... Je ne joue pas trop avec lui... Enfin... Plutôt des choses utiles comme utiliser un aspirateur ou un ustensile qui peut lui être utile... je lui refais ses phases aussi par exemple. »

Pour la mère également, l'éducation de son fils passe par l'utilisation de jeux dans un but éducatif. La mère se rappelle que lorsqu'il était plus jeune, elle utilisait des jouets ou des jeux pour le sortir de son mutisme ou de son absence de désir d'entrer en communication avec elle ou les autres membres de sa famille. Elle me dit qu'elle prenait par exemple un jouet qu'il adorait et lui demandait de le nommer pour le récupérer ou elle essayait de lui faire accepter le contact physique au travers de jeux comme ceux consistant à attraper les autres. Émilie ajoute que pour faire le ménage, elle essaie ainsi de créer des situations de jeux où elle court après lui ou lui demande de l'aspirer.

- **Théodore ne joue pas toujours**

Émilie : « Je crois que je jouais plus facilement petite avec lui. Tu sais, il ne parle pas beaucoup Théodore et ce n'est pas toujours facile de faire avec lui. »

Après l'entretien, je l'ai questionné sur ses jeux possibles, il ne m'a pas répondu et m'a dit « au revoir ». Sa mère est venue me dire qu'il souhaitait être seul et qu'il viendrait nous rejoindre un peu plus tard. Sa mère ne joue plus avec lui et son mari essaye de jouer parfois « à la bagarre » ou de jouer au ballon avec lui, mais cela ne dure pas longtemps en général. Pour le père, c'est de plus en plus difficile de jouer avec lui, car il grandit et il n'aime peut-être plus participer à des jeux. Sa mère rappelle que Théodore n'a jamais été un enfant très joueur.

11.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Théodore n'a pas de relations extra-familiales aux dires de ses parents et lui ne m'a pas parlé de copains d'école malgré mes demandes. Au sein de sa famille, ses parents jouent ou ont joué avec lui, son frère et sa sœur également. D'ailleurs, au sujet des relations avec les autres enfants ou adultes, Émilie a tenu à me préciser lors de l'entretien qu'« il y a aussi le regard des autres. Des copains qui me disaient que mon frère est débile. Je n'aime pas que l'on dise de lui qu'il est débile. Je choisis mes copains en fonction de ce qu'ils pensent de lui. Je joue aussi avec lui pour pas qu'il soit seul. »

Elle a également évoqué, toujours pendant l'entretien, le fait que le comportement de son frère peut parfois interroger les autres et elle-même en ces termes, « ma mère une fois, dans un supermarché, s'est fait engueuler par une femme, car Théodore faisait du bruit. Elle a dit à ma mère qu'il était mal élevé. Ma mère a essayé de lui expliquer... Mais elle n'a pas écouté ce que ma mère disait. Mais tu sais, Théodore, des fois, il nous pousse à bout. » Un autre personnage est central dans la vie quotidienne de Théodore, c'est son cousin Édouard que j'ai précédemment évoqué dans ces portraits. Il joue souvent avec Théodore « qui le supporte plutôt bien », selon sa mère. Ses oncles et tantes sont également souvent présents auprès de lui et de la famille.

11.5. Ses jeux et ses jouets

En entrant dans la chambre de Théodore, je pousse aussi la porte de l'univers de Disney. Tout d'abord, les murs sont habillés d'affiches de dessins animés, je reconnais entre autres Robin des Bois, le Roi lion, la Belle et le Clochard avec un intrus parmi eux, Bip-bip le Coyote. Sur le lit, ses héros sont posés, Tigrou est à côté du Roi Lion. Au sol, deux DVD de films d'animation : Toy Story et Peter Pan. Enfin, un tapis à l'image du Roi Lion semble attendre Timon. Les autres jeux ou jouets semblent ne pas être les bienvenus dans cette pièce consacrée à un monde bien défini par Théodore.

11.6. La relation avec l'observateur

- **Le badminton**

Après l'entretien et un échange avec l'ensemble de la famille, j'invite Théodore à faire une partie de badminton, car j'avais remarqué le filet et les raquettes posés devant une haie. Émilie sourit, Théodore accepte, va chercher le matériel nécessaire à l'activité et nous nous rendons tous les deux dans le jardin. Une fois le matériel installé, Théodore prend le volant dans une main, la raquette dans l'autre et effectue un service dit « à la cuillère ». Le volant passe le filet, je le renvoie et notre échange dure quelques minutes. Je joue sur ses côtés et je le vois ainsi changer sa raquette de mains pour ne faire que des coups droits. Le revers ne fait pas partie de son univers de joueur. Je joue de plus en plus vite, il suit le rythme en me mettant parfois en difficulté. Pendant la durée du jeu, il n'y a pas de mots échangés ou alors Théodore imite un personnage de dessin animé. Le père nous appelle pour nous signifier que la famille a un rendez-vous, il est déjà tard. Nous nous saluons, Émilie me raccompagne.

11.7. Le discours des parents

Tout d'abord, le père n'a jamais accepté la situation de handicap de son fils et, pour lui, il y a une cause d'origine accidentelle à l'autisme de Théodore, explicable par le fait que ses doigts ont été coincés dans la porte par l'aîné de la fratrie. La mère ne suit pas du tout

cette thèse ; pour elle, l'autisme est inné avec une cause d'origine génétique. Théodore n'a jamais suivi une scolarité dans le giron de l'Éducation nationale, à part ses trois premières années de maternelle. Ensuite, il a été scolarisé au sein de l'éducation spécialisée. Les parents n'ont jamais souhaité et sont même opposés au fait qu'il rejoigne une unité spécialisée dans la prise en charge éducative de l'autisme. Il est ainsi accueilli dans un groupe d'enfants ayant des situations de handicap hétérogène, comme des pathologies physiques ou psychiques. Les parents veulent que Théodore ait une vie — je les cite — « comme les autres », en utilisant les mêmes espaces sociaux que tous les autres enfants. La mère, plus que le père, est consciente des difficultés relationnelles qu'engendre la situation de handicap de Théodore. Ils imaginent que leur fils ira par la suite, si une place est disponible, au sein d'un foyer de vie.

11.8. Les pratiques des professionnels

Il m'est impossible d'évoquer ce discours, car je n'ai pas effectué d'observations au sein d'institutions et lors de l'entretien, ce thème n'a pas été évoqué.

11.9. Synthèse de son portrait ludique

Théodore est fasciné par les films d'animation, notamment ceux en lien avec l'univers Disney ; sa chambre et les dialogues repris par lui à l'identique en témoignent. En outre, il maîtrise parfaitement le badminton et l'escalade, mais éprouve des difficultés à entrer en communication avec des tiers, enfants ou adultes.

Sa participation varie selon les activités que l'on peut lui proposer. Ainsi, parfois Théodore participe avec ses pairs et fait comme eux, d'autres fois, ne participe pas et reste en retrait « enfermé dans son monde » comme a pu me le dire Émilie.

12. Dominique

Dominique, âgé de 17 ans, est autiste de type Asperger, déficient intellectuel moyen. Il est accueilli en tant qu'interné au sein d'un établissement spécialisé. Il a une sœur, Annie, de 15 ans, scolarisée au sein d'un lycée professionnel. Le père est agent de maîtrise et la mère est secrétaire dans une PME. La famille vit dans une maison située en pleine campagne où Dominique les rejoint tous les week-ends.

Un entretien avec Dominique et Annie s'est déroulé le 17 juillet 2011 au sein d'une association. Les parents sont venus les chercher une heure plus tard et cette demande a été faite à Dominique qui a servi de relais par la suite auprès de sa famille. Dominique est arrivé en retard et Annie est arrivée en avance, sans d'ailleurs vraiment pouvoir me confirmer la présence ou non de son frère. Lorsque Dominique nous a rejoints, avec un quart d'heure de retard, les deux enfants ne se sont pas dit bonjour. L'entretien⁴⁰ a été très agréable et Dominique s'est confié à sa sœur souvent surprise par les différents propos tenus.

12.1. Les activités encadrées par les adultes

En dehors d'une activité pratiquée au sein de son école, je n'ai pas eu beaucoup d'informations sur ce sujet lors de l'entretien des deux enfants.

- **La balle aux prisonniers**

Le jeu de la balle aux prisonniers était au centre des échanges pendant et après l'entretien, Dominique m'expliquant qu'il aimait beaucoup ce jeu pratiqué dans son établissement spécialisé où « on doit éviter des attaques par balle. »

Dominique : « Je joue aussi à la balle au prisonnier avec les autres. Je suis un bon joueur aussi... lorsque je suis tout seul, je passe le ballon aux autres, car je refuse d'être seul... il faut être stratégique... il faut libérer les autres... j'aime jouer, car je sais jouer... je vais au fond sauf lorsque les autres sont touchés. (...) À la balle aux prisonniers, ils me prennent dans leur équipe, car je sais jouer... je suis un bon joueur... On peut dire cela... Ils font des tests et ils en tiennent compte. »

⁴⁰ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

Le chercheur : « Des tests ? »

Dominique : « Pour savoir qui est bon ou pas... Ils prennent les plus forts avant les plus faibles. »

12.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

Selon sa sœur, Dominique joue seul aux Pokémon dans un coin de la cour de récréation de son école ou dessine, dans ses temps libres, des Pokémon. Ces propos ont été corroborés par Dominique qui m'a d'ailleurs proposé un dessin de Pikachu, reçu par l'intermédiaire d'enfants quelque temps plus tard. En dehors de cet univers fictionnel, Dominique ne participe pas à d'autres activités, seul ou avec les autres pendant les temps informels.

12.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- Les jeux vidéo

Lors de l'entretien, Dominique et Annie m'ont évoqué en premier les jeux vidéo.

Le chercheur : « À quoi jouez-vous à la maison, lorsque vous êtes ensemble ? »

Annie : « On joue aux jeux vidéo et on regarde la télé. »

Dominique : « Oui. On joue aux jeux vidéo. On y joue tous les deux... quand on joue, c'est elle qui gagne. »

Annie : « Non, c'est toi qui gagnes à chaque fois. »

Dominique : « Quand on joue à la DS ? »

Annie : « Oui, tu joues aussi avec la Game Boy. Moi, je ne sais pas y jouer. »

Dominique : « Moi, je sais y jouer. »

Le chercheur : « Comment as-tu appris à jouer avec ta Game Boy ? »

Dominique : « Ben... J'ai appris en jouant avec. J'ai touché les boutons pour savoir comment ça marchait ? J'ai allumé ma Game Boy et après, j'ai joué avec les boutons. Ce n'est pas les mêmes pour tous les jeux... Il faut savoir... Je fais d'abord un test... Ensuite, j'essaye pour savoir lequel qui marche. J'essaye les différentes touches... et ensuite, je vois... Ce ne sont pas les mêmes touches, cela dépend... »

Annie : « Moi, j'ai appris en prenant la notice et en essayant de comprendre son fonctionnement... Je joue moins bien que Dominique. Il joue mieux que moi. Je jouais surtout avec les vieilles Sega... En fait. À la Wii, j'ai appris à jouer il n'y a pas longtemps. J'ai appris à jouer en regardant la notice. C'est en lisant que j'ai appris à jouer. Pas comme Dominique. »

Dominique : « Je me souviens de certains jeux sur cédérom. Enfin, seulement certains jeux. Mes nouveaux cédéroms sont vieux. J'essaye de comprendre. On a tendance à se précipiter au départ. Il faut prendre le temps de comprendre. Pour les plus compliqués, il faut apprendre du temps. Après cela vient tout seul une fois que l'on a compris. Au bout d'un moment, cela vient tout seul. À la Wii, je joue avec ma sœur et c'est tout. »

À la fin de cet entretien, Dominique est revenu sur les jeux vidéo en m'expliquant qu'avec sa sœur, ils jouent maintenant moins souvent et que c'est toujours lui qui est à l'initiative du jeu. Pour jouer ensemble, ils utilisent les jeux vidéo présents sur les différentes consoles ou alors ils s'installent tous les deux devant l'ordinateur familial pour en rechercher un sur internet. Il gagne souvent contre sa sœur et ne joue pratiquement jamais avec ses parents. Sa préférence vidéo-ludique va vers les jeux de course avec des voitures ou des motos.

- **Le football que Dominique ne fait plus**

Dominique : « Je ne joue pas non plus aux jeux vidéo de foot. Car je n'aime pas le foot. J'ai essayé, mais je n'y suis pas arrivé. »

Il ajoute d'ailleurs plus loin, toujours lors de cet entretien :

Dominique : « Je n'aime pas le foot, je n'aime pas trop... La façon qu'ils tirent, on dirait des boulets de canon... je ne sais plus jouer maintenant. »
Le chercheur : « Maintenant ? »
Dominique : « Oui, avant je savais jouer. »
Annie : « Il était dans un club de foot... »
Dominique : « J'ai arrêté, car j'ai pris un ballon dans le ventre cela fait super mal... Donc, depuis, je pense que c'est un sport dangereux... J'ai reçu un ballon en pleine vitesse dans le ventre... Cela fait mal... (...) Au foot, je sais pas jouer »

C'est son père qui est à l'origine de l'inscription de Dominique dans un club de football, car il souhaitait que son fils participe à des activités avec d'autres enfants. Cela s'est fait sans l'engagement réel de Dominique, mais celui-ci a voulu essayer quand même, et ce, sans grande conviction. À la fin de l'entretien, il rajouta en terme de conclusion : « je ne joue pas non plus aux jeux vidéo de foot. Car je n'aime pas le foot. J'ai essayé, mais je n'y suis pas arrivé. »

- **Le Tennis**

Dominique : « Je joue aussi au tennis. »
Annie : « Il aime nous faire courir, il nous fait courir... Il est fort à cela... Il ne veut pas nous battre, il nous fait courir sur le terrain. »
Dominique : « Ah... Je me rappelle plus trop. »
Annie : « Tu joues aussi avec papa, avec maman aussi... tu les fais courir... »

- Les Pokémon

L'univers des Pokémon est très présent dans la vie de Dominique. D'ailleurs, lors de l'entretien, il en avait quatre dans sa poche.

Dominique : « J'achète des Pokémon, mais il n'y en a pas beaucoup là-bas, que des cartes... Je joue juste à un jeu sur internet. Il y a un jeu sur internet, mais il n'est pas en français. Je sais que c'est un jeu de défense. Je dois protéger des trucs... Dès qu'il y a une attaque, je dois contrer. Si je veux changer d'attaque, je vais sur le menu et je change... J'ai appris les attaques tout seul, je dois les déplacer dans des cases... »

Annie : « Et ? »

Dominique : « Je collectionne les DVD, je collectionne aussi les Pokémon. J'en ai beaucoup... Je ne les compte pas... Je joue avec les Pokémon... Tout seul dans ma chambre. »

Le chercheur : « Est-ce qu'il t'arrive de jouer avec quelqu'un d'autre aux Pokémon ? »

Dominique : « Non, sauf quand quelqu'un se propose de jouer avec moi. C'est diverses personnes qui essaient de comprendre mon jeu... Je leur explique... »

Le chercheur : « Que doit-on comprendre afin de pouvoir jouer avec des Pokémon ? »

Dominique : « Il faut comprendre les règles... Les règles... La stratégie... À peu près tout quoi... il faut comprendre tout cela pour jouer... Annie ne veut pas jouer avec moi aux Pokémon... »

Annie : « Je ne joue pas, car je ne connais pas le jeu... »

Dominique : « Je joue aussi avec les cartes... Il faut d'abord mélanger les cartes... Après, on tire des cartes... l'adversaire peut faire le choix de repêcher s'il veut... Annie ne joue pas, car il faut aimer, Annie n'aime pas... Il n'y a pas d'âge pour jouer aux Pokémon... On peut y jouer tous, les garçons, les enfants, les adultes... Mais euh... Si les gens n'aiment pas, on ne va pas les forcer. »

Selon Annie, son frère doit en avoir une bonne centaine au moins, avec toujours quelques-uns sur lui, il connaît toutes les attaques, les défenses et mutations des Pokémon et regarde à la télévision la série d'animation Pokémon en suivant les aventures de Sacha et de Pikachu. Après, Dominique joue au dresseur de Pokémon en imitant le héros du dessin animé.

- Les jeux de société

Annie : « Avant, on jouait aux jeux de société, mais maintenant moins, car je suis moins souvent à la maison maintenant. On n'y joue presque plus... Le week-end, je vais au cinéma avec des copains et des copines. »

Dominique : « J'aimais bien les jeux de société. On y jouait ensemble. J'aimais bien le jeu Tic Tac Boum... »

Le chercheur : « Je ne connais pas ce jeu ? »

Dominique : « Il faut trouver des mots super vite. Avant que la bombe explose. On jouait avec mes parents et Annie. On jouait aussi au Uno. Puis je me rappelle plus des autres. »

Annie m'a confirmé, en fin d'entretien, qu'ils jouaient tous aux jeux de société lorsque son frère était « plus jeune ».

12.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Tout d'abord, les membres de la famille sont très proches de Dominique et constituent des partenaires ludiques identifiés en tant que tels. Sa sœur joue souvent avec lui, même si, avec le temps qui passe, leurs jeux et centres d'intérêt diffèrent. Ses cousins font partie également de son réseau amical.

Dominique : « Je joue aussi avec Sandra et mes cousins... C'est tout, je crois... Avec ma sœur aussi... Je joue au foot aussi, mais je ne me suis pas amusé. Je joue avec ceux qui savent jouer aux jeux vidéo. (...) Alors, on est en ligne... je joue seulement avec mes cousins en ligne... Je ne sais pas quel âge ils ont.

Annie : « Valentin a 13 ans et l'autre 8 ans. »

Dominique : « J'aimerais me connecter avec les autres, mais je n'ai pas encore invité les autres... pour jouer, il faut connaître leurs forces, leurs faiblesses, leurs techniques, leurs natures... »

Dans son village, il n'a pas d'amis et au sein de son école, il est relativement solitaire, comme a pu me le préciser sa sœur Annie, en fin d'entretien. Cependant, il évoque des amis au sein de l'Unité d'intégration scolaire qu'il fréquentait avant son arrivée dans l'institut médico-éducatif.

Le chercheur : « Joues-tu avec des copains en dehors de l'école ? »

Dominique : « Non, pas vraiment... Je ne joue pas... je n'ai pas de copains en dehors de l'école. (...) Je jouais avec ceux d'UPI. On jouait à cache-cache... les autres collégiens, ils ne nous parlaient pas... Ils ne nous prenaient pas au sérieux... Ils nous traitaient de handicapés... Voilà... je jouais avec ceux d'UPI. »

Les copains et les copines d'Annie sont toujours bienveillants avec Dominique et jouent souvent avec lui.

12.5. Ses jeux et ses jouets

Le jeu et les jouets centraux dans l'univers de Dominique sont sa collection de Pokémon qui, selon sa sœur, « envahissent sa chambre, il y en a partout » et les jeux vidéo sur consoles spécifiques ou sur l'ordinateur familial.

Enfin, les ballons, les livres relatant la vie aventureuse de Sacha, dresseur de Pokémon ainsi que les voitures de collections, les jeux de société et les jeux des 7 familles sont également très présents dans son monde ludique.

12.6. La relation avec l'observateur

- **Discussion autour des figurines de Pokémon**

À la fin de l'entretien, sortent de la poche de Dominique quatre Pokémon de la première génération, « il y en a 151 » me précise-t-il. Devant moi, se dressent ainsi Excelangue, puis juste à côté Taupiqueur et Rhinocorne avec sa version évoluée Rhinoféros. Dominique m'explique que grâce à cette évolution, il a changé de variété en devenant plus fort, plus puissant avec sa corne qui tourne comme un foret et résistant à la lave « la plus chaude ». J'écoute et manipule les personnages, il en profite pour me narrer les histoires de Pokémon avec son dresseur Sacha et me dire qu'il aimerait être dresseur, même s'il reconnaît que cela n'existe pas et que ce n'est que dans les dessins animés. Cependant, il souhaiterait tant avoir un ami Pokémon « pour de vrai », me dit-il.

12.7. Le discours des parents

Tout d'abord, Dominique a été scolarisé longtemps dans les classes spécialisées de l'Éducation nationale avant de rejoindre l'institut médico-éducatif. En outre, les parents souhaitent favoriser la participation de leur fils au sein de ce qu'ils considèrent comme étant le milieu ordinaire, en l'inscrivant par exemple dans des clubs de football ou de judo. De plus, ils lui permettent de se déplacer seul et de se « débrouiller par lui-même ». Leur seul désir est

que leur fils soit heureux. Sa sœur participe grandement à faire qu'il puisse aller et venir comme il le souhaite.

12.8. Les pratiques des professionnels

Les pratiques des professionnels n'ont jamais été relayées par les enfants ou par les parents.

12.9. Synthèse de son portrait ludique

Dominique est un enfant joueur qui aime être dans l'univers fictionnel des Pokémon et a une bonne maîtrise des jeux de société, des jeux vidéo et de certains jeux ou à des sports collectifs, notamment la balle aux prisonniers. Sa participation est importante lorsqu'il joue seul ou avec d'autres enfants à ses jeux vidéo ou avec ses Pokémon. En revanche, il nous a signifié son absence de participation à des activités comme le football. En conclusion, il aime jouer à des activités qui font sens pour lui, mais ne dispose pas toujours de partenaires ludiques en dehors de son réseau familial.

13. Pablo

Pablo, âgé de 12 ans, est scolarisé en CLIS. Il présente une situation de handicap physique importante sur le plan de la locomotion, avec une légère déficience intellectuelle et une dysphasie, trouble durable de l'apprentissage et du développement du langage oral, avec des paroles indistinctes, des difficultés sur le plan de la syntaxe et de l'élocution, avec une compréhension partielle du langage oral. La fratrie est composée de deux sœurs : Maria, âgée de 17 ans, présente lors de l'entretien, scolarisée dans un lycée et Laure âgée de 12 ans, collégienne, absente lors de l'échange avec son frère et sa sœur.

Pour cet entretien⁴¹ qui a eu lieu le samedi 4 février 2012, j'ai effectué la demande auprès de Maria, joueuse de basket-ball, qui en a parlé à Pablo et à ses parents. Maria s'est occupée de tout, du lieu, de l'heure et des disponibilités de chacun. Les propos de Pablo n'étant pas toujours audibles, je les retranscris dans une forme plus littéraire. Maria m'a servi souvent de traductrice pour ce dialogue qui a eu lieu, suivant son choix, dans la chambre de Pablo, me permettant par la même occasion une observation de cet espace. Une discussion d'une heure et demie s'est déroulée à la fin de cet entretien avec les parents autour de gâteaux et de boissons.

13.1. Les activités encadrées par les adultes

- **Le sport**

Le chercheur : « Est-ce que tu es inscrit dans un club de sport ? »

Pablo : « Oui. »

Maria : « Mais non... n'importe quoi. »

Pablo : « Si... avec Carole... à l'école... je fais du sport. »

Maria : « C'est une intervenante extérieure... ils font du sport dans le gymnase juste à côté. »

Après l'entretien, Pablo m'a de nouveau parlé des sports qu'il pratique dans le gymnase proche de son école où il lance des ballons ou se déplace avec son fauteuil pour apprendre à bien le maîtriser. Pour Maria, il ne pratique pas réellement un sport, mais « joue avec des ballons et fait ce qu'il peut. » Cette activité se déroule deux fois par semaine « dans le cadre scolaire » m'a précisé leur mère.

- **Lego et Kapla**

Le chercheur : « Que fais-tu comme jeux dans ton école ? »

Pablo : « On fait des jeux à l'école, on fait des jeux de construction comme des Kapla ou on joue au Lego. »

⁴¹ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

Après l'entretien, la mère m'a expliqué que les enfants de la CLIS font souvent des jeux éducatifs afin de leur permettre « d'apprendre des choses ». Pour elle, il est important qu'il manipule ce type de jeux (Lego, Kapla...) afin de favoriser son développement moteur, notamment sa motricité fine. Pablo étant à côté de nous a précisé qu'il aimait jouer à ça en ajoutant « hein, Maria. » Sa sœur m'a dit qu'autrefois, alors qu'ils étaient tous les deux plus jeunes, ils jouaient ensemble avec des Kapla.

13.2. Les activités à l'initiative de l'enfant

- **Le football et le basket-ball**

<p>Pablo : « Je joue... Dis, toi Maria » Maria : « Il joue au ballon. » Pablo : « Sur la cour de récréation. Au football. Je joue avec les copains de la CLIS. Oui, je fais des passes... mais je tombe ». Maria : « Il a des attelles pour lui redresser les pieds, il est en fauteuil aussi parfois... lorsqu'il tape dans le ballon, il tombe... il joue aussi au basket. » Pablo : « Oui, j'ai gagné... j'ai marqué... j'ai lancé et j'ai marqué. » Le chercheur : « Où est-ce que tu y joues ? » Maria : « Il a un panier là sur le mur à côté de la maison. Il va au gymnase pendant mes matchs et à la mi-temps, il joue... »</p>

Le père m'a expliqué la fierté qu'il pouvait ressentir en sachant que son fils fait des activités sportives comme le football ou le basket-ball. En effet, la famille dans son ensemble joue au basket-ball dans diverses équipes et dans des niveaux différents. Maria, par exemple, joue en national 3, Pablo assiste régulièrement à ses tournois de basket-ball et l'encourage comme le reste de la famille. Je l'ai d'ailleurs souvent rencontré dans des gymnases lors de matchs.

