

Apprendre et participer: Le jeu de l'enfant en situation de handicap

Ludovic Blin

Institut-Médico-Educatif.

Résumé

L'article tente d'appréhender la relation entre participer et apprendre, apprendre et participer, et ce, lorsque l'enfant en situation de handicap joue avec d'autres, enfants ou adultes. Pour mettre en lumière ce lien, nous utilisons des données empiriques émanant d'une recherche ethnographique dans le cadre d'une thèse de doctorat sur la participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu. Ensuite, nous analysons ces données en utilisant le cadre théorique des communautés de pratique de Wenger (2005) et les deux dimensions de la participation que sont pour Billett (2008), l'engagement et l'*affordance*.

Mots clés

apprentissage, participation, communauté de pratique ludique, enfant en situation de handicap.

Abstract

The article tries to understand the relation between participate and learn, learn and participate and that, when the child in situation of handicap plays with others, child or adult. To highlight this link, we use empirical data emanating from an ethnographical search within the framework of a doctoral thesis about the participation of the child in situation of handicap in a play. Then, we analyze these data using the theoretical frame of the communities of practice of Wenger (2005) and the two dimensions of the participation that are the commitment and the *affordance* for Billett (2008).

Keywords

learning, participation, playful community of practice, child in situation of handicap.

1. Introduction

L'enfant en situation comme tous les enfants participent à des jeux, à des activités dans sa vie quotidienne. D'ailleurs, nous ne pouvons pas concevoir une vie sociale sans une inscription à une participation, à un *faire* avec ou sans la présence d'un tiers. Mais alors une question se pose, s'impose à nous : est-ce que l'enfant en situation de handicap apprend dans cette participation hors de tout apprentissage pensé par un tiers ? Pour tenter d'appréhender cette question, nous avons fait le choix de nous pencher sur le jeu de l'enfant en situation de handicap en essayant de voir s'il apprend ou pas lors de sa participation

ludique. En d'autres termes, nous voulons comprendre si en jouant l'enfant en situation de handicap acquiert de nouveaux savoir-faire ou savoir être ludiques ou pas, par savoir-être ludique nous entendons les comportements et les attitudes ludiques attendus par l'ensemble des joueurs. Pour cela, nous regarderons au plus près la participation de l'enfant en situation de handicap à des communautés de pratique ludique (Brougère, 2010) qui se caractérise selon Brougère (2010), reprenant 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).

Après une présentation du contexte de notre recherche où nous évoquerons notre méthodologie de recherche, nous exposerons sur un plan théorique la question du jeu et de la participation, de l'apprentissage au sein d'une communauté de pratique ludique (Brougère, 2010). Ensuite, nous regarderons au plus près la participation de 7 enfants en situation de handicap à un jeu et nous analyserons ces données empiriques en y articulant la notion de communauté de pratique de Wenger (2005) et les dimensions de la participation de Billett (2008) que sont l'engagement et l'*affordance*.

2. Contexte de la recherche

Avant d'aller plus loin dans notre propos, il nous semble nécessaire d'exposer le contexte de notre recherche. En effet, cet article est construit à partir d'une recherche ethnographique dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation où nous avons observé la participation ludique de l'enfant en situation de handicap. Un recueil de données a été construit à partir d'entretiens semi-directifs et d'observations participantes auprès d'enfants en situation de handicap. Lorsque nous parlons d'entretien, nous faisons directement référence à l'entretien compréhensif de Kaufmann (2011) où le chercheur va essayer d'appréhender la manière dont l'individu pense et agit pour mettre en évidence les divers processus sociaux à l'œuvre. Pour nos entretiens semi-directifs, un choix s'est rapidement imposé à nous : réaliser nos entretiens auprès d'un enfant en situation de handicap avec la présence de son frère ou sa sœur. Ainsi, lors des entretiens, les enfants en situation de handicap ou non pouvaient échanger, s'interroger et remettre parfois en cause les dires de l'un ou de l'autre ; le frère ou la sœur devenant parfois enquêteur. Ce moment de l'entretien était également un moment d'observation de l'entre-soi enfantin au sein d'une fratrie où au travers des mots et des attitudes corporelles, nous nous rendions compte de la place que chaque enfant en situation de handicap pouvait occuper au sein de sa fratrie.

