

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of arts
HES-SO en travail social

HES-SO//Valais Wallis domaine santé & travail social

Le jeu dans l'éducation sociale :

un outil formel et informel pour l'éducateur social travaillant en foyer avec des
enfants en âge de scolarité primaire

Réalisé par : Simon Rouvinez

Sous la direction de : Christophe Boulé

Promotion : TS ES 09

Sierre, septembre 2012

Remerciements

Je remercie les directeurs d'institutions qui m'ont fait confiance et m'ont ouvert la porte de leur établissement.

Je remercie chaleureusement les professionnels qui m'ont accordé de leur temps pour répondre à mes questions.

Je remercie également mon directeur de mémoire, Monsieur Christophe Boulé, pour sa disponibilité constante, ses conseils tout au long de mon travail de recherche.

Merci à mes lecteurs, Serge Rouvinez et Jade Bonvin.

Merci à toutes celles et ceux qui m'ont soutenu et aidé durant l'élaboration de ce travail de Bachelor.

Langage épïcène

L'utilisation du masculin ou du féminin, dans ce document, est à interpréter au sens du neutre s'appliquant aux deux genres.

Informations

Le lecteur verra apparaître, au fil de la lecture de ce document des opinions émises par l'auteur. Ces dernières n'engagent que lui.

Je certifie avoir écrit ce travail personnellement sans aide extérieure pour la rédaction. Les documents utiles à l'accomplissement de ce travail ont tous été référencés selon les normes en vigueur. Les emprunts faits à d'autres auteurs, que cela soit en paraphrasant ou en citant directement, sont clairement indiqués dans le texte.

Ce travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre des travaux à rendre durant les études.

Résumé

Cette recherche a pour thématique la relation entre le jeu et l'éducation. Cette thématique est issue d'observations amenant à un constat : le jeu est fortement présent dans l'éducation. Partant de ce constat, cette recherche tente de définir la place qu'occupe le jeu dans l'éducation, les fonctions qui lui sont attachées ainsi que les outils dont il peut prendre la forme.

La première partie introduit le travail en présentant les motivations et les objectifs de ce dernier. La question de recherche ainsi que les hypothèses sont également présentées.

Dans une seconde partie, le cadre théorique définit les concepts suivants :

- Définition du jeu
- La psychologie et le jeu
- Les étapes du jeu selon les âges de la vie
- La classification des jeux
- Le jeu et l'éducation

La troisième partie de cette recherche est consacrée à une enquête de terrain. Dix éducateurs travaillant dans deux institutions différentes ont été interviewés. Le travail de recherche est ciblé sur une population d'enfants en âge de scolarité primaire. Six observations de situations de jeu ont été effectuées afin de pouvoir croiser les données des entretiens avec celles des observations.

L'analyse des résultats mise en parallèle avec le cadre théorique m'a permis de me rendre compte que le jeu occupait une grande place pour les enfants et pour les éducateurs. Du jeu découle une multitude de fonctions identifiées par les professionnels de l'éducation. Dès lors nous pouvons identifier le jeu comme un outil. La théorie et les résultats des entretiens et des observations démontrent que l'on peut décliner le jeu en deux formes distinctes : le jeu comme outil formel et le jeu comme outil informel.

La fin de ce travail consiste à présenter les principaux résultats de la recherche. Elle ouvre également une discussion sur l'ensemble du travail ainsi que sur les perspectives possibles.

Mots-clés

Jeu – éducation – outil formel – outil informel – jeu éducatif

Table des matières

1. PARTIE INTRODUCTIVE	7
1.1 CHOIX DE LA THEMATIQUE	7
1.2 MES MOTIVATIONS PERSONNELLES	7
1.3 MES MOTIVATIONS PROFESSIONNELLES	8
1.4 ENONCE DU PLAN DE TRAVAIL DE RECHERCHE	8
1.5 OBJET DE LA RECHERCHE	10
1.5.1 Question de départ	10
1.5.2 Question de recherche	10
1.6 OBJECTIFS	10
1.6.1 Objectifs personnels	11
1.6.2 Objectifs de recherche	11
1.7 HYPOTHESES	11
2. CADRE THEORIQUE	13
2.1 DEFINITION DU JEU	13
2.2 LA PSYCHOLOGIE ET LE JEU	15
2.3 LES ETAPES DU JEU SELON LES AGES DE LA VIE	17
2.3.1 De 0 à 2 ans ou le stade sensori-moteur	17
2.3.2 De 2 à 7-8 ans ou le stade préopératoire	18
2.3.3 De 7-8 ans à 11-12 ans ou le stade des opérations concrètes	19
2.3.4 L'adolescence	19
2.3.5 L'âge adulte	20
2.4 LA CLASSIFICATION DES JEUX	20
2.5 LE JEU ET L'EDUCATION	23
3. METHODOLOGIE	25
3.1 CONTEXTE INSTITUTIONNEL	25
3.1.1 L'Institut Sainte-Agnès	25
3.1.2 Le Foyer de Salvan	25
3.2 PRESENTATION DE L'ECHANTILLON	26
3.3 RECUEIL DE DONNEES PAR L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	27
3.3.1 Définition et objectifs d'un entretien semi directif	27
3.3.2 Avant l'entretien	27
3.3.3 Pendant l'entretien	28
3.3.4 Limites et biais liés à l'entretien semi-directif	29

3.4	RECUEIL DE DONNEES PAR L'OBSERVATION	29
3.4.1	<i>Définition et objectifs de l'observation</i>	29
3.4.2	<i>Avant l'observation</i>	30
3.4.3	<i>Limites et biais liés à l'observation</i>	31
4.	RESULTAT ET ANALYSE DES ENTRETIENS	33
4.1	DEFINITION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE DU JEU	33
4.1.1	<i>Résultats</i>	33
4.1.2	<i>Analyse</i>	35
4.2	LA PLACE DU JEU DANS L'EDUCATION.....	37
4.2.1	<i>Résultats</i>	37
4.2.2	<i>Analyse</i>	38
4.3	LES FONCTIONS DU JEU DANS L'EDUCATION.....	39
4.3.1	<i>Résultats</i>	40
4.3.2	<i>Analyse</i>	42
4.4	L'UTILISATION DU JEU EDUCATIF	43
4.4.1	<i>Résultats</i>	44
4.4.2	<i>Analyse</i>	46
4.5	LE JEU COMME OUTIL FORMEL	48
4.5.1	<i>Résultats</i>	48
4.5.2	<i>Analyse</i>	51
4.6	LE JEU COMME OUTIL INFORMEL ; JEU LIBRE ET JEU DIRIGE	52
4.6.1	<i>Résultats</i>	52
4.6.2	<i>Analyse</i>	55
4.7	CONCLUSION DES EDUCATEURS.....	56
4.7.1	<i>Résultats</i>	57
5.	BILAN DE LA RECHERCHE.....	59
5.1	COMMENTAIRES SUR LA QUESTION DE RECHERCHE	59
5.2	VERIFICATION DES HYPOTHESES :	60
5.3	ATTEINTES DES OBJECTIFS	61
5.4	LIMITES DE LA RECHERCHE	62
5.5	APPRENTISSAGES EFFECTUES.....	63
5.6	PERSPECTIVES ET PISTES D' ACTIONS.....	64
5.7	NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE.....	64

5.8	CONCLUSION.....	65
6.	BIBLIOGRAPHIE.....	66
6.1	OUVRAGES.....	66
6.2	ARTICLES	67
7.	ANNEXES	68
7.1	ANNEXE A – GUIDE D’ENTRETIEN.....	69
7.2	ANNEXE B – GRILLE D’OBSERVATION	71

1. Partie introductive

1.1 Choix de la thématique

Le thème de mon travail de recherche a vu le jour lors de ma première formation pratique. Je travaillais avec des enfants âgés de six à treize ans dans une structure de type foyer. Rapidement j'ai constaté que le jeu occupait une place certaine dans le quotidien de l'enfant. De ce premier constat sont apparues plusieurs interrogations portant sur la relation entre le jeu et l'enfant, entre la pratique professionnelle de l'éducateur social et le jeu. C'est principalement du constat que j'ai pu faire quant à l'importante place que prend le jeu dans le quotidien d'une institution que je me suis dit qu'il y avait un travail de recherche intéressant à mettre en place.

La première période de formation pratique se terminant, je décide d'axer la suite de ma formation sur l'enfance et le jeu. En effet, dès le début du 4^{ème} semestre en parallèle au début du travail de recherche, je m'inscris pour le module E8 à la mise en place d'activités Pour les enfants de Cérébral Valais et du Tipi à Sion. Ce module m'a permis dans un premier temps d'observer les enfants dans des situations de jeu et les animateurs socioculturels dans leurs pratiques. Je me suis également inscrit pendant le 5^{ème} semestre au module Oasis à l'EESP de Lausanne qui avait pour thème : comprendre l'enfant dans son environnement social. Ce module m'a apporté des notions théoriques qui sont venues s'inscrire dans le cadre de ce travail de recherche. J'ai également choisi le lieu de la deuxième formation pratique en fonction de la population de mon travail de recherche afin de pouvoir être au cœur du sujet pour le recueil de données.