13.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions

- **Le bricolage et les émissions de bricolage**

<p>Pablo : « J'ai eu des outils. » Maria : « Oui, c'est un bricoleur... Voilà. » Le chercheur : « Est-ce que ce sont de vrais outils ? » Pablo : « Dis, toi ».</p>

Maria : « Non, toi... c'est des faux, pour jouer. Ce sont des imitations de vrai... C'est pour jouer, quoi ! Ce sont des jouets. »
 Le chercheur : « Aimes-tu bricoler ? Que fais-tu comme bricolage ? »
 Pablo : « Oui... je joue. »
 Maria : « Parle, dis quoi. »
 Pablo : « Je fais des trous dans des cartons. »
 Maria : « Tu regardes quoi toi à la télé ? »
 Pablo : « Une semaine pour tout changer, les émissions de déco, là où il y a du bricolage à la télé. »
 Maria : « Ce sont des trucs où il arrive à se concentrer, il regarde jusqu'au bout... Sinon, non, rien... Il ne reste pas longtemps concentré. »

A Noël, le père a acheté des outils en plastique pour que son fils fasse comme lui, car il m'a dit qu'il bricole souvent, entre autres pour élaborer des outils ou des aménagements pour le confort de Pablo. Il a participé d'ailleurs à un concours national « Les papas bricoleurs et les mamans astucieuses », organisé par l'association « Handicap international » où il n'a d'ailleurs pas gagné.

- **Le jeu de cartes auquel on ne joue pas**

Le chercheur : « Est-ce que tu joues avec ta sœur ? »
 Pablo : « Oui. »
 Maria : « On ne joue pas beaucoup et pas souvent. »
 Pablo : « On joue aux cartes. »
 Maria : « Non... Il n'a pas beaucoup de concentration, il ne peut pas jouer avec nous... il n'a pas d'intérêt pour grand-chose... il se déconcentre assez vite... Il change vite... il ne joue pas aux jeux de société par exemple. »

- **Les ordinateurs**

Le chercheur : « À quoi joues-tu avec l'ordinateur qui est ici devant moi ? »
 Pablo : « Oui... au petit là et l'ordinateur de la maison. »
 Maria : « Non, le petit il est trop compliqué pour lui... il lui sert pour apprendre un peu. Sur l'ordinateur, il regarde des films de bricolage... il peut rester longtemps. »
 Le chercheur : « Comment est-ce que tu fais pour te connecter à Internet ? »
 Pablo : « Je clic... après je demande... Je tape un mot ».
 Maria : « On lui écrit un mot et il le retranscrit sur le moteur de recherche. Par exemple, on écrit tracteur et lui le tape sur GOOGLE... Il est autonome avec Internet. »

- **Les jeux avec ses parents**

Le chercheur : « Est-ce que tu joues à des jeux avec papa ou maman ? »
 Pablo : « Oui, au ballon, au football, mais je tombe beaucoup... oui. Il y en a qui me poussent aussi. Je tombe aussi dans la neige, j'aime bien... je fais des trous dedans... je fais de la luge... Maria peut dire... je fais du ski. »

Maria : « Il fait un peu de ski, mais c'est dur pour lui... Mais il ne tient pas trop. »
Pablo : « Je fais de la luge avec maman... elle est malade, elle va vite en luge... Laure, elle va vite, c'est ma sœur... Papa, il fait du ski... »
Maria : « Il est descendu avec un moniteur. Tu en as fait ou pas, dis quoi ? Oui tu en as fait... »
Pablo : « Oui, mais comme papa... de la moto des neiges... »
Maria : « Il fait du quad. »
Pablo : « J'en fais derrière papa, Laure, elle n'aime pas elle... il va vite le quad... »
Maria : « Il va derrière ou devant, mais toujours avec papa... »
Pablo : « Oui... j'aime bien le quad... J'ai pleuré une fois... j'avais mal aux fesses. Tu t'en rappelles Maria ? »
Maria : « Non, je ne me rappelle pas ça. »
Pablo : « Si... j'ai pleuré et papa il met un coussin maintenant... »
Maria : « Ah ».

La mère m'a confié consacrer beaucoup de temps avec son mari à favoriser l'éducation de leur fils au travers de jeux éducatifs par exemple. En outre, selon elle, Pablo demande beaucoup de temps, simplement pour faire quelque chose entre le fauteuil et ses attelles, tout en repensant l'activité en fonction de ses capacités physiques et de sa fatigabilité. Enfin, Pablo sollicite aussi beaucoup sa grande sœur pour jouer avec lui.

- La bagarre avec ses sœurs

Pablo : « Je me bagarre aussi avec ma sœur. »
Maria : « Oui, c'est vrai... ils se chamaillent... c'est qui qui gagne ? »
Pablo : « Ce n'est pas moi... »
Maria : « Ah bon ? ... Il a de la force... »
Pablo : « J'ai gagné et... »
Maria : « Je ne comprends pas... »
Pablo : « Si, je la mords et je tire les cheveux. »
Maria : « Oui, c'est pour ça que tu n'arrives pas à dire... »
Pablo : « Laure, elle fait pareil. »
Maria : « Ah bon ? Non ce n'est pas vrai... »
Pablo : « Je joue à la bagarre... »
Maria : « C'est bien, il tombe tout seul... même quand il prend l'escalier avec plein de choses dans les mains... »
Pablo : « Cela serait bien si on avait quelque chose pour monter tout seul là-haut... hein, Maria ? »
Maria : « Ah cela serait bien, ça ! »

Après l'entretien, Maria m'a confirmé ce type de jeu avec son frère et sa sœur. Ainsi, Pablo aime « faire la bagarre et tester sa force, on doit le remettre à sa place souvent sinon il arrive à nous faire mal », me dit-elle. Pablo joue à la bagarre le plus souvent avec Laure et pour Maria c'est une « question de rapport de force.

13.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial

Les deux parents et les deux sœurs sont très présents dans l'univers de Pablo ; ils l'accompagnent dans ses jeux, le sollicitent pour d'autres et lui font partager aussi leurs passions, entre le ski et le basket-ball. Sur le plan familial, il est ainsi très entouré. En outre, lors de l'entretien, Pablo me montre les photos de ses copains qui sont tous en situation de handicap, tout en précisant que ce sont ses partenaires de jeux.

Le chercheur : « Avec qui est-ce que tu joues également ?
Pablo : « Que des enfants de la CLIS. »
Le chercheur : « Est-ce que tu joues avec ton instituteur ? »
Pablo : « Non... il ne joue pas, il se repose pendant la récréation. »
Maria : « Il se repose ? »
Le chercheur : « Est-ce que tu connais Camille ? »
Pablo : « Oui. »
Maria : « C'est sa petite copine... c'est son amoureuse. »
Pablo : « Je l'aime bien, je connais sa sœur... elle est venue à l'école... je connais aussi sa maman et son papa. »
Maria : « Il ne fait que de l'embêter... elle est partie l'année dernière en ULIS. »
Pablo : « J'ai une copine à La Flèche. »
Maria : « On s'en fout un peu. »
Pablo : « Ah... Mais euh... Ce n'est pas drôle. »

En dehors de ses copains d'école, Pablo évoque souvent « les dames », comme il les nomme, que sont les auxiliaires de vie scolaire (AVS), quotidiennement auprès de lui dans la classe et dans la cour de récréation.

Pablo : « Tu connais Céline, toi ? »
Le chercheur : « Non, je ne la connais pas... est-ce que tu peux, s'il te plait me la montrer sur la photo ? »
Pablo : « Oui... C'est la dame qui aide. »
Le chercheur : « Est-ce que c'est une personne qui travaille avec ton institutrice ? »
Maria : « Oui, il y en a deux. »
Pablo : « Il y en a deux, elles sont là pour tout le monde sauf une pour Thibault... ils aident tous les enfants... il a besoin d'une dame lui, toujours, car il a des difficultés pour respirer. »
Maria : « Oui, il est en détresse respiratoire souvent... tu aimes bien les dames... »
Pablo : « Oui, j'aime bien être avec les adultes... j'aime bien une que j'ai depuis que je suis à Molière... »

Pablo m'a expliqué également sa difficulté pour entrer en relation avec ses pairs en ces termes :

Pablo : « À la récré, il n'y a pas de petits dans la cour... j'aimerais bien jouer avec les autres aussi. Il y en a un qui veut m'attraper. »

Maria : « Il veut t'attraper ? »
 Pablo : « Les grands veulent m'attraper, ils veulent me faire tomber... Les petits veulent m'embêter aussi... ils se moquent de moi, ils me font tomber. »
 Maria : « Oui, comme tu ne tiens pas debout, c'est drôle. »
 Le chercheur : « Est-ce qu'il se moque aussi de toi ? »
 Pablo : « Un peu... »
 Maria : « Ils sont très moqueurs entre eux aussi. »
 Pablo : « Je me moque moi aussi d'eux des fois... oui. »
 Maria : « Tu fais quoi ? Tu dis quoi ? »
 Pablo : « Je rigole d'eux. »
 Maria : « Lorsqu'ils tombent. Il rit dès que l'on tombe, cela le fait beaucoup rire. »
 Pablo : « Oui. »
 Maria : « Lorsqu'il arrive à l'école, tout le monde dit "voilà Pablo", il est connu. »
 Pablo : « Oui »
 Le chercheur : « D'où est-ce qu'ils te connaissent tous ces enfants ? »
 Pablo : « À la cantine. »
 Le chercheur : « Est-ce que tu manges parfois avec eux ? »
 Pablo : « Je mange avec ceux de la CLIS, à côté des autres, avec mes dames qui nous aident pour manger... le maître, il mange avec nous. »

13.5. Ses jeux et ses jouets

Lorsque j'ouvre la porte de sa chambre, pour effectuer l'entretien avec Pablo, je remarque deux ordinateurs posés sur le bureau, ils ont deux tailles et deux fonctions différentes, l'un est un jouet, l'autre est un ordinateur classique. Dessous, il y a des livres et une caisse remplie de figurines Playmobil qui attendent d'entrer dans le château fort situé devant eux. À côté de lui, au sol, se trouvent des peluches du monde de Disney et de Pixar, un peu plus loin il y a un garage avec, à côté, une figurine imposante de Manny et ses outils du dessin animé éponyme. Marteaux, tournevis, pinces et étaux en plastique de toutes les couleurs sont jetés négligemment sur le tapi bleu. On trouve également des crayons de couleur, des feuilles de papier, des ciseaux et pinceaux. Enfin, sur les murs, des affiches de voitures et de camions côtoient des images de joueurs de basket-ball, pour l'essentiel de Tony Parker.

13.6. La relation avec l'observateur

Le chercheur : « Est-ce que tu connais l'émission Artzooca qui est diffusée à la télévision ? »
 Pablo : « Non... »
 Le chercheur : « C'est sur la 5 et l'animateur fabrique lui-même des choses avec du carton ou des bouteilles en plastique. »

Le chercheur : « Si tu as envie de regarder Artzooca, l'émission est diffusée le matin. » Pablo : « Mais moi, je suis à l'école le matin. » Maria : « Bien vu. » Le chercheur : « C'est le dimanche matin. »

À la suite de l'entretien, Pablo est venu me voir pendant que je discutais avec ses parents pour que je lui montre l'émission « Artzooca. » Je retourne dans sa chambre pour effectuer une recherche internet, Pablo m'accompagne, je lui écris le nom de l'émission sur une feuille de papier, il le retranscrit sur le moteur de recherche Google et devant nos yeux s'affichent 200 000 résultats. Je lui propose d'aller sur le site de YouTube et de France 5 « les Zouzous », il ouvre les différentes vidéos, nous les regardons tous les deux, il semble les apprécier. Je le laisse les regarder seul, je retourne dans la salle à manger et explique aux parents nos recherches sur Internet.

13.7. Le discours des parents

Les parents souhaitent favoriser la participation de Pablo aux mêmes activités que tous les autres enfants en tentant de ne pas faire de différence de traitement entre les divers membres de la fratrie. Les parents pensent aménagement et adaptation autour de lui ainsi que pour le matériel ludique utilisé, afin de lui permettre de faire « presque comme les autres », comme dit Maria. Les parents ont fait le choix aussi de maintenir Pablo au sein de l'Éducation nationale pour « qu'il soit avec des enfants normaux. » Ils veulent qu'il fréquente un centre de loisirs, mais ils n'en trouvent pas un qui puisse répondre à leurs attentes et à la singularité de Pablo. Enfin, la mère et le père essaient aussi d'inscrire leur fils dans un club de football, mais ils ont déjà été confrontés aux refus de dirigeants de club.

13.8. Les pratiques des professionnels

Je ne peux que reprendre les paroles des parents concernant l'établissement scolaire que fréquente leur fils. Pour eux, à l'école, il est un peu à part des autres, car il ne se retrouve qu'avec des enfants en situation de handicap regroupés dans la même classe. En outre, ils reconnaissent que la présence des AVS dans la classe permet à leur fils de suivre une scolarité

normale. Enfin, ils pensent que les enseignants en général adaptent le curriculum en prenant en compte sa situation de handicap.

13.9. Synthèse de son portrait ludique

Pablo est un enfant joueur qui aime particulièrement utiliser l'ordinateur, faire du bricolage avec son père ou avec ses propres outils, aimant également le sport comme le football, la luge et le basket-ball. Les jouets, voitures, figurines, puzzles, peluches sont présents dans son univers ludique. Lorsque l'activité est adaptée à sa singularité et répond à ses envies, il y participe avec entrain ; en revanche, dans le cas inverse, il ne participe pas ou peu.

CHAPITRE VI : ANALYSE TRANSVERSALE DES PORTRAITS : LA PARTICIPATION LUDIQUE DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Ce chapitre est construit à partir des portraits d'enfants en situation de handicap exposés dans la partie précédente et tente de répondre à notre question de recherche : « Comment l'enfant en situation de handicap participe-t-il ou ne participe-t-il pas à des communautés de pratique ludique ? » Certes, la présentation même de nos portraits met déjà en exergue cette participation ludique, mais sans qu'elle soit analysée, articulée et mise en relation. Ici, notre objectif est de proposer des pistes d'analyse autour de la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Les enfants en situation de handicap interviewés qui n'ont pas fait l'objet d'un portrait ont été intégrés à notre analyse. Elles peuvent, à notre avis, dépasser le cadre de nos portraits en s'appliquant plus généralement aux enfants en situation de handicap participant à un jeu avec d'autres enfants. Cette analyse ne prend en compte que la participation ludique de l'enfant en situation de handicap et met volontairement de côté des dimensions d'analyse qui auraient pu être certes traitées, mais sortant de notre question de recherche.

Afin de présenter nos thèmes d'analyse, nous avons identifié des cas similaires ou contradictoires en essayant toujours d'aller vers l'essentiel. Nous n'avons pas fait le choix d'élaborer notre analyse à partir d'une comparaison méthodique des différents portraits, mais avec des entrées thématiques et parfois avec des sous-thèmes. Le souhait est de dépasser la singularité d'un seul portrait pour tenter de penser au travers de l'ensemble des portraits avec l'idée de saisir certaines complexités liées à un contexte social. Nous suivons Lahire (2002, p.2), lorsque celui-ci précise que « (...) le chercheur n'est pas obligé, sous prétexte qu'il est évidemment impossible de comprendre exhaustivement le plus singulier de chaque individu, d'opter inversement pour la caricature des styles, des profils ou des habitus individuels. » Nous sommes bien évidemment conscients que les différents thèmes d'analyse peuvent parfois omettre ou faire oublier la complexité de la réalité et de la situation de handicap.

De plus, nous mettons en relation dialogique les notions exposées dans notre partie théorique concernant la participation émanant du courant de l'apprentissage situé et le jeu

avec nos données empiriques. Notre propos est de dépasser les idées prégnantes d'intégration ou d'inclusion pour appréhender plutôt l'appartenance de l'enfant en situation de handicap à un collectif ayant un but commun : le jeu.

Dans cette partie analyse, nous articulons, tout d'abord, le concept théorique de communauté de pratique de Wenger (2005) avec les portraits élaborés à partir des matériaux empiriques venant d'observations ou d'entretiens. Il s'agit de mettre en évidence ce cadre théorique avec notre terrain en nous attachant à ce qui favorise ou non la participation de l'enfant à un jeu avec d'autres enfants. Le concept de communauté de pratique de Wenger (2005) est utilisé comme un outil permettant d'analyser et d'appréhender de façon pratique et concrète le processus de participation et d'apprentissage de l'enfant en situation de handicap.

Une théorie sociale de l'apprentissage va donc au-delà d'un projet abstrait, purement théorique. Sa perspective peut non seulement enrichir la recherche universitaire, mais elle peut aussi guider notre agir quotidien, nos politiques et les structures organisationnelles et éducationnelles en place (Wenger, 2005, p.8).

Pour appréhender au mieux notre travail d'analyse en utilisant notre cadre théorique, il nous faut d'emblée apporter quelques remarques quant à l'utilisation notamment de la théorie des communautés de pratique de Wenger (2005). Celui-ci rappelle que si la communauté est perçue souvent comme positive, ces relations « relèvent de l'engagement dans la pratique et non d'une vision idéale de la communauté » (Wenger, 2005, p.85). Et d'ailleurs, la notion même de communauté fait débat comme Berry (2012, p.202) nous le rappelle en ces termes « c'est une notion qui est l'objet d'enjeux et de luttes économiques, politiques, idéologiques, de domination ou de justification "au nom de" ou contre le communautarisme ». Ensuite, il nous semble indispensable d'apporter quelques précisions autour du terme de frontière. En effet, Wenger se détache d'une vision où elles peuvent être « nuisibles et doivent être évitées » (Wenger, 2005, p.133). Ainsi, nous partageons l'idée qu'elles sont « inévitables, nécessaires et utiles même si dans des cas particuliers, il est nécessaire de les transcender, de les réorganiser ou de les faire disparaître complètement » (Wenger, 2005, p.133). Enfin, pour Wenger (2008), les dimensions de la participation doivent être vérifiées sur le terrain et ne peuvent être en aucun cas un présupposé.

Avant de conclure cette introduction à notre analyse, il nous faut stipuler que l'utilisation de la notion de communauté de pratique que nous en faisons part du postulat de

base que plusieurs communautés de pratique ludique peuvent exister, coexister et avoir plusieurs formes. « Nous faisons partie de plusieurs communautés de pratique, à la maison, au travail, à l'école, et ailleurs, qui affectent profondément le cours de nos vies » (Wenger, 2005, p.4). Ainsi, l'enfant en situation de handicap appartient ou non à diverses communautés de pratique ludique dans des espaces sociaux différents où il participe ou pas à un jeu avec d'autres enfants. Le jeu devenant le propre des communautés de pratique ludique en la transformant en une entreprise commune.

En conséquence, ce qui nous intéresse dans cette partie c'est comment se construit sur le terrain l'appartenance de l'enfant en situation de handicap à une communauté de pratique ludique. Derrière cette participation, la question même de l'engagement de l'enfant dans une pratique sociale, facteur d'appartenance à un collectif, est centrale. C'est cet engagement qui lui permet d'être un des membres d'une communauté de pratique ludique.

1. Les effets des pratiques ou des discours

Au travers des divers portraits dévoilés préalablement, nous pouvons constater que les deux paradigmes d'intégration et d'inclusion sont présents dans les pratiques des professionnels ou les discours parentaux, sans d'ailleurs toujours être bien différenciés par les acteurs en présence pour lesquels ces deux vocables sont parfois utilisés indifféremment pour expliciter un même discours ou une même pratique. Et, nous avons noté parfois un décalage notable entre un discours et une réalité de terrain. Enfin, certains parents pensent intégration/inclusion alors que d'autres veulent que leur enfant soit inscrit au sein de structures spécialisées.

1.1. Vers l'intégration

Dans certains portraits d'enfants, les discours parentaux ou les pratiques des professionnels font référence explicitement ou implicitement à ce concept d'intégration, pensé selon Marcellini (2005) comme un processus par lequel l'enfant s'incorpore au milieu. Dans cette vision, tout repose ainsi sur la capacité de l'enfant en situation de handicap à entrer ou non dans un dispositif ludique donné.

- **Intégration au sein du centre de loisirs « les Térébenthines »**

Au travers des portraits d'enfants en situation de handicap fréquentant le centre de loisirs « les Térébenthines », nous pouvons aisément appréhender les significations du concept d'intégration pour l'équipe d'animation. Tout d'abord, Cécile, l'animatrice, a pour mission de faciliter l'intégration de Randy et de Kevin, sans que cette idée soit clairement explicitée par elle ou par le directeur ou qu'elle sache concrètement ce qu'elle doit faire pour cela. Le directeur, en parlant de Cécile, précise « qu'elle doit intégrer les enfants » dans son centre de loisirs sans que lui non plus définisse ce qu'il entend par là. En outre, Cécile précise que « Kevin est différent des autres enfants en raison de sa situation de handicap ». Elle se doit de l'aider dans la vie quotidienne et dans les situations ludiques, et parfois faire à sa place. Il faut préciser que ce souhait d'intégrer les enfants en situation de handicap est récent et comme a pu nous préciser Cécile lors d'une observation, « je fais comme je peux, je ne connais rien aux handicapés. » Comme l'ont montré les portraits de Randy et Kevin, dans ce centre de loisirs, les jeux et autres activités ont été élaborés pour l'ensemble des enfants accueillis, pour le plus grand nombre, sans prendre en compte leurs singularités. Les deux enfants doivent s'inscrire dans le dispositif proposé par l'équipe d'animation en fonction de leurs propres capacités physiques ou des apprentissages acquis antérieurement. Nous retrouvons ici, au travers du discours et des actes, l'idée prégnante que tout dépend de l'enfant en situation de handicap qui doit avoir la capacité de s'intégrer. Le tiers n'est là que pour l'aider ou faire à sa place sans que le dispositif proposé soit réfléchi en fonction de l'enfant en situation de handicap.

- **Du côté des parents**

Tout d'abord, sur le plan de la scolarité, les parents d'Aurélié, de Geoffrey, de Clémentin, de Sohan ou de Sonia, entre autres, souhaitent que leurs enfants fréquentent des établissements de l'Éducation nationale tout en reconnaissant la singularité de l'enfant en lien avec sa situation de handicap. Les classes spécialisées de l'Éducation nationale correspondent pour eux au milieu ordinaire, à la même école que les autres enfants, et ce, en opposition avec l'éducation spécialisée. Pour certains parents, notamment ceux de Didier, de Noémie, de Théodore, de Donatien, ou de Dominique, cela n'a pas été possible ou toujours possible pour eux de suivre une scolarité hors éducation spécialisée, car ils ne pouvaient pas ou ne pouvaient plus répondre aux exigences d'une scolarité hors structures spécialisées. Nous

sommes là encore dans une vision assimilationniste où le groupe minoritaire doit répondre aux exigences du groupe majoritaire, les autres enfants. L'enfant en situation de handicap est ségrégué. En dehors de l'école, le vocable « intégration » n'est pas toujours employé par les parents, mais ces derniers expriment le souhait que leur enfant fréquente le même espace social que leurs pairs. Ainsi, le désir parental est simple : ils veulent que leurs enfants puissent être avec les autres et participer aux mêmes activités en s'adaptant au lieu, aux activités proposées et aux adultes, et ce, en reconnaissant en même temps la nécessité d'une prise en charge éducative, pédagogique et parfois thérapeutique spécifique. Pour eux, tant que leurs enfants peuvent être dans la participation au sein d'une structure non spécialisée, scolaire, de loisirs ou sportive, il faut que cela se fasse, mais dans les meilleures conditions possible pour tous. Peu de parents, à l'exception des parents de Clémentine et de Sonia, ont évoqué une possible adaptation de l'environnement et des contenus d'apprentissage à la singularité de leurs enfants.

1.2. Vers l'inclusion

Dans d'autres portraits d'enfants en situation de handicap, le discours parental ou les pratiques des acteurs de terrain font référence à la notion d'inclusion. Pour eux, la structure accueillant les enfants en situation de handicap doit s'adapter à la singularité des enfants afin de favoriser leur participation. Les animateurs des rencontres ludiques s'inscrivent dans ce paradigme et le centre de loisirs « Ensemble » est dans la construction de cette démarche d'inclusion.

- **Les rencontres ludiques du samedi après-midi**

Lors de ces temps de loisirs, les organisateurs adaptent leur dispositif aux caractéristiques de chaque enfant, proposent un ensemble important d'activités en laissant le libre choix aux enfants de s'y inscrire ou non, et les consignes sont également pensées selon leur singularité. Ainsi, les recommandations données étaient adaptées pour Clémentine lors de l'activité trampoline ou pour Édouard et Aurélie en escalade. Enfin, l'accès libre aux divers jeux ou activités sportives a offert à Clémentine, Édouard et David la possibilité de construire leurs moments du jeu, seuls ou avec des tiers, favorisant leur participation selon leurs

connaissances ludiques. Derrière ces actes et discours, nous retrouvons la notion d'inclusion où l'institution pense son dispositif en fonction de la singularité de l'enfant ; le curseur change ainsi de place, tout ne repose plus sur l'enfant en situation de handicap.

- **Le centre de loisirs « Ensemble »**

Les enfants en situation de handicap fréquentant le centre « Ensemble » sont, comme nous le notifie le directeur, « intégrés ». Les animateurs relaient ce discours en nous précisant que c'est d'ailleurs l'objectif de l'institution. Les paroles portées par la direction et reprises par les encadrants semblent donc s'inscrire dans une vision intégrative des enfants en situation de handicap. Cependant, au travers des portraits, nous constatons que les actions mises en place s'inscrivent résolument dans une démarche inclusive. En effet, les équipes d'animation adaptent leurs situations et leurs consignes en prenant en compte la singularité de l'enfant en situation de handicap afin de faciliter leur participation. Ainsi, pour Édouard, ils ont accepté sa non-participation, ses difficultés parfois de compréhension et ses envies de jouer à son jeu ; pour Evans, ils ont aménagé des temps de non-activité pour lui permettre de sortir du groupe afin qu'il puisse ensuite retourner jouer avec les autres. Enfin, pour Sonia et Clémentine, les jeux et les consignes ont été adaptés à leurs connaissances ludiques. Les pratiques des professionnels sont résolument tournées vers des pratiques inclusives. Ce décalage entre un discours et des pratiques peut s'expliquer par le fait que dans leur charte, c'est le terme d'intégration qui est stipulé, repris tel quel par l'équipe d'animation. Enfin, l'introduction du vocable inclusion dans le champ du handicap est relativement récent (voir chapitre 1.3 : La loi 2005 : égalité et participation) et postérieur à la rédaction de leur règlement.