Pour compléter ces entretiens semi-directifs, des observations ont également lieu lors de rencontres ludiques en 2011, 2012 et 2013 organisées par des associations de parents d'enfants en situation de handicap, au sein de centres de loisirs en 2011, 2012 et 2013 et au domicile familial en 2011. Ainsi, pour comprendre le jeu de l'enfant en situation de handicap, nous souhaitons en tant qu'observateur être là où le jeu se donnait à voir. Dans ces divers espaces sociaux, les enfants en situation de handicap pouvaient être observés lors de leurs jeux libres ou parfois de leurs jeux à l'initiative de l'adulte ou d'un pair.

Ainsi, dans les centres de loisirs et lors des rencontres ludiques entre familles d'enfants en situation de handicap, nous pouvions avoir accès au jeu de l'enfant en situation de handicap parfois co-construit avec des pairs en situation de handicap ou non. Au sein des trois familles observées lors des rencontres ludiques, nous avons appréhendé le jeu de l'enfant en situation de handicap avec ses parents et sa fratrie. L'objectif principal était de comprendre la participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu avec d'autres enfants, pairs fratrie. Mais qu'est-ce qu'un jeu ?

2.1. Le jeu ?

Ce vocable jeu étant par essence polysémique et polymorphe et que chaque personne, chaque joueur a sa propre définition du jeu, il nous semble plus opportun de mettre, tout d'abord, en avant la relation indissociable, indispensable entre le jeu et le joueur. En effet, le joueur donne de l'existence au jeu et sans joueur, il ne peut y avoir de jeu. Comme le stipule Henriot (1989, p.83), « le jouer implique le jouant » (Henriot, 1989, p.83) et pour Brougère (2005), le jeu n'existe par la participation des enfants, car sans participation, il n'y a pas de jeu. 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).

Ensuite, pour appréhender le jeu, il semble nécessaire d'aller voir les caractéristiques du jeu, en s'appuyant sur le travail de Brougère (2005). Tout d'abord, lorsque l'enfant participe à un jeu le cadre change. On est dans le second degré (Brougère, 2005), le sens de la réalité se trouve alors modifié. 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 et pour lui participer à un jeu c'est avant tout communiquer avec d'autres joueurs en leur indiquant 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). Et comme le stipule Henriot (1976, p.77) « pour entrer dans le jeu, il faut savoir que c'est un jeu. »

De plus, Goffman (1991), à partir de cette notion de métacommunication, propose la notion de modalisation des cadres de l'expérience en empruntant la notion de cadre à Bateson (1977) et 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 permet et rend possible les diverses formes d'expériences et c'est aussi une structure d'interactions entre les individus. Pour Goffman (1991, p.30), « 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). Cet auteur distingue le cadre primaire du cadre secondaire. 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. Dans le jeu, on passe ainsi d'un cadre primaire à un cadre secondaire et le jeu devient une activité du second degré (Brogère, 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. » 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 le héros de ses rêves. En dehors du second degré, jouer, c'est décider (Brogère, 2005).

Enfin, 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 dans certains cas, l'enfant peut être dans l'obligation de participer à un jeu. Parler de liberté dans le jeu semble alors être un écueil. Comme le suggère Brogère (1995), il semble plus judicieux de parler de la décision dans le jeu. 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, mais en est acteur. D'ailleurs, pour Brogère (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 et peut être imposée sans l'accord de l'ensemble des joueurs qui doivent la co-accepter. Lors de jeux collectifs, la règle infère le jeu et est acceptée telle quelle. Lorsque dans d'autres jeux, la règle est peu visible, elle va être énoncée et discutée par les joueurs pour avoir un accord commun et pourra être modifiée au cours du jeu. C'est le cas de jeux sensori-moteur ou des jeux des « t'es pas cap » où la règle est le plus souvent négociée durant le jeu et co-acceptée par tous. Pour 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 Brogère (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 (Brogère, 2008). En outre, comme le précise Brogère (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 ». L'enfant et l'enfant en situation de handicap vont ainsi progressivement, au cours des diverses expériences ludiques qu'ils vivent, construire leurs propres cultures ludiques (Brogère, 2005).

2.2. Participer et apprendre au sein d'une communauté de pratique ludique

« 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 capable de créer des formes propres d'action et d'interprétation de la réalité » (Meyer Borba, 2010, p.93). 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, Roucous, 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 ». 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. Les enfants et les enfants en situation de handicap au travers de leur implication dans un jeu

avec une culture ludique commune et propre au groupe forment ainsi une communauté de pratique ludique selon Brougère (2010).