Une fois la thématique trouvée, il m'a fallu mettre des limites au champ de recherche. En effet la thématique du jeu peut être large et atteindre diverses dimensions. Concernant la population, j'ai axé mon travail sur des enfants en âge de scolarité primaire, soit de six à treize ans, placés en institution pour des raisons liées au contexte familial ou aux difficultés scolaires, sociales et comportementales. En délimitant l'âge de la population, je réduis également le champ des institutions concernées ainsi que les domaines du jeu touchant les enfants.

Le sujet central de ce travail de recherche est l'éducateur social et la manière de concevoir et d'intégrer pratiquement le jeu dans sa profession.

1.2 Mes motivations personnelles

Je conçois que le jeu fait partie intégrante de la vie de l'enfant, de l'adolescent et même de l'adulte. J'ai accordé et j'accorde toujours une grande place au jeu dans ma vie. Je pense que ses fonctions sont multiples et toutes apportent par leur côté ludique, dénué du contraignant, un moment de plaisir, de détente pour chacun.

Le jeu prend donc une grande place dans l'éducation certes, mais il est essentiel pour le développement et pour l'épanouissement de l'enfant. Le jeu est pour l'enfant synonyme de récréation, de « défouloir », de détente, d'inconscience et ces arguments sont la source de ma motivation pour démarrer une réflexion autour de cette thématique qui m'intéresse grandement, qui soulève chez moi des questionnements et qui touche ma personnalité. Il m'est donc facile de m'impliquer dans une telle démarche.

1.3 Mes motivations professionnelles

En tant que futur professionnel de l'éducation sociale, je trouve important de pouvoir dans un premier temps participer à un travail de recherche sur une thématique qui touche au quotidien la pratique de ce métier.

Au niveau professionnel, ce qui m'interpelle dans cette thématique, c'est le nombre de fonctions occupées par le jeu. Le jeu tient un rôle, non seulement pour l'enfant mais également pour l'éducateur. Du moment de ressource, de défoulement, d'évasion et de détente pour l'enfant, à l'outil formel ou informel pour l'éducateur, le jeu est présent partout et constamment dans l'éducation.

Lors des mes deux formations pratiques, j'ai pu regrouper des éléments qui figuraient dans le cahier des charges des éducateurs en lien avec ce travail de recherche. Et l'une des missions de l'éducateur est d'accompagner au mieux l'enfant dans sa vie et dans son développement, de stimuler ses ressources, d'organiser et d'animer la vie de groupe. Donc réfléchir sur la question du jeu dans l'éducation implique une réflexion sur les actions que mettent en place les éducateurs pour favoriser cet accompagnement auprès du jeune.

Ce qui me motive et qui me stimule dans cette recherche sur la place du jeu, c'est d'imaginer apporter une modeste plus-value dans l'analyse de ce sujet et de voir sur le terrain, dans quelle mesure, son résultat pourrait améliorer ou changer mon approche et ma pratique quotidienne ou celles d'un de mes lecteurs.

1.4 Enoncé du plan de travail de recherche

La partie théorique est composée de cinq thèmes qui entourent et définissent les champs en lien avec la thématique de la recherche.

La première partie du cadre théorique a pour but de définir et de clarifier la notion de jeu. La première définition est la mienne et est issue de mes lectures, de mes expériences professionnelles et de mon vécu personnel. Les suivantes sont celles de deux auteurs, C. TOURETTE et M. GUIDETTI qui donnent une définition d'un point de vue psychologique, puis celle du sociologue R. CAILLOIS, celle du dictionnaire LAROUSSE, puis pour synthétiser, une définition de A. CARTRON et F. WINNYKAMEN qui se sont essayés à l'exercice de regrouper les définitions de plusieurs auteurs en une seule commune.

La deuxième partie du cadre théorique comporte les différentes théories de la psychologie en lien avec le jeu. De la psychologie du développement à la psychanalyse, plusieurs auteurs ont écrit sur le jeu.

La troisième partie de la théorie concerne les étapes du jeu selon les âges de la vie. J'ai souhaité développer ce concept car on ne parle pas du jeu de la même façon à deux ans qu'à quatorze ans. La fonction, le type de jeu, la représentation qu'on se fait du jeu varient considérablement selon l'âge de l'individu. Pour ce concept théorique, je me suis en partie appuyé sur la théorie de Piaget concernant les stades du développement de l'enfant.

En quatrième partie vient s'ajouter la classification des jeux. Il n'existe malheureusement pas de classification commune à tous les auteurs concernant les différents types de jeu. Par conséquent, j'ai essayé d'illustrer les principales classifications en fonction de leurs auteurs et de leur pertinence. Parmi les différents essais des auteurs, j'ai choisi pour mon travail de recherche de baser mon étude sur la classification de Piaget qui selon moi est la plus accessible et la plus complète simultanément.

La dernière partie théorique de mon travail de recherche porte sur le lien entre le jeu et l'éducation. Grâce principalement à l'ouvrage de G. BROUGERE, cette partie a pour objectif de remettre en question la nature du côté éducatif du jeu.

La partie pratique, qui a pour but d'aller enrichir la partie théorique est scindée en deux parties. Dans un premier temps, je suis allé interroger dix éducateurs dans deux institutions différentes destinées à la même population. Par ces entretiens, je souhaitait recueillir des informations révélant la réalité institutionnelle concernant l'utilisation du jeu dans l'éducation. Dans un deuxième temps, je suis allé observer six moments de jeu de 30 minutes afin de pouvoir évaluer où se situe le jeu sur une échelle qui va du libre au dirigé.

Concernant l'analyse des informations, elle se déroulera en quatre étapes :

- Décrire et préparer les résultats pour l'analyse
- Mesurer les relations entre les variables
- Comparer les résultats attendus (hypothèses) et les résultats des entretiens ou des observations
- Rechercher la signification des écarts

1.5 Objet de la recherche

1.5.1 Question de départ

Ma question de départ, choisie lors de l'élaboration de l'avant-projet du travail de recherche était la suivante :

« Quelles sont la place et la fonction du jeu dans le quotidien de l'éducateur social ? »

Cette question révélait déjà mon intention de découvrir ce qui se fait en matière de jeu dans la pratique des éducateurs sociaux. Les deux indicateurs figurant dans la question sont toujours au centre de ma recherche actuelle.

- La place que le jeu occupe est un élément de recherche important selon moi, car elle révèle de manière quantitative les raisons de questionner ce sujet. Plus le jeu occupe une grande place, plus la démarche de recherche prend du sens.
- Le deuxième indicateur de cette question de départ évoque la fonction du jeu. Dans cette question de départ, la fonction se définit sous deux formes différentes. Il y a la fonction que le jeu peut prendre pour l'enfant et la fonction que l'éducateur veut ou peut donner au jeu

1.5.2 Question de recherche

La question de recherche vient simplement compléter la question de départ en ajoutant des précisions mais ne change pas le sens et le fond de la question de départ :

« Places et fonctions du jeu dans l'éducation. Entre jeu libre, jeu dirigé et jeu éducatif, quelles réalités et quels outils pour l'éducateur social ? »

Cette nouvelle question, suggère déjà au lecteur que l'objet de l'étude, le jeu, peut être dans l'éducation décliné en trois parties : *libre, dirigé, éducatif*. De plus, elle démontre la volonté, le but du travail de recherche, à savoir, recenser la réalité du terrain en ce qui concerne le jeu et l'éducation.

1.6 Objectifs

A travers la question de recherche, nous avons pu déterminer l'objet de celle-ci, voici les objectifs personnels et les objectifs de la recherche que je souhaite atteindre en élaborant ce travail de Bachelor :

1.6.1 Objectifs personnels

- Mieux connaître et comprendre un outil de l'éducateur social.
- Elaborer un projet de recherche utile pour moi et pour la profession d'éducateur.
- Favoriser par ce travail l'articulation théorique-pratique importante dans le quotidien de cette profession.
- Planifier mon travail et l'élaborer en cours de formation.

1.6.2 Objectifs de recherche

- Démontrer que le jeu prend une grande place dans le quotidien d'un éducateur.
- Recenser la réalité de la pratique de l'éducateur en lien avec le jeu chez l'enfant.
- Questionner le sens de l'action (étant donné la place que le jeu peut prendre et la pauvreté de son utilisation)
- Explorer une thématique d'actualité encore peu exploitée jusqu'à présent.