1.3. Le droit commun ou le milieu spécialisé

Dans les portraits des enfants évoqués ou lors des entretiens⁴², certains parents comme ceux de Clémentine, d'Édouard, Pablo, Kevin, Geoffrey, Sohan, Evans ou Dominique pensent que la société n'est pas réellement prête à être inclusive et souhaitent inscrire leurs enfants « aux activités possibles pour eux » tout en militant en faveur de leur intégration. D'autres

⁴² Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

parents comme ceux d'Aurélie, de David, de Théodore, Sonia ou de Jimmy pensent que la place de leur enfant doit s'effectuer au sein de structures spécialisées accueillant uniquement des enfants en situation de handicap. Ainsi, à travers ces portraits, nous constatons que la participation de l'enfant en situation de handicap doit pour certains parents se faire le plus possible avec d'autres enfants et pour d'autres, elle ne peut exister qu'entre pairs au sein de structures spécialisées dans la prise en charge d'enfant en situation de handicap.

2. La participation au sein de communautés de pratique ludique

Notre souhait, dans ce chapitre, est de nous éloigner volontairement d'une vision intégrative ou inclusive pensée exclusivement du côté de l'institution, de l'adulte ou des lois pour nous pencher sur la participation de l'enfant en situation de handicap à des jeux. Grâce aux divers portraits, nous pouvons analyser les processus à l'œuvre et les diverses modalités de participation dans des situations ludiques différentes afin de tenter de les appréhender. L'objectif de ce chapitre est de faire apparaître ces modalités de participation au sein d'une communauté de pratique ludique qui se caractérise selon Brougère (2010), reprenant ainsi les caractéristiques de Wenger, par un engagement mutuel (une implication dans le jeu), une entreprise commune (le jeu lui-même) et un répertoire partagé (la présence d'une culture ludique commune et propre au groupe). Lorsque ces trois caractéristiques sont présentes dans le jeu coconstruit entre enfants, nous parlerons de communauté de pratique ludique. Il nous semble important de préciser que sur un plan sociologique, Berry (2012), citant Schrecker, rappelle que pour la sociologie anglo-saxonne la notion de communauté a une acception large, désignant par exemple des familles ou des villages, et que dans la sociologie française elle « renvoie à un sens bien plus restrictif : c'est la question de l'intensité, de la force et de la nature du lien et des appartenances qui sont soulignées » (Berry, 2012, p.201).

Lors de nos observations de terrain, nous avons pu remarquer que, selon la situation ludique, les enfants en situation de handicap pouvaient parfois ne pas participer, participer à côté de leurs pairs, d'autres fois avec eux et pouvaient ainsi s'inscrire dans une non-participation, une participation à distance, une participation périphérique ou pleine, mais toujours légitime. En outre, les diverses modalités de participation des enfants en situation de handicap pouvaient se modifier parfois au sein d'une même ou d'une autre communauté de pratique ludique (Brougère, 2010).

2.1. Les modalités de participation ludique

Dans cette section, nous nous pencherons sur les modalités de participation à travers les portraits des enfants en situation de handicap, allant ainsi d'une non-participation à une participation à distance, une participation périphérique ou pleine, mais toujours légitime.

- **La non-participation**

Sohan et Ophélie⁴³ ne jouent pas avec les autres à des jeux de ballon. Édouard ne joue jamais à des jeux de société, chez lui ou dans le centre de loisirs « Ensemble », et ce, malgré les demandes répétées des animateurs. Il refuse de s'engager pour participer avec les autres enfants à des jeux de société (voir portrait d'Édouard). En outre, dans les portraits d'Aurélie, de Randy, de Kevin, d'Evans, de Jimmy, de Camille ou de Théodore, nous remarquons que dans certains jeux, ils s'inscrivent eux aussi dans une non-participation. Ainsi, Édouard ne participe pas aux jeux de société, Aurélie à la balle aux prisonniers, Randy aux jeux dans la forêt, Kevin aux « Jeux olympiques » et Théodore ne joue pas ou peu. Les enfants décident selon une situation sociale donnée de ne pas s'engager dans les jeux proposés par les équipes d'animation. Ces diverses activités ne sont pas pour eux porteuses de significations leur permettant de décider d'y participer, ils ne s'y engagent donc pas. La non-participation est bien évidemment un aspect indéniable dans le jeu et plus précisément dans les communautés de pratique ludique. En effet, un enfant quel qu'il soit ne peut maîtriser l'ensemble des répertoires ludiques partagés.

- **La participation à distance**

David décide de ne pas participer à l'activité escalade et Jimmy ne souhaite pas jouer à la balle au capitaine. Ils sont tous les deux dans le refus de participer et prennent la décision de ne pas participer avec les autres enfants. Ils s'inscrivent alors tous les deux dans une non-participation en ne s'engageant pas dans les activités proposées. Cependant, leur non-participation n'en est pas réellement une. En effet, David regarde les autres enfants grimper

⁴³ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

sur le mur d'escalade, Jimmy, lui, observe un court moment les autres enfants jouer à la balle au capitaine. Donatien nous précise lors de son entretien :

Donatien : « (...) Je les regardais... je jouais et des fois je pouvais arbitrer. »

Ils observent le jeu qui se déroule devant eux avant de prendre la décision de s'y engager. Ce temps d'observation leur est nécessaire afin de participer, car ils ont, tout d'abord, porté attention aux activités avant de s'engager. Ainsi, lors de nos observations de terrain, ces enfants, David et Jimmy, et d'autres aussi ont décidé par la suite, plus ou moins rapidement, de participer à des activités avec ou à côté de leurs pairs en ayant pris le temps d'observer et d'analyser le jeu se produisant devant eux. Leur engagement dans le jeu a modifié leur modalité de participation. Il faut noter que d'autres enfants en situation de handicap ou non se sont également inscrits dans cette modalité de participation, dans cette participation à distance.

- **Le lien entre non-participation et participation**

Nous pouvons aisément constater à travers ces portraits que les enfants en situation de handicap ont vécu diverses expériences de non-participation, comme tous les autres enfants, car elles « (...) sont inévitables au cours de notre expérience, mais elles prennent une importance particulière lorsque participation et non-participation se combinent. » (Wenger, 2005, p.186). Tout d'abord, dans certains cas, la non-participation demeure, l'enfant est dans « (...) une position marginale, une forme de non-participation écarte de la participation complète. Dans ce cas la dimension non-participation prévaut et détermine une forme restreinte de participation » (Wenger, 2005, p. 187). Dans d'autres cas, la participation domine et la non-participation va être une étape dans la participation, à des jeux, de l'enfant en situation de handicap. En effet, lorsqu'il s'agit d'une position en périphérie, « un certain degré de non-participation est essentiel afin de permettre une participation partielle » (Wenger, 2005, p. 186).

- La participation périphérique

Édouard dribble avec un ballon à côté d'enfants jouant au basket-ball, Sonia lance le ballon à la balle aux prisonniers sans toucher d'adversaires, Clémentine et son père s'envoient le ballon à côté d'autres enfants se faisant également des passes avec une balle. Dans ces trois portraits d'enfants en situation de handicap, nous pouvons constater que leur participation est périphérique, car ils ne participent pas pleinement à l'entreprise commune ludique, mais sont à la périphérie du jeu. Les raisons de l'inscription de ces enfants dans cette modalité de participation peuvent venir d'un manque de partage de norme, de valeur, de culture ludique (Brougère, 2002) et aussi parce qu'ils ne maîtrisent pas le répertoire ludique commun des autres joueurs. Lave et Wenger (1991) mettent en avant que la participation est périphérique avant d'être pleine et qu'elle varie selon l'engagement de l'individu. Dans ces jeux, la participation enfantine est périphérique et légitime et aussi pourra évoluer selon l'engagement d'Édouard, de Clémentine ou encore de Sonia. Elle est légitime, car les enfants sont membres de ces communautés de pratique et participe à l'entreprise commune. Cette notion de participation périphérique légitime est importante pour comprendre que les enfants en situation de handicap de nos portraits, tout en étant à côté de leurs pairs en ayant peu d'interactions avec eux, participent à une même communauté de pratique.

- La participation pleine

Luc : « Je jouais au foot avec les autres. J'aime bien le foot... je jouais avec les autres, en dehors de l'école, car j'aime le foot... je fais aussi du cirque, du basket. J'aime bien faire du skate et j'apprends le monocycle en ce moment ».

Luc⁴⁴ participe ainsi à beaucoup d'activités ou de jeux. Jennifer pratique la danse, Kevin rejoint des copains pour participer à des matchs de football et Noémie pratique le basket-ball avec « pleins de copains ». Édouard joue aux toupies *Beyblade* ou avec des Kapla avec son frère ou ses copains du centre de loisirs, Clémentine exécute diverses acrobaties sur le trampoline, Camille joue à maquiller sa sœur ou à la sarbacane, Dominique aux jeux vidéo, Jimmy à la balle aux prisonniers et Kevin participe à un jeu de guerre avec ses pairs. Dans ces portraits, les enfants participent à un jeu ou à une activité avec les autres enfants en étant pleinement engagés. Ces jeux ou activités n'existent que par la participation des enfants et

⁴⁴ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

sans cette participation il n'y a pas de jeu (Brougère, 2005). Les enfants de nos portraits peuvent jouer avec les autres enfants, car ils disposent d'une référence ludique commune qui est copartagée entre les divers acteurs. Ainsi, pour jouer avec les autres au Kapla, faire du trampoline, jouer à maquiller les autres ou faire la guerre « pour de faux », les enfants doivent posséder des connaissances ludiques identiques et apprendre à les maîtriser ; car la sociabilité enfantine se crée à partir de connaissances ludiques communes. Pour Delalande (2009), l'enfant doit acquérir un ensemble de connaissances, de comportements pour pouvoir être un des pairs du groupe. L'apprentissage du jeu *Beyblade* pour Édouard s'est fait avec son frère comme a pu nous le dire Dominique. Nous sommes bien là en présence d'une transmission horizontale, d'enfant à enfant (Schaeffer, 1999). Édouard, Clémentine, Camille et Kevin sont membres légitimes d'une communauté, car ils maîtrisent le jeu et le méta-jeu. Cela leur permet d'être dans une participation pleine (Lave et Wenger, 1991) en étant reconnus par les autres comme un membre légitime. Leurs identités dans cette communauté de pratique ludique sont d'être, par exemple, pour Édouard un joueur de Kapla et pour Dominique un joueur de jeux vidéo. Les enfants étaient au départ dans une participation périphérique légitime, car ils ne possédaient certes pas le jeu et le méta-jeu en lien avec une forme de communauté de pratique, le terme de « méta-jeu » fait référence ici à tout ce qui est autour d'un jeu sans en faire vraiment partie. Une fois les connaissances ludiques acquises, ils ont pu s'inscrire dans une participation pleine et légitime.

2.2. Les trajectoires de participation des enfants en situation de handicap

Les modalités de participation des enfants en situation de handicap à un jeu peuvent se modifier dans le temps comme nous avons pu l'observer sur notre terrain de recherche. D'ailleurs, Lave et Wenger (1991) nous invitent à concevoir la participation selon un continuum qui peut aller d'une participation périphérique à une participation pleine, mais toujours légitime. L'enfant en situation de handicap peut s'engager plus aisément dans une communauté de pratique en ayant acquis le répertoire ludique nécessaire, modifiant ainsi sa modalité de participation à un jeu, à une activité. Il peut également décider ne plus jouer après avoir participé à un jeu ou une activité avec ses pairs, passant d'une modalité de participation à une non-participation.

- **D'une non-participation à une participation**

David, dans l'activité escalade, et Jimmy, lors de la balle au capitaine, nous permettent d'appréhender une trajectoire de participation qui s'est modifiée dans le temps. Tout d'abord, comme nous avons pu le constater dans une section précédente, ils se sont inscrits dans une participation à distance en regardant les autres jouer, puis par leurs engagements, les deux enfants ont changé leurs modalités de participation. Leur trajectoire de participation est relativement similaire, puisqu'elle a commencé par une participation à distance. Leur non-participation était donc dans ces cas une participation à distance, car leurs modalités de participation se sont ensuite modifiées allant parfois jusqu'à une participation pleine et légitime (Wenger, 2005), comme pour Jimmy par exemple. Selon Wenger (2005, p.186-187), « lorsqu'il s'agit d'une position en périphérie, un certain degré de non-participation est essentiel afin de permettre une participation partielle. Dans ce cas précis, la participation domine et la non-participation devient un facteur permettant la participation. » Ainsi, une non-participation peut devenir une participation périphérique légitime (Wenger, 2005) qui pourra permettre à l'enfant d'être ensuite dans une participation pleine.

- **D'une participation périphérique à une participation pleine**

À travers les portraits d'enfants en situation de handicap, nous avons pu observer également d'autres trajectoires de participation comme celles de Randy ou de Kevin lors d'activités de travail manuel dans le centre de loisirs et celle d'Édouard avec ses toupies *Beyblade* chez lui ou dans le centre « Ensemble ». En effet, ils ont tous les trois changé de modalité de participation dans une même communauté de pratique ludique (Brogère, 2010). Au début de leur participation, les enfants n'avaient pas beaucoup d'*affordance* pour les activités proposées, car les diverses situations sociales ne leur permettaient pas de s'engager pleinement, et ce, contrairement à d'autres enfants. D'ailleurs, l'*affordance* d'une activité est différente selon l'enfant et s'est modifiée dans le temps, ce qui a eu pour conséquence de modifier leur modalité de participation qui est devenue pour eux une participation pleine et légitime. Ces participations pleines à des communautés de pratique ludique se sont inscrites dans leurs propres temporalités en lien avec leur maîtrise du répertoire ludique commun.

- **D'une participation périphérique ou pleine à une non-participation**

Certains enfants en situation de handicap se sont parfois inscrits au sein d'une communauté de pratique dans une non-participation après avoir été auparavant dans une participation périphérique ou pleine et légitime. Cependant, la non-participation doit être distinguée et analysée distinctement.

Pour commencer, penchons-nous sur la non-participation de Sonia, David et Clémentine. Le samedi 14 avril 2012, Sonia joue au basket-ball, puis se désintéresse de cette activité. Mais lors d'autres rencontres ludiques, elle y participera de nouveau. Le samedi 16 mars 2013, David effectue divers sauts en trampoline. Ensuite, il refuse de continuer l'activité malgré les nombreuses sollicitations de l'animateur et des autres adultes également présents. En revanche, lors d'autres rencontres ludiques, il recommencera avec plaisir ces exercices avec le trampoline. Clémentine, le samedi 23 février 2013, joue à la balle aux prisonniers en s'inscrivant dans une participation périphérique légitime, et, après un court laps de temps, s'arrête de jouer et va s'asseoir avec son père en se désintéressant du jeu. Pourtant, elle rejouera plus tard et à maintes reprises à ce jeu. Ainsi, Sonia, David et Clémentine ont modifié leurs modalités de participation en s'inscrivant d'abord dans une participation périphérique légitime ou pleine, puis dans une non-participation en décidant de ne plus participer à l'entreprise commune qu'est le jeu. Mais la non-participation des enfants en situation de handicap n'était que circonstancielle en lien avec leur désengagement du jour et ne remettait pas en cause leur légitimité dans les communautés de pratique respectives.

À présent, intéressons-nous à la non-participation de Randy et de Camille. Lors de son entretien en 2011, Randy nous raconte qu'il pratiquait des activités sportives variées comme le football ou le judo, mais c'était avant l'évolution de sa situation de handicap. Maintenant, du fait de ses difficultés physiques plus importantes, il n'a plus la capacité de s'engager dans ces sports et ne peut qu'être dans une non-participation. Pendant un entretien en 2011, Camille évoquait le plaisir qu'elle éprouvait lors de longues promenades en moto avec son oncle Samuel. Néanmoins, aujourd'hui elle ne peut plus effectuer ces balades, car sa situation de handicap a changé. Ses nombreuses opérations de dos, entre autres l'arthrodèse qu'elle a subie, l'inscrivent de fait pour cette activité dans une non-participation comme le confirme d'ailleurs son oncle. Après s'être engagés dans certaines activités, Randy et Camille ne peuvent plus y participer. Leur non-participation ne pourra plus se modifier dans le temps. Elles sont bien différentes des précédentes. En effet, ces dernières renvoient à la logique des

activités nécessitant certaines conduites ou aptitudes motrices que ces deux enfants en situation de handicap ne possèdent plus actuellement. En outre, cette non-participation les exclut de certaines communautés de pratique.

Pour conclure cette section, les enfants en situation de handicap, évoqués dans cette partie, permettent de mettre en exergue que parfois leur non-participation ne les a pas exclus de la communauté de pratique et que, d'autres fois en revanche, ils en ont été exclus. Ce changement de modalité de participation peut se distinguer entre ce qui est circonstanciel et ce qui renvoie plus globalement à la logique interne de l'activité, définie par Parlebas (1999, p.216), comme « le système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante. » Car chaque jeu a sa logique propre découlant de ses règles et déterminant les contraintes des joueurs dans une situation sociale donnée.

3. L'engagement dans la participation ludique

Les portraits présentent l'intérêt de mettre en avant la question de l'engagement, celui de l'enfant en situation de handicap, mais aussi celui des autres, enfants ou adultes, afin qu'ils puissent participer à un jeu avec les autres. Pour participer, l'enfant doit s'engager et décider de jouer. En effet, pour Brougère (2005), jouer c'est décider et le jeu n'existe que parce que l'enfant décide de s'y engager. Sa participation dans le jeu est liée à cet engagement. Dans les divers portraits exposés, les enfants en situation de handicap ont eu la liberté ou pas de s'engager. Cette dimension de la participation est essentielle, jouer c'est d'abord et avant tout s'engager.

3.1. Le rôle du tiers

Le football a une forte *affordance* pour Édouard, « j'aime bien jouer au football », comme il a pu nous le dire lors d'un entretien avec son frère en septembre 2011. En outre, lors de ces observations de terrain, nous avons pu voir Édouard participer à un match de football avec d'autres enfants. Nous l'avons d'ailleurs souvent entendu parler des joueurs de l'équipe de France et du club de football le Paris Saint-Germain. Cependant, il ne participe pas au

match de football organisé par les enfants dans le centre de loisirs, car ses pairs ne lui donnent pas la possibilité de s'engager. David aime jouer avec un ballon et joue à côté d'autres enfants qui font des tirs au panier ou des passes au pied. David continue son jeu sans prêter attention aux enfants. Evans se dirige vers le jeu électronique Simon pour jouer avec d'autres enfants, mais ils s'opposent à son éventuelle participation. Théodore ne joue pas avec sa sœur à la bagarre ludique, Émilie ne lui offre pas la possibilité de s'engager dans cette activité. Pablo souhaite jouer à des jeux de cartes avec sa sœur Maria qui ne le souhaite pas. Au travers de ces portraits, nous pouvons aisément percevoir l'importance que revêt l'autre pour favoriser l'engagement de l'enfant en situation de handicap, et ce, même s'il possède la culture ludique et maîtrise le jeu et le méta-jeu. Cependant, les enfants de ces portraits ne participent pas, car leurs pairs ne leur donnent pas la possibilité de s'engager. Wenger (2005, p.83) nous rappelle que « l'appartenance à une communauté de pratique est d'abord et avant tout une question d'engagement mutuel. C'est ce qui définit la communauté. » Et d'ailleurs, pour Delalande (2003), il est difficile pour un enfant d'entrer dans un groupe déjà constitué. Billett (2008) met en exergue l'importance de l'engagement pour participer, mais il faut aussi que les autres enfants leur donnent la possibilité de s'engager ; ils ne pourront jouer avec les autres que s'ils sont autorisés à participer à leur communauté de pratique ludique. Lors de leurs entretiens, Jennifer, Didier, Virginia, Kevin ou Donatien par exemple ont mis en avant le fait que les autres enfants ne leur donnaient pas toujours la possibilité de jouer avec eux.

3.2.L'engagement mutuel

À son domicile, Aurélie ne joue pas avec ses pairs aux jeux vidéo, Evans ne participe pas avec les autres aux jeux sur la cour de récréation, Clémentine regarde les enfants jouer à la balle aux prisonniers alors qu'Édouard joue à des jeux collectifs ou que Sonia participe à des jeux d'opposition avec d'autres enfants. Dans le cas d'Aurélie, d'Evans ou de Clémentine, les enfants en situation de handicap n'ont pas de liens ludiques avec d'autres et ne construisent donc pas une pratique ludique partagée. Pourtant, Aurélie avec les Lego et Evans avec les jeux de récréation ont un répertoire partagé et possèdent une culture ludique commune avec les autres enfants, ce qui leur permet de s'inscrire dans une modalité de participation. Pourtant, il n'y a pas d'engagement mutuel sans un but commun qui est ici le jeu de Lego ou les jeux de récréation. En revanche, dans le cas d'Édouard ou de Sonia, pour ne citer qu'eux, nous sommes en présence d'un engagement mutuel, et se constitue une

communauté de pratique ludique. Car l'engagement mutuel est « une caractéristique fondamentale de la pratique en tant que source de cohérence d'une communauté » (Wenger, 2005, p.82). Nous voyons tous ici l'importance d'être dans une participation commune de cet engagement mutuel. Wenger (2005, p.82) rappelle que « la pratique n'existe pas dans l'abstrait, elle existe parce que des individus s'engagent dans des actions dont le sens est négocié entre eux. » En l'absence de cet engagement mutuel, les enfants en situation de handicap ne peuvent participer à un jeu avec d'autres enfants.

3.3. La difficulté de s'engager

Afin de participer à des communautés de pratique ludique, l'enfant en situation de handicap doit s'engager pour s'inscrire dans différentes modalités de participation. Certains enfants en situation de handicap peuvent s'engager selon l'*affordance* ou l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour un jeu, en revanche d'autres enfants en situation de handicap ne le peuvent pas toujours, et ce, en lien avec leur situation de handicap. Par exemple, le frère de Clémentine, la sœur de Théodore et de David, verbalisent que la situation de handicap de leur sœur ou de leur frère peut être parfois un frein à leur participation. Ils ne peuvent pas toujours jouer avec les autres. Pour les fratries, leurs frères ou sœurs en situation de handicap sont donc parfois dans l'impossibilité, à cause de leur situation, de s'engager dans certaines activités ou certains jeux. Ainsi, leur engagement ne repose pas seulement sur l'autre et dépend aussi de leur situation de handicap qui peut dans certains cas limiter leur participation ; la situation de handicap devenant un frein à l'engagement de l'enfant en dehors de tout intérêt de l'enfant ou d'une *affordance* qu'il pourrait avoir pour tel ou tel jeu. La situation de handicap primant l'engagement de l'enfant en situation de handicap.

4. Le tiers, l'objet et la communauté de pratique ludique

Cette section a pour but de se pencher sur le rôle que peuvent avoir les adultes, les enfants, l'objet ou la règle dans la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Au travers de ces portraits, nous verrons également que les tiers peuvent dans certains cas limiter l'engagement de l'enfant en situation de handicap dans le jeu. Nous souhaitons au

travers de l'analyse de nos divers portraits mettre en exergue le rôle du tiers, enfant ou adulte, dans la participation ludique de l'enfant en situation de handicap.

4.1. Le passeur ludique

Les portraits, entre autres, de Randy, de Kevin, de Clémentine et même d'Aurélié, permettent de mettre en évidence l'importance que peut revêtir le rôle des adultes et des enfants pour faciliter leur participation ludique avec d'autres enfants. Dylan et Marie ont fait que Randy participe aux parcours athlétiques ou au travail manuel, et l'animateur Arnault a favorisé la participation de Kevin à un jeu avec les autres enfants. Le père de Clémentine a permis à Clémentine de participer à diverses activités, et ce, comme Marine la sœur d'Aurélié pour l'activité escalade. Jennifer a elle aussi pu s'engager dans la participation grâce à une copine qui lui a proposé de venir partager son goût de la danse.

Jennifer : Il y avait Margot, une copine de l'école qui y allait avant moi... c'est grâce à elle... Elle m'a proposé au départ... Sinon je n'aurai pas été à la danse. »

Sans les interventions de ces tiers, ces enfants seraient restés probablement sans relation avec leurs pairs dans ces activités. Ils ont facilité les interactions entre les enfants et leurs pairs tout en s'effaçant pour qu'ils puissent construire une relation ludique en s'engageant dans l'activité. D'ailleurs, concernant les animateurs de centres de loisirs, Houssaye (2005, p.317) précise que « les animateurs ont bien comme fonction, par rapport au groupe de faire dépasser à un moment ou un autre les individualités et les sous-groupes, tant pour eux-mêmes que pour les enfants. » Ce rôle du passeur ludique est essentiel et a été souvent présent lors de nos observations empiriques. En effet, c'est un enfant ou un adulte, qui permet à un enfant en situation de handicap d'entrer dans une communauté de pratique ludique. Ce passeur ludique aide l'enfant en situation de handicap à franchir la frontière de la communauté de pratique. Cependant, n'oublions pas que les enfants doivent avoir une référence ludique commune, référence copartagée par tous les acteurs du jeu. L'enfant en situation de handicap, comme tous les autres enfants, doit ainsi posséder les mêmes références ludiques que les autres pour jouer avec eux. C'est seulement à ces conditions que l'enfant, grâce au passeur ludique, pourra entrer dans une communauté de pratique. Ce concept de passeur ludique fait référence à la notion de courtiers de Wenger (2005), un type de

connexions entre les communautés de pratique. Les tiers, enfants ou adultes selon les portraits, ont favorisé le passage des frontières des communautés de pratique. Les frontières ne sont pas que des lignes qui définissent l'intérieur de l'extérieur d'une communauté de pratique. Pour Wenger (2005), elles circonscrivent un paysage social complexe composé de frontières et de périphéries. Ces courtiers, parents et enfants, créent de nouveaux liens entre les communautés de pratique et aident à la construction de sens (Wenger, 2005) ; ces tiers, enfants ou adultes, jouent tous le rôle de passeur ludique et légitiment l'entrée de l'enfant en situation de handicap au sein d'une communauté de pratique en facilitant sa participation.