Brougère (2010) reprend ainsi les caractéristiques de Wenger (2005) sur la notion de communauté de pratique que sont l'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). Ainsi, lorsque ces trois caractéristiques sont présentes dans le jeu co-construit entre enfants, nous parlerons alors de communauté de pratique ludique (Brougère, 2010). Ces 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. Et 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. En outre, 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. Ainsi, une question nous taraude : comment les enfants en situation de handicap au travers de leur participation au sein de communauté de pratique ludique apprennent-ils ou n'apprennent-ils pas ? Pour le dire autrement, les enfants en situation de handicap comme tous les autres enfants apprennent-ils en jouant avec d'autres enfants ? Le choix de l'ensemble des données présenté dans cet article est en lien avec la pertinence des observations ou des entretiens dont l'objectif est de répondre à la question du lien entre participation/apprentissage.

3. La participation/l'apprentissage des enfants en situation de handicap à un jeu

Et, afin de comprendre la logique de cette participation/apprentissage de l'enfant en situation de handicap et de mettre entre autres, en lumière les interactions à l'œuvre, nous nous sommes inscrits dans une approche qualitative. 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. Nous avons donc fait le choix de l'approche ethnographique en nous inscrivant dans une démarche inductive afin d'observer les rapports sociaux, les pratiques et les représentations des divers acteurs en présence. L'idée était de les regarder et d'étudier leurs jeux avec un degré minimum d'implication. Suite à 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). 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. Nous souhaitons maintenant 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/l'apprentissage de l'enfant en situation de handicap lors d'un jeu. 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.

Camille et les filles

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. Suite à un entretien semi-directif auprès des deux sœurs, Camille m'a relaté les propos suivants :

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 ».

Marc et ses toupies

Marc est un enfant en situation de handicap porteur du syndrome de Down, âgé de 11 ans et son frère Paul a lui 8 ans. Marc est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Son frère Paul 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 en situation de handicap « 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. »

Lors d'une observation au domicile familial, Marc évoque un jeu, les toupies *Beyblade*. Marc et son frère Paul nous ont invités à jouer avec eux et nous ont raconté l'univers des toupies *Beyblade*. Marc nous a dit : « On a appris à papa à jouer aux toupies

Beyblade ». C'est un jeu qui consiste à lancer des toupies dans une arène appelée Stadium. Le but est de sortir la toupie adverse hors du Stadium ou de la faire s'arrêter. Paul a appris à Marc à jouer à ce jeu qui lui-même a appris à son père et nous-mêmes. Les deux frères ont également joué avec leurs pairs en situation de handicap ou non dans un centre de loisirs.

Sonia et « 1.2.3 soleil. »

Sonia, jeune fille âgée de 10 ans est une enfant en situation de handicap et elle a une sœur, Marylou, de 14 ans. Elle est scolarisée dans un établissement spécialisé proche du domicile parental. 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.

Le jour de notre observation dans un centre de loisirs, elle participe à un jeu nommé « 1.2.3. Soleil ». Les enfants doivent se déplacer et toucher le mur en disant « Soleil » sans que le meneur ne les voie bouger. Julie, l'animatrice explique le jeu, nomme un meneur du jeu. La situation ludique peut maintenant se donner à voir. Sonia s'avance, mais ne s'arrête pas lorsque le meneur se retourne. Cette même scène se reproduit à maintes reprises à l'identique. Julie, l'animatrice, décide alors d'accompagner Sonia dans le jeu tout en lui réexpliquant les règles de « 1.2.3. Soleil » et reste à côté d'elle en la guidant dans le jeu. Le meneur se retourne, Sonia est déjà immobile, certes un peu aidée par Julie. Le jeu se poursuit, Sonia est toujours accompagnée de Julie. La partie se termine une autre commence avec un autre meneur de jeu. Julie a accompagné Sonia pendant le déroulement de ce jeu. Sonia est maintenant seule, s'arrête avant que le meneur se retourne. Elle participe pleinement avec les autres en maîtrisant le répertoire partagé de cette communauté de pratique ludique (Brougère, 2010).

Théodore et le badminton

Théodore, âgé de 17 ans, est un adolescent en situation de handicap, « *diagnostiqué d'autiste* » comme a pu nous dire sa mère lors d'un entretien au domicile familial. 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.

Nous avons joué avec lui à la fin d'un entretien semi-directif au sein de son domicile familial et il a une certaine expertise de cette activité ludique. Théodore joue au badminton avec des tiers, parents ou amis. Les membres de la famille nous expliquent que c'est en jouant qu'il a appris. « *Au départ, c'était un peu difficile pour lui* » comme a pu nous le dire sa sœur Émilie en 2011 et puis toujours selon elle « *Au fil des matchs, il a amélioré son jeu* ». Ainsi, au fil des rencontres ludiques, il a maîtrisé de plus en plus le répertoire partagé de cette communauté de pratique ludique (Brougère, 2010).