1.7 Hypothèses

- Le jeu doit être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement.

Indicateurs :

Autant dans la théorie que dans les observations de terrain, j'ai pu constater que le jeu n'est plus jeu à partir du moment où il est imposé, ou à partir du moment où des contraintes viennent entacher sa spontanéité et sa liberté.

- Dans l'éducation, le jeu libre prend une plus grande place que le jeu dirigé.

Indicateurs :

Le jeu libre correspond à tous les moments où les enfants jouent sans contraintes ni présence de l'adulte. Le jeu libre est considéré comme une activité frivole qui est mise en place par l'enfant. Les règles, s'il y en a, sont déterminées par l'enfant ainsi que le lieu et les objets auxquels il pourrait avoir accès.

A l'inverse, les jeux dirigés correspondent aux jeux où l'adulte, l'éducateur influence celui-ci. L'adulte participe activement ou reste présent passivement mais c'est lui qui initie le jeu qui, pose un cadre et des règles.

- La place que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur.

Indicateurs :

La place du jeu est quantifiable par la description d'une journée « type » d'un enfant au foyer. La manière dont l'éducateur identifie la place que prend le jeu peut être analysée dans son discours à ce sujet.

- La fonction que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur.

Indicateurs :

Le jeu peut occuper une multitude de fonctions, du simple moment de détente ou d'évasion à des fonctions plus sociales telles que la coopération, l'entraide, l'affirmation de soi etc.

- Le jeu est un outil formel et réfléchi pour l'éducateur social.

Indicateurs :

Le jeu peut être utilisé par l'éducateur comme un outil de travail sur lequel il peut s'appuyer pour construire son projet pédagogique. Il peut également observer des situations de jeux afin de dégager des hypothèses de compréhension concernant une problématique ou un jeune en particulier. L'utilisation du jeu comme outil peut donc se décliner de plusieurs manières.

- Le jeu éducatif est un outil fréquemment utilisé par les éducateurs sociaux.

Indicateurs :

Le jeu éducatif se définit dans ce travail de recherche par tous les jeux proposés par un éducateur visant des buts précis. Le jeu éducatif ou le jeu avec une intention pédagogique s'inscrit dans les outils formels de l'éducateur.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique de ce travail sera basé sur 5 axes : des définitions autour du jeu, les étapes du jeu selon l'âge, le jeu et la psychologie du développement, les typologies de jeux et le jeu et l'éducation.

2.1 Définition du jeu

Il est important avant, de développer des théories sur le jeu, d'en définir son sens, ses limites. Je vais proposer une définition personnelle du jeu, issue de mes lectures, de ce que j'ai pu observer dans ma pratique professionnelle et mon vécu personnel. J'ajouterai également quelques définitions d'ouvrages pertinents.

Pour ma part, je définis le jeu comme une action large et dépendante de plusieurs critères. Pour moi, le jeu est à la base, un moment de plaisir naïf dépourvu de toute contrainte. Une fois cette base posée, le jeu satisfait, selon moi, à plusieurs définitions, car il dépend d'une multitude de variables : l'âge et les stades du développement ; l'aspect individuel et collectif ; le jeu mental et le jeu physique ; le jeu frivole ou le jeu défini par des règles. Le jeu est donc par sa base universelle, le terme général qui englobe toutes les activités ludiques.

Tourrette et Guidetti proposent une définition du jeu chez l'enfant :

« C'est une activité générale qui peut se déployer n'importe où et n'importe quand. Elle se distingue de la réalité en ce que les séquences de comportement ne vont pas jusqu'à leur terme (on joue à se tuer, on ne se tue pas en vrai), n'a pas de but précis (l'enfant joue non pas pour un résultat, mais pour jouer), et impliquent toutes les capacités de l'enfant au fur et à mesure qu'elles se développent (sensorielles, motrices, verbales, etc.), et n'impliquent pas forcément d'autres partenaires sociaux (Tourrette et Guidetti, 2008, p. 104). »

Caillois insiste dans un premier temps sur l'importance de la liberté dans le jeu :

« Il n'y a pas de doute que le jeu ne doive être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. Un jeu auquel on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu : il deviendrait une corvée dont on aurait hâte d'être délivré. Obligatoire ou simplement recommandé, il perdrait un de ses caractères fondamentaux : le fait que le joueur s'y adonne spontanément, de son plein gré et pour son plaisir, ayant chaque fois entière licence de lui préférer la retraite, le silence, le recueillement, la solitude oisive ou une activité féconde (Caillois, 1967, p. 36). »

Dans un deuxième temps, il propose de définir le jeu comme une activité dépendant essentiellement de six critères, cette activité doit être : «

1. **Libre** : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu ne perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
2. **Séparée** : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;
3. **Incertaine** : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ;
4. **Improductive** : ne créant ni biens, ni richesses, ni éléments nouveaux d'aucune sorte ; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de partie ;
5. **Réglée** : soumis à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;
6. **Fictive** : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante (Caillois, 1967, p. 42). »

Le dictionnaire LAROUSSE définit le jeu de la manière suivante : « Activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir (Le petit Larousse, 1998, p 568). »

La dernière définition que j'ai sélectionnée, celle de Cartron et Winnykamen regroupe des caractéristiques communes à la plupart des auteurs qui se sont prêtés à l'exercice de la définition du jeu et résume les propos de ceux-ci : «

- L'activité de jeu est commune à tous les humains, quel que soit leur âge, et aux animaux, à tout le moins aux mammifères supérieurs.
- Une certaine liberté est inhérente à l'activité ludique : le jeu ne peut être contraint, sous peine de perdre son caractère de jeu. C'est sur ce point qu'il diffère des conduites soumises aux contraintes de la réalité, immédiate ou distanciée.
- N'importe quelle activité peut donner lieu à des jeux, qu'elle relève des domaines psychomoteurs, cognitifs, socio-relationnels, qu'elle s'exerce de façon solitaire ou à plusieurs, qu'elle utilise ou non des objets, d'usage courant dans la vie quotidienne ou spécifiquement destinés à l'usage de jouets. Les mêmes activités peuvent aussi ne pas accéder au statut de jeu, si le sujet ne les accepte pas comme telles.
- Le jeu porte en lui-même sa finalité, c'est-à-dire qu'il ne saurait être soumis à des fins utilitaires qui lui soient extérieures. C'est en cela qu'il se différencie du travail, rétribué ou non.

- L'accord est total aussi quant au plaisir éprouvé par le joueur dans le jeu (Cartron et Winnykamen, 2004, p. 86). »

2.2 La psychologie et le jeu

C'est au XIX^{ème} siècle que l'on voit apparaître une science qui se base sur l'enfant et sur son développement. La psychologie du développement de l'enfant, au travers de ses multiples auteurs, répond aux questions suivantes : pourquoi l'enfant joue-t-il ? A quoi sert le jeu ?

En se penchant sur ces questions, la psychologie reconnaît par ce fait, le jeu. Elle le valorise en démontrant son intérêt, ses fonctions, son sens, ses finalités. Le jeu est considéré par la psychologie comme instrument du développement :

« Etudier par la psychologie apparaît comme moteur de l'auto-développement de l'enfant, et en conséquence comme méthode naturelle d'éducation. Le jeu n'est rien d'autre que la pédagogie naturelle qui s'impose à l'enfant lui-même (Brougeres, 2011, p. 36). »

Selon Caillois, le jeu contribue fortement au niveau de l'individu :

« Les psychologues lui reconnaissent un rôle capital dans l'affirmation de soi chez l'enfant et dans la formation de son caractère. Jeux de force, d'adresse, de calcul, ils sont exercice et entraînement. Ils rendent le corps plus vigoureux, plus souple et plus résistant, la vue plus perçante, le toucher plus subtil, l'esprit plus méthodique ou plus ingénieux. Chaque jeu renforce, aiguise quelque pouvoir physique ou intellectuel. Par le biais du plaisir et de l'obstination, il rend aisé ce qui fut d'abord difficile ou épuisant (Caillois, 1967, p. 20-21). »

Piaget (1994) considère le jeu comme une activité naturelle et spontanée. Ses premières recherches tentent à démontrer que le jeu n'est pas considéré comme un produit social. Le jeu correspond à une activité spontanée qui permet à l'enfant de développer son intelligence. Selon lui, le jeu résulte premièrement du processus d'assimilation qui consiste à transformer l'information qu'il reçoit afin de l'adapter à son mode de pensée. C'est ce qu'il appelle la formation du symbole chez l'enfant. Par ce processus, l'enfant entre dans un jeu d'imitation. Piaget définit le jeu en l'associant également au plaisir, le plaisir qui s'oppose au sérieux, au sérieux du travail.