4.2. Les limites du passeur ludique

Certains portraits d'enfants en situation de handicap permettent de mettre en exergue l'effet restrictif que peut avoir l'adulte ou l'enfant dans sa participation ludique. Ainsi au travers, entre autres, du portrait de Kevin ou de Sonia, nous pouvons aisément appréhender les limites du passeur ludique. Par exemple, la place qu'occupe Cécile auprès de Kevin dans le centre de loisirs limite ses interactions avec les autres et l'enferme le plus souvent dans une relation duelle. Les enfants expriment bien son omniprésence auprès de lui lorsqu'ils la désignent par l'épithète de « la dame au fauteuil », ce qui a pour conséquence que ses pairs ne vont pas ou peu à sa rencontre. La présence de cette adulte les limite ainsi dans leur désir d'être en relation avec Kevin. De son côté, Kevin ne joue pas avec les autres et n'essaie pas non plus d'entrer en interaction avec eux, car comme il nous l'a montrée d'un signe de la tête, Cécile est toujours là. C'est d'ailleurs le rôle que l'institution lui a donné. Elle a été engagée pour être près de et avec Kevin. Sa présence n'encourage pas les enfants à entrer en relation avec lui et ne donne pas à Kevin une liberté d'agir sans le regard de l'adulte. Cécile et Kevin forment un groupe dans le groupe. Bourdieu et Champagne (1992) parlent « d'exclu de l'intérieur » pour ceux que l'école garde en les excluant. Ils sont de fait, tous les deux, dans le centre de loisirs, mais ils sont des « exclus de l'intérieur. » Deux autres études mettent également en exergue que la présence d'un adulte n'est pas sans effet sur les relations que les enfants en situation de handicap peuvent avoir avec leurs pairs. Ainsi, une étude de Pitt et Curtin (2004) relève le fait que les enfants en situation de handicap se plaignent d'avoir toujours avec eux la présence d'un adulte et que cela implique qu'ils doivent aussi surveiller leur comportement. Dans la recherche menée par Watson et al. (1999), les enfants en situation de handicap disent que la présence d'un tiers en continu les limite dans les relations qu'ils

peuvent avoir avec les autres. La présence de Cécile influe indéniablement sur les rapports que Kevin peut avoir avec ses pairs et n'incite pas les autres enfants à avoir des échanges verbaux et physiques avec lui.

4.3.L'objet connecteur

Édouard avec ses toupies, Jimmy avec son ballon, Sonia et son ordinateur, ont pu participer à diverses communautés de pratique grâce à des artefacts, des objets qui ont favorisé leur engagement. Le portrait de Jimmy permet de saisir tout l'intérêt que peut présenter la connaissance de la règle d'un autre jeu et le fait de posséder, par exemple, un ballon pour s'inscrire dans une participation ludique. Jimmy a ainsi coconstruit des jeux avec d'autres enfants grâce à ces artefacts. Ces différents objets, que ce soient la similitude de la règle de jeu entre le handball, la balle au capitaine, l'ordinateur pour Sonia et les toupies d'Édouard, leur ont permis de passer d'une communauté à une autre. Star et Griesemer (1989) nomment « objets frontière » ces objets ayant une fonction de coordination. Wenger (2005) utilise aussi la notion d'objet frontière pour désigner les objets servant à coordonner différentes communautés de pratiques. Ils peuvent être matériels, conceptuels, concrets ou abstraits, mais sont issus de l'interaction entre les acteurs sociaux. Ils offrent ainsi la possibilité à la communauté de pratique de se coordonner. Dans nos exemples empiriques, ces objets frontière ont ainsi généré une connexion entre des communautés de pratique ludiques. Ils ont ainsi constitué une passerelle temporaire entre deux mondes sociaux. Cependant, pour qu'un objet soit un objet frontière, il doit être utilisé par plusieurs groupes sociaux. La règle du jeu, le ballon et l'ordinateur font partie de plusieurs univers sociaux distincts. Ces artefacts ludiques se sont introduits dans d'autres pratiques et sont devenus des objets frontière. Ils ont ainsi favorisé la participation enfantine à une communauté de pratique ludique. Pour Wenger (2005), les objets frontière sont un type de connexion et témoignent de diverses formes de réifications, « la notion de réification sert à décrire les processus qui consistent à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une "chose" » (Wenger, 2005, p.64).

5. Les étiquettes attribuées dans le jeu et leurs incidences

Cette notion d'étiquetage de la façon de jouer fait référence au travail de Becker (1985) concernant la théorie de l'étiquetage, même si lui-même réfute ce terme de théorie « du moins au sens des théories complètement systémiques, ce qu'on leur reproche maintenant *de ne pas être* » (Becker, 1985, p.202). Cette théorie interactionniste met en avant que les diverses représentations de la réalité sont construites socialement et que les interactions entre les personnes, ici les enfants, vont être déterminées par ces représentations. Cependant, nous ne pensons pas que le fait de nommer un enfant de « bon joueur » ou « de pas bon joueur » puisse déterminer son comportement ludique, « mais il s'agit plutôt d'une manière de considérer un domaine d'activités humaines, d'une perspective dont la valeur, si elle en a une, se manifestera par des progrès dans la compréhension de phénomènes antérieurement obscurs » (Becker, 1985, p.205).

Au travers de nos différents portraits, nous pouvons aisément saisir l'importance que peut revêtir cet étiquetage sur la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Nous nous intéresserons donc, dans ce chapitre, au fait que certains enfants en situation de handicap sont nommés par les autres enfants de « bons joueurs », de « pas bons joueurs » ou de « mauvais joueurs » pour reprendre les expressions infantiles. Cette étiquette attribuée par certains enfants, en situation de handicap ou non, n'est pas sans conséquence sur la participation de l'enfant, en particulier celui en situation de handicap, à un jeu. Elle peut favoriser son entrée dans le jeu, mais elle peut aussi la limiter, voire la rendre impossible. Certains portraits illustrent bien les processus à l'œuvre quand un enfant en situation de handicap est étiqueté de « bon joueur », de « pas bon joueur » ou de « mauvais joueur ». Les enfants ne font référence avec ces termes qu'aux compétences ludiques de l'enfant. Le terme de « mauvais joueur » quant à lui est utilisé par les enfants lorsqu'un pair ne respecte pas les règles du jeu ou qu'il accepte mal de perdre. Il nous faut préciser également que ces différentes étiquettes ne sont pas données qu'aux enfants en situation de handicap, mais à tous les enfants d'une façon explicite ou implicite. Mais être un « bon joueur », un « pas bon joueur » ou un « mauvais joueur » cela influence-t-il la participation de l'enfant ainsi nommé ?

5.1. Le « bon joueur »

Les enfants observés dans nos portraits prennent en compte l'étiquetage de l'enfant dans le but de mettre toutes les chances de leur côté afin de réduire l'incertitude liée au jeu (Brougère, 2005). En effet, les enfants ne savent jamais d'avance comment le jeu va finir et, pour le joueur, le résultat n'est en aucun cas réellement déterminé ; c'est ce qui en fait d'ailleurs son attrait. La multitude des paramètres fait que l'un et l'autre des joueurs, ou l'une et l'autre des équipes, peuvent gagner. Lors de jeux collectifs, ils choisissent donc en priorité les « bons joueurs » pour constituer leurs équipes. D'ailleurs dans le portrait de Sonia, un enfant précise qu'elle peut faire perdre son équipe et qu'il vaut mieux ne pas la choisir afin de mettre de son côté toutes les chances de gagner. Dominique (p.209) raconte également que les enfants prennent dans leurs équipes les « bons joueurs » et pas les « pas bons joueurs ». Donatien nous évoque aussi lors son entretien qu'il est souvent contacté par d'autres enfants de son quartier pour jouer au football.

Dominique ou Jimmy sont ainsi choisis en premier, car ce sont des « bons joueurs » et peuvent permettre à leurs équipes de vaincre. Lors de la constitution des équipes par les enfants pour un jeu à leur initiative ou à celle de l'adulte, ils les composaient avec en priorité de « bons joueurs ». Ainsi, en ayant un maximum de « bons joueurs », les enfants tentent de réduire l'incertitude du résultat. Leur objectif commun étant de gagner, les enfants mettent alors un maximum d'atouts de leurs côtés et les conditions de leur participation dépendent directement de la situation ludique. En effet, les enfants jouent dans le but de gagner ou pour reprendre l'expression enfantine « d'être les plus forts ». La logique du jeu, pensée par les enfants et par les animateurs, qui ne propose pas d'autres situations ayant comme objectif premier, par exemple, de ne pas compter les points ou de ne valoriser que les actions de jeu, fait que le but du jeu demeure de gagner. Cette situation induit les conduites des enfants qui veulent répondre à la logique du jeu perçue par eux. Les conditions de la participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu collectif sont déterminées par la logique de jeu perçue par les enfants. En agissant sur cette logique, on modifie les conduites des enfants et, de fait, sa participation.

5.2. Le « pas bon joueur »

Clémentine ne sait pas jouer à certains jeux collectifs, c'est un « pas bon joueur » comme disent les autres enfants. Mais, cet étiquetage favorise aussi sa participation. En effet, lors d'une balle aux prisonniers, par exemple, sa participation peut permettre à l'équipe opposée de réduire l'incertitude liée au jeu. Ainsi, dans ce jeu collectif, ces adversaires utilisent Clémentine, le « pas bon joueur », afin de gagner. Pour cela, ils ne la touchent pas avec la balle afin qu'elle reste sur le terrain le plus longtemps possible et elle ne sera éliminée par ses adversaires qu'à la fin de la partie. Le but de ces enfants est double. Tout d'abord, avoir la certitude de pouvoir se libérer en fin de partie en arrivant à toucher aisément ce « pas bon joueur » pour rejoindre la zone libre de leur camp. Et enfin, lorsque tous les joueurs de l'équipe de Clémentine seront touchés, ils pourront effectuer seulement trois tirs avec la balle pour se délivrer afin de ne pas perdre la partie. Le « pas bon joueur », Clémentine étant le dernier joueur touché, devra obligatoirement tenter un de ces trois tirs ce qui aura pour conséquence de réduire les probabilités à deux chances pour l'ensemble de l'équipe et favoriser ainsi l'équipe adverse.

En outre, dans le portrait de Sonia, nous notons que les enfants ne prêtaient pas attention à elle pendant le jeu et qu'ils souhaitaient la toucher en dernier avec le ballon afin de conserver une possibilité de se délivrer à la balle aux prisonniers (p. 125). Sonia est donc également un « pas bon joueur », car elle ne sait pas, elle non plus, jouer à la balle aux prisonniers. Elle est, comme Clémentine, utilisée pour gagner et est demeurée, elle aussi, invisible sur le plan ludique pour les autres joueurs. Les enfants ne le touchent avec la balle qu'en fin de partie ou alors lorsqu'il faut se libérer, car elle est, comme Clémentine, une cible facile et l'assurance de retourner dans l'action du jeu. Ses coéquipiers comme ceux de Clémentine ne souhaitent pas toujours qu'elle rejoigne leur équipe et préfèrent le plus souvent l'avoir comme adversaire. Car comme pour Clémentine, Sonia peut réduire cette incertitude du jeu en permettant aux joueurs de l'équipe adverse de gagner. Cependant, lorsqu'un enfant se libère en touchant Sonia avec la balle, pour les autres cela n'a aucun mérite, c'est même « de la triche » (enfant, 2011). L'étiquette de « pas bon joueur » de Clémentine et de Sonia a favorisé leur participation à la balle aux prisonniers même si les enfants précisent que « c'est trop facile » et qu'il n'y a que peu de gloire ludique à la faire prisonnière. Sonia et Clémentine sont donc des « pas bons joueurs » et ne présentent parfois aucun intérêt sur le plan ludique ; elles ne peuvent pas être utiles à l'entreprise commune qu'est le jeu. Alors, les autres enfants

ne souhaitent pas jouer avec elles. Dans d'autres jeux, l'étiquette de « pas bon joueur » peut présenter des avantages ludiques non négligeables. Ainsi, dans les jeux d'opposition de type judo, Sonia a été fortement sollicitée. Les enfants ont décidé de jouer avec elle et de l'affronter afin de réduire l'incertitude quant à l'issue du jeu, mais aussi pour limiter les dépenses d'énergie en ayant un minimum d'efforts à faire pour la vaincre et gagner comme nous pouvons le constater dans son portrait. D'autres enfants en situation de handicap, évoqués dans nos portraits, comme Pablo ou Aurélie, considérés comme de « pas bons joueurs » ont été utilisés pour diminuer l'incertitude liée au jeu. Ainsi, être un « pas bon joueur » génère indéniablement des effets paradoxaux sur la participation ludique de l'enfant en situation de handicap, leur permettant d'être ou non dans la participation. Il faut noter que lors de nos diverses observations sur notre terrain de recherche, certains enfants et adultes ont été eux aussi étiquetés de « pas bons joueurs » et les enfants ont élaboré alors les mêmes stratégies ludiques que par exemple dans les cas de Clémentine et de Sonia, enfants en situation de handicap. Comme pour les enfants en situation de handicap étiquetés « bons joueurs », la logique de la situation entraîne des conduites spécifiques de la part des enfants. En modifiant la situation où l'incertitude liée au jeu (Brougère, 2005) ne serait plus en lien avec la logique des enfants et des adultes, d'autres conduites seraient possibles.

5.3. Le « mauvais joueur »

Les portraits d'Evans et de Théodore permettent d'aborder l'appellation enfantine de « mauvais joueur ». En effet, ces enfants en situation de handicap ne respectent pas toujours les règles et se mettent parfois en colère lorsqu'ils perdent à un jeu ou pour toutes autres raisons d'ailleurs. Ces comportements font que les enfants disent d'eux qu'ils sont de « mauvais joueurs ». Cet étiquetage limite parfois leur participation ludique, car les autres enfants n'apprécient pas toujours ces débordements verbaux ou physiques en lien avec leur souhait de toujours gagner. En effet, ces enfants en situation de handicap n'acceptent pas toujours la règle du jeu et sans règles, pas de jeu. Les autres enfants limitent leurs participations. Cependant, Evans et Théodore sont aussi étiquetés comme de « bons joueurs » dans certains jeux, ce qui a alors pour effet de favoriser indéniablement leur participation ludique. Evans et Théodore sont donc de « mauvais joueurs », mais aussi de « bons joueurs ». Ainsi, les partenaires ludiques d'Evans, lors de l'activité football, admettent ses transgressions à la règle induite, car Evans est un « bon joueur. » Les enfants autorisent ce comportement

afin de pouvoir répondre dans les meilleures conditions possible au but commun, à condition qu'Evans s'y engage.

Théodore ne respecte pas non plus toujours la règle au badminton, mais c'est un bon joueur, alors ses partenaires acceptent également ses débordements afin que le jeu se poursuive. D'autres enfants, lors de nos observations de terrain, présentent les mêmes similitudes qu'Evans et Théodore. Les portraits d'Evans et de Théodore permettent de percevoir le fait que l'enfant en situation de handicap peut être reconnu à la fois comme un « bon joueur » et un « mauvais joueur. » Ils sont de « mauvais joueurs », mais le fait d'être aussi reconnu comme de « bons joueurs » leur a permis de s'inscrire dans la participation ludique. Aurélie et Clémentine sont aussi parfois dans la transgression de la règle. Elles sont aussi étiquetées de « mauvaises joueuses » et leurs comportements limitent leur participation ludique, car les autres enfants ne souhaitent pas ou plus jouer avec elles. Elles ne sont pas étiquetées de « bonnes joueuses » et les enfants ne favorisent pas leur engagement, car elles peuvent servir le but commun qu'est le jeu. Elles se retrouvent souvent seules à construire leurs jeux.

6. L'apprentissage dans le jeu

La question de l'apprentissage se pose lorsque nous observons les trajectoires de participation des enfants en situation de handicap à des communautés de pratique ludique. Au travers de nos portraits, nous avons constaté que des enfants sont passés par exemple d'une non-participation à une participation pleine en apprenant à maîtriser le jeu et le méta-jeu afin de participer. « *Pour les individus*, cela signifie que l'apprentissage est une question d'engagement et de participation aux pratiques des communautés » (Wenger, 2005, p.5) et pour Brougère (2005, p.151-152), « en suivant les idées de Lave et Wenger, on peut considérer que l'apprentissage accompagne l'insertion dans une communauté, qu'elle est un résultat de la participation à des pratiques partagées. » Ainsi, les enfants en situation de handicap, en participant à une communauté de pratique ludique, apprennent au sein de ce collectif de joueurs, et ce, grâce à leur engagement à un but commun. C'est donc au travers de l'intensité dans sa participation et de son envie de devenir un membre légitime d'une communauté que l'enfant en situation de handicap pourra ou pas apprendre. Ainsi, « j'apprends parce que je participe, parce que je m'engage dans une activité qui m'offre des

éléments d'information, de transformation de connaissance ou de pratiques, aussi bien en ayant conscience ou pas des effets éducatifs » (Brougère, 2005, p.163).

6.1. La participation pour apprendre, apprendre en participant

Les diverses modalités de participation des enfants en situation de handicap permettent d'appréhender la relation entre participation et apprentissage. Les enfants en situation de handicap, évoqués à travers nos portraits, participent à différentes communautés de pratique ludique en s'engageant dans les activités ayant pour eux une *affordance*, mais ne maîtrisent pas toujours l'ensemble du répertoire ludique commun. Ces enfants doivent encore apprendre pour être dans une participation pleine. La question de l'apprentissage se pose alors pour eux et c'est dans le faire, dans l'expérience qu'ils vont vivre en lien avec leurs intensités dans la participation qu'ils vont apprendre ou non. Certains enfants ont tout d'abord changé de modalité de participation en passant d'une non-participation qui les maintenait dans une marge tout en étant légitime dans ce rôle à une participation périphérique légitime. Et pour certains, il leur a fallu du temps afin de s'inscrire dans une participation pleine.

De prime abord, pour des enfants, certaines activités ont peu d'*affordance* et ils ne s'y engagent pas ou peu. Ensuite, au travers des rencontres ludiques ou du temps passé au sein d'un centre de loisirs, les enfants apprennent dans leur participation, et c'est en participant qu'ils apprennent. En réponse à ces apprentissages acquis, leurs *affordances* et leurs engagements ont été plus importants, c'est le cas d'Édouard et de David par exemple. En effet, au début de sa participation, l'escalade n'a pas beaucoup d'*affordance* pour David, car cette situation sociale ne lui permet pas de s'engager pleinement, et ce, contrairement à d'autres enfants. À vrai dire, l'*affordance* d'une activité est différente selon l'enfant. Elle peut également se modifier dans le temps. Ainsi, la participation pleine de David à une communauté de pratique ludique s'est inscrite dans sa propre temporalité.

6.2. La participation guidée

Dans le jeu, des enfants ou des adultes ont parfois apporté leur soutien à des enfants en situation de handicap pour les accompagner dans leur participation. Cette entraide et cette

coopération ont entraîné leur participation à des communautés de pratique ludique (Brougère, 2005). Ainsi, David (p.133) sait maintenant mettre un baudrier grâce à un enfant « expert » qui l'a aidé et lui a expliqué comment s'équiper. Rogoff (1993) parle de participation guidée en faisant référence dans la participation au soutien de ces tiers dans les modalités d'apprentissage. David a eu besoin de cet enfant maîtrisant la connaissance de l'activité afin de l'accompagner dans sa participation, lui permettant également de passer d'une non-participation à une participation pleine. Ce cas n'est évidemment pas isolé dans nos portraits. En effet, Édouard nous a expliqué qu'il avait appris et montré à son père comment jouer avec des toupies *Beyblade* (p.102) ; Camille (p.194) raconte comment elle aide les élèves de sa classe pour jouer et utiliser un ordinateur ; enfin, Sonia (p.126) est soutenue dans sa participation par une animatrice dans le jeu « 1, 2, 3 soleil ». Ces exemples mettent en évidence le lien existant entre participation et guidage qui peut être explicite dans le jeu des toupies d'Édouard ou dans celui de Camille avec l'ordinateur, et plus implicite comme lors de jeux de ballon entre enfants par exemple. Avec le soutien du tiers de celui « qui sait et qui aide », la participation de l'enfant en situation de handicap, comme pour d'autres enfants, est rendue possible. Ces enfants ont donc participé plus activement aux jeux ou activités proposées parce qu'ils ont été guidés par des enfants ou adultes experts. En outre, ce qui nous semble aussi intéressant dans cette participation guidée, c'est qu'elle est le fruit d'un engagement mutuel au service d'un but commun. En effet, les enfants ont conjugué leurs efforts afin de coproduire un jeu ou une activité. Nous appréhendons aussi au travers de ces exemples le lien entre participation et apprentissage. C'est en participant que l'enfant apprend avec le soutien du tiers et c'est en apprenant qu'il peut participer, l'apprentissage faisant partie intégrante de la participation. D'ailleurs, Greenfield (2004) met en évidence l'intérêt du soutien pour l'apprentissage du tissage pour les petites filles mayas en soulignant que cette participation peut être progressive. En outre, il n'est pas toujours aisé d'appréhender les apprentissages acquis par David en escalade ou par les copines de Camille, car ils sont peu visibles ; mais en regardant du côté de la participation, nous pouvons nous rendre compte de leurs effets dans les modifications des modalités de participation de David ou de Sonia, par exemple. Enfin, les apprentissages dans la participation sont en lien avec l'engagement de ces enfants en situation de handicap, plus ils s'engagent, plus ils participent et plus ils acquièrent de nouveaux apprentissages.

6.3.L'apprentissage « intuitif » : essai erreur

Dans les portraits évoqués, nous pouvons constater que les enfants en situation de handicap apprennent aussi seuls, sans tiers aidant, en essayant. Entre autres, dans les jeux vidéo, ils manipulent intuitivement leurs consoles de jeux comme dans le cas d'Édouard (p.106), de David (p.137) ou de Dominique (p.214) par exemple. Les enfants ont procédé par un fonctionnement de type « essai erreur » au travers de situations d'exploration et de découverte. Nous avons pu retrouver ce type d'apprentissage lors d'autres jeux comme les jeux collectifs ou les jeux de société, et ce, avec d'autres enfants. Ainsi, ils essaient ce qu'ils croient être la « bonne » solution, puis observent si cela fonctionne ou pas, et en cas d'erreurs, ils essaient de nouveau jusqu'à ce la réponse attendue soit trouvée. C'est au travers des expériences vécues par l'enfant dans ces jeux qu'il va apprendre à y jouer. Autrement dit, la répétition et la confrontation à cet univers ludique leur permettront d'acquérir un savoir-jouer en lien avec cet univers vidéo ludique.

6.4.L'apprentissage par imitation

Au travers de nos données, les enfants en situation de handicap, comme les autres enfants, ont appris en regardant leurs pairs jouer ou des adultes ; ils ont observé avant de participer. Cette phase d'observation a été plus ou moins longue suivant les enfants. Ensuite, ils ont imité les autres enfants en copiant leurs façons de jouer ou d'être un joueur. C'est le cas de Jimmy lors de la balle au capitaine ou de David à l'escalade ou encore d'Aurélie lors de jeux de ballons ; la phase d'imitation venant après la phase d'observations des conduites motrices ludiques de l'autre. Ce temps d'observation a été essentiel pour certains enfants comme Théodore ou Sonia, il a fallu ce temps d'inactivité, de non-participation pour qu'ils apprennent et entrent dans une autre modalité de participation. Enfin et pour conclure, les savoirs ludiques des enfants en situation de handicap se sont construits suivant différentes logiques : apprentissage guidé, apprentissage intuitif par essai erreur et apprentissage par imitation.

7. Les *affordances* ludiques

Dans les portraits évoqués ou lors des entretiens, l'enfant en situation de handicap s'engage dans le jeu et décide d'y prendre part seulement si la situation ludique/le jouet a pour lui une quelconque *affordance*. La situation ludique doit donc se donner à jouer et l'enfant doit décider de s'engager. Ces *affordances* ludiques peuvent évoluer avec l'âge de l'enfant et les apprentissages acquis au cours de ses diverses expériences ludiques éprouvées. Les objets participent indéniablement à la construction de la culture ludique (Brougère, 2005) qui « comprend non seulement des règles, un patrimoine ludique évident, reconnu comme tel par la société, mais des schèmes de jeu, des façons de jouer qui permettent de construire l'activité ludique sans se référer pour autant à des règles explicites » (Brougère, 2005, p.108). Lors des portraits ou des entretiens, les enfants en situation de handicap ont évoqué leur patrimoine ludique que sont les jeux de société, les « collections », les jeux éducatifs, les jeux vidéo et le fait qu'ils y jouent avec des tiers.