Dominique et les jeux vidéo

Dominique, adolescent en situation de handicap est 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. Il aime jouer au jeu vidéo sur diverses consoles et a appris selon ces dires lors d'un entretien en 2011 avec sa sœur Annie. Nous avons effectué un entretien semi-directif auprès de Dominique et de sa sœur.

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... »

Randy et l'ordinateur familial.

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.

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 :

Randy : « 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. »

Pablo et les jeux vidéo

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.

Pablo lors d'un entretien semi-directif à son domicile nous explique avec l'aide de sa sœur son utilisation d'internet pour jouer à des jeux vidéo.

Le chercheur : « Comment est-ce 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 maintenant avec Internet. Il n'a plus besoin de nous ou très peu... il peut trouver un site de jeu vidéo seul maintenant. »

3.1. Analyse du lien entre apprentissage et participation

Ces observations et entretiens auprès de 7 enfants en situation de handicap permettent d'appréhender la relation entre participation et apprentissage. Pour cela, 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. Les enfants en situation de handicap évoqués dans la section précédente participent ainsi à différentes communautés de pratique ludique en s'engageant dans les activités ayant pour eux une *affordance*. L'*affordance* vient du verbe anglais *to afford*, qui se traduit par offrir, mettre à disposition. C'est ce qu'offre la situation en termes de participation. Dans notre travail de recherche, nous avons fait le choix de nous ranger derrière l'usage de Billett (2008) qui pour cet auteur, l'*affordance* renvoie à la relation entre ce qu'offre la situation et ce que l'individu en perçoit. Cependant, les enfants en situation de handicap ne maîtrisent pas toujours l'ensemble du répertoire ludique commun et ont dû apprendre pour participer pleinement avec les autres. C'est dans le faire, dans l'expérience qu'ils ont vécue en lien avec leurs intensités dans la participation qu'ils ont appris ou non. Les enfants en situation de handicap ont appris dans leur participation, et c'est en participant qu'ils ont appris. En effet, au départ, ils ne maîtrisaient pas ou peu le jeu et le méta-jeu et au fil du temps et de la répétition de l'expérience du jeu, ils ont pu participer pleinement à leurs communautés de pratique ludique (Brougère, 2010) respectives. Car, les nouveaux apprentissages acquis ont modifié leurs modalités de participation allant d'une participation périphérique à une participation pleine et légitime (Wenger, 2005).

Il faut noter que dans le jeu, des enfants ou des adultes ont parfois apporté leur soutien à des enfants en situation de handicap comme pour Marc et Sonia afin de les accompagner dans leur participation. Cette entraide et cette coopération ont entraîné leur participation à des communautés de pratique ludique (Brougère, 2005). Ainsi, Sonia sait maintenant jouer à « 1.2.3. Soleil » grâce à un « expert » qui l'a aidé et lui a expliqué comment jouer. Rogoff (1993) parle de participation guidée en faisant référence dans la participation au soutien de ces tiers dans les modalités d'apprentissage. Sonia a eu besoin d'un tiers maîtrisant l'activité afin de l'accompagner dans sa participation, lui permettant également de passer d'une non-participation à une participation pleine. Marc nous a expliqué qu'il avait appris et montré à son père comment jouer avec des toupies *Beyblade*. Ces deux exemples mettent en évidence le lien existant entre participation et guidage qui peut être explicite dans le jeu des toupies de Marc ou dans celui de Sonia à « 1.2.3. Soleil ». 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 en situation de handicap 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 en situation de handicap 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, en regardant du côté de la participation, nous pouvons nous rendre compte des apprentissages acquis dans les modifications de modalités de participation allant d'une non-participation à une participation pleine et légitime (Wenger, 2005). Les apprentissages dans la participation sont en lien ainsi avec l'engagement de ces enfants en situation de handicap, plus ils s'engagent, plus ils participent et plus ils acquièrent de nouveaux apprentissages. C'est le cas de Pablo ou de Randy qui au départ avait besoin d'un tiers pour jouer sur l'ordinateur et au fil des diverses participations, ils sont maintenant dans la capacité d'y jouer seul. Nous devons mettre aussi en exergue que pour Dominique a appris seuls, sans tiers aidant, en essayant. En effet, dans les jeux vidéo, il manipule intuitivement sa console de jeux et procède 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 ainsi au travers des expériences vécues par l'enfant en situation de handicap dans ces jeux qu'il va apprendre à y jouer. Autrement dit, la répétition et la confrontation à un univers ludique permet d'acquérir un savoir-jouer en lien avec cet univers vidéo ludique.