Une autre théorie de la psychologie (BROUGERE, 2011) met en relation l'homme avec l'animal. Le fait de ne pouvoir observer l'enfant uniquement de l'extérieur le rapproche de l'animal ainsi que la faiblesse ou l'inexistence du langage, tout comme les mouvements réflexes, les impulsions, l'instinct, l'inné qui sont comparés et comparables à l'animal.

L'instinct est l'élément qui rapproche l'enfant de l'animal au niveau du jeu.

« La raison des jeux de jeunesse est que certains instincts, particulièrement importants pour la conservation de l'espèce, se manifestent déjà à une époque où l'animal n'en a pas encore sérieusement besoin. En tant qu'opposés à l'exercice sérieux postérieur, ces jeux sont un préexercice et un entraînement des instincts en question. La manifestation précoce en est extraordinairement utile et nous renvoie au principe de la sélection naturelle. Etant donné que les instincts hérités peuvent de cette façon être aiguisés postérieurement par l'expérience individuelle, ils n'ont pas besoin d'être très développés lors de la naissance (Brougère, 2011, p.109).»

Selon cette théorie, le jeu renvoie donc à l'instinct.

Ce qui distingue principalement l'homme de l'animal dans le jeu, c'est la dimension symbolique. Dès la troisième année de vie, la dimension symbolique vient compléter le jeu de l'enfant qui jusqu'à présent n'était que purement sensori-moteur.

Dès lors se dévoilent deux approches : l'approche biologique, où l'enfant joue de manière instinctive et en vertu d'une nécessité biologique et l'approche psychologique où l'on cherche à comprendre et savoir pourquoi l'enfant veut jouer.

« Les jeux des adultes n'ont pas de nécessité biologique mais une cause psychologique. S'ils jouent c'est en référence au plaisir rencontré dans les jeux de leur enfance. C'est donc le jeu de l'enfant qui explique ici le jeu de l'adulte. La psychologie du jeu n'est que l'étude des états psychiques qui accompagnent le jeu (Brougère, 2011, p. 110). »

D'un point de vue psychanalytique, plus particulièrement selon Sigmund Freud, le jeu n'existe pas en tant que tel mais fait partie des éléments qui constituent le fonctionnement psychique au même titre que le rêve, l'humour, l'activité artistique. Il considère le jeu comme la première trace de l'activité poétique de l'enfant :

« Tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il se crée un monde à lui, ou plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance. Le poète fait comme l'enfant qui joue ; il crée un monde imaginaire qu'il prend très au sérieux (Brougère, 2011, p. 114). »

Si selon lui le jeu n'existe pas dans la psychanalyse, la métaphore du poète qu'il utilise ressemble de près au processus d'assimilation décrit par Piaget. Freud compare le jeu au rêve du fait que tous deux s'opposent à la réalité. Il lui attribue deux finalités : le désir de devenir grand et la maîtrise de situations désagréables en passant d'une passivité réelle à une activité imaginaire.

Donc, selon la psychologie du développement, les conduites ludiques peuvent être décryptées comme des moments où l'enfant se construit personnellement en développant ses capacités, ses ressources et compétences mais le jeu permet aussi d'expérimenter le monde social ainsi que les normes et les règles qui en font partie.

2.3 Les étapes du jeu selon les âges de la vie

Ce chapitre traitera de l'évolution du jeu à travers les différentes tranches d'âge de la vie de l'homme et plus particulièrement celles de l'enfant. Pour ce faire, je me suis inspiré de l'ouvrage de HUERRE (2007) qui traite des grandes étapes du jeu du bébé, de l'enfant à partir d'un an, de l'enfant d'âge primaire, de l'adolescence et de l'âge adulte mais aussi de l'ouvrage de TOURRETTE et de GUIDETTI (2008), qui elles, se sont basées sur les stades du développement de Piaget pour démontrer l'évolution du jeu avec l'âge chez l'enfant.

2.3.1 De 0 à 2 ans ou le stade sensori-moteur

Le bébé dès sa naissance utilise son corps pour découvrir le monde extérieur. Le bébé joue à découvrir son environnement. Dans un premier temps, c'est avec la découverte de sa bouche et des plaisirs qui en découlent tels que sucer ses doigts, apaiser sa faim. Le jeu du bébé consiste à reproduire ses actions qui lui procurent un certain plaisir oral (HUERRE, 2007).

Un deuxième type de jeu apparaît à l'âge de trois mois, il s'agit du jeu vocal. Les jeux vocaux sont les petits bruits que le bébé produit avec sa bouche et qui l'amuse. Aux alentours de quatre mois, le bébé ajoute au plaisir oral et vocal celui du toucher. À cet âge, le bébé joue avec ses mains, fait bouger les mobiles, joue avec un hochet. Vers 6 mois l'objet prend, pour l'enfant, le véritable rôle de jouet. L'enfant peut gentiment se déplacer et peut dès lors jouer avec des jouets souples en les poussant par exemple (HUERRE, 2007).

C'est à huit mois que jouer devient vraisemblablement un plaisir pour l'enfant. À partir d'un an, l'enfant joue à tirer, à pousser des objets afin d'exercer sa motricité. Le nombre et la diversité de jeux s'élargissent à cet âge-là par le fait que l'enfant n'a plus besoin de l'objet pour jouer. Il peut se satisfaire de simples évocations d'histoires réelles ou non sans avoir forcément besoin de la présence de l'objet. Cette étape correspond à l'apparition du langage et approximativement en même temps celle des premiers jeux d'imitations (HUERRE, 2007).

Pour Piaget entre zéro et deux ans l'enfant est dans ce qu'il appelle le stade sensori-moteur. Le jeu chez l'enfant correspond dans ce stade, à celui du jeu d'exercice.

« Les exercices sensori-moteurs divers contribuent aux progrès psychomoteurs (préhension, marche...), aux progrès cognitifs (exploration des objets avec extension des schèmes...), aux progrès affectifs (satisfaction de la répétition des gestes, d'actions qui permettent de retrouver l'objet caché et, en faisant revenir à volonté l'objet disparu, maîtriser ainsi l'angoisse liée à la disparition), aux progrès sociaux (multiples échanges entre la mère et l'enfant à l'occasion de jeux) (Tourrette et Guidetti, 2008 p. 144). »

Le plaisir que le jeu procure est donc bien dans le fonctionnement de celui-ci plutôt que dans une fin utilitaire.

2.3.2 De 2 à 7-8 ans ou le stade préopératoire

A partir de 2 ans, on peut voir arriver une grande étape du jeu chez l'enfant, le jeu symbolique. Le jeu symbolique sera développé dans le paragraphe suivant consacré à la théorie piagétienne. De quatre à six ans l'enfant rencontre un fort besoin d'autonomie qui se caractérise dans le jeu par des bousculades, des jeux de mouvements. Selon TOURRETTE et GUIDETTI (2008), c'est également à cet âge qu'apparaissent les premières règles dans le jeu ainsi que les livres. L'enfant âgé de six-huit ans développe dans le jeu un esprit de compétition. C'est une période où l'enfant a besoin d'être, grâce à cet esprit de compétition, valorisé. Il ressent un besoin de se comparer aux autres à travers les défis, les challenges.

Selon Piaget, c'est le jeu symbolique qui marque le jeu chez l'enfant dans le stade préopératoire. Le jeu symbolique ou le jeu du « faire semblant » est défini par Piaget comme : « la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçus actuellement, en se servant de signes ou de symboles (Cartron, et Winnykamen, 2004 p. 94). »

L'enfant peut, par exemple, s'appuyer sur des objets afin de simuler une situation d'adulte. Le jeu symbolique est rendu possible par la capacité d'imitation qu'acquiert l'enfant ainsi que par l'apparition des représentations mentales. Piaget insiste sur le fait que les fonctions de ce type de jeu sont importantes pour l'enfant :

« Communication, reproduction du réel (permet une meilleure connaissance des choses donc facilite l'assimilation), transformation du réel (fonction accommodatrice : l'enfant reproduit le réel en le modifiant pour mieux l'assimiler), expression du vécu intérieur et donc liquidation : des angoisses liées à des interdictions, de l'agressivité, des sentiments de jalousie (tuer le nouveau petit frère en crevant un ballon), et intériorisation des normes sociales. Son rôle dans la construction de la personnalité est donc essentiel (Tourrette et Guidetti, 2008 p. 144). »

L'enfant rentre également dans la « période œdipienne » et par ce fait s'adonne à l'un des jeux symboliques les plus connus : le jeu du papa et de la maman. L'enfant s'identifie au parent du même sexe avec comme finalité séduire le parent du sexe opposé. À cette période les jeux des filles et ceux des garçons se délimitent par des frontières quasiment stéréotypées. Les garçons jouent aux petites voitures et les filles s'occupent de sublimer leurs poupées. À l'âge de six-huit ans, la période œdipienne laisse place à la période de latence. Cette période induit chez l'enfant un fort désir d'apprentissage. Au niveau du jeu, cela se définit par l'apparition du jeu de règles qui se développera complètement au stade des opérations concrètes, du jeu de société ou encore de construction plus élaboré. Les jeux dans l'apprentissage scolaire (mathématiques, grammaire etc.) sont particulièrement appréciés par l'enfant à cet âge-là (Tourrette et Guidetti, 2008).

