

Kévin et la dame au fauteuil Jeu de l'enfant, jeu de l'adulte

Ludovic Blin

Le changement de paradigme qu'est l'inclusion, notion reprise dans la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des chances, invite à inscrire les enfants en situation de handicap dans le même espace social que tous les autres enfants. Les dispositifs institutionnels mis en place pour répondre à cet objectif dans le cadre de la politique du handicap définissent également les rapports que peuvent entretenir les professionnels du secteur de l'animation avec les enfants en situation de handicap. Ce processus d'inclusion n'est pas, bien évidemment, sans conséquence sur les relations qui peuvent alors se créer entre des animateurs d'un centre de loisirs, un enfant en situation de handicap et les autres enfants. En effet, institutionnellement, la nécessaire présence d'un tiers à côté de l'enfant dit « handicapé » est souvent mise en avant lorsque l'on parle d'intégration/d'inclusion. Ainsi, au sein de l'école, l'enfant en situation de handicap a, avec lui, des auxiliaires de vie scolaire afin d'être soutenu et aidé dans son parcours d'élève. Dans certains centres de loisirs, un animateur a cette même fonction pour lui venir en aide et faciliter son intégration. Ces structures à vocation récréatives reproduisent ce que prône l'institution scolaire, qui elle-même répond à des directives politiques au sens large du terme. Cet article veut traiter de la question de la place et du rôle des animateurs auprès de l'enfant en situation de handicap et des conséquences que leurs comportements induisent sur les relations ludiques que peut entretenir un enfant en situation de handicap avec ses pairs.

Pour construire un recueil de données, nous avons utilisé l'observation participante et les entretiens semi-directifs. L'observation participante a eu lieu dans un centre de loisirs pendant le mois de juillet 2011 qui accueille une cinquantaine d'enfants âgés de 7 à 16 ans. Des entretiens semi-directifs ont fait suite aux observations de terrain qui ont eu lieu à la même période. Nous avons pu observer différents enfants, dont un enfant en situation de handicap, jouer et créer des relations avec des animateurs et ses pairs. Pour des raisons de confidentialité, nous nommerons l'enfant Kévin et les animateurs seront eux appelés Cécile et Arnauld.

Kévin est né en décembre 1996. Il a 14 ans. Il est atteint d'une paraplégie incomplète et diagnostiqué Infirmes moteurs cérébraux (IMC) dû à une lésion du cerveau survenue dans la période périnatale.

Lieu d'observation : Centre de loisirs qu'il fréquente depuis plus de deux ans.

Date de l'observation : Juillet 2011.

Cécile est âgée de 21 ans au moment de l'observation. Elle est animatrice ayant mission d'accompagner Kévin dans les actes de la vie quotidienne et de favoriser son intégration. Elle travaille dans ce centre de loisirs depuis deux ans. Elle s'est déjà occupée de Kévin l'année dernière. Elle possède le Brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA) et d'un Brevet de technicien supérieur (BTS) en économie sociale et familiale.

Arnauld est âgé de 20 ans. Il est animateur au sein du centre de loisirs et s'occupe plutôt, à ses dires, « des grands jeux ». Il est l'animateur des adolescents. C'est la première année qu'il travaille au sein du centre de loisirs. Il a lui aussi une formation BAFA et a un parcours de 2 années en droit.

Quand le jeu de l'adulte n'est pas le jeu de l'enfant

Dans le cadre d'une recherche ethnographique sur le jeu et les enfants en situation de handicap, nous regardons des enfants jouer ensemble dans un centre de loisirs. Ils participent à divers jeux de règles proposés par l'équipe d'animation. Le jeu est ici soumis au contrôle de l'adulte et s'oppose de fait au jeu « libre » organisé par les enfants. « Loin d'être un sous jeu, le jeu libre est le jeu » (Houssaye, 2005, p. 110). Pour Pierre, directeur adjoint