7.1. Les jeux de société

Lors des entretiens, Donatien, Geoffrey, Jennifer, Noémie, Didier et Luc ont fait part de leur intérêt pour les jeux de sociétés. Dans les portraits dévoilés, et plus précisément dans le chapitre « ses jeux et ses jouets », nous pouvons constater la présence effective des jouets de société au sein du domicile familial ; les enfants nous précisent aussi qu'ils y jouent avec et en famille. Les jeux de cartes de 7 familles, le Monopoly, le Uno, le Milles Bornes, le Mastermind sont ceux qui sont explicitement nommés et utilisés par les enfants en situation de handicap. Le Croque-carotte est également cité, mais seulement par les enfants les plus jeunes. Il nous faut préciser que les jeux de société comme le Monopoly représentent un aspect de la vie quotidienne. « Ainsi, les jeux de société ne sont pas les pures expressions de principes ludiques, mais, et le Monopoly en est un bon exemple, ils intègrent de plus en plus la représentation d'un aspect de la vie sociale présente ou passée à moins qu'ils ne renvoient à un univers imaginaire » (Brougère, 2003, p.78). Ensuite, lors des entretiens, les enfants nous ont dit qu'ils participent à ces jeux de société avec leurs parents, leurs frères et leurs sœurs même si, comme le notifie Grelley (2014, p.19), « il n'est pas contestable que la pratique des jeux de société a beaucoup diminué au fil des dernières décennies. Emblématique des "soirées

en famille” dans les années 1950, elle ne constitue plus aujourd’hui en France, selon une étude réalisée par l’Institut d’études politiques de Grenoble qu’«une activité de loisirs assez peu fréquente ». Les enfants citent des jeux de société différents qui vont d’un jeu simple comme le Croque-carotte où il suffit de déplacer un lapin sur des cases en suivant les consignes des cartes sans aucune action de l’enfant sur le jeu, à un jeu plus stratégique comme le Monopoly. Le jeu détermine pleinement l’action du joueur. D’autres jeux comme Uno nécessitent une action du joueur et une stratégie de jeu plus élaborée. Les règles sont, dans ce jeu, plus difficiles à acquérir pour jouer avec ses partenaires. L’âge de l’enfant est en corrélation avec dans le jeu de société auquel il va jouer. Enfin, les enfants en situation de handicap évoquent souvent la participation ludique avec le frère ou la sœur associée aux jeux de société qui, par essence même, ne peuvent se jouer que collectivement et sont coproduits par les divers acteurs en présence.

7.2.Les collections enfantines

Les enfants en situation de handicap ont fait part de leur désir d’accumuler certains objets ludiques comme des billes, des voitures, des toupies *Beyblade*, des figurines de Super-Héros ou des PetShop, des poupées ou des cartes à collectionner comme Luc lors de son entretien. En dehors des propos des enfants en situation de handicap et de ceux de leur frère/sœur, lors des observations au sein de leur domicile, nous avons pu remarquer qu’ils amassaient des jouets venant d’un même univers ludique. Les enfants collectionnent ainsi des toupies, des cartes à jouer ou diverses figurines posées sur des meubles, et ce, bien en évidence. « En effet, il s’agit là non pas d’accumuler jouets et objets divers, mais de regrouper sciemment une certaine catégorie précise de trésors » (Brougère, 1992, p.87). Ces collections de jouets comme les PetShop, les Pokémons ou les toupies *Beyblade* sont également des supports ludiques. « Derrière tout cela, on peut trouver le bon vieux jeu de billes, comme si l’on recyclait la culture ludique enfantine traditionnelle : collectionner, échanger, mettre en jeu, défier » (Brougère, 2008, p.15). Grâce à ces supports ludiques, les enfants imitent l’univers fictionnel de séries télévisuelles. Ils font « comme à la télé » tout en étant dans un processus de reproduction interprétative (Corsaro, 1997). En effet, « le terme interprétatif met en valeur les aspects novateurs et créatifs de la participation des enfants à la société » (Corsaro, 2010, p.59). Les enfants s’approprient donc l’univers fictionnel créé par le monde marchand des adultes en étant créateurs de leur propre culture enfantine.

7.3. Les jeux éducatifs

Nous avons constaté la présence de jeux éducatifs dans l'univers familial. Lors des entretiens Luc, Jennifer et Kevin nous ont évoqué également le fait qu'ils jouaient avec des jeux éducatifs. Ces jeux se différencient, selon les parents des enfants en situation de handicap, des jeux récréatifs qui permettent à l'enfant d'apprendre en jouant. « Spécialement conçus dans un premier temps pour être utilisés dans le cadre de l'activité scolaire, ces jouets se sont progressivement diffusés à l'univers domestique, et ont ainsi ouvert la voie au développement d'une pédagogie familiale calquée sur la pédagogie scolaire » (Vincent, 2001, p.172). Les parents proposent à leurs enfants ce type de jeu en lien avec les qualités éducatives intrinsèques qu'ils peuvent représenter à leurs yeux, comme ont pu nous le confirmer les parents d'Édouard, de Sonia ou encore de Pablo. Ils sont importants pour les parents afin de favoriser leur développement sur tous les plans : moteur, cognitif ou psychique. Les Lego sont très présents également dans l'univers ludique des enfants et proposés pour leurs valeurs éducatives. « Quant aux Legos, ils sont reconnus pour développer des compétences aussi bien manuelles qu'intellectuelles » (Vincent, 2001, p.177). Cependant, nous suivons Brougère (2003, p.241) lorsqu'il dit en parlant d'une vision du jeu qui serait éducatif, « (...) je ne considère pas comme allant de soi l'idée que le jeu est éducatif ni que les parents sont plus ou moins proches de la vérité selon l'importance qu'ils accordent à cette idée. » Et il précise plus loin « car seules l'activité, la situation, l'expérience peuvent, en toute rigueur, être qualifiées d'éducatives » (Brougère, 2003, p.240). Les jeux dits éducatifs le sont aux yeux des parents parce qu'ils renvoient souvent à des compétences travaillées dans le domaine scolaire comme lire, écrire, compter, etc. L'idée est d'associer le jeu à des éléments du programme scolaire. L'enfant en situation de handicap apprendrait en jouant. Korff-Sausse (1996, p.47) précise qu'« une mère me demandait, par exemple, de lui indiquer quel jouet elle pourrait bien acheter à son enfant pour Noël. » Derrière cette demande, Korff-Sausse précise qu'« elle était obsédée par l'idée qu'il fallait lui acheter un jouet ayant une valeur éducative qui le stimulerait dans son développement psychomoteur trop lent et incertain. » Ces jouets éducatifs sont achetés par les parents. « La spécificité des jeux dits éducatifs permet de mettre la relation parent-enfant au centre » (Brougère, 2007, p.251). En effet, les parents d'Édouard (p.112), d'Aurélié (p.119), de Sonia (p.128) et de Pablo (p.225) jouent avec leurs enfants en ayant comme objectif de favoriser leurs apprentissages. Ces jeux éducatifs permettent donc aux parents de jouer avec leurs enfants et de les inscrire dans des modalités de participation

« Ainsi les parents, par le moyen des jeux éducatifs, peuvent participer aux activités de leurs enfants tout en conservant leur rôle d'adulte, grâce aux règles écrites du jeu, aux images figuratives, au nombre de points, aux chiffres, à tous ces éléments à explorer et décoder pour leurs enfants » (Brougère, 2007, p.251). Enfin, les enfants en situation de handicap participent également à ces jeux éducatifs avec leurs frères et/ou sœurs, comme Édouard (p.108), Aurélie (p.128), David (p.137), ou Clémentine (p.160) qui, elle, les regarde jouer ensemble. Pour conclure, ces jeux dits « éducatifs » favorisent indéniablement la participation ludique de l'enfant en situation de handicap avec ses parents ou les membres de sa fratrie.

7.4. Les jeux vidéo

Tout d'abord, par « jeux vidéo » nous entendons « un environnement informatique ou électronique qui reproduit sur un écran un jeu dont les règles ont été programmées » (Berry, 2008, p.23). Les enfants en situation de handicap utilisent diverses consoles vidéo comme la Wii, la DS, la PSP, la Gameboy et l'ordinateur. Les jeux vidéo sont l'activité ludique la plus pratiquée par les enfants évoqués dans les portraits ou ceux interviewés. D'ailleurs, concernant les passe-temps des enfants de 6-14 ans, Octobre (2004, p.69) précise que les enfants « (...) font la part belle aux médias (télévision, jeux vidéo, écoute musicale, informatique) ». Les filles jouent presque autant que les garçons. Du reste, « (...) les pratiques féminines, minoritaires en comparaison des pratiques masculines, sont en augmentation depuis une dizaine d'années » (Berry, 2012, p.41). Il faut noter que garçons et filles utilisent les mêmes consoles pour leurs pratiques vidéoludiques.

Sur le plan de la participation, les joueurs garçons et filles y jouent seuls(es) ou à plusieurs. Damien, Luc, Kévin Sohan, et Ophélie nous ont dit lors des entretiens qu'ils y jouaient seuls ou avec un des membres de leur fratrie. Et d'ailleurs lors de son entretien avec sa sœur Geoffrey nous a raconté ainsi son rapport aux jeux vidéo :

Geoffrey : « Ben, je joue à tout, je joue à tous les jeux vidéo, je vais aussi sur des sites poker en ligne... je regarde aussi mon Facebook... Je joue aussi à la console... je fais aussi des jeux en ligne... je joue aussi avec d'autres joueurs en ligne... j'aime jouer au poker avec ma famille, avec les autres, on joue des jetons... Je gagne parfois. Je vais sur le site, j'entre un pseudo et voilà je joue... »

Le jeu vidéo permet ainsi de jouer entre membres d'une même fratrie, c'est le cas d'Aurélie (p.120), de Sonia (p.130), de David (p.137) et de Dominique (p.212), et/ou entre pairs (cousins, copains...) comme pour Randy (p.147), Kevin (p.169) et Jimmy (p.178) ou encore seul pour Evans (p.187), et peuvent être aussi observateurs comme Clémentine (p.160). Les parents, notamment le père, participent également à ce type de jeux comme ils ont pu nous le dire à la fin des entretiens de leurs enfants ou comme ont pu le spécifier aussi Édouard (p.111) ou Dominique (p.212). Octobre (2004, p.175) précise d'ailleurs que « le père est plus présent que la mère pour trois raisons : il est au sein de la famille le médiateur en matière de technologies ; il peut avoir du goût pour les jeux vidéo ; et surtout il interagit en la matière plus avec son fils. » L'achat du jeu vidéo peut être à l'origine pour le frère ou la sœur de l'enfant en situation de handicap comme ont pu nous le préciser les parents d'Édouard, de Dominique ou d'Aurélie. Ils nous ont fait part également de leur étonnement de voir leur enfant en situation de handicap y jouer, ne les pensant pas en capacité de le faire, notamment dans le cas de l'utilisation de la DS. Ni les enfants ni les parents n'ont évoqué les jeux vidéo comme support d'apprentissage ; ils ne sont pensés, nous semble-t-il, seulement comme support ludique pour l'ensemble de la fratrie.

7.5. Le jeu à l'initiative de l'enfant

Dans nos portraits et lors de nos entretiens, nous avons constaté tout l'intérêt du jeu à l'initiative de l'enfant en situation de handicap pour lui permettre de participer. En effet, Édouard (p.101-102) joue avec un autre enfant avec des Kappla, Aurélie (p.116-117) manipule un ballon ou joue avec de l'encre invisible en compagnie de ses pairs et Randy (p.146-147) participe en binôme à un jeu vidéo. Clémentine (p.155-156) participe seule à des jeux et Kevin fait la guerre avec d'autres joueurs (p.166-167). Enfin, Jimmy (p.174) invite les autres enfants à faire un match de handball, Evans (p.184) tape dans le ballon avec un animateur, Camille (p.197), sa sœur et le chercheur effectuent des tirs avec une sarbacane et Dominique (p.210) joue à des jeux vidéo avec sa sœur. Lors de leurs entretiens réciproques, Jennifer, Sohan, Donatien, Geoffrey nous ont dit organiser, mettre en place des jeux avec leurs pairs. Ainsi, les enfants ont tous construit leur moment du jeu et se sont inscrits dans une modalité de participation pleine et légitime. Leurs initiatives ludiques ont été souvent fédératrices et ont généré également la participation d'autres enfants. En conséquence, ces

jeux en dehors de toute injonction ludique de l'adulte sont pour les enfants un temps important de participation avec d'autres enfants.

En outre, dans le chapitre « La relation ludique ou non avec l'observateur », nous pouvons voir que les enfants ont souvent proposé des jeux au chercheur et se sont inscrits ainsi dans une participation pleine et légitime. Dans nos portraits, le jeu à l'initiative de l'enfant a indéniablement permis la participation de l'enfant en situation de handicap avec les autres.

8. Avoir « le bon style »

Wenger (2005, p.117) évoque toute l'importance d'avoir « le bon style » pour un individu afin de pouvoir entrer dans une communauté de pratique. Les caractéristiques propres des membres d'une communauté de pratique permettent de les distinguer de ceux qui en sont extérieurs. Ainsi, ne pas posséder « le bon style » peut rendre difficile pour l'individu l'engagement dans une communauté de pratique et peut limiter voire empêcher sa participation. Ce « bon style » que doit avoir un individu afin d'être admis dans une communauté de pratique nous renvoie également, lorsque nous évoquons les enfants en situation de handicap, à la question de la norme et plus globalement à l'acceptation ou non de la différence à la norme par ses membres. En effet, avoir le « bon style » est certes essentiel pour pouvoir entrer dans la communauté de pratique, mais qu'en est-il lorsque les individus extérieurs à la communauté de pratique s'éloignent des normes de la société ?

Avant de tenter de répondre à cette interrogation, il nous faut préciser que ces diverses normes de la société sont transmises à l'enfant par de multiples médiateurs et peuvent être ou pas appropriées par lui. De fait, elles vont participer à structurer son environnement et à assigner entre autres un genre à l'enfant. Et, lorsque nous faisons référence au genre, nous suivons De Lauretis (2007) pour qui le genre construit avant tout une relation à l'autre et qu'elle est de l'ordre de l'appartenance en assignant l'individu à un groupe d'individus « liés par des déterminations et des intérêts sociaux qui ne sont ni librement choisis ni arbitrairement donnés en y incluant de manière tout à fait significative l'idéologie » (De Lauretis, 2007, p.44). Le genre est ainsi appréhendé dans notre travail sur le plan de la relation sociale entre deux personnes et ne définit en aucun cas l'individu. En outre,

concernant la question du corps, la corporalisation est, elle aussi, pensée en relation avec une norme ou un système de normes. Il nous semble également important de mettre en exergue que le corps est au cœur du processus même de la construction du genre. Enfin et pour conclure, nous tenions à préciser que chez Canguilhem (1966), l'anormal est un autre normal.

Dans ce chapitre, il nous fallait, tout d'abord, regarder du côté du jeu « genré » de l'enfant. Puis nous intéresser au poids de la norme dans la participation avant d'appréhender le fait que les enfants en situation de handicap la questionnent, la rendent visible. Afin de favoriser leurs participations, les membres de la communauté de pratique doivent assouplir cette norme. Cet assouplissement de la norme a pour conséquence aussi de générer la possibilité pour d'autres enfants d'entrer dans la communauté de pratique sans quoi ils auraient pu en être exclus.

8.1. Les jeux « genrés »

Avant de poursuivre notre réflexion autour de la question de la norme, regardons si les enfants en situation de handicap participent ou non à des jeux sexués. Tout d'abord, lors de nos observations de terrain, nous avons pu constater que les filles jouent avec des jeux ou des jouets différents des garçons et que les garçons ont nommé certains jeux « jeux pour les garçons. » Ainsi, dans la partie « ses jeux et ses jouets » des portraits, nous pouvons aisément constater que les garçons en situation de handicap jouent à des jeux identifiés pour des garçons comme le football, les toupies ou les jeux vidéo tandis que les filles en situation de handicap vont consulter des sites internet sur le maquillage et jouent avec des poupées ou des figurines « pour filles » comme les PetShop ou Hello Kitty. D'ailleurs, pour Schneider (2001, p.111), « les activités principales des enfants sont clairement séparées selon le genre, il y a peu de filles qui participent aux matchs de foot des garçons, tandis qu'on ne trouve pas de garçons qui participent aux activités de danse ou d'acrobatie. » Ainsi, Aurélie et Camille jouent avec des PetShop, des poupées, des jeux de maquillage et avec un appareil photo Hello Kitty, alors que les garçons se divertissent avec des toupies *Beyblade*, comme Édouard, Dominique ou en pratiquant le football, pour Evans ou Jimmy par exemple. Les garçons et les filles ne jouent donc pas avec les mêmes jouets ou avec les mêmes jeux et ne semblent pas avoir la même culture ludique. « Les imaginaires sexués des jouets pour enfants conservent des schémas très familiers. Les histoires de princesses dominent le monde du jeu des

fillettes » (Botterill ; Kline, 2008, p.134). « Les jouets de garçons, à l'inverse, offrent une mobilité vers des mondes situés bien au-delà des espaces domestiques : le passé médiéval, le futur de la guerre des étoiles, voire les égouts avec les Tortues Ninja » (Botterill ; Kline, 2008, p.135-136). Octobre (2004) précise que le choix d'un hobby est différent selon le sexe : les filles vont participer à des activités artistiques et les garçons vont faire du sport. Pour Brougère (2003, p.358) « il faut renvoyer le problème de la division sexuelle du rapport au jouet aux modalités mêmes de la socialisation de l'enfant qui passe par des constructions différentes selon qu'on est fille ou garçon. » Le choix d'un jouet ou d'un jeu pour garçon ou pour fille serait un passage pour favoriser le développement de son identité de garçon ou de fille. Le garçon joue à un jeu de garçon pour montrer à tous qu'il est un garçon et la fille fait de même. Ainsi, « la culture ludique est sexuée, et cela en référence avec des expériences très précoces » (Brougère, 2003, p.354). Le choix des jeux ou des jouets reste à l'initiative de l'enfant. La culture ludique se différencie ainsi selon que l'on est garçon ou fille au travers d'« une succession complexe d'interactions, d'intériorisation et d'interprétations des expériences vécues qui construit cette différence, que l'enfant ne reçoit pas toute faite, mais à la production de laquelle il contribue » (Brougère, 2003, p.36).

8.2.L'enfant qui franchit les frontières du genre

Pour que l'enfant en situation de handicap participe à des communautés de pratique, il doit maîtriser, comme tous les autres enfants, le répertoire ludique en lien avec son genre comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent. Cependant, certains enfants en situation de handicap interrogent la norme concernant le genre. Ainsi, lors d'activités proposées ou à leurs initiatives, des enfants de sexe masculin s'habillaient parfois en fille. C'est le cas, entre autres d'Evans (p.187) qui pouvait parfois se déguiser en princesse lors d'activités à thèmes. Ce franchissement de frontière, ce « trouble dans le genre » pour reprendre l'expression de Butler (2005), a eu pour conséquence de limiter l'entrée d'Evans dans des communautés de pratique.

Les membres de la communauté de pratique ludique, des garçons et des filles, ne souhaitaient visiblement pas jouer avec Evans, ce garçon habillé en fille. Il a fallu quelquefois l'intervention d'un adulte pour qu'Evans puisse jouer avec les autres. Ce cas n'est pas isolé, car lors de nos observations de terrain, nous avons pu appréhender des comportements

similaires, de garçons habillés en fille. En revanche, nous avons aussi observé des filles en situation de handicap mettant en avant des caractéristiques de la masculinité, au niveau du comportement et habillement. C'est le cas de Sonia par exemple. Son père a d'ailleurs pu nous dire lors de rencontres ludiques en 2011 en parlant de sa fille : « elle n'aime pas les robes, elle préfère s'habiller en garçon et avoir les cheveux courts ». Le fait que cet enfant ait franchi les frontières de son genre n'a pas eu d'impacts sur ses possibilités de s'engager dans des activités. En effet, cela n'a modifié en rien les relations qu'elle pouvait construire avec les autres enfants et n'a pas eu d'incidence sur sa participation à une communauté de pratique ludique. Au travers de diverses observations empiriques, nous avons pu constater qu'un franchissement de frontière était, semble-t-il, plus « accepté et plus acceptable » par les autres enfants qu'un autre, de même que lorsque ce franchissement de frontière s'effectuait chez une fille vers le genre masculin.

En outre, et dans bien des cas concernant ces enfants en situation de handicap franchissant les frontières du genre, fille ou garçon, les autres membres de la communauté de pratique ont dû indéniablement assouplir les normes concernant le genre afin de permettre leurs participations. En effet, ce franchissement de frontière du masculin vers le féminin ou du féminin et vers le masculin a dû être accepté par les autres membres de la communauté de pratique. Il faut d'ailleurs noter que cet assouplissement des normes du genre pour l'enfant en situation de handicap a permis à d'autres enfants franchissant eux aussi les frontières du genre de participer à un jeu. Ainsi, dans un centre de loisirs en 2012, un garçon moqué souvent par ailleurs par ses pairs a été accepté aisément dans la communauté de pratique ludique où Evans jouait sans que soit noté son franchissement de frontière. À travers nos portraits, certains enfants en situation de handicap ont donc performé un genre « masculin » ou « féminin » (Butler, 2005) en se conformant aux modèles de la société et d'autres ont franchi la frontière du genre sans que cela limite leurs participations. Car les autres enfants ont permis leur engagement dans le jeu.

8.3.L'enfant atteint dans sa corporalité

L'enfant en situation de handicap met donc parfois en évidence des différences à la norme ou aux normes autour notamment de la question du genre, mais interroge bien évidemment également les normes concernant le corps. En effet, l'enfant en situation de

handicap, notamment dans le cas de situation de handicap physique, diffère de la norme corporelle en lien avec les idéaux physiques de la société. C'est le cas par exemple d'Édouard, d'Aurélié, de Sonia, de David, de Clémentine, tous porteurs d'une trisomie 21, et de Randy, de Kevin, de Camille et de Pablo en situation de handicap physique se déplaçant avec des béquilles ou en fauteuil roulant. Les membres de la communauté de pratique doivent donc dépasser cette idéalité corporelle pour les accepter dans leurs jeux. Cet assouplissement de la norme corporelle pour l'enfant en situation de handicap rend plus visibles les franchissements de frontières et les différences à la norme. Comme pour la question du genre, cela a profité à l'ensemble des enfants de la communauté de pratique ludique. Pour le dire autrement, l'enfant en situation de handicap, atteint dans sa corporalité, a eu la possibilité de s'engager dans la communauté de pratique ludique, car les enfants se sont « libérés » de la norme. Cet assouplissement des normes corporelles a indéniablement servi à d'autres enfants n'étant pas en situation de handicap en leur donnant la possibilité à eux aussi de s'engager. En effet, lors de nos observations de terrain, des enfants qui n'étaient pas en situation de handicap, mais atteints dans le corps en lien avec, par exemple, des malformations congénitales ont pu participer à un jeu, car la norme s'était assouplie. Cela a été le cas par exemple pour Mathieu, fréquentant le centre de loisirs « Ensemble » en 2013 et présentant une malformation au visage, une fente labiale unilatérale complète ou encore pour Richard, trichotillomane, participant aux activités du centre de loisirs les « Térébenthines » en juillet 2012. Ainsi, le fait que les membres de la communauté de pratique assouplissent la norme, les normes corporelles pour l'enfant en situation de handicap servent aussi pour d'autres enfants présentant des « écarts » à l'idéalité corporelle.

9. Les copains et la fratrie pour jouer

L'enfant joue parfois seul, mais il joue aussi avec les autres. Tous ensemble, ils vont coproduire leur jeu (Brougère, 1995a) et cette coproduction ludique nécessite bien évidemment la présence de tiers. Ce thème a pour objet de se pencher sur le réseau relationnel ludique de l'enfant en situation de handicap et veut répondre à ces deux questions : avec qui joue-t-il ? Où jouent-ils ensemble ?

Les copains/copines d'école sont des partenaires de jeu, mais seulement ceux de la classe spécialisée comme Jennifer, Virginia ou Kévin ont pu nous le confirmer lors des

entretiens⁴⁵. Ils n'ont pas ou peu de relations amicales et ludiques dans leur village ou leur quartier. La fratrie et les parents deviennent de fait les partenaires ludiques des enfants en situation de handicap. Ainsi, les enfants jouent avec des copains d'école dans une forme d'entre soi ou avec les membres de leur fratrie en dehors de tous liens amicaux avec d'autres enfants. Et Octobre (2004, p.359) précise que « si le jeu prend une place considérable dans les loisirs des 10-14 ans, il est également un support privilégié de relations familiales et juvéniles » (tranche d'âge qui correspond d'ailleurs aux plus grands nombres des enfants interviewés lors de notre recherche).

9.1.L'entre-soi à l'école ou dans la classe spécialisée

Les enfants en situation de handicap ont nommé comme partenaire de jeu un copain ou une copine d'école de leur classe et ces tiers sont largement évoqués dans les divers portraits par les enfants ou leurs parents. Tout d'abord, le terme « école » est utilisé au sens large par les enfants puisqu'il regroupe aussi bien une école, un établissement spécialisé, une classe spécialisée ou encore un collègue. Les enfants en situation de handicap nous disent donc majoritairement jouer avec les copains et les copines « de » et « à » l'école qui sont eux aussi en situation de handicap. Même si les enfants en situation de handicap sont dans « le moment où le rôle de la fratrie se situe à l'articulation entre modèle parental et modèle jeune : l'adolescent partage avec ses frères et sœurs l'inscription familiale et avec les copains les caractéristiques de classe d'âge » (Octobre, 2004, p.302), on se rend compte que cela se fait dans un entre-soi, un « entre-enfants » en situation de handicap. Cependant, cela leur permet de jouer et d'être avec des copains au sein des institutions qu'ils fréquentent, et d'ailleurs comme le précise Détrez (2014, p.12), « l'adolescence est le temps des copains. » Leur réseau social en dehors de la famille se construit à l'école, mais de par leur inscription dans des classes ou des écoles spécialisées, ils se retrouvent dans une forme d'entre-soi. Ils participent ainsi à des activités ludiques avec des enfants présents dans leur espace de scolarisation, limitant de fait leurs possibilités de participer à des jeux avec d'autres enfants ; car la plupart des enfants évoqués dans nos portraits ne connaissent que les enfants de leurs classes spécialisées et pas les autres enfants de l'ensemble de l'école, hors institution spécialisée, ne

⁴⁵ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

pouvant donc que difficilement tisser de liens sociaux avec eux. Ils n'ont d'ailleurs pas cité de copains, en dehors de leur fratrie, qui ne sont pas en situation de handicap.