2.3.3 De 7-8 ans à 11-12 ans ou le stade des opérations concrètes

Entre huit et dix ans, c'est l'âge où l'enfant développe un esprit de groupe. Les jeux se font de plus en plus en bandes. Le jeu collectif fait son apparition. L'enfant détermine un groupe dans lequel il se situe, adopte un statut dans celui-ci et ne se mélange pas aux autres groupes (HUERRE, 2007).

La rivalité dans le jeu, dans la compétition est à nouveau présente mais cette fois de façon plurielle. Cependant l'enfant et le groupe ne sont pas totalement autonomes, ils dépendent encore souvent du cadre et de la règle donnée par l'adulte pour maintenir un objectif et une finalité au jeu (HUERRE, 2007).

Agés de onze à douze ans, l'enfant s'adonne à des jeux plus complexes. «La capacité des enfants pré-pubères est accrue. Ils sont capables d'accéder à un raisonnement abstrait. Ils ne sont plus tributaires d'un objet ou d'une règle concrète. Ils anticipent des situations, élaborent des hypothèses (Huerre, 2007 p. 22). » A cette période, les jeux utilisés par l'enfant sont de l'ordre du jeu d'échec, la fabrication de maquettes, les jeux informatiques ou sur consoles de jeu. L'intérêt pour le sexe opposé se dessine gentiment et se ressent dans l'éventuelle gêne à l'intérieur des jeux mixtes.

Piaget fait correspondre cet âge au stade des opérations concrètes. Ce stade inclus deux changements principaux par rapport au précédent (TOURRETTE et GUIDETTI, 2008).

Premièrement, il y a l'apparition ou la confirmation de la présence du jeu de règles qui vient s'ajouter aux deux autres éléments qui constituent la classification des jeux selon Piaget à savoir les jeux sensori-moteurs et les jeux symboliques.

Deuxièmement, il y a la diminution des jeux de fiction du fait que l'enfant maîtrise le langage et qu'il est mieux adapté à la réalité. L'absence quasi-totale d'égoïsme projette l'enfant dans une vision d'égalité et de réciprocité avec ses camarades ce qui lui permet de se soumettre à une règle commune.

2.3.4 L'adolescence

L'adolescence marque l'étape où tous les jeux sont accessibles autant au niveau physique qu'au niveau intellectuel. Cependant, à cette période de la vie, les changements corporels et l'immaturité affective freinent l'adolescent et l'adolescente vers les possibilités de jeu avec le sexe opposé. HUERRE (2007) ajoute que l'adolescent, par son manque de sécurité intérieure, ressent plus de difficultés à se livrer à des jeux gratuits et à plaisanter tranquillement avec quelqu'un. Selon lui, à cet âge-là, les jeux classiques laissent place à des activités qui permettent de maintenir la communication telles que les activités sportives.

2.3.5 L'âge adulte

A la question : le jeu est-il forcément lié à l'enfance ? Huerre, répond de manière pertinente :

« Le jeu est lié à l'enfance dans la mesure où ses fondations ont été posées à cet âge de la vie. Toutefois, on joue tout au long de son existence. Si le socle infantile sur lequel se sont constitués la capacité, l'envie et le plaisir de jouer est solide, un adulte peut y trouver les ressources nécessaires pour faire face à des situations difficiles (Huerre, 2007, p. 24). »

Si nous savons aujourd'hui quand commence le jeu, il est difficile de dire quand il s'arrête. Il est possible de dire qu'il prend fin quand le corps ou l'esprit ne le permet plus.

2.4 La classification des jeux

La difficulté des différents systèmes de classification est de ne pas être trop restreint et de ne pas inclure par conséquent, uniquement certains jeux types tout en négligeant la majorité des cas intermédiaires. Dans l'autre sens, si on a la volonté de prendre en compte tous les cas, le système de classification sera naturellement trop simple à défaut de trouver des critères qui s'adaptent à tous les différents cas.

Plusieurs auteurs se sont essayés à distinguer et à classer les jeux selon différents critères et dans différentes catégories. Je vais donc présenter les principales classifications, tout en choisissant une qui me semble être la plus pertinente et sur laquelle je m'appuierai dans mon travail de recherche.

Gross (1933) opte pour une classification qui met l'accent sur le contenu des jeux, soit les tendances qu'ils mettent en œuvre. Il choisit de classer les jeux dans deux principales catégories.

« La première catégorie est celle des « jeux d'expérimentation » ou « jeux des fonctions générales ». Elle y regroupe les jeux sensoriels, (trompettes, sifflets, etc.), les jeux moteurs (balles, course, etc.), les jeux intellectuels (imagination et curiosité), les jeux affectifs et les exercices de la volonté (jeux d'inhibition tels que de tenir les plus longtemps possible en une position difficile, etc.). La deuxième catégorie est celle qui concerne les « jeux des fonctions spéciales. Elle intègre les jeux de lutte, de chasse, de courtoisie, les jeux sociaux, familiaux et le jeu d'imitation (Piaget, 1994, p. 112). »

PIAGET (1994) critique cette classification du fait qu'il est difficile de placer des jeux « intermédiaires » dans une seule catégorie. Par exemple, il placerait le jeu de billes dans les jeux sensori-moteurs mais aussi dans les jeux de luttes à partir de sept ou huit ans.

Quérat (1905) propose lui trois catégories :

« Les jeux d'hérédité (luttons, chasse et poursuite), les jeux d'imitation, répartis eux-mêmes en jeux de survivance sociale (jeu de l'arc, issu de la copie d'une arme aujourd'hui abandonnée) et jeux d'imitation directe, et enfin les jeux d'imagination, avec comme sous classes les métamorphoses d'objets, les vivifications de jouets, les créations de jouets imaginaires, les transformations de personnages et les mises en actions de contes (PIAGET, 1994, p. 114). »

La classification de CAILLOIS (1967), est principalement destinée aux jeux des adultes mais s'applique tout aussi bien à ceux des enfants. Cet auteur pense que les jeux peuvent se regrouper en quatre catégories. Les jeux d'« agôn » (compétition), les jeux d'« aléa » (hasard), les jeux de « mimicry » (simulacre) et les jeux d'« ilinx » (vertiges, secousses). Ces jeux peuvent être en même temps rangés entre deux pôles : la « paidia » qui représente la liberté et le « ludus » qui représente la discipline.

- L'« agôn » regroupe tous les jeux qui représentent une forme de compétition. « C'est-à-dire comme un combat où l'égalité des chances est artificiellement créée pour que les antagonistes s'affrontent dans des conditions idéales, susceptibles de donner une valeur précise et incontestable au triomphe du vainqueur (Caillois, 1967, p. 50). » Dans cette catégorie se trouvent tous les jeux sportifs auxquels s'opposent deux individus ou deux groupes d'individus tels que le tennis, le football, le golf, les échecs, le billard etc.
- L'« aléa » définit tous les jeux de hasard, de chance. Il s'oppose à l'« agôn » sur le fait que l'issue du jeu ne dépend plus de l'individu, mais du destin ou de la chance. Les jeux qui rentrent dans la catégorie de l'« aléa » sont de l'ordre de la roulette, le loto, le pile ou face etc.
- Le « mimicry » englobe tous les jeux qui relèvent de l'illusion, du fictif. Il comprend les jeux symboliques, les jeux du « faire comme si », « faire semblant », les jeux d'imitations etc. « On se trouve alors en face d'une série variée de manifestations qui ont pour caractère commun de reposer sur le fait que le sujet joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre que lui-même (Caillois, 1967, p. 66). » Cette catégorie peut être illustrée par des jeux comme papa et maman, la cuisinière, les gendarmes et les voleurs etc.
- L'« ilinx » correspond aux jeux qui ont pour but la simple recherche de vertiges ou la destruction volontaire et momentanée de la stabilité de la perception. Dévaler une pente, descendre un toboggan, faire un tour de manège etc. sont des exemples de cette catégorie.
- La « paidia » correspond au premier pôle où les jeux de chaque catégorie sont ordonnés selon leurs degrés de liberté. La « paidia » représente le jeu sous sa forme première soit une liberté, un besoin de détente, un ensemble de distractions et de fantaisies. Le jeu est une activité spontanée et improvisée.

- Le « ludus » est le deuxième pôle qui lui organise les jeux selon leur degré de discipline. Le jeu se plie à des conventions arbitraires.