du centre de loisirs en juillet 2011 : « l'équipe d'animation propose des jeux qui favorisent les relations entre les enfants et les divers apprentissages ». Le jeu est pensé au travers de cette vision comme un support privilégié pour le développement de l'enfant et comme moyen pour favoriser les relations aux autres. Il est utilisé ici comme « ruse » pédagogique, comme « tromperie » (Brougère, 1995) et il est de plus proposé aux enfants afin de masquer les souhaits éducatifs des animateurs. En outre, « tout jeu est d'abord et avant tout une action libre. Le jeu commandé n'est plus un jeu » (Huizinga, 1951, p. 24). Le jeu est une activité libre (Caillois, 1997). On ne peut pas obliger une personne à jouer (Henriot, 1967). Cependant, les enfants, dans le centre de loisirs, ne sont pas vraiment libres de jouer. En revanche, ils peuvent prendre ou non la décision de jouer comme le suggère Brougère (1995). Car jouer, c'est décider (Brougère, 2005). Ainsi, dans le jeu, il y a davantage une notion de décision qu'une notion de liberté. La liberté est dans le choix de décider de jouer ou pas. Ils sont acteurs de ce choix. Le jeu ne peut s'imposer à eux et « qui n'entre pas, ne joue pas ; qui s'y laisse prendre ne joue plus » (Henriot, 1989, p. 88). 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 ». « Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'« être autrement » que la « vie courante » ». Dans cette définition du jeu, la notion de liberté dans le jeu est certes présente, mais la règle doit être librement acceptée par les joueurs sans pouvoir être imposée. « Mais 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 » (Brougère, 2008, p. 3) et « la règle est le résultat de la décision nécessaire dans le second degré, sinon rien ne se passe » (*ibid.*). La règle n'est qu'une réification de mécanismes de décisions. « Car 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 » (*ibid.*, p. 4). Chaque joueur dépend des autres joueurs, des autres décisions prises avant et pendant le jeu. Outre, l'importance des mécanismes de décisions, Brougère (2005) met en avant également comme caractéristiques du jeu, la frivolité et l'incertitude. Ainsi, « l'investissement de l'enseignant peut conduire à éliminer ou atténuer trois caractéristiques fondamentales du jeu : son incertitude, levée par la volonté de l'enseignant d'en déterminer le but, la frivolité disparaissant dans l'investissement du sérieux éducatif, la décision remplacée par l'intervention de l'adulte » (*ibid.*, p. 79). Les divers jeux auxquels les enfants participent le sont essentiellement à l'initiative de l'adulte afin qu'ils soient en accord avec le projet éducatif du centre. « On joue au jeu des adultes » (Marine, 14 ans, 2011). Ainsi, pour Roucous (2010, p. 205) « 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. »

« On joue à la guerre »

Dans ce centre de loisirs, certains des enfants accueillis sont en situation de handicap, car la structure se donne comme mission d'accueillir tous les enfants, et ce, « quels que soient leurs handicaps ou leurs possibilités » (Pierre, 2011). Lorsque je demande aux animateurs présents le jour de mes observations de ce mois de juillet 2011, dont Cécile et Arnould, ce que peut évoquer chez eux le terme de « handicap », ils me répondent par les vocables suivants : « Enfant fragile, qu'on doit aider, à qui on doit adapter les jeux, on doit faire attention à eux... » Il y a, pour les animateurs, derrière ce vocable de « handicap » la représentation d'un individu souvent diminué, qu'on doit accompagner dans les activités et dans son quotidien. Je rejoins un groupe d'une dizaine d'enfants, dont Kévin. Un grand jeu à thème est organisé par les animateurs pour la totalité des enfants, et ce, quels que soient leurs âges ou leurs singularités. Les animateurs proposent divers jeux collectifs et individuels autour de la thématique des jeux Olympiques. En attendant de jouer, les enfants sont assis à terre, regroupés en cercle autour des animateurs. Ils écoutent les consignes données. Kévin descend seul de son fauteuil pour se retrouver au sol avec les autres. Ce qui ne plaît pas visiblement à Cécile qui est là