9.2. La difficulté d'avoir des copains en dehors de l'école

Les enfants en situation de handicap éprouvent des difficultés selon l'expression d'Édouard de « se faire des copains » dans leur quartier, dans leur village en dehors de l'école ou de la classe spécialisée. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils sont scolarisés souvent loin de leurs lieux d'habitations, car il existe peu d'établissements spécialisés répartis selon un schéma départemental. Pour Schneider (2011, p.161), « on peut expliquer pourquoi un certain nombre d'enfants ne voient personne en dehors de l'école avec la distance géographique, car nombre des enfants à besoins éducatifs particuliers ne sont pas scolarisés à proximité de leurs domiciles : faute de possibilité d'intégration dans l'école de leur quartier. » En effet, l'absence de copains ou de copines au sein de leur lieu de résidence peut s'expliquer par cette scolarité spécialisée qui les éloigne géographiquement des autres enfants du village, ne facilitant pas les rapprochements amicaux ; ils connaissent donc peu ou pas les autres enfants proches de chez eux. Ainsi, outre leur situation de handicap qui peut comme nous l'ont dit les fratries et les parents être un frein à leur participation avec d'autres enfants, le fait de ne pas fréquenter les mêmes espaces sociaux en est un autre. En dehors de leurs classes ou écoles spécialisées, ils jouent seuls n'ayant pas de partenaires ludiques dans leur quartier ou village en dehors des frères, des sœurs ou des parents. Cette absence de copains hors institution est souvent compensée par les autres membres de la fratrie et les parents.

9.3. Le frère, la sœur, pour jouer au domicile familial

Le rôle des membres de la fratrie dans la participation ludique est indéniable. Le frère et/ou la sœur favorisent la participation de l'enfant en situation de handicap en jouant tout d'abord avec lui, mais aussi en lui mettant à disposition son propre réseau social. Il ou elle peut aussi parfois limiter sa participation. Les frères et sœurs sont souvent les partenaires ludiques des enfants en situation de handicap de nos portraits. Ainsi, pour Peille (2011, p. 278), « [le jeu] occupe une place prépondérante dans les relations entre frères (...). »

L'enfant en situation de handicap, comme les autres enfants, va construire sa culture ludique au sein de son espace familial. Pour Brougère (2003, p.205) « c'est dans le cadre de la famille que l'enfant, pour l'essentiel, va construire son univers matériel du jeu. » La fratrie occupe une place prépondérante dans l'univers ludique de l'enfant. Le frère/la sœur est le partenaire de jeu de l'enfant en situation de handicap comme lui l'est d'ailleurs pour les membres de sa fratrie. C'est ainsi une relation qui s'inscrit dans une forme de réciprocité. « Frères et sœurs jouent beaucoup ensemble, et d'autant mieux qu'ils le font chacun à sa façon » (Rufo, 2002, p.88). Ils jouent donc ensemble. Pour Scelles (1997, p.113), « les jeux fraternels sont des moments privilégiés où les enfants se positionnent les uns par rapport aux autres. À travers la fiction, ils jouent certains de leurs conflits, expriment leurs angoisses, ce qui les aide ensuite à les gérer. » Le frère/la sœur est aussi le partenaire ludique de l'enfant du fait de sa proximité. Il est celui qui est là et est donc le plus souvent un des premiers partenaires ludiques de l'enfant en situation de handicap. Pour Buisson (2003, p.19), en parlant des fratries « il est ainsi des échanges et des solidarités qui conduisent à distinguer deux niveaux : celui des relations horizontales qui s'attachent à mettre en évidence la nature et l'intensité des relations à l'intérieur de la fratrie et celui des relations verticales entre les membres de la fratrie et leurs parents. » Ainsi, le jeu est très présent dans les relations horizontales entre les membres de la fratrie.

Cependant, ce que modifie la situation de handicap dans ces relations fraternelles c'est que le frère et la sœur sont les seuls partenaires ludiques de l'enfant au sein du domicile familial. D'ailleurs, nous pouvons observer trois processus à l'œuvre dans cette participation ludique entre enfants d'une même fratrie. Tout d'abord, il y a parfois une injonction parentale en direction du frère ou de la sœur afin qu'ils deviennent un compagnon de jeu comme nous avons pu le constater dans le portrait de Clémentine ou encore celui de David ; les parents invitant fortement les autres membres de la fratrie à venir jouer avec ce frère ou cette sœur en situation de handicap. Ensuite, les membres de la fratrie se sentent parfois dans l'obligation de jouer avec ce frère ou cette sœur comme dans les portraits d'Aurélie ou Théodore. Ils jouent avec lui, car ils ne veulent pas qu'il reste seul sans jouer et sont à leur disposition afin de copartager des moments de jeux. Enfin, ces frères ou ces sœurs jouent aussi avec lui parce qu'ils n'ont pas eux non plus d'autres partenaires ludiques sous la main, comme le frère d'Édouard par exemple. Pour conclure, en absence de pairs, les membres de la fratrie compensent eux-mêmes ce manque de joueurs selon ces divers processus, et nous sommes bien conscients des liens d'attachement qui existent entre ces membres de la même fratrie.

D'ailleurs, lors des entretiens auprès des enfants ou lors d'observations au domicile, nous avons pu noter les liens fraternels existants entre eux. Lili-Rose aide Camille lorsqu'un jouet tombe au sol et l'embrasse, Louis évoque sa sœur Clémentine avec toute l'affection d'un frère aimant. Ou encore, Dominique apporte un goûter à Édouard boudant dans un coin lors d'une rencontre ludique du samedi après-midi. C'est, la sœur de Théodore, Émilie, après un entretien, qui parle avec beaucoup d'émotion et de tendresse de son grand-frère avec qui elle ne peut jouer. Ce ne sont là que quelques exemples parmi tant de marques d'affection au sein des fratries, entre enfants en situation de handicap et leur frère ou leur sœur.

9.4. Les copains, les copines du frère ou de la sœur

Au travers des propos d'Édouard (voir son portrait) remis dans le contexte par son frère et nos divers portraits, l'enfant en situation de handicap joue également avec les copains/copines de son frère/de sa sœur. Cela est d'ailleurs confirmé par des parents, des frères ou des sœurs et met ainsi en lumière toute l'importance que peuvent revêtir les autres membres de la fratrie pour favoriser la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Le réseau relationnel ludique du frère ou de la sœur deviendrait « de fait » le réseau relationnel ludique de l'enfant en situation de handicap. Cependant, les frères et les sœurs ont insisté pour dire que c'était d'abord et avant tout leurs copains/copines et non les copains/copines du frère ou de la sœur en situation de handicap. Le frère d'Édouard nous a dit en dehors de l'entretien en parlant de son frère : « je lui prête mes copains. » Il y aurait donc une forme de « prêt » de copains/copines qui resterait quand même le copain/la copine du membre de la fratrie. Autre point important, le frère de Clémentine ou la sœur de Dominique et de Théodore choisissent leurs copains ou copines en fonction de l'acceptation ou non de leur frère ou sœur en situation de handicap. Ils opèrent une sélection rigoureuse selon ce dernier critère immuable. Leurs choix déterminent ainsi leurs propres relations amicales en lien non seulement avec leur propre affinité avec un tiers, mais en relation avec l'acceptation ou non de la situation de handicap de leur frère ou de leur sœur. La situation de handicap impactant donc l'ensemble des relations des membres de la fratrie et de fait leur participation. Les membres de la fratrie offrent ainsi au frère ou la sœur en situation de handicap la possibilité de jouer avec des copains ou des copines « de prêt » choisis en fonction du regard posé sur eux. Les enfants en situation de handicap se saisissent de cette opportunité de pouvoir s'inscrire dans une modalité de participation ludique d'autant que ces tiers sont

souvent très à l'écoute de ce frère ou de cette sœur en situation de handicap comme ont pu nous le dire la sœur de Théodore ou celle de Clémentine.

9.5. La fratrie peut restreindre la participation

Certes, les membres de la fratrie facilitent directement ou mettent à disposition leur réseau relationnel afin de permettre la participation ludique du frère ou de la sœur en situation de handicap. Mais est-ce toujours le cas ? Dominique ne souhaite pas qu'Édouard joue au football avec lui au sein du domicile et lui rappelle également l'interdiction parentale de pratiquer la bicyclette (p.262). Édouard ne peut pas compter sur l'aide de ce frère pour braver ou s'opposer à l'interdit posé. Aurélie lors d'un jeu de 7 familles est assise à côté de sa sœur qui tient ses cartes à jouer, participant à sa place. Aurélie ne regarde même pas l'action ludique se déroulant sous ses yeux. Elle ne joue pas à ce jeu, car sa sœur ne la pense pas dans la capacité de s'inscrire dans une quelconque modalité de participation (p.120). De plus, lors des rencontres du samedi après-midi, Aurélie (p.120-123) doit suivre sa sœur dans les activités proposées sans que celle-ci ne prenne en compte ses envies ou l'*affordance* qu'elle peut ou ne pas avoir pour telle ou telle activité. Aurélie doit jouer aux jeux ou activités choisis par sa sœur qui ne présentent pour elle aucun intérêt. Elle décide de ne pas s'engager dans les jeux ou activités. La sœur de Pablo (p.215) participe peu à des jeux avec son frère parce que, pour elle, il ne peut pas se concentrer sur certains jeux et ne peut pas non plus jouer ou pratiquer certaines autres activités. Elle ne lui permet pas de s'inscrire dans une modalité de participation. Émilie, sœur de Théodore (p.202), ne veut pas qu'il « joue à la bagarre » avec elle pour reprendre l'expression enfantine. Cependant, elle y joue avec son autre frère, mais pas avec Théodore. En outre, elle ne joue plus maintenant avec lui à aucun jeu, sans avoir beaucoup d'ailleurs joué avec lui dans le passé. Dans d'autres cas, les autres membres de la fratrie décident de ne pas partager d'activités ou de jeux avec leur frère ou leur sœur en situation de handicap. Par exemple, au sein du domicile de Clémentine, l'ensemble de la fratrie ne joue pas avec elle. Seulement un des frères de Clémentine participe à des jeux ou des activités avec elle (p.160) ; le second frère ne désire pas jouer avec cette sœur. La participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu est à penser en lien avec l'engagement du frère ou de la sœur dans une participation commune à un jeu. En effet, certains membres de la fratrie ont décidé parfois de ne pas jouer avec leur frère ou leur sœur en situation de handicap ou ont empêché toute participation de leur part.

10. Les parents acteurs dans la participation de leurs enfants

En dehors des copains d'école où les enfants en situation de handicap jouent entre pairs dans un entre-soi et avec les membres de leurs fratries, les parents favorisent la participation ludique de leurs enfants soit en jouant avec eux, soit en organisant des invitations de copains de l'école ou de la classe spécialisée ou des enfants en situation de handicap de connaissance. Ces moments de rencontre se font notamment pour les anniversaires.

10.1. Les parents comme partenaires ludiques

Les parents sont souvent désignés par leurs enfants en situation de handicap comme des partenaires ludiques même si globalement c'est la mère qui est la plus souvent nommée. Ce dernier point est peut-être en relation avec le rôle qu'elle peut avoir auprès d'eux dans leur quotidien ; Winnicott (1975) met d'ailleurs en avant le rôle de miroir de la mère avec aussi toute son importance dans le développement de l'enfant. Les parents sont donc très présents dans le jeu de leur enfant en situation de handicap indépendamment de leur âge ce qui diffère des autres enfants. Octobre et Berthomier (2012, p.53), en évoquant la place des parents auprès de leurs enfants, précisent qu'elle « (...) a déjà amorcé une baisse avec l'entrée au collège, tandis que la place des copains va régulièrement croissante ». Cependant, ce constat ne semble pas prendre en considération la singularité du contexte où évoluent les enfants en situation de handicap. En effet, comme exposé précédemment, l'absence de copains en dehors de l'école ou de la classe spécialisée va générer de la part des parents une participation plus notable, s'inscrivant dans la durée en lien directe avec l'importance ou non du réseau relationnel propre de l'enfant. Ainsi, les parents compensent le manque de partenaires ludiques de leur enfant en situation de handicap même lorsque ce dernier devient plus âgé et leur place dans le jeu auprès de leur enfant va bien au-delà de l'âge correspondant à l'entrée au collège.

10.2. La participation parentale au réseau relationnel de l'enfant

Lors de goûters d'anniversaire, selon le frère de Clémentine (p.158), d'autres enfants en situation de handicap se rendent au domicile parental pour venir jouer avec sa sœur. Ce moment est également fortement investi par la majorité des autres parents qui envoient des invitations aux copains ou copines de leur enfant participant ainsi activement au réseau ludique de leurs enfants en situation de handicap. Les parents entretiennent donc, au travers du rite d'anniversaire, le réseau relationnel de leur enfant en situation de handicap comme beaucoup d'autres parents d'ailleurs. Néanmoins, ce qui singularise ces parents d'enfants en situation de handicap est, comme le père de Clémentine ou encore la mère d'Édouard ont pu nous le spécifier, est avant tout leur désir de favoriser plus que d'autres parents l'intégration de leurs enfants au sein de leur groupe de référence, classe spécialisée ou structure du médico-social. Pour eux, l'intégration de leurs enfants passe par l'organisation de ces fêtes d'anniversaire, car en invitant les copains et les copines de leurs enfants, ils pensent éviter ou limiter une éventuelle exclusion possible de leur fille ou fils. Nous avons noté à maintes reprises chez beaucoup de parents la peur du rejet, de l'exclusion et de l'isolement en lien avec la situation de handicap. Ainsi, derrière ce rite d'anniversaire, il y a le désir d'intégrer l'enfant en situation de handicap au sein d'un collectif. D'ailleurs pour Schneider (2011, p.114), « un aspect important de la vie sociale en dehors de l'école est la participation à des fêtes d'anniversaire. » Ce moment est donc en lien avec l'engagement des parents dans cette organisation. En effet, ils sont pleinement acteurs de ce rite de l'enfance, car ce sont eux qui invitent les copains ou les copines par l'intermédiaire de leur enfant. Pour Sirota (2006, p.57-58), « au lien affectif que signifient l'invitation et l'échange de cadeaux se superpose l'apprentissage de la construction et du maintien du lien social qui se jouent à cette occasion, tant au niveau des enfants que des parents. » Cette participation à un anniversaire permet aussi à l'enfant en situation de handicap de faire partie d'un groupe de copains. De plus, les enfants ont explicité clairement leur fierté d'être invités à un anniversaire et de faire partie d'un réseau relationnel. Et pour Schneider (2011, p.116), « (...) l'invitation à un anniversaire est effectivement un bon indicateur d'intégration, car une invitation à une fête d'anniversaire est un honneur, une reconnaissance de l'enfant. » Sirota (2006, p.58), ajoute que « l'anniversaire fonctionne donc non seulement comme un rite de passage, mais comme un rite d'intégration sociale, où se joue et se rejoue l'identité de l'enfant et la construction sociale de la culture enfantine. » Ce goûter d'anniversaire permet également de connaître la composition du réseau

relationnel de l'enfant en situation de handicap. Ainsi, les enfants invités, en dehors des fratries, étaient des enfants en situation de handicap et aucun des parents n'a envoyé d'invitations à des enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Le rite d'anniversaire étant marqué lui aussi par un entre-soi, un « entre-enfants » en situation de handicap. En outre, en dehors de ce rite d'anniversaire, les parents entretiennent le réseau relationnel de leur enfant en situation de handicap en invitant régulièrement ou non les copains/les copines de l'école ou de la classe spécialisée au sein du domicile parental. Pour conclure, la participation parentale permet aux enfants d'entretenir leur réseau relationnel entre enfants en situation de handicap.

11. Les acteurs de la transmission ludique

Cette section a pour objet de s'intéresser aux divers lieux et aux personnes contribuant à l'acquisition de la culture ludique de l'enfant en situation de handicap.

11.1. Les lieux où l'enfant en situation de handicap participe à un jeu

Lors des entretiens, les enfants en situation de handicap ont cité l'école (terme utilisé aussi bien pour une école, un collège ou une institution spécialisée) comme lieu où ils participent à divers jeux et évoquent explicitement les pauses ou la récréation comme temps où ils jouent avec les autres. La participation ludique de l'enfant se fait entre autres dans cet espace social où, comme nous avons pu le voir précédemment, les copains/les copines sont là. D'ailleurs, pour Factor (2010, p.381), « les copains et les copines constituent en principe le groupe social au centre de toutes les activités de jeu dans la cour de récréation. » Ce temps est donc propice aux jeux entre pairs choisis et permet à l'enfant de développer une identité enfantine autour d'une culture ludique (Brougère, 2005) commune et partagée. En outre, les enfants « (...) sont entre pairs et doivent se débrouiller de leurs difficultés relationnelles » (Delalande, 2009, p. 5.). Cependant, pour les enfants interviewés, le temps de jeu est associé à la récréation, mais pas seulement. Ainsi, Camille et Dominique nous disent participer à des jeux sur un temps scolaire, faisant référence au temps d'éducation physique et sportive ou à des temps « éducatifs ». Sur ces deux moments, la socialisation est imposée à l'enfant. Ils

jouent avec le groupe « classe » et de plus, les jeux sont prescrits par l'adulte. Pour d'autres enfants, le lieu de participation ludique se fait dans les centres de loisirs et les clubs de sports. Ils doivent là encore jouer avec des tiers non choisis et imposés par l'institution. Les enfants en situation de handicap nous ont parfois exposé leurs difficultés d'être avec ces pairs non choisis et que c'est parfois compliqué d'être avec les autres. Camille nous dit : « je reste avec un animateur et je regarde les autres faire du canoë... J'attends que les autres reviennent. » Certains enfants en situation de handicap aiment rejoindre des copains/copines pour participer à des activités ludiques dans un cadre non institutionnalisé. Pour Octobre (2004, p.343), « quant aux clubs sportifs, s'ils sont moins attractifs, c'est pour deux raisons : la prise de distance à l'égard des structures d'apprentissage en général et un conflit de nature entre la vision du sport comme espace de compétition et son usage en termes de sociabilité : lorsque l'activité sportive devient un "travail", l'espace de loisirs s'érode. »

11.2. Les personnes transmettant la culture ludique

Cette section aura pour objet de se pencher sur les acteurs de la transmission ludique afin de répondre à cette question : qui permet à l'enfant en situation de handicap d'acquérir sa culture ludique (Brougère, 2005). Les enfants nous ont ainsi dit lors des observations de terrain qu'ils apprenaient à jouer avec les membres de leur fratrie ; le frère, la sœur devenant ainsi un acteur de l'apprentissage du savoir jouer. Ils ne seraient donc pas que partenaires de jeu, mais également des acteurs dans la transmission ludique. De plus, Édouard nous précise qu'il a appris à jouer aux toupies *Beyblade* avec son frère. Camille, Dominique ou Jennifer⁴⁶ évoque le rôle que peut jouer « l'éducateur » dans la transmission d'une culture ludique. En effet, certains enfants en situation de handicap interviewés effectuent leur scolarité au sein de l'éducation spécialisée. Dans ces structures médico-sociales, des éducateurs proposent des activités où le jeu dit éducatif est présent. « Dans ces conditions, le jeu apparaît comme support privilégié d'une pratique appropriée au développement de l'enfant : il constitue le moyen de laisser la logique développementale conduire l'apprentissage selon une approche qui doit beaucoup à Piaget » (Brougère, 2005, p.74). Les éducateurs permettent également à l'enfant en situation de handicap d'acquérir une culture ludique plus vaste.

⁴⁶ Voir les annexes pour consulter la totalité de cet entretien.

Cependant, comme nous le rappelle Édouard ou Jennifer, l'enfant en situation de handicap peut aussi être acteur de la transmission ludique et peut apprendre à d'autres enfants à utiliser différents supports ludiques et transmet parfois son savoir-faire ludique à des pairs qui eux ne sont pas en situation de handicap. C'est le cas entre autres de Dominique, de Kevin ou de Camille. Ainsi, au travers de leurs propos, nous constatons que cette culture ludique se transmet d'enfant à enfant et d'adulte à enfant, mais nous appréhendons aussi le fait que l'enfant en situation de handicap peut apprendre à l'adulte à jouer à un jeu. La transmission ludique peut donc se faire également d'enfant à adulte.

CONCLUSION

Notre travail de recherche avait pour but de répondre à cette question de recherche : comment l'enfant en situation de handicap participe-t-il ou ne participe-t-il pas à un jeu ? Cependant, avant d'aller regarder du côté des modalités de participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu, nous nous sommes penchés sur l'analyse des discours et des actes des parents ou des professionnels sur la question de l'intégration/l'inclusion. Ainsi, pour certains parents ou professionnels, l'enfant en situation de handicap doit participer à des activités au sein d'un collectif le plus souvent possible dans des structures du droit commun. En revanche pour d'autres, sa participation ne peut et ne doit se faire que dans l'entre-soi d'institutions ou de structures spécialisées. D'ailleurs, le concept d'intégration est encore très présent avec l'idée que c'est l'enfant en situation de handicap qui doit être en capacité de s'inscrire dans un dispositif ou des activités sans réelle adaptation à sa singularité. En revanche, chez certains parents ou professionnels, la notion d'inclusion est prégnante, sans être nommée en tant que telle, avec le souhait que le dispositif soit réfléchi en fonction de la singularité de l'enfant avec une adaptation réelle des consignes ou des situations ludiques. Cependant, ces deux concepts ont souvent été utilisés par eux en tant que synonyme sans qu'il y ait une réelle distinction théorique entre eux.

Après, les actes et les discours, nous avons analysé les modalités de participation des enfants en situation de handicap à un jeu et les facteurs pouvant la favoriser ou la limiter. Tout d'abord, au travers des portraits, nous avons pu appréhender, en nous appuyant sur la notion de communauté de pratique de Wenger (2005), les diverses modalités de participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu. L'enfant en situation de handicap s'est ainsi inscrit selon les jeux dans une non-participation, une participation périphérique légitime ou pleine en changeant parfois de modalité de participation ludique.

De plus, afin de participer à des jeux au sein d'un collectif, l'enfant en situation de handicap doit s'engager et prendre la décision de jouer. Sa participation dans le jeu dépend de son engagement en lien avec l'*affordance* d'un objet ou d'une situation. Parfois, certains enfants en situation de handicap ne s'engagent pas, car leur situation de handicap ne leur donne pas la possibilité de s'engager. La situation de handicap prenant trop de place, plus que

l'intérêt que l'enfant peut avoir pour une activité ou l'*affordance* d'une situation ou d'un objet.

De même, il faut souligner que les adultes, les enfants, l'objet ou la règle ont généré parfois cet engagement. En effet, des enfants ou adultes ont eu un rôle de passeur ludique afin d'aider leurs entrées dans une communauté de pratique ludique. Les objets ou divers artefacts ont permis ce passage de l'enfant en situation de handicap dans une communauté de pratique. Cependant, une présence trop active d'un enfant ou d'un adulte peut restreindre les échanges verbaux ou physiques et limiter de fait sa participation.

Et, dans la participation ludique de l'enfant en situation de handicap à un jeu, il y a aussi toute la question de son étiquetage dans le jeu où certains sont ainsi nommés par les autres enfants comme de « bon joueur », de « pas bon joueur » ou de « mauvais joueur » pour reprendre leurs expressions. Ces différentes étiquettes ont des conséquences indéniables sur la participation en permettant une entrée dans le jeu ou en la limitant.

En outre, la participation à un jeu est directement en lien avec la question de l'apprentissage. En effet, la maîtrise du jeu et du méta-jeu nécessite un apprentissage et ses nouveaux savoir-faire ludiques offrent à l'enfant en situation de handicap des trajectoires de participation en passant par exemple d'une non-participation à une participation pleine. C'est bien dans la participation que l'enfant en situation de handicap a appris et c'est en apprenant qu'il peut participer au sein d'une communauté de pratique ludique en changeant quelquefois de modalités de participation. Cette participation a parfois été guidée par un tiers, enfant ou adulte.

De plus, la question de *l'affordance* s'est posée. En effet, la situation ludique doit se donner à jouer pour que l'enfant décide de s'engager. Et, ses *affordances* ludiques ont évolué avec l'âge de l'enfant et les nouveaux apprentissages acquis. Les enfants en situation de handicap de nos portraits ont également évoqué leur patrimoine ludique notamment les jeux de société, les « collections », les jeux éducatifs, les jeux vidéo, jeux qui avaient pour eux le plus d'*affordance*.

Ensuite, l'enfant en situation de handicap doit avoir la possibilité de s'engager. Et, les autres, enfants ou adultes, doivent désirer aussi jouer avec lui. Pour jouer ensemble, ces tiers doivent être ainsi en capacité d'assouplir les normes concernant le corps de l'enfant en situation de handicap, car il s'éloigne souvent des normes corporelles en lien avec les idéaux

physiques de la société. Les membres de la communauté de pratique vont devoir composer avec la question du genre et le passage de frontière rendu plus visible par la situation de handicap.

L'enfant en situation de handicap comme tous les autres enfants joue parfois seul mais aussi avec des partenaires ludiques afin de co-produire ses jeux (Brougère, 1995a). Le réseau relationnel ludique de l'enfant en situation de handicap est composé au sein de son école de camarades de sa classe spécialisée. En dehors de son école, il n'a pas ou peu de relations amicales et ludiques au sein de son village ou de son quartier. La fratrie, les parents deviennent donc ses partenaires ludiques et participent à l'étayage de son réseau relationnel ludique notamment lors des fêtes d'anniversaire.