Le tableau¹ ci dessous résume les quatre catégories de jeux de Caillois et ses deux pôles antagonistes :

TABLEAU I
RÉPARTITION DES JEUX

	AGÔN (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILINX (vertige)
<p style="text-align: center;">PAIDIA</p> <p>↑</p> <p>vacarme agitation fou rire</p> <p>cerf-volant solitaire réussites mots croisés</p> <p>↓</p> <p style="text-align: center;">LUDUS</p>	<p>courses lutton etc. athlétisme</p> <p>boxe escrime football</p> <p>compétitions sportives en général</p> <p>non régées</p> <p>billard dames échecs</p>	<p>comptines pile ou face</p> <p>pari roulette</p> <p>loteries simples composées ou à report</p>	<p>imitations enfantines jeux d'illusion poupées, panoplies masque travesti</p> <p>théâtre arts du spectacle en général</p>	<p>« tournis » enfantin manège balançoire valse</p> <p>volador attractions foraines ski alpinisme voltige</p>

N.B. — Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

Bühler (1928) propose une classification intéressante en cinq groupes : « I. les jeux fonctionnels (ou sensori-moteurs), II. Les jeux de fiction ou d'illusion, III. Les jeux réceptifs (regarder des images, écouter des contes, etc.), IV. Les jeux de construction et V. les jeux collectifs (Piaget, 1994, p. 116). »

Le mode de classement que je trouve le plus pertinent et le plus complet est celui fait par Piaget (PIAGET, 1994). On trouve trois grands types de structures qui caractériseraient le jeu enfantin : l'exercice, le symbole et la règle.

- Le jeu d'exercice se caractérise par des conduites simples que le sujet fait uniquement par amusement telles que sauter d'un endroit à un autre. Ce type de jeu peut être comparé à certaines conduites animales telles qu'un chat qui court après différents objets. Il comporte plusieurs exercices sensori-moteurs incluant les mouvements (gestes, danses), les activités physiques (courir, se rouler par terre, sauter) et les manipulations de matières et d'objets.

¹ Ce tableau est tiré de L'ouvrage de Caillois, 1967, p. 92

- Le jeu symbolique est souvent illustré par le jeu du « faire semblant » ou du « faire comme si ». L'enfant évoque une image symbolique sur un objet ou une action qui ne correspond pas à la situation réelle.
- La troisième structure selon Piaget est celle du jeu de règles. La règle sous-entend une volonté d'organisation, de structuration au sein d'un groupe. Dans la catégorie du jeu de règles se trouvent également les jeux ritualisés de la petite enfance tels que les rondes, les farandoles.

Stern (1952) répartit les jeux en deux grandes classes : les jeux individuels et les jeux sociaux. Dans la première, il distingue diverses catégories par ordre de complexité croissante : conquête du corps (jeux moteurs avec le corps propre comme instrument), conquête des choses (jeux de destruction et jeux constructifs) et jeux de rôles (métamorphoses des personnes et des choses). Les jeux sociaux comprennent les jeux d'imitation simple, les jeux à rôles complémentaires (maître et élèves, etc.) et les jeux combattifs (PIAGET, 1994).

2.5 Le jeu et l'éducation

« Ce n'est pas le jeu en lui-même qui contribue à l'éducation, c'est l'usage du jeu comme moyen dans un ensemble maîtrisé qui lui permet d'apporter sa contribution indirecte à l'éducation. L'éducateur doit savoir utiliser à son profit cette force brute de la nature, et seul ce contrôle garantit le résultat (Brougère, 2011, p. 259). »

Cette phrase de Gilles Brougère représente avec objectivité le lien étroit et souvent mal interprété entre le jeu et l'éducation. Le jeu, semble-t-il, ne peut pas être mis en lien direct avec l'éducation car la diversité de jeux est trop grande et la notion d'éducation trop floue.

Dès lors, deux modes de pensée se distinguent. Premièrement il y a ceux qui pensent qu'il faut laisser jouer car le jeu est éducatif. Deuxièmement certains pensent qu'il faut transformer les jeux spontanés en jeux éducatifs. Dans le premier cas, les auteurs parlent du jeu comme une activité frivole, gratuite qui s'oppose au sérieux de la vie réelle, qui oppose le travail au temps des loisirs, de la liberté. Dans le deuxième cas, il s'agit de comprendre le jeu comme une activité sérieuse, réfléchie, pédagogique, éducative, qui contribue au développement de l'enfant. Il s'agit de la pensée de la psychologie du développement. Ces deux visions offrent donc une dualité entre deux cultures ludiques différentes : d'une part une culture ludique fondée sur le divertissement qui évolue aujourd'hui en relation avec une culture de la consommation, des médias et du loisir, mais qui existe également sous des formes plus traditionnelles autour du contournement des interdits adultes et d'autre part, une culture ludique liée à la logique éducative qu'elle soit mise en œuvre par les parents des jeunes enfants ou par les systèmes scolaires ou éducatifs. Le discours savant cependant est davantage centré sur la dimension éducative du jeu et ne se donne pas les moyens de penser la logique du divertissement (Brougère, 2002).

Brougère aime parler « d'éducation informelle » lorsqu'il évoque le jeu dans l'éducation. Pour lui, l'enfant apprend à travers des situations de vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives au premier regard. Le jeu frivole fait selon lui partie de ces situations quotidiennes de vie qui ne sont pas construites pour l'apprentissage, qui ne sont pas poursuivies dans une intension éducative mais qui le sont naturellement. La notion d'« informelle » renvoie à l'action naturelle, fluide, à l'absence de l'intention, du volontaire. Au travers de cela Brougère tente de démontrer que l'éducation peut être autre chose que le résultat d'un processus volontaire. Il rajoute même qu'un des paradoxes de l'éducation réside dans ces propos : une situation éducative peut ne produire aucun effet éducatif et une situation « ordinaire » peut avoir des effets éducatifs. La dimension éducative n'est pas propre au jeu et doit être abordée de façon plus générale, l'éducation est un effet induit qui s'ajoute à la logique d'une activité qui peut être analysée sans relation à cet effet éducatif. Le jeu n'est pas une activité ou une situation éducative, mais peut générer une expérience qui a des effets éducatifs (Brougère, 2002).

Si selon cet auteur, le jeu n'est pas éducatif à proprement dit, d'autres le considèrent directement comme tel si l'on accorde de l'importance à l'effet temporel de ces actions, à l'investissement de l'enfant et à la maîtrise des données et des outils par le professionnel. Ce qui rend le jeu formellement éducatif est en partie l'influence et l'intervention de l'adulte ainsi que la présence de matériel pédagogique.

« La dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation, de transformation qui peut parfois s'appuyer sur l'effet diffus d'éducation qui accompagne potentiellement le jeu (Brougère, 2002, p. 16). »

DE GRANDMONT (1995) souligne qu'un jeu devient éducatif lorsque qu'il est assujéti de règles, lorsque qu'il ne répond qu'à la demande de l'adulte. Selon lui, le jeu éducatif se doit également d'être doté d'objectifs tels que le développement de la personne ou l'amélioration des attitudes désirables ou encore des aptitudes générales.

Si le jeu doit être imposé à l'enfant, sous-entendant une intention pédagogique, il ressort de plusieurs ouvrages théoriques qu'il doit avant tout, pour être vraiment efficace, être ludique et attrayant :

« Le jeu, dit-il, doit rester désintéressé; et s'il est question d'éducation, qu'il soit d'abord et avant tout question, grâce au jouet, d'éducation au bonheur, un bonheur qui ne tombe pas à date fixe comme les étrennes. Il nous apparaît important que l'intention éducative du jeu soit un objectif imperceptible pour l'enfant, mais elle doit demeurer très consciente dans l'esprit de l'intervenant (De Grandmont, 1995, p. 16). »

Pour résumer ce sujet qui partage les opinions, on peut dire que le jeu n'est pas éducatif mais que le jeu devient éducatif.

3. Méthodologie

3.1 Contexte institutionnel

Afin de récolter des données pertinentes, j'ai choisi d'interroger dix éducateurs dans deux institutions différentes mais dont les populations sont quasi similaires. Il s'agit de l'Institut Sainte-Agnès à Sion et du Foyer de Salvan, institutions dans lesquelles j'ai effectué les deux périodes de formation pratique dans le cadre de la formation HES.

3.1.1 L'Institut Sainte-Agnès

L'institut Sainte-Agnès est une école scolaire spécialisée reconnue par le Département de l'Education, de la Culture et du Sport de l'Etat du Valais. Les principales missions de l'institution sont la scolarisation (enseignement spécialisé) et l'encadrement socio-éducatif d'élèves en difficultés scolaires. Les difficultés scolaires sont les critères qui soulignent l'homogénéité des enfants mais seules, ne suffisent pas pour un placement à Sainte-Agnès. Dès lors l'homogénéité disparaît et laisse place à la singularité. Outre les difficultés scolaires, nous constatons des difficultés de l'ordre du handicap léger, du retard intellectuel, des problèmes de langage et de motricité, des situations familiales délicates, des problèmes de comportement ou encore un manque de confiance en soi.