pour, je la cite : « Faciliter son intégration ». « Elle est toujours auprès de lui » comme me l'a d'ailleurs précisé, Pierre. Kévin veut donc être assis hors de son fauteuil, par terre, avec les autres enfants. Mais son animatrice l'incite à regagner son fauteuil en me disant : « Il doit rester dans son fauteuil, car il est mieux là que par terre, quand même ! » Les jeux commencent. Ils se déroulent par équipe. C'est autour de l'équipe de Kévin de participer au jeu. Il doit effectuer une épreuve individuelle. Les animateurs lui demandent de venir au milieu du terrain. Cécile pousse son fauteuil. Kévin doit lancer une balle dans des quilles pour les faire tomber. Il refuse. Les animateurs insistent, mais rien n'y fait. Kévin ne veut pas participer au jeu organisé par l'équipe d'animation. Pour Billett (2008), la participation dépend aussi de l'affordance que peut présenter une sociale. Le terme d'affordance vient de *to afford*, mettre à disposition, offrir (Luyat et Regia-Corte, 2009). « 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). L'affordance, c'est essentiellement une relation entre une situation et une personne. Selon la culture ludique et le développement de l'enfant, l'affordance d'une situation ludique varie. D'ailleurs pour certains enfants, elle n'offrira rien en matière de participation et c'est le cas pour Kevin dans ce jeu-là. Il rejoint maintenant les autres enfants qui sont toujours assis par terre. Ils attendent leurs tours pour jouer. Après une dizaine de minutes, Kévin descend de nouveau de son fauteuil pour être au sol avec les autres. Il se rapproche de deux enfants en rampant. Il est très à l'aise. Il parle avec eux. Ils se mettent tous à ramper comme lui en le suivant. Je les regarde faire. Les enfants me disent qu'ils sont des militaires. Ils se déplacent au sol en tirant sur des ennemis invisibles qui les entourent. « On joue à la guerre », me dit Kévin. Il connaît les jeux de guerre. Ils font partie, et chez les autres enfants aussi, de leurs cultures ludiques. Celle-ci se construit progressivement chez l'enfant au cours des diverses expériences qu'il vit. « 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. Cet apprentissage se fait par un double mouvement interne et externe. L'enfant construit cette culture en jouant avec les autres et en regardant les autres enfants jouer. Il apprend avec et par les autres.

Kevin est acteur dans la construction de sa culture ludique. « 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). Cécile intervient maintenant en lui disant : « Tu vas te salir. » Elle l'installe dans son fauteuil. Son jeu est terminé. Les deux autres enfants rejoignent leur groupe. Kévin ne participe plus à aucun des jeux organisés par l'équipe d'animation. Il reste dans son fauteuil. Cécile est à ses côtés et il n'a que quelques rares échanges avec ses pairs. Au moment du goûter, les groupes se relèvent sur l'injonction des animateurs. Cécile pousse le fauteuil de Kévin. Les enfants sont tous ensemble sauf Kévin qui mange son gâteau avec Cécile un peu en retrait des autres.

La « dame au fauteuil »

Je décide d'accompagner les enfants du centre de loisirs lors d'un grand jeu de piste qui a lieu dans la partie médiévale de la ville. Je les attends devant le musée. Ils arrivent tous en car. Les enfants descendent, suivis de Kévin et de Cécile. Chaque groupe part de son côté. Celui de Kévin va récupérer auprès d'une animatrice sa feuille de route pour connaître le déroulement des épreuves. L'animatrice-organisatrice en donne une à chaque enfant, mais pas à Kévin, car c'est Cécile qui la prend pour lui. J'ai envie de parler à Kévin, mais sans la présence de la « dame au fauteuil », comme l'appellent certains enfant, c'est impossible. Je dis à Cécile : « Cela ne doit pas être facile de pousser le fauteuil avec toutes ses montées ». Elle me répond : « Non, ce n'est pas facile ». Je lui dis : « Je peux t'aider si tu veux ». Ainsi, je me retrouve seul avec Kévin. 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. Puis il me répond : « Non » en me montrant de la tête l'animatrice qui se trouve à quelques mètres de nous. On parle ensemble de ses journées dans le centre de loisirs. Cécile arrive. Elle me dit : « Je reprends Kévin ». Je vais voir le groupe de filles. Je demande à une des filles : « Tu connais Kévin? Tu vas le voir de temps en temps? » Elle me répond : « Oui, je le connais, et non, je ne joue pas

souvent avec lui ». Je lui demande les raisons qui font qu'elle ne va pas le voir. Elle me répond : « il y a toujours la "dame au fauteuil" ». D'autres enfants tiendront ce jour-là un discours assez similaire. La place qu'occupe Cécile auprès de Kévin 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 cette 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 dans leur désir d'être en relation avec Kévin. De son côté, il ne joue pas avec les autres et n'essaie pas non plus d'entrer en interaction avec eux, car, comme il me 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 avec Kévin. Sa présence n'encourage donc pas les enfants à entrer en relation avec lui et ne lui offre pas non plus une liberté d'agir sans le regard de l'adulte. Ils forment, Cécile et Kévin, 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 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 *Ali*. (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 Kévin peut avoir avec ses pairs et n'incite pas les autres enfants à avoir des échanges verbaux et physiques avec lui. Quel enfant d'ailleurs souhaite avoir en continu la présence d'un adulte lorsqu'il joue avec ses pairs ? Le jeu de piste se poursuit. Kévin est toujours poussé par la « dame au fauteuil ». Fin de la journée. La sortie est finie. Les enfants repartent en direction du centre de loisirs.