Enfin, le réseau relationnel ludique de la fratrie devient parfois celui du frère ou de la sœur en situation de handicap. Cependant, il faut noter que le ou les membres de la fratrie décident parfois de ne pas jouer avec leur frère ou leur sœur en situation de handicap. Les parents encouragent indéniablement la participation ludique de leurs enfants soit en jouant avec eux ou soit en organisant des invitations de camarades de l'école ou de la classe spécialisée ou des enfants en situation de handicap de connaissance. Ils apprennent à jouer avec leurs amis, leurs parents ou les membres de la fratrie et certains professionnels.

Dans ce travail de recherche, nous avons été parfois étonnés par l'analyse de nos portraits. Cela a commencé dès la retranscription des discours des parents ou des professionnels. En effet, ces derniers n'étaient pas toujours favorables à une intégration/inclusion de l'enfant en situation de handicap au sein de l'école du quartier ou d'une institution de loisirs ou sportive. Cette posture ne correspondait pas à ce que nous pensions avant le commencement de notre recueil de données où nous avions cru que l'ensemble des parents/professionnelles prônait cette intégration/inclusion. Ensuite, nous avons sous-estimé au départ une des dimensions de la participation qu'est l'*affordance* (Billett, 2008). Mais, elle nous a vite semblé essentielle afin que l'enfant en situation de handicap participe à un jeu. En effet, l'*affordance* que peut avoir l'enfant en situation de handicap pour tel ou tel jeu favorise indéniablement son engagement dans un jeu. Ainsi, la situation ludique doit se donner à jouer afin de permettre sa participation ludique, sans *affordance* pas de participation.

En outre, le rôle du tiers ou de l'objet pour soutenir la connexion de l'enfant en situation de handicap à une communauté de pratique ludique (Brougère, 2005) s'est révélé

grâce à nos observations de terrain. Bien évidemment, nous imaginions que l'autre pouvait incontestablement aider l'enfant à jouer mais pas que ce tiers pouvait permettre la connexion entre deux communautés de pratique ludique (Brougère, 2005) et favoriser ainsi la participation de l'enfant en situation de handicap comme d'ailleurs l'objet ou la règle d'un jeu. Enfin, l'impact de l'existence d'un frère ou d'une sœur en situation de handicap au sein d'une fratrie avec parfois la présence d'une souffrance psychique n'était pas non plus pensée au départ de notre recherche. Nous ne mesurons pas non plus les choix effectués par la fratrie en termes d'amis, triés selon ceux qui acceptent ou non la situation de handicap de ce frère ou de cette sœur.

Dans cette recherche, nous n'avons pas non plus exploité pleinement la présence et le rôle de ce frère ou de cette sœur auprès de l'enfant en situation de handicap même si cela est abordé en partie dans notre analyse. Il serait pertinent de creuser cette question en lien avec la participation en y associant également leurs réseaux relationnels. Ce travail pourrait être mené en reprenant la méthodologie utilisée lors de nos entretiens semi-directifs mais en centrant les questions autour de cette nouvelle interrogation. Les institutions comme les centres de loisirs avec l'importance qu'ils peuvent avoir dans la participation ludique de l'enfant en situation de handicap n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière. Ce point mériterait également un développement plus important, car nous avons focalisé volontairement notre recherche sur l'enfant en situation de handicap. Une recherche ou des recherches centrées sur ces diverses problématiques permettraient indéniablement de compléter notre travail de recherche et de mieux l'appréhender.

Après avoir achevé ce travail de recherche, une question s'impose à nous : comment nos analyses sur la participation ludique de l'enfant en situation de handicap peuvent-elles être prises en compte par les acteurs du secteur éducatif spécialisé ou non ? Pour commencer en suivant Alter (2005), nous distinguons l'invention de l'innovation. En effet, pour cet auteur pour qu'il y ait innovation, il faut qu'il y ait diffusion de cette invention et surtout qu'il y ait son appropriation par le corps social. Ce processus nécessite donc l'implication des acteurs de l'univers du social (Alter, 2005). Toute invention ne devient donc pas innovation. « Un processus d'innovation obéit à des séquences qui représentent, dans le temps, les formes d'appropriation d'une invention par le corps social » (Alter, 2005, p. 39). Il y a donc innovation quand le corps social s'approprie l'invention et nous voyons ainsi le lien étroit entre processus d'innovation et besoin du corps social. La réception de l'innovation ne dépend pas que de l'information, mais directement d'un climat idéologique favorable ou non.

L'innovation n'apparaît jamais *ex nihilo*, mais en lien avec une sorte de continuum d'inventions, et n'entre pas forcément en rupture avec le passé. Ainsi, d'un point de vue plus pratique se pose pour nous toute la question de la diffusion de ces analyses mais aussi de sa réception qui se ferait dans une société à l'écoute de la participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu, à un *faire*.

BIBLIOGRAPHIE

Albrech G., Ravaud J-F., Stiker H.J. (2001) L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives, *Sciences sociales et santé*. Volume 19, n° 4, pp. 43-73.

Allemandou B. (2001) *Histoire du handicap. Enjeux scientifiques, enjeux politiques*, Bordeaux, Les études hospitalières.

Alter N. (2005) *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.

Anno L., Brougère G. (1992) Des intrus à l'école. In G. Brougère (dir.) *Le jouet*, Paris, Autrement, pp.84-92.

Aprile S. (2000) *La IIe République et le Second Empire*, Paris, Pygmalion.

Ariès P. (1973) *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Le Seuil.

Arléo A., Delalande J. (2010) (dir.) *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Armstrong F. (2001) Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp.87-96.

Augé M. (2008) Marc Augé. In A. Dhoquois (dir.) *Comment je suis devenu ethnologue*, Paris, Le Cavalier Bleu, pp.18-29.

Auzou-Caillemet T., Juhel N., Loret M. (2015) (dir.) *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Paris, Retz.

Barbier R. (1996) *La recherche action*, Paris, Anthropos.

Barbier R. (1997) *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.

Bardin L. (2007) *L'analyse du contenu*, Paris, PUF.

Bateson G. (1977) *Vers une écologie de l'esprit 1*, Paris, Le Seuil.

Bateson G. (1980) *Vers une écologie de l'esprit 2*, Paris, Le Seuil.

- Baudelaire C. (1975) *Œuvres complètes*, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.
- Becker H. (1985) *Outsiders. Études de la sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- Benoit H., Plaisance E. (dir.) (2009) *L'éducation inclusive en France et dans le monde, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série N° 5, Paris, l'INSHEA.
- Berger P., Luckmann T. (1966) *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Bergson H. (2006) *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF.
- Berry V. (2008) De Pong à World of Warcraft : construction et circulation de la culture (vidéo) ludique. In G. Brougère (dir.) *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Autrement, pp.22-42.
- Berry V. (2008) Les communautés de pratique : note de synthèse, *Pratique de formation*, n° 54, pp.11-47.
- Berry V. (2012) *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Rennes, collection « Paideia », Presses Universitaires de Rennes.
- Bettelheim B. (1998) *Pour être des parents acceptables, une psychanalyse du jeu*, Paris, Robert Laffont.
- Billett S. (2001) *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sidney, Allen & Unwin.
- Billett S. (2008) Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissage et remaniement de pratiques culturelles, *Pratiques de formation-Analyses*, n° 54, pp.149-164.
- Binet A., Simon T. (1907) *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Armand Colin.
- Blanc L. (1870) *Histoire de la révolution de 1848*, Paris, Éditions A. Lacroix et Verbroeckhoven.
- Blin L. (2012) Le jeu pour être perçu autrement, *Revue EPS*, dossier Recherche, N° 352, pp. 25-27.
- Blin L. (2013a) Quand le jeu ne connaît plus le handicap. Phillipe et *Beyblade Métal Fusion*, *Le sociographe*, N° 41, Les jouets sont éternels. Médiations, initiations, sujétions, pp. 63-71.

- Blin L. (2013b) Réflexion sur l'innovation et sur une nouvelle façon de penser l'intégration des enfants en situation de handicap dans le cadre du jeu, *Praxis*, Vol.1, Autour de l'innovation, pp.117-136.
- Blin L. (2014a) Écrire pour prendre de la distance, *Les Cahiers Pédagogiques*, N° 514, Enseignant : un métier qui bouge, pp.31-32.
- Blin L. (2014b) Penser l'accueil. Le journal institutionnel, *Le journal des psychologues*, N° 319, pp.30-37.
- Blin L. (2014c) Situation de handicap et rang de naissance. Les facteurs favorisant le changement hiérarchique, *Recherches et Éducatons*, N° 12, pp.153-167.
- Blumer H. (1969) *Symbolic interactionism*, New Jersey, Prentice Hall.
- Bonjour P., Gardou CH., Poizat D. (2001) Situation de handicap : aménagement des concepts ou ruptures, *Reliance*, n° 8, Lyon, CRHES.
- Bonjour P., Lapeyre M. (1994) *Handicaps et vie scolaire. L'intégration différenciée*, Lyon, Chronique sociale.
- Borzakian M. (2012) (dir.) *Les espaces ludiques*, Paris, L'Harmattan.
- Botterill J., Kline S. (2008) Médias et Marketing des jeux et des jouets. In G. Brougère (Dir.) *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Collection Mutations n° 245, Autrement, pp.119-139.
- Bourdieu P. (1998) *La domination masculine*, Paris, Le Seuil.
- Bourdieu P. (2001) *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Le Seuil.
- Bourdieu P. (2002) *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Chamborderon J.C., Passeron J.C. (1968) *Le métier de sociologue*, Paris, E.H.E.S.S. and Mouton Editeur.
- Bourdieu P., Champagne P. (1992) Les exclus de l'intérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 91-92, pp. 71-75.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système*, Paris, Les éditions de Minuit.

- Bromberger C. (1991) Monographie. In P. Bonte et M. Izard (dir.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF.
- Brougère G. (1992) Jouet n'est pas jouer. In G. Brougère (dir.) *Le jouet*, Paris, Autrement, pp.30-40.
- Brougère G. (1995 a) *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Brougère G. (1995 b) Sociabilité et socialisation. In Martine Glaumaud-Carré (dir.) *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*, Paris, Éditions Syros.
- Brougère G. (2002) L'enfant et la culture ludique, *Spirale*, N° 24, pp. 25-38.
- Brougère G. (2003) *Jouets et compagnie*, Paris, Stock.
- Brougère G. (2005) *Jouer/apprendre*, Paris, Economica.
- Brougère G. (2006) Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? In R. Sirota (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.257-266.
- Brougère G. (2006) Les enfants, les adultes et l'observateur. In R. Hess et G. Weigand (dir.) *L'observation participante*, Paris, Economica, pp.207-223.
- Brougère G. (2007) Les jeux du formel et de l'informel, *Revue Française de Pédagogie*, n° 160, pp.5-12.
- Brougère G. (2008) (dir.) *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Collection Mutations n° 245, Éditions Autrement.
- Brougère G. (2008) Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? *De(s) générations 07*, pp.83-90.
- Brougère G. (2009) Une théorie de l'apprentissage adaptée : L'apprentissage comme participation. In G. Brougère et A.L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, pp.267-278.
- Brougère G. (2010) Pourquoi le jeu ? Forum débat Strata'j'm, Paris, 13 mars. Publié dans *Strataj'm raconte 20 ans, le jeu dans la cité*, pp. 92-99.

- Brougère G. (2011) Apprendre en participant. In E. Bourgeois et G. Chapelle (2011) (dir) *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, pp.115-124.
- Brougère G. (2014) Soi-même comme touriste apprenant-Essai d'autoethnographie. In G. Brougère et G. Fabbiano (dir.) *Apprentissages en situation touristique*, Septentrion Presse Universitaires, pp.155-180.
- Brougère G. (dir.) (1992) *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*, Paris, Éditions Autrement, série Mutations, N° 133.
- Brougère G. (dir.) (2015) *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*, Paris, Nouveau Monde.
- Brougère G., Bézille H. (2007) De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, N° 158, pp.117-160.
- Brougère G., Ulmann A.-L. (dir.) (2009) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF.
- Bruner J. (1983) *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, Savoir dire*, Paris, PUF.
- Bruner J. (1986) Jeu, pensée et langage, *Perspective*, N° 57, vol. XVI, p.83-90.
- Bruner J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Éditions Retz.
- Buisson M. (2003) *Fratrie creuset des paradoxes*, Paris, L'Harmattan.
- Butler J. (2005) *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, La Découverte.
- Butler J. (2006) *Défaire le genre*, Paris, Éditions Amsterdam.
- Caillois R. (1950) *L'homme et le sacré*, Paris, Gallimard.
- Caillois R. (1967) *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- Calvet J.L. (1978) *Les jeux de société*, Paris, Payot.
- Calvez M. (2000) La liminalité comme analyse socioculturelle du handicap, *Prévenir* n° 39.2.
- Canguilhem G. (1966) *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- Castel R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard.

- Chastenet D., Flahault A. (2010) (dir.) *Handicaps et innovation. Le défi de la compétence*, Rennes, Presses de l'EHESP.
- Château J. (1954) *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Paris, Éditions du Scarabée.
- Château J. (1979) *Le jeu de l'enfant*, Paris, Éditions J. Vrin.
- Chauvier S. (2007) *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris, Éditions J. Vrin.
- Cibois P. (2007) *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, Paris, PUF, Que sais-je ? N° 3782.
- Clénet C. (2006) L'accompagnement de l'autoformation expérientielle. In H. Bézille et B. Courtois (dir.) *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, pp.113-127.
- Cohen R. (1993) L'imagination dans la recherche scientifique, La pensée scientifique et les parasciences, *Colloque de la Villette*, Albin Michel, cité des sciences et de l'industrie, pp.25-35.
- Colin L. (2006) Le recours à l'observation participante dans la recherche centrée sur les échanges scolaires ; quels enjeux ; quels problèmes ? In R. Hess et G. Weigand (dir.) *L'observation participante*, Paris, Economica, pp.153-176.
- Colin L. (2009) Les séjours à l'étranger : apprendre malgré l'institution scolaire ? In G. Brougère et A.L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, pp. 81-92.
- Colin L., Le Grand J-L. (dir) (2008) *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.
- Collet B. (2006) Pour l'étude des modes d'intégrations entre participation citoyenne et références culturelles, *revue européenne des sciences sociales (online)*, p. 97-107, XLIV-135/2006, Online since 01 August 2006 : <http://ress.revues.org/258> ; DOI : 10.4000/ress.258
- Corccuf P. (2005) Le pari démocratique à l'épreuve de l'individualisme contemporain, *La Revue du Mauss*, pp. 65-78.
- Corsaro W. (1997) *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.
- Corsaro W. (2010) Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression. In A. Arleo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.59-75.

- D'Alessio S. (2009) 30 ans d'Intégrazione scolastica en Italie. In H. Benoit et É. Plaisance, *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, Hors-série n° 5, Suresnes, INSHEA.
- Danic I. (2010) La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle. In A. Arléo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp.77-84.
- Danic I., Delalande J., Rayou, P. (2006) *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Darmon M. (2006) *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- De Lauretis T. (2007) *Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg*, Paris, La Dispute.
- De Véricourt G., Toulouse G. (2005) *Quelle éthique pour les sciences ?* Paris, Editions Milan.
- Debray R. (2012) *Éloge des frontières*, Paris, Gallimard.
- Decety J., Nadel J. (2002) *Imiter pour découvrir l'humain*, Paris, PUF.
- Delalande J. (2001) *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Delalande J. (2003) Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation, *Terrain*, n ° 40, pp. 99-114.
- Delalande J. (2006) Le concept heuristique de la culture enfantine. In Régina Sirota (dir.) (2006) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.267-274.
- Delalande J. (2009) *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, Paris, Autrement, collection Mutations.
- Deligny F. (1968) *Graine de crapule*, Paris, Éditions du scarabée.
- Delory-Monberger C. (2006) Les écueils d'un chercheur sur son terrain. In R. Hess et G. Weigand (dir.) *L'observation participante*, Paris, Economica, pp.193-205.
- Demonet R., Moreau de Bellaing L. (2000) *Déconstruire le handicap, Citoyenneté et folie*, Paris, CTNERHI.

- Détrez C. (2014) Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse, *Informations sociales*, Familles et loisirs, N° 181.
- Devereux G. (1980) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- Dewey J. (1968) *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Doré R., Wagner S., Brunet J.P. (2002) L'intégration scolaire au Québec : les principales conceptions, les défis et les facteurs de réussite au secondaire, *Reliance* n° 7, Lyon, CRHES.
- Doré R., Wagner S., Brunet J.P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire*, Montréal, Éditions Logiques.
- Doriguzzi P. (1994) *L'histoire politique du handicap, de l'infirme au travailleur handicapé*, Paris, L'Harmattan.
- Droit R-P. (2009) *L'éthique expliquée à tout le monde*, Paris, Le Seuil.
- Dubar C. (2002) *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dubet F., Martucelli D. (1998) *Dans quelle société vivons-nous*, Paris, Le Seuil.
- Dufour S., Fortin D., Hamel J. (1991) *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*, Montréal, Les éditions Saint-Martin.
- Dumazedier J. (1962) *Vers une civilisation du loisir ?* Paris, Le Seuil.
- Durkheim E. (1893) *De la division du travail social*, Paris, PUF.
- Durkheim E. (1968) *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- Durkheim E. (2007) *Le suicide*, Paris, PUF.
- Durkheim E. (2009) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Gallimard.
- Ebersold S. (2002) Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale, *Handicap-Revue des sciences humaines et sociales*, CTNERHI, n ° 94-95, pp. 149-164.
- Eco U. (1978) *De superman au surhomme*, Paris, Grasset.

- Einsensstadt S. (1996) *Encyclopédia Universalis*, Paris, Encyclopædia Universalis SA.
- Erickson E.H. (1972) *Adolescence en crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- Factor J. (2010) Fais-moi confiance je m'y connais ! Cultures ludiques de l'enfant, interventions et interférences des adultes. In A. Arléo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 373-394.
- Favart E. (2012) Désigner les frères et les sœurs : différences lexicales et sémantiques, *Informations sociales*, Destins croisés des fratries, N° 173, pp.8-11.
- Ferland F. (2003) *Le modèle ludique, le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et ergothérapie*, Montréal, Les presses universitaires de Montréal.
- Ferrières-Calame L. (2009) L'éducation inclusive au Japon : de l'histoire à l'actualité. In H. Benoit et E. Plaisance (dir.) *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, Paris, INSHEA, pp.249-256.
- Fleck L. (2008) *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris, Flammarion.
- Foucault M. (2003) *Naissance de la clinique*, Paris, PUF.
- Foucault M. (1972) *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard.
- Freud S. (1917) *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot.
- Freud S. (1985) *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard.
- Fröbel F. (1861) *L'éducation de l'homme*, Paris, Hachette.
- Fullan M. (2003) Les leaders du changement, *Vie pédagogique* 128, pp.5-8.
- Gardou C., Develay M. (2001) Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire disent aux sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, situation de handicap et institution scolaire, Volume 134, N° 1, pp.15-24.
- Gaudet S. (2012) Lire les inégalités à travers les pratiques de participation sociale, *Sociologies* [En ligne], *Débats*, Penser les inégalités, <http://sociologies.revues.org/3874>.

- Gellner E. (1984) Le statut scientifique des sciences sociales, L'épistémologie des sciences sociales. Statut scientifique, valeur et institutionnalisation, *Revue internationale des sciences sociales*, N° 102, UNESCO, pp.601-620.
- Ghasarian C. (2002) *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Paris, Armand Colin.
- Gibson J.J. (1986) *The ecological approach to visual perception*, Hillsdale, N.J, Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Glaser B.G., Strauss A.A. (2010) *La découverte de la théorie ancrée*, Traduction française, Paris, Armand Colin.
- Godbout J.T. (2000) *L'esprit du don*, Paris, La découverte.
- Goffman E. (1974) *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Goffman E. (1975) *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Goffman E. (1991) *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Greenfield P. (2004) *Weaving generations together: evolving creativity among the mayas of Chiapas*. Santa Fe : School of American Research Press.
- Grelley P. (2014) Prendre le jeu au sérieux, Informations sociales, *Famille et loisirs*, N° 181, Paris, Caisse nationale des Allocations familiales, pp.19.
- Grémy F., Gremy F., Lamour S. (1997) Les liens du sujet adulte avec sa famille. In R. Misès et P. Grand (dir.) *Parents et professionnels devant l'autisme*, Paris, CTNERHI, Flash Information, numéro hors-série, pp.375-382.
- Groos K. (1902) *Les jeux chez les animaux*, Paris, Les éditions Alcan.
- Gueslin A., Stiker H.J (dir.) (2003) *Handicaps, pauvreté et exclusion dans la France du XIXe siècle*, Paris, Les éditions de l'atelier.
- Guillemette F. (2010) L'approche de la Grounded Theory pour innover ? *Recherches qualitatives*, 2006, Vol. 26, n.1, pp.32-50.
- Hamayon R. (2012) *Jouer. Une étude anthropologique*, Paris, La Découverte.
- Hamel J. (1997) *Précis d'épistémologie de la sociologie*, Paris-Montréal, L'Harmattan.

- Harrisson D. (2000) L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, CRP, pp.33-56.
- Harter J-L. (2002) *Le jeu, essai de déstructuration*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Haut Conseil à l'intégration (1993) L'intégration à la française, Rapport à Monsieur le Premier Ministre, <http://archives.hci.gouv.fr/>.
- Henriot J. (1976) *Le jeu*, Paris, PUF.
- Henriot J. (1989) *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti.
- Herrou C., Korff-Sausse S. (2007) *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*, Ramonville Saint Agne, Editions ères.
- Hess R. (1981) *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF.
- Hess R. (1988) *Henri Lefebvre et l'aventure d'un siècle*, Paris, A.M. Métailié.
- Hess R. (1998) *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
- Hess R. (2009) *Henri Lefebvre, une pensée du possible*, Paris, Anthropos.
- Hess R., Weigand G. (2008) L'éducation tout le long de la vie : une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance. In L. Colin et J. L. Legrand (2008) (dir.) *L'éducation tout le long de la vie*, Paris, Anthropos, pp.5-22.
- Hinz A. (2002) *Von der Integration zur Inklusion — terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/2002, 2002, pp. 354-361.
- Honneth A. (2005) *La réification, petit traité de Théorie critique*, Paris, Gallimard.
- Houssaye J. (2005) *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Paris, Matrice.
- Houssaye J. (2005) *C'est beau une colo*, Vigneux, Matrice.
- Huerre P. (2007) *Place du jeu, jouer pour apprendre à vivre*, Paris, Nathan.
- Huizinga J. (1951) *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.

- Illiade K. (2006) L'implication dans l'anthropologie de Gérard Althabe. In R. Hess et G. Weigand (dir.) *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Paris, Anthropos, pp.41-62.
- Jacquard A. (2003) *Halte aux jeux !* Paris, Stock.
- Jacquard A. (2006) *Mon utopie*, Paris, Stock.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998) *Theorizing childhood*, New York, Teachers College Press.
- James A., Prout A. (1990) *Constructing and reconstructing Childhood, Contemporary issues in the sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press.
- Janvier R., Matho Y. (2004) Ne videz pas la loi 2002-2 de sa substance ! *Actualités Sociales Hebdomadaires*, N° 2365 du 25 juin 2004.
- Janvier R., Matho Y. (2011) *Comprendre la participation des usagers dans les organisations sociales et médico-sociales*, Paris, Dunod.
- Javeau C. (2003) *Petit manuel d'épistémologie des sciences du social*, Bruxelles, La Lettre volée.
- Jollien A. (2000) *Éloge de la faiblesse*, Paris, Le Cerf.
- Jollien A. (2010) *Le Philosophe nu*, Paris, Le Seuil.
- Jollien A. (2012) *Le Petit Traité de l'abandon*, Paris, Le Seuil.
- Joly F. (2003) (dir.) *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*, Paris, Edition IN PRESS.
- Joseph I. (1998) *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, PUF, collection « Philosophies. »
- Kant E., Foucault M. (2008) *Anthropologie du point de vue pragmatique. Introduction à l'anthropologie*, Paris, Vrin.
- Kaufmann J.C (2011) *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- Kerloc'h A. (2005) *Handicap : silence, on discrimine*, Paris, Le Cherche Midi.

- Khellil M. (1997) *Sociologie de l'intégration*, Paris, Que-Sais-Je.
- Klingnern J.K., Vaughn S., Schuman J.S., Cohen P. (1998) Inclusion or pull-out: Which do student prefer? *Journal of learning Disabilities*, 31(2).
- Korff-Sausse S. (1996) *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Paris, Pluriel.
- Korff-Sausse S. (2006) Un double étrange : handicap et relation fraternelle. L'apport de la psychanalyse. In C. Bert (2006) *La fratrie à l'épreuve du handicap*, Paris, Éditions Erès, pp.129-148.
- Laffont M. (1987) *L'extermination douce. La mort de 40 000 malades mentaux dans les hôpitaux psychiatriques en France sous le régime de Vichy*, Paris, Les éditions de l'AREFPPI.
- Lahire B. (2002) *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin.
- Lahire B. (2016) *Pour la sociologie. Et pour finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*, Paris, La découverte.
- Lahire B. (dir.) *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La découverte.
- Laplantine F. (1987) *L'anthropologie*, Paris, Payot.
- Lappassade G. (2006) L'observation participante. In R. Hess et G. Weigand (dir.) *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Paris, Anthropos, pp.13-32.
- Lave J., Wenger E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Le Laidier S., Prouchandy P. (2012) La scolarisation des jeunes handicapés, *Note d'information*, Éducation nationale, 12-10, pp.2.
- Lefebvre H. (1973) *La somme et le reste*, Suisse, Belibaste éditeur.