4. En guise de conclusion

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 qu'est un jeu. C'est au travers de l'intensité dans la participation et de l'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). Au travers de l'analyse de nos observations empiriques, nous pouvons aisément comprendre le lien entre ces deux vocables : participer et apprendre, apprendre et participer. En effet, c'est dans la participation à un jeu que l'enfant en situation de handicap acquiert des apprentissages en lien avec sa communauté de pratique ludique (Brougère, 2010). Ainsi, dans la participation à un jeu, les enfants en situation de handicap ont augmenté leur répertoire de pratique ludique qu'ils pourront utiliser et mobiliser selon

la situation rencontrée. Les enfants en situation de handicap observés nous invitent donc à penser l'apprentissage en relation avec une participation à une situation, à un *faire* ludique. Les enfants en situation de handicap comme tous les autres enfants participent à une activité porteuse de significations et leurs engagements en lien avec l'*affordance* d'une situation ou d'une activité favorisent leurs participations. Au travers, de nos diverses données empiriques, nous avons pu appréhender le fait que c'est en participant que les enfants en situation de handicap apprennent et c'est en apprenant qu'ils participent. Ces nouveaux apprentissages ont ainsi permis aux enfants en situation de handicap de changer de modalité de participation (Wenger, 2005). Ce lien entre participation et apprentissage nécessite encore d'être approfondis au travers de matériaux empiriques concernant d'autres situations de handicap.

Référence bibliographiques

- Bateson G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit 1*, Paris: Le Seuil.
- 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.
- Brogère G. (1995 a). *Jeu et éducation*, Paris: L'Harmattan.
- Brogère G. (1995 b). Sociabilité et socialisation. In Martine Glaumaud-Carré (dir.) *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*, Paris: Éditions Syros.
- Brogère G. (2002). L'enfant et la culture ludique, *Spirale*, N° 24, pp. 25-38.
- Brogère G. (2003). *Jouets et compagnie*, Paris: Stock.
- Brogère G. (2005). *Jouer/apprendre*, Paris: Economica.
- Brogère 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.
- Brogère G. (2006). Les enfants, les adultes et l'observateur. In R. Hess et G. Weigand (dir.) *L'observation participante*, Paris: Economica, pp.207-223.
- Brogère G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel, *Revue Française de Pédagogie*, n° 160, pp.5-12.
- Brogère G. (2008). (dir.) *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris: Collection Mutations n° 245, Éditions Autrement.
- Brogère G. (2008). Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? *De(s) générations 07*, pp.83-90.
- Brogère G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : L'apprentissage comme participation. In G. Brogère et A.L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris: PUF, pp.267-278.
- Brogère G. (2010). Pourquoi le jeu ? Forum débat Strataj'm, Paris, 13 mars. Publié dans *Stratajm raconte 20 ans*, le jeu dans la cité, pp. 92-99.
- Brogère G. (2011). Apprendre en participant. In E. Bourgeois et G. Chapelle (2011) (dir) *Apprendre et faire apprendre*, Paris: PUF, pp.115-124.
- Caillois R. (1967). *Les jeux et les hommes*, Paris: Gallimard.
- Calvet J.L. (1978). *Les jeux de société*, Paris: Payot.
- Dajez F., Roucoux N. (2010). Le jeu vidéo, une affaire d'enfants. Enquête sur le parc à jouets numérique d'enfants de 6 à 11 ans In S. Octobre (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, *La Documentation française*, Paris, pp. 85-101.
- 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.

- 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.
- Goffman E. (1974). *La mise en scène de la vie quotidienne*, 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.
- Hamayon R. (2012). *Jouer. Une étude anthropologique*, Paris: La Découverte.
- Henriot J. (1976). *Le jeu*, Paris: PUF.
- Henriot J. (1989). *Sous couleur de jouer*, Paris: José Corti.
- Huizinga J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris: Gallimard.
- Kaufmann J.C (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris: Armand Colin.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 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.
- Montandon C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris: L'Harmattan.
- 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
- Schaeffer J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris: Le Seuil.
- Wenger E. (2005) *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, trad. Fr., Saint Foy, Les Presses de l'université de Laval.