Le passeur ludique

Je retrouve Kévin seul, à côté d'un arbre, je le salue. Cécile semble être absente. Les enfants me le confirmeront plus tard. Kévin est proche d'un groupe d'enfants qui jouent avec un ballon. Il les observe jouer. Les enfants se font des passes. Un groupe de filles s'arrête. Certaines rejoignent le jeu des garçons. Un animateur, Arnauld, arrive près du groupe puis il se dirige vers Kévin. Ils parlent ensemble. Arnauld prend un des ballons du groupe de garçons et fait des passes à Kévin. Ils jouent ainsi pendant dix minutes. Puis, Arnauld se dirige vers les autres garçons. Il entre dans leur jeu sous le regard de Kévin. Les filles les regardent également jouer. Arnauld invite Kévin à les rejoindre. Il les rejoint après quelques minutes de réflexion. Un des garçons lui envoie le ballon. À son tour, il le renvoie à un autre garçon. Arnauld reste à jouer avec eux. Ils jouent tous ensemble, puis Arnauld se retire du jeu. Il va voir le groupe de filles et il discute avec elles. Kévin joue toujours avec le reste du groupe. L'animateur se dirige vers un autre groupe qui est en train de répéter un spectacle de danse. Les passes continuent entre les différents joueurs. Kévin s'arrête de jouer. Je me dirige vers lui pour tenter de comprendre son retrait du jeu. « Tu arrêtes de jouer? » ; « Oui, me répond Kévin. 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. » Je lui demande si je pourrai venir voir. « Oui », me dit-il.

Je rejoins Kévin au sein d'un groupe de douze garçons et filles. Les enfants sont par sous-groupe de deux ou trois sous une tente. Les enfants « ordinaires » sont à une extrémité de la table. Kévin est à l'autre. Il demande au groupe : « Je me mets où? » pas de réponse. Il a des difficultés pour parler. Il reste seul sans réponse et sans dialoguer avec les autres. Le groupe doit peindre des drapeaux. Kévin veut faire le drapeau anglais. Il demande du rouge, du rose arrive... Il dit : « ce n'est pas du rouge » pas de réponse de la part de ses pairs. Arnauld vient le voir en lui donnant la couleur demandée. Puis, il retourne avec les autres enfants. Il demande à Kévin de passer sa couleur aux autres. Kévin se rapproche ainsi

du groupe de pairs pour leur donner la couleur. Les autres lui font ainsi une place dans le groupe. L'animateur sollicite les connaissances de Kévin sur les différents drapeaux. Les enfants l'écoutent et lui demandent des conseils. Il s'exécute. Il est avec les autres. L'ensemble des enfants réalise ses drapeaux. Kévin a joué au ballon et a participé aux activités de peintures avec les autres, car Arnauld a permis de créer du lien entre l'enfant en situation de handicap et le reste du groupe. L'animateur a été un passeur ludique. Sans son intervention, Kévin serait resté probablement sans trop de relations avec ses pairs. Il a ainsi facilité les interactions entre Kévin et ses pairs en sachant s'effacer pour qu'il puisse construire une relation ludique. Pour Houssaye (2005, p. 317) « 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. »

Conclusion

Nous avons pu ainsi constater, lors de nos observations de terrain dans ce centre de loisirs, que le rôle et la posture de l'animateur donnent la possibilité à Kévin d'entrer ou non dans le jeu des autres enfants. Dans le cas où l'adulte – ici Cécile, la « dame au fauteuil » pour reprendre l'expression enfantine – est omniprésent, cela a pour effet de limiter les relations ludiques de Kévin. Le rôle de Cécile est bien évidemment institutionnalisé puisque le directeur l'a embauchée pour être auprès de l'enfant en situation de handicap. Cela répond également à une façon de penser l'enfant en situation de handicap qui ne peut et qui ne doit qu'avoir auprès de lui un « aidant » à son entière disposition. Le statut de l'animatrice est aussi reconnu par les autres enfants qui la désignent par ce sobriquet de « la dame au fauteuil ». Elle s'acquitte de sa tâche en étant toujours avec Kévin, formant ainsi une dyade dans un groupe. Cette posture professionnelle et institutionnelle entraîne une forme d'isolement de l'enfant au sein d'une collectivité. Ce comportement est bien évidemment induit par la direction du centre de loisirs et par la fonction même de cette animatrice.