- Lesain Delabarre J.M. (2004) L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale, Dossier documentaire l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap, *Politiques et dispositifs*, n° 13, CTNERHI/CNEFEI.
- Levasseur M., Richard L., Gauvin L., Raymond É. (2010) *Inventory and Analysis of Definitions of Social Participation Found in the Aging Literature: Towards a Taxonomy of Social Activities*. Soc SciMed ; 71(12).
- Lévi-Strauss C. (1955) *Tristes tropiques*, Paris, Terre Humaine
- Lévi-Strauss C. (1983) *Le regard éloigné*, Paris, Plon.
- Lieberman R. (1991) Approche historique et sociologique de la construction du concept de handicap. In C. Gardou (dir.), *Handicaps, handicapés, le regard interrogé*, Paris, Éditions Erès, pp.7-19.
- Lipiansky E., Kastersztejn J., Malewska-Peyre H., et Taboada-Leonett I. (1998) *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- Loubet del Bayle J.L. (2000) *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Lourau R. (1969) *L'instituant contre l'institué*, Paris, Anthropos.
- Lourau R. (1988) *Le journal de recherche*, Paris, Méridiens, Klincksieck.
- Lourau R. (1997) *Implication. Transduction*, Paris, Anthropos.
- Luyat M., Regia-Corte T. (2009) Les affordances : de James Jérôme Gibson aux formalisations récentes du concept, *L'année psychologique*, Volume 109, N° 2, pp.297-332.
- Madouche M. (2006) Étude comparative des politiques du handicap dans plusieurs pays européens, *CCAS de la ville de Besançon*, Besançon.
- Malinowski B. (1922) *Les argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard.
- Martineau S. (2007) L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion, pp. 70-81, *Recherches qualitatives – Hors-Série – numéro 5*, Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure, Association pour la recherche qualitative.
- Marx K. (1976) *Le 18 Brumaires de Louis Bonaparte*, Paris, Éditions Sociale.

Maynard A., Greenfield P. (2006) Le rôle des outils et des artefacts culturels dans le développement cognitif, *Enfance*, Vol. 58, pp. 135-145.

Mazereau P. (sous la coord.) (2008) De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formations des enseignants. Éclairage sur la situation européenne, Rapport de recherche, CERSE/Caen.

Mazereau P. (2011) Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés, *Travail et formation en éducation* (En ligne), 8 | 2011, mis en ligne le 16 février 2012.

Mead G. (1965) *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

Meyer Borba A. (2010) La culture enfantine dans les espaces – temps du jeu. In A. Arléo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp.191-199.

Millar S. (2002) *La psychologie du jeu chez les enfants et les animaux*, Paris, Édition Payot et Rivages.

Minaire P., Flores J.L. (1985) Épidémiologie du handicap : étude fonctionnelle d'une population, *Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité*, Bron.

Monnerot J. (1946) *Les faits sociaux ne sont pas des choses*, Paris, NRF.

Montandon C. (1997) *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

Montessori M. (1936) *L'enfant*, Paris, Les éditions Desclée de Brouwer.

Montessori M. (1959) *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, Les édition Desclée de Brouwer.

Morin E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le seuil, collection Points Essais.

Morin E. (2015) *Penser global. L'humain et son univers*, Paris, Robert Laffont.

Moscovici S., Buschini F. (dir.) (2003) *Les méthodes en sciences humaines*, Paris, PUF.

Mousli M. (2007) Elton Mayo et l'école des relations humaines, n° 256 *Alternatives Économiques*.

- Musset M., Thibert R. (2010) École et handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap, *Institut National de Recherche Pédagogique*, Veille scientifique et technologique, Dossier d'actualité N° 52.
- Neyrand G., Mekboul S. (2014) *Corps sexué de l'enfant et normes sociales. La normativité corporelle en société néolibérale*, Paris, Erès.
- Nuss M. (2011) *L'identité de la personne « handicapée »*, Paris, Dunod.
- Octobre S. (2004) *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation Française.
- Octobre S., Berthomier N. (2012) Socialisation et pratiques culturelles des frères et des sœurs, *Informations sociales*, Destins croisés des fratries, N° 173, pp.49-58.
- Octobre S., Sirota R. (2013) (dir.) L'enfant et ses cultures. Approches internationales, *Ministère de la Culture et de la Communication*, Secrétariat général, Département des études et de la prospective et des statistiques (DEPS).
- Oury J. (1989) *Création et schizophrénie*, Paris, Éditions Galilée.
- Pain A. (1990) *Éducation informelle, les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, l'Harmattan.
- Parlebas P. (1986) *Éléments de sociologie du sport*, Paris, PUF.
- Parlebas P. (1999) *Jeux, sports et société. Lexique de praxéologie motrice*, Paris, Éditions INSEP Coll. Recherche.
- Peille F. (2011) *Frères et sœurs, chacun cherche sa place*, Paris, Hachette.
- Philip C., Magerotte G., Adrien J.L. (dir.) (2012) *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion*, Paris, Dunod
- Piaget J. (1970) *La formation du symbole chez l'enfant, actualités pédagogiques et psychologiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pierre E. (1999) La loi du 19 avril 1898 et les institutions, *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, N° 2, cent ans de répressions des violences à enfants, pp.113-127.

Pitt V., Curtin M. (2004) Intégration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education, *Disability and Society*, Vol.19, n°4.

Plaisance E. (2009) *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris. Éditions Autrement.

Plaisance E., Belmont B., Verillon A., Schneider C. (2007) Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, pp. 59-164.

Plaisance E., Bouve C., Schneider C. (2006) Petite enfance et handicap. Quelles réponses aux besoins d'accueil ? *Recherches et prévisions*, n° 84, pp.53-66.

Plaisance E., Schneider C. (2009) Inclusion : le concept et le terrain. In H. Benoit et É. Plaisance (dir.), *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série N° 5, Éditions de l'INSHEA, pp.25-33,

Plaisance E., Schneider C. (2013) L'inclusion scolaire comme révélateur des tensions éducatives, *Phronesis* 2 (2-3), pp.87-96.

Priou J. (2006) La participation sociale sans l'égalité des chances. Le mirage des politiques d'action sociale, *Acte du colloque International : état et régulation sociale comment penser la cohérence de l'intervention publique ?*

Pull J. (2012) *Intégration et inclusion scolaire, des modèles éducatifs attendus ?* Paris, L'harmattan.

Rambour L. (2007) *Les nouveaux droits des personnes handicapées*, Paris, Éditions Vuibert.

Rayna S., Bouve C. (2013) (dir.) *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*, Toulouse, Erès.

Rayna S., Brougère G. (2005) (dir.) *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*, Lyon, INRP.

Rayou P. (1999) *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF.

- Reddé G. (1992) Le parc des jouets. In G. Brougère (dir.) *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*, Paris, Éditions Autrement, série Mutations, N° 133, pp.93-106.
- Ricœur P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- Rimbaud A. (1972) *Œuvres complètes*, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.
- Ringler M. (2004) *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*, Paris, Dunod.
- Ringler M. (2009) *Le bonheur de l'enfant handicapé*, Paris, Dunod.
- Risselin P. (1998) *Handicap et citoyenneté au seuil de l'an 2000. 20 ans d'une politique sociale du handicap en France : bilan et perspectives*, Paris, Odas Éditeur.
- Roca J. (1992) *De la ségrégation à l'intégration, L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Paris, CTNERHI.
- Rogoff B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford : Oxford University Press.
- Rogoff B. (1993) Guided participation. In cultural activity by toddler and caregivers. Monographs of the society of research in child development, *Serial n° 236*, vol. 58, n° 8.
- Rogoff B. (2007) Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère et M. Vandembroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, pp.103-138.
- Rogoff B., Matusov E., White C. (1996) Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D.R. Olson et N. Torrance, *The handbook of education and human development*, Oxford: Blackwell, pp.388-414.
- Romano H. (2011) *La maladie et le handicap à hauteur d'enfant. Perspectives de prise en charge pour les proches et les intervenants*, Paris, Éditions Fabert.
- Roucous N. (2010) Du jeu et des vacances en colonie. Une évidence en question. In J. Houssaye (dir.) *Colos et centres de loisirs. Institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, pp. 205-219.
- Rousseau N., Dionne C., Cauchon N., Bélanger G. (2006) L'inclusion scolaire et sociale pour les personnes ayant une déficience intellectuelle : distinctions conceptuelles et réflexions sur

les pratiques. In H. Gascon, H. Boisvert, M-C. Haelewyck, J-R. Poulin et J-J. Detraux (dir.) *Déficiência intellectuelle: savoirs et perspectives d'action. Tome 1 Représentation, diversité, partenariat et qualité*, Québec, Presses Inter Universitaires, pp. 87-98.

Rufo M. (2002) *Frères et sœurs, une maladie d'amour*, Paris, Editions Fayard.

Salend S.J. (2001) *Creating Inclusive Classroom: Effective and Reflective Pratices*, New Jersey, Merrill Prentice Hall.

Santamaria E. (2009) *Handicap mental et majorité. Rites de passage à l'âge adulte en IME*, Paris, L'Harmattan.

Schaeffer J.M. (1999) *Pourquoi la fiction ?* Paris, Le Seuil.

Schnapper D. (1998) *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard.

Schnapper D. (2007) *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris, Gallimard.

Schneider C. (2006) *Scolariser tous les élèves de l'Utopie aux actes*, Inspection académique Sarthe, Académie de Nantes, *Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés : Utopies ou réalité ? Edusarthe*, Référence : des informations techniques pour agir, pp.13-22.

Schneider C. (2009) *Comment former à l'éducation inclusive : la formation des enseignants en Nouvelle-Ecosse au Canada*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Special Issue 5, pp. 205-209.

Schneider C. (2011) *Une étude comparative de l'éducation inclusive des enfants avec besoins particuliers en France et en Allemagne*, The Edwin Mellen Press, Lewiston, Queenston, Lampeter.

Schneider C. (2000) *Intégration préscolaire en France et en Allemagne : à la recherche d'un tissu social*, *Handicap-Revue des sciences humaines et sociales*, 87, pp. 55-77.

Schneider C. (2007) *Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire*, *Éducation et Sociétés*, 20, pp.149-166.

Schneider C. (2010) *Intégration scolaire des enfants avec besoins éducatifs particuliers en France et en Allemagne*. In R. Malet (dir.) *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, DeBoeck, Brussels, pp. 87-95.

Schneider C. (2010) Les relations entre pairs : être membre de la culture enfantine quand on a des besoins éducatifs particuliers. In J. Delalande et A. Arleo (dir.) *Les cultures enfantines. Universalité et diversité*, Presses universitaires de Rennes, pp. 211-22.

Schneider C., Sirota R. (2014) Les douzièmes journées de sociologie de l'enfance, Enfance et diversité, enfances multiples, compte rendu, *Lettre de l'AISLF*, n° 17, janvier.

Schroth G., Morman M.A., Fullwood H. (1997) *Effects of Training on Teacher's Stages of Concern Regarding Inclusion*. Promoting Progress in Times Of Change: Rural Communities Leading the Way (Rapport), Texas, ERIC Document reproduction service N0. ED 406 091.

Schwartz O. (1993) L'empirisme irréductible. In N. Anderson (dir.) *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan, pp.265-308.

Segal P., Maigne G. (2003) La compensation du handicap en Italie, *La documentation Française*, Rapport n° 2003 056.

Shumpeter J. (1935) *Théorie de l'évolution économique*, Paris, Dalloz.

Sirota R. (2006) Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire. In R. Sirota (dir.) (2006) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.51-59.

Sirota R. (dir.) (2006) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Stainback S., Stainback W. (1992) *Curriculum Considerations in Inclusive Classroom. Facilitating Learning for all Student*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Star S.L., Griesemer J. (1989) Institutionnal ecology, « Translations », and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie, *Social Studies of Science*.

Stiker H.J. (2005) *Corps infirmes et sociétés, essais d'anthropologie historique*, Paris, Dunod.

Thériault C. (2007) *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*, Les éditions Quebecor, Québec.

Thorne B. (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.

Tremblay M.A. (1968) *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montréal, McGraw-Hill.

Varenne J.M., Bianu Z. (1990) *L'esprit des jeux*, Paris, Albin Michel.

Vernier V. (1992) Le jeu de construction à l'école maternelle. In G. Brougère (dir.) Conceptions et usage éducatif des jeux de construction des jeux et des jouets, *Concep'scope* 92, Futuroscope de Poitiers, pp. 79-82

Vidalenc I., Malric M. (2014) Quels outils pour une démarche réflexive dans l'activité de recherche ? *Interrogations*, N° 16. Identité fictive et fictionnalisation de l'identité (II), juin 2013 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/Quels-outils-pour-une-demarche>, 305.

Vienneau R. (2004) Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bellanger (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.8-12.

Vienneau R. (2006) De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.) *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.7-28.

Vigarello G. (1993) *Le corps redressé*, Paris, Armand Colin.

Vincent S. (2001) *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.

Wallon A. (1995) *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.

Watson N., Shakespeare T., Cunningham-Burley S., Barnes C., Corker M., Davis J., Priestley, M. (1999) Life as disabled child: a qualitative study of young people 's experiences and perspectives- Final report. *ESRC Research Programm*.

Weigand Z. (2003) *Les aveugles dans la société française, du Moyen-Âge au siècle du Louis Braille*, Paris, CREAPHIS.

Wendling T. (2013) L'apprentissage du xiangqi ou l'ethnographe comme auteur. In M. Hunsmann et S. Kapp (dir.) *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'école de hautes études en sciences sociales, pp. 201-214.

Wenger E. (2005) *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, trad. Fr., Saint Foy, Les Presses de l'université de Laval.

Winnicott D.W. (1975) *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

Winzer M. (1985) Teacher attitudes toward mainstreaming: An appraisal of the research, B.C. *Journal of Special Education*, N°9.

Yonnet P. (1999) *Travail, loisir. Temps libre et lien social*, Paris, Gallimard.

Zucman E. (2009) Les besoins éducatifs particuliers, une clé pour la scolarisation de tous les élèves en difficultés, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, Hors-série n° 5, juillet 2009.

SITOGRAPHIE

www.unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf.

www.arev-valenton.fr

www.assemblée-nationale.fr

www.avh.asso.fr

www.ch-charcot56.fr

www.dcalin.fr/internat/declaration_madrid.html

www.dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

www.disstudies.org/

www.halde.fr/IMG/alexandrie/3411.PD

www.handicoup.com

www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr

www.legifrance.gouv.fr

www.lemans.maville.com

www.ludogrid.free

www.oned.gouv.fr

www.securité-social.fr

www.senat.fr/rap/r07-252/r07-2522.html

www.sustainable-design.ie/arch/2001MontrealDeclarationfr.pdf

www.themas.org/IMG/pdf_Loi_du_31_decembre_1992.pdf

www.themas.org/IMG/pdf_Texte_integral_de_la_loi_du_12juillet_90.pdf

www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

www.univ-nancy2.fr/VIDEOSCOP/DL7/lecon1/lecon1a.htm

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	8
CHAPITRE I : SOCIALISATION, INTÉGRATION ET PARTICIPATION	13
1. Préambule sur la nomination de l'enfant porteur d'une inquiétante étrangeté et sur notre champ théorique	14
1.1. Comment nommer l'enfant porteur d'une inquiétante étrangeté ?.....	14
1.2. Notre champ théorique	16
2. La présence de la participation et des apprentissages dans les concepts de socialisation et intégration.....	17
2.1. Approche des notions de socialisation et d'intégration.....	17
2.2. Apprendre et participer pour se socialiser, s'intégrer	19
2.3. La stigmatisation frein à la participation, à l'apprentissage.....	22
CHAPITRE II : L'INTÉGRATION, L'INCLUSION ET LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP	29
1. La question de la participation dans les textes législatifs	29
1.1. La loi de 1975 prône l'accès au droit commun	30
1.2. La loi du 02 janvier 2002 : la notion de participation apparaît	32
1.3. La loi 2005 : égalité et participation.....	35
2. L'intégration, l'inclusion et la participation sociale de l'enfant en situation de handicap	40
2.1. La question de l'intégration.....	41
2.2. La question de l'inclusion	42
2.3. Regard sur les concepts d'intégration et d'inclusion	47
2.4. De l'intégration/inclusion à la participation.....	51

CHAPITRE III : PARTICIPATION ET COMMUNAUTE DE PRATIQUE	53
1. Les communautés de pratique	53
2. Les modalités et les dimensions à la participation	55
3. Participation et jeu	57
3.1. La participation et le second degré.....	57
3.2. La participation et les mécanismes de décisions	60
3.3. Participation, apprentissage et culture ludique.....	62
3.4. Participation et culture de masse	64
3.5. Place des jouets dans la culture ludique	65
CHAPITRE IV : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	68
1. Interroger notre rapport personnel aux enfants et au « handicap »	68
2. Notre méthodologie de recherche	70
2.1. La nécessité de la pratique diariste.....	73
2.2. L’observation participante périphérique	75
2.2.1. Être autorisé et accepté dans le groupe.....	77
2.2.2. Un terrain composé de plusieurs lieux d’observations	82
2.2.3. Le terrain que nous affectons et qui nous affecte	88
2.3. Présentation de nos entretiens semi-directifs	90
2.3.1. Le guide d’entretien	93
2.3.2. Les thèmes en lien avec notre guide d’entretien	94
2.3.3. Description des enquêtés	95
2.4. Le traitement des données et le choix d’exposition	99
2.4.1. Le Traitement et la présentation de nos données.....	99
2.4.2. Présentation de nos données	101
CHAPITRE V : PORTRAITS D’ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ...	102
1. Édouard.....	103
1.1. Les activités encadrées par les adultes	104

1.2.	Les activités à l’initiative de l’enfant	107
1.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	111
1.4.	Le réseau relationnel familial et extrafamilial.....	112
1.5.	Ses jeux et ses jouets	113
1.5.	La relation ludique ou non avec l’observateur	114
1.6.	Le discours des parents	115
1.7.	Les pratiques des professionnels	115
1.8.	Synthèse de son portrait ludique	116
2.	Aurélie	117
2.1.	Les activités encadrées par les adultes	117
2.2.	Les activités à l’initiative de l’enfant	118
2.3.	Les temps libres hors institution.....	121
2.4.	Le réseau relationnel familial et extrafamilial.....	123
2.5.	Ses jeux et ses jouets	123
2.6.	La relation ludique ou non avec l’observateur	124
2.7.	Le discours des parents	125
2.8.	Les pratiques des professionnels	126
2.9.	Synthèse de son portrait ludique	126
3.	Sonia	127
3.1.	Les activités encadrées par les adultes	127
3.2.	Les activités à l’initiative de l’enfant	130
3.3.	Les temps libres hors institution.....	131
3.4.	Le réseau relationnel familial et extrafamilial.....	131
3.5.	Ses jeux et ses jouets	131
3.6.	La relation ludique ou non avec l’observateur	132
3.7.	Le discours des parents	132
3.8.	Les pratiques des professionnels	133

3.9.	Synthèse de son portrait ludique	133
4.	David	133
4.1.	Les activités encadrées par les adultes	134
4.2.	Les activités à l’initiative de l’enfant	138
4.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	139
4.4.	Le réseau relationnel familial et extrafamilial.....	140
4.5.	Ses jeux et ses jouets	141
4.6.	La relation ludique ou non avec l’observateur	142
4.7.	Le discours des parents	143
4.8.	Les pratiques des professionnels	143
4.9.	Synthèse de son portrait ludique	143
5.	Randy.....	144
5.1.	Les activités encadrées par les adultes	145
5.2.	Les activités à l’initiative de l’enfant	148
5.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	149
5.4.	Le réseau relationnel familial et extra-familial	150
5.5.	Ses jeux et ses jouets	150
5.6.	La relation ludique ou non avec l’observateur	151
5.7.	Le discours des parents	152
5.8.	Les pratiques des professionnels	152
5.9.	Synthèse de son portrait ludique	152
6.	Clémentine.....	153
6.1.	Les activités encadrées par les adultes	154
6.2.	Les activités à l’initiative de l’enfant	156
6.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	158
6.4.	Le réseau relationnel familial et extra-familial	158
6.5.	Ses jeux et ses jouets	159

6.6.	La relation ludique ou non avec l'observateur	160
6.7.	Le discours des parents	161
6.8.	Les pratiques des professionnels	162
6.9.	Synthèse de son portrait ludique	162
7.	Kevin	163
7.1.	Les activités encadrées par les adultes	163
7.2.	Les activités à l'initiative de l'enfant	166
7.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	167
7.4.	Le réseau relationnel familial et extra-familial	168
7.5.	Ses jeux et ses jouets	168
7.6.	La relation ludique ou non avec l'observateur	168
7.7.	Le discours des parents	170
7.8.	Les pratiques des professionnels	170
7.9.	Synthèse de son portrait ludique	170
8.	Jimmy	171
8.1.	Les activités encadrées par les adultes	171
8.2.	Les activités à l'initiative de l'enfant	173
8.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	175
8.4.	Le réseau relationnel familial et extra-familial	175
8.5.	Ses jeux et ses jouets	176
8.6.	La relation ludique ou non avec l'observateur	176
8.7.	Le discours des parents	177
8.8.	Les pratiques des professionnels	178
8.9.	Synthèse de son portrait ludique	178
9.	Evans	178
9.1.	Les activités encadrées par les adultes	179
9.2.	Les activités à l'initiative de l'enfant	181

9.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	183
9.4.	Le réseau relationnel familial et extra-familial	184
9.5.	Ses jeux et ses jouets	185
9.6.	La relation ludique ou non avec l'observateur	185
9.7.	Le discours des parents	186
9.8.	Les pratiques des professionnels	186
9.9.	Synthèse de son portrait ludique	187
10.	Camille.....	187
10.1.	Les activités encadrées par les adultes	188
10.2.	Les activités à l'initiative de l'enfant	188
10.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	190
10.4.	Le réseau relationnel familial et extra-familial	193
10.5.	Ses jeux et ses jouets	193
10.6.	La relation avec l'observateur	194
10.7.	Le discours des parents	195
10.8.	Les pratiques des professionnels	196
10.9.	Synthèse de son portrait ludique	196
11.	Théodore.....	197
11.1.	Les activités encadrées par les adultes	197
11.2.	Les activités à l'initiative de l'enfant	198
11.3.	Les temps libres « hors activités » dans les institutions	198
11.4.	Le réseau relationnel familial et extra-familial	201
11.5.	Ses jeux et ses jouets	202
11.6.	La relation avec l'observateur	202
11.7.	Le discours des parents	202
11.8.	Les pratiques des professionnels	203
11.9.	Synthèse de son portrait ludique	203

12. Dominique	204
12.1. Les activités encadrées par les adultes	204
12.2. Les activités à l'initiative de l'enfant	205
12.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions	205
12.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial	208
12.5. Ses jeux et ses jouets	209
12.6. La relation avec l'observateur	209
12.7. Le discours des parents	209
12.8. Les pratiques des professionnels	210
12.9. Synthèse de son portrait ludique	210
13. Pablo	210
13.1. Les activités encadrées par les adultes	211
13.2. Les activités à l'initiative de l'enfant	212
13.3. Les temps libres « hors activités » dans les institutions	212
13.4. Le réseau relationnel familial et extra-familial	215
13.5. Ses jeux et ses jouets	216
13.6. La relation avec l'observateur	216
13.7. Le discours des parents	217
13.8. Les pratiques des professionnels	217
13.9. Synthèse de son portrait ludique	218
CHAPITRE VI : ANALYSE TRANSVERSALE DES PORTRAITS : LA	
PARTICIPATION LUDIQUE DE L'ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP.....	219
1. Les effets des pratiques ou des discours	221
1.1. Vers l'intégration.....	221
1.2. Vers l'inclusion	223
1.3. Le droit commun ou le milieu spécialisé	224
2. La participation au sein de communautés de pratique ludique.....	225

2.1.	Les modalités de participation ludique.....	226
2.2.	Les trajectoires de participation des enfants en situation de handicap.....	229
3.	L'engagement dans la participation ludique.....	232
3.1.	Le rôle du tiers.....	232
3.2.	L'engagement mutuel.....	233
3.3.	La difficulté de s'engager.....	234
4.	Le tiers, l'objet et la communauté de pratique ludique	234
4.1.	Le passeur ludique.....	235
4.2.	Les limites du passeur ludique	236
4.3.	L'objet connecteur.....	237
5.	Les étiquettes attribuées dans le jeu et leurs incidences	238
5.1.	Le « bon joueur »	239
5.2.	Le « pas bon joueur »	240
5.3.	Le « mauvais joueur »	241
6.	L'apprentissage dans le jeu.....	242
6.1.	La participation pour apprendre, apprendre en participant	243
6.2.	La participation guidée	243
6.3.	L'apprentissage « intuitif » : essai erreur	245
6.4.	L'apprentissage par imitation.....	245
7.	Les <i>affordances</i> ludiques	246
7.1.	Les jeux de société	246
7.2.	Les collections enfantines	247
7.3.	Les jeux éducatifs.....	248
7.4.	Les jeux vidéo	249
7.5.	Le jeu à l'initiative de l'enfant	250
8.	Avoir « le bon style »	251
8.1.	Les jeux « genrés ».....	252

8.2.	L'enfant qui franchit les frontières du genre	253
8.3.	L'enfant atteint dans sa corporalité	254
9.	Les copains et la fratrie pour jouer	255
9.1.	L'entre-soi à l'école ou dans la classe spécialisée	256
9.2.	La difficulté d'avoir des copains en dehors de l'école.....	257
9.3.	Le frère, la sœur, pour jouer au domicile familial.....	257
9.4.	Les copains, les copines du frère ou de la sœur	259
9.5.	La fratrie peut restreindre la participation	260
10.	Les parents acteurs dans la participation de leurs enfants	261
10.1.	Les parents comme partenaires ludiques.....	261
10.2.	La participation parentale au réseau relationnel de l'enfant	262
11.	Les acteurs de la transmission ludique	263
11.1.	Les lieux où l'enfant en situation de handicap participe à un jeu	263
11.2.	Les personnes transmettant la culture ludique	264
	CONCLUSION	266
	BIBLIOGRAPHIE	271
	SITOGRAFIE	293
	TABLE DES MATIÈRES	294