Un troisième secteur s'additionne aux secteurs éducatif et scolaire, il s'agit du secteur thérapeutique. Les jeunes sont encadrés par trois logopédistes et deux psychomotriciennes afin de développer au mieux leurs ressources.

La philosophie de l'institut met l'accent sur la collaboration avec les familles basée sur le respect des compétences de chacun ainsi que sur la croyance dans les ressources, la potentialité et les possibilités de changement et d'évolution positive de chaque enfant.

3.1.2 Le Foyer de Salvan

Le Foyer de Salvan est mandaté par l'ACASE (Association Catholique d'Action Sociale et Educative) avec l'objectif de répondre aux besoins d'accueil, d'enseignement et d'éducation d'enfants et d'adolescents en difficulté, sans distinction de races, de nationalités ou de religions.

Le Foyer est mixte, il accueille 32 enfants de 6 à 15 ans, tous genevois. Les jeunes proviennent d'un milieu familial qui, pour différentes raisons, n'est plus apte, de façon durable ou provisoire, à leur fournir le cadre éducatif nécessaire. Les résidents du Foyer, souffrent de troubles de la personnalité et/ou du comportement. Ils présentent également des difficultés d'apprentissage scolaire et des problèmes relationnels et sociaux.

Le Foyer propose un cadre éducatif et structurant qui permet à l'enfant d'apprendre où se situent ses limites, d'assimiler des règles telles que l'apprentissage des lois et leur respect. L'objectif le plus important est de permettre à chaque enfant d'évoluer dans sa vie relationnelle et, à travers les étapes de socialisation, d'accéder à une autonomie personnelle.

Les enfants et les adolescents du Foyer sont scolarisés soit dans une école spécialisée aux Marécottes, soit en cursus normal à Salvan pour les enfants fréquentant l'école primaire et au Cycle de Martigny pour les plus grands. Ceux qui vont au Cycle d'orientation, s'y rendent seuls en prenant le train pour faire les trajets.

Au foyer, les jeunes sont répartis en 4 groupes de 8, chaque groupe occupant un étage de l'institution. Il y a 4 éducateurs (deux femmes et deux hommes) et une ou un stagiaire par étage. Ils vivent avec les enfants et les adolescents et sont donc des ressources et des aides pour plusieurs étapes du quotidien. Ce sont eux qui portent le cadre de vie, en définissant les règles de la vie commune. Ils participent avec les jeunes aux tâches ménagères de la vie quotidienne. Au niveau scolaire, ils apportent de l'aide pour les devoirs, mais aussi des conseils pour trouver une orientation professionnelle qui convienne au jeune. Ils prennent également contact avec les différents partenaires. Ils représentent des éléments sécurisants, stables auxquels les jeunes peuvent se référer. Chaque éducateur est le référent de deux enfants, il va les suivre plus spécifiquement et aura ainsi des liens privilégiés avec eux. C'est également le référent qui gère le budget et tous les contacts spécifiques des référés (parents, assistants sociaux, enseignants, etc.)

3.2 Présentation de l'échantillon

Le tableau ci-dessous présente le sexe, l'âge ainsi que les années d'expériences des éducateurs interviewés. Ces données sont exposées à titre indicatif car la recherche et l'analyse ne cherche pas à prendre en compte ces facteurs.

	Sexe	Age	Années de pratique
Educateur n° 1	Homme	28	3
Educateur n° 2	Homme	43	10
Educateur n° 3	Femme	40	19
Educateur n° 4	Femme	23	1
Educateur n° 5	Femme	60	26
Educateur n° 6	Femme	35	10
Educateur n° 7	Homme	24	1
Educateur n° 8	Femme	25	3
Educateur n° 9	Homme	39	15
Educateur n° 10	Homme	23	1

Le profil des éducateurs interviewés ne tient donc pas compte de l'âge ou du sexe. Cependant tous les éducateurs interrogés travaillent dans une institution de type internat avec des enfants âgés entre six et treize ans pouvant rencontrer des difficultés sociales, scolaires ou familiales.

3.3 Recueil de données par l'entretien semi-directif

3.3.1 Définition et objectifs d'un entretien semi directif

La principale caractéristique de l'entretien qui le différencie des autres méthodes de recueil de données, c'est le contact direct que l'enquêteur peut avoir avec ses interlocuteurs. La souplesse du chercheur dans les entretiens semi-directifs s'oppose à la directivité de la recherche par questionnaires.

L'entretien peut se comparer à un réel échange entre le chercheur et l'interlocuteur.

« Ainsi, s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur (Quivy et Campenhoudt, 2006, p. 174). »

L'entretien peut être utilisé sous plusieurs formes qui varient selon les besoins du chercheur : l'entretien semi-directif, l'entretien centré ou directif ainsi que l'entretien ouvert ou libre. En ce qui concerne mon travail de recherche sur le jeu, j'ai choisi d'utiliser l'entretien le plus utilisé en science sociale à savoir l'entretien semi-directif. L'entretien est semi-directif car les questions ne sont pas figées, ni par leurs nombres, ni par leurs contenus mais le chercheur s'appuie tout de même sur un guide afin d'éviter que l'interlocuteur ne s'éloigne trop du thème (Quivy et Van Campenhoudt, 2006).

3.3.2 Avant l'entretien

Avant chaque entretien, j'ai pris contact avec les éducateurs qui remplissaient le profil que je souhaitais. La possibilité d'interroger dix éducateurs m'a permis de rechercher mes données sur deux terrains différents. La diversité de mes interlocuteurs (âges et sexe) a certainement favorisé l'objectivité du résultat de mes entretiens.

Dans un premier temps, j'ai pris contact par téléphone avec les éducateurs afin de leur faire connaître mon intention, le thème de mon travail de recherche et leur rôle dans mon travail. En leur fixant des rendez-vous individuels, je leur ai précisé le caractère confidentiel de la démarche.

Mon expérience professionnelle dans les terrains d'enquêtes et mes relations antérieures avec les personnes interrogées, ont fortement favorisé ma démarche. Je clarifierai la relation chercheur-interlocuteur dans le chapitre 3.2.4.

Avant le rendez-vous avec l'interlocuteur, je prépare l'entretien en me référant à mon guide d'entretien (C.F. Annexe A, p. 69). Une bonne connaissance du guide d'entretien permet d'éviter l'oubli de certaines thématiques ou une trop grande formalisation de l'entretien. J'ai construit mon guide d'entretien de manière à pouvoir introduire le sujet dans un premier temps au travers de questions portant sur la présentation et la définition du jeu. La deuxième partie du guide contient les questions visant à répondre à mes principales hypothèses. Enfin, la troisième et dernière partie du guide permet à l'interlocuteur de faire une conclusion, une synthèse des éléments qui sont importants pour lui.

3.3.3 Pendant l'entretien

L'entretien se déroule à chaque fois selon trois phases.

La première est celle de la présentation du sujet et des modalités de l'entretien. Pour moi cette phase est importante car elle permet de mettre le chercheur et l'interlocuteur à l'aise. En général je commence par discuter de sujets qui n'ont pas forcément de rapport avec l'entretien afin de ne pas rentrer trop brutalement dans la partie « entretien ». Ensuite je présente le sujet du travail de recherche ainsi que les motivations qui m'ont poussé à traiter cette thématique. Enfin, je reviens une nouvelle fois sur le sujet de la confidentialité et demande également à l'interlocuteur si je peux enregistrer l'entretien afin d'éviter toute perte ou déformation de données.

La deuxième phase correspond à celle de l'entretien lui-même. Le guide d'entretien est lui aussi structuré en trois parties. La première partie permet à l'interlocuteur de se présenter, de présenter le contexte dans lequel il évolue professionnellement ainsi que ce qu'il pense personnellement de la thématique du travail de recherche. La deuxième partie est celle des principales questions issues de ma réflexion et des hypothèses. L'ordre des questions varie selon l'échange et selon la direction que prend la personne interrogée. Toutes les questions qui figurent dans le guide d'entretien sont traitées afin d'avoir des données similaires sur la totalité des entretiens.

La troisième partie comprend la conclusion ainsi que l'après entretien. Lorsque l'entretien arrive sur la fin, je demande à l'interlocuteur s'il peut, en quelques phrases, faire une synthèse de ce qu'il trouve important dans cette thématique et dans les questions que je lui ai posées. L'objectif est de pouvoir ressortir l'important pour l'individu interrogé. Lorsque l'entretien est terminé et le dictaphone éteint, je prends alors du temps pour discuter des impressions ressenties lors de l'entretien etc.