Cependant, lorsque Kévin est sans Cécile, un autre animateur du groupe, Arnauld, vient faciliter la rencontre entre l'enfant en situation de handicap et les autres. Il joue le rôle de passeur ludique en favorisant

l'entrée de Kévin dans les activités ludiques des autres enfants. La présence d'Arnaud est, le plus souvent, de courte durée auprès de lui, car il est l'animateur de tous les enfants du centre de loisirs. Ainsi, lorsqu'un adulte est toujours avec Kévin, et ce, en raison de sa fonction, de son identité professionnelle, cela a pour effet de l'exclure du reste du groupe. En revanche, quand l'animateur identifié comme « animateur du groupe » est dans un rôle de passeur ludique, Kévin peut alors avoir des contacts et participer à des jeux avec les autres. Ainsi, tout serait peut-être dans une question de temporalité, de temps passé auprès de Kévin et d'identité professionnelle reconnue par tous. En résumé, être animateur pour un seul enfant en situation de handicap ou être un animateur pour tous les enfants à l'écoute de la singularité de chacun. La question subsidiaire de cet article est aussi de savoir quelle place l'adulte doit laisser au jeu libre chez l'enfant au sein d'un centre de loisirs. Doit-on, comme le préconise Houssaye (2005, p. 303), « libérez le jeu ! » ou encore comme peut l'évoquer Factor (2010, p. 393) en ces termes « dans un contexte où combien plus facile, nous sommes nous aussi confrontés à un choix : celui d'accepter nos responsabilités envers les plus jeunes en protégeant et en promouvant leur droit à jouer en toute liberté. »

Ludovic Blin est professeur d'Éducation physique et sportive en Institut médico-éducatif, docteur en sciences de l'éducation.

Bibliographie

Arléo, Andy et Delalande, Julie (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, PUR, 2010.

Billelt, Stephen (2008), « Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissage et remaniement de pratiques culturelles », in *Pratiques de formation-Analyses*, n° 54, 2008, pp.149-164.

Bourdieu, Pierre et Champagne Patrick, « Les exclus de l'intérieur », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91-92, 1992, pp. 71-75.

Brougère, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, l'Harmattan, 1995a.

Brougère, Gilles, « Sociabilité et socialisation », in Glaumard-Carré, Martine (dir.), *Plaisirs d'enfances l'enfant, acteur de lien social*, Paris, Syros, 1995 b.

Brougère, Gilles, « L'enfant et la culture ludique » in *Spirale*, n° 24, 2002, pp. 25-38.

Brougère, Gilles, *Jouer/apprendre*, Paris, Economica, 2005.

- Brougère, Gilles (2008), « Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? » in *De(s) générations* n° 07, 2008, pp.83-90.
- Caillois, Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967.
- Delalande, Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2001.
- Delalande, Julie, « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », in *Terrain*, n° 40, 2003, pp. 99-114.
- Delalande, Julie, *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, Paris, Autrement, 2009.
- Factor, June, « "Faismoiconfiance je me connais!" », Cultures ludiques de l'enfant, interventions et interférences des adultes », in Arléo, Andy et Delalande, Julie, (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, PUR, 2010, pp.373-394.
- Henriot, Jacques, *Le jeu*, Paris, PUF, 1976.
- Henriot, Jacques, *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti, 1989.
- Houssaye, Jean, *C'est beau comme une colo*, Paris, Matrice, 2005.
- Luyat, Marion et Regia-Corte, Tony, « Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept », in *L'année psychologique*, vol. 109, 2009/2, pp. 297-332.
- Meyer-Borba, Angela, « La culture enfantine dans les espaces-temps du jeu », in Arléo, Andy et Delalande, Julie, (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, PUR, 2010, pp.191-199.
- Pitt, Victoria et Curtin, Michael, « Intégration versus ségrégation : the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education », in *Disability and Society*, vol. 19, n° 4, 2004, pp. 387-401.
- Roucous, Nathalie, « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question », in Houssaye, Jean (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Paris, Matrice, 2010, pp. 205-219.
- Watson, Nick ; Shakespeare, Tom ; Cunningham-Burley, Sarah ; Barnes, Cliford ; Corker, Mairian ; Davis, Joanne, Priestley, Mark, (1999), *Life as a disabled child : a qualitative study of young people 's experiences and perspectives*, London, Economic and social research council, 1999.