3.3.4 Limites et biais liés à l'entretien semi-directif

La première limite à laquelle il faut être attentif concerne l'utilisation et la présence d'un guide d'entretien. Le guide d'entretien peut avoir un côté rassurant dans le sens où il me permet de ne pas oublier certains éléments de questions que je dois impérativement poser. Mais il peut également être un piège selon l'importance de sa présence. En effet si l'on pense qu'il faut absolument suivre l'ordre des questions, si on est prêt à poser la question suivante avant que l'interlocuteur ait fini de répondre à la précédente, le risque est de ne pas être suffisamment attentif aux propos de la personne interrogée. Par conséquent nous ne pouvons pas rebondir sur certains éléments de réponses.

« Prisonnier de votre guide, vous cherchez à recadrer sans cesse l'entretien pour l'ajuster à votre questionnement préconstruit. Dans ces conditions, aucune hypothèse nouvelle ne sortira de vos entretiens. Vous stérilisez à l'avance la fécondité de l'instrument d'enquête (Beaud et Weber, 2003, p. 206).»

Le deuxième biais rencontré lors des entretiens est le fait que je connaissais plus ou moins bien les interlocuteurs. Les personnes que j'ai interviewées sont toutes des éducateurs travaillant dans des institutions dans lesquelles j'ai effectué mes stages. Il s'agissait donc de collègues. L'avantage de cette relation est que les personnes ont peut-être rencontré moins de difficultés ou de gêne lors des entretiens.

Par contre, j'ai rencontré des problèmes lors des premiers entretiens où les éducateurs me répondaient comme si je connaissais les situations, les enfants, et non pas comme si j'étais un chercheur neutre.

Leurs propos étaient : « Enfin tu sais comment il est ce jeune » ou « l'activité football tu l'as faite avec moi, alors tu sais comment cela se passe ».

Dans un premier temps et sur le moment j'ai dû leur répondre que « non, je ne savais pas et qu'il faudrait m'en expliquer un peu plus. »

Ensuite du moment où ce biais était identifié avant de commencer les entretiens, j'ai demandé aux éducateurs d'essayer de répondre aux questions comme si j'étais une personne extérieure, qui ne connaissait ni l'institution, ni les jeunes.

3.4 Recueil de données par l'observation

3.4.1 Définition et objectifs de l'observation

Afin de répondre de la manière la plus pertinente possible à certaines hypothèses, j'ai choisi en plus de l'entretien de recherche, de m'appuyer sur une observation caractérisée des moments de jeu. Par conséquent et pour avoir des données qui tendent le plus possible vers l'objectivité je vais pouvoir croiser certains résultats

issus des entretiens avec ceux issus des observations. Les observations duraient chacune vingt minutes et se déroulaient au même moment de la journée soit en fin d'après-midi, après l'étude.

« L'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts avec leurs dimensions et leurs indicateurs) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 143). »

Comme pour l'entretien, l'observation est une technique de recueil de données qui vise à confirmer ou à infirmer une ou plusieurs hypothèses. Pour que la réalité soit observable il faut, avant tout suivre un processus. Dans un premier temps, il faut élaborer des hypothèses sur lesquelles on souhaite travailler. Dans un deuxième temps il faut tirer de ces hypothèses, des concepts généraux et distincts. De ces concepts découlent des dimensions, plus précises. Puis, de ces dimensions découlent ensuite des indicateurs, qui eux sont directement observables.

L'objectif de l'observation est donc de pouvoir cerner des faits qui découlent d'une réalité objective contrairement aux entretiens qui eux, ont pour but de cerner une réalité à travers la confrontation de plusieurs récits. L'avantage de l'observation par rapport aux entretiens se trouve dans le fait que les comportements et donc les données sont plus authentiques que les paroles et les écrits. En effet, il est plus facile de tricher avec la bouche qu'avec le corps.

En ce qui concerne mon travail de recherche, j'ai choisi d'utiliser l'observation directe soit une récolte personnelle et directe des informations. Cette méthode implique que je ne m'adresse pas au sujet concerné. Ces propos définissent bien la posture que j'ai adoptée lors des observations :

« L'observateur qui participe est le troisième statut identifié par Junker. A ce titre, l'observateur rend public son rôle de chercheur et erre librement dans la communauté sans prendre formellement part aux activités du groupe. Dans cette situation, le chercheur ne devient pas un employé de l'organisation. Ses activités se distinguent des autres membres de l'organisation car il ne collabore pas formellement aux tâches quotidiennes avec les membres de l'organisation. Il est dans l'entreprise pour regarder les autres individus à l'œuvre (Giordano, 2003, p. 216). »

J'ai choisi d'adopter ce statut et de ne pas participer aux activités afin de garder un regard objectif de chercheur et par conséquent de ne pas intégrer le point de vue des observés.

3.4.2 Avant l'observation

Avant de commencer l'observation, deux éléments se doivent d'être préparés : dans un premier temps, il s'agit de convenir avec l'institution du lieu et de l'heure.

Afin que les données aient un sens, j'ai défini, en accord avec les institutions, que je viendrais observer à chaque fois à la même période de la journée, à la même heure et sur le même temps d'observation. De plus, j'ai demandé aux institutions et aux éducateurs de prévenir les enfants que je serai présent et de leur expliquer ce que j'allais faire, afin qu'ils ne soient pas surpris et que ma présence n'influence pas leurs actions.

Le deuxième élément important à mettre en place avant l'observation concerne la grille d'observation (C.F. Annexe B p. 71). La grille se compose d'indicateurs qui ont pour but de cerner le phénomène tout en laissant une certaine liberté afin que des données, qui ne rentrent pas forcément dans l'intitulé de l'hypothèse, puissent émerger et nourrir l'analyse. Une grande place dans la grille est également laissée pour les notes ou les commentaires qui compléteront au maximum les données.

3.4.3 Limites et biais liés à l'observation

Les biais liés à l'observation (MUCCHIELLI, 1996) sont multiples et difficilement contournables. Si l'objectivité totale n'est pas possible, il est important d'être conscient des biais que l'on peut rencontrer afin de tendre au maximum vers cette objectivité.

Avant de commencer mes observations, j'ai pris connaissance des biais que je pouvais rencontrer et j'ai essayé de les garder en tête lors de cet exercice. Emmanuel Kant disait dans sa théorie sur le constructivisme : « Nous ne voyons pas la réalité telle qu'elle est, nous la construisons (Lecomte, 1997, p.20). »

Le premier des biais lié à l'observation concerne la perception (MUCCHIELLI, 1996). Observer c'est avant tout percevoir. Notre perception ainsi que nos capacités sensorielles ont des limites que nous devons prendre en compte.

Concrètement, lors de mes observations, je n'ai pas pu percevoir l'entière des informations du fait que je me suis positionné dans un endroit plutôt que dans un autre. J'ai pu observer certains éléments depuis ma position mais au détriment d'autres qui se passaient simultanément ailleurs.

L'observation reste par conséquent partielle. De plus nos moyens sensoriels n'ont pas la capacité de percevoir ce qui est trop rapide, furtif. L'attention que je portais à certains éléments que je souhaitais observer, a fermé les portes à ceux que je n'avais pas initialement imaginé percevoir. J'ai volontairement choisi des séquences d'observations relativement courtes afin que mon attention soit plus précise et qu'elle ne se fatigue pas.

Le deuxième biais est celui de l'équation personnelle de l'observateur (MUCCHIELLI, 1996). Chaque observateur, par sa personne, sa personnalité est différent. Le résultat d'une même observation peut donc varier selon la personne qui observe. Sans rentrer dans les détails, il existe une typologie des observateurs, le type descripteur, le type évaluatif, le type érudit et le type imaginatif et poétique.

Le troisième biais lié à l'observation est celui des obstacles provenant du cadre de référence théorique et des attentes (MUCCHIELLI, 1996). Inconsciemment les attentes que je peux avoir en lien avec les hypothèses que je cherche à vérifier auront une influence sur la manière d'observer et par conséquent sur les résultats de l'observation.

Concrètement si mon hypothèse dit que le jeu libre prend une plus grande place que le jeu dirigé, je vais donc adopter une attitude pré-perceptive qui focalisera plus mon attention sur le jeu libre au détriment des situations de jeux dirigés. Encore une fois la prise de conscience de ce biais permet de diminuer ses effets sur la perception.

Ce biais peut également influencer la perception en fonction de la théorie à laquelle j'adhère. Ce phénomène se rapproche de l'interprétation personnelle mais cette fois non pas en fonction de mon propre univers mais en fonction des lectures, des théories, des hypothèses auxquelles j'adhère.

Le quatrième biais lié à l'observation est celui de la modification des sujets et des situations par le fait de leur observation même (MUCCHIELLI, 1996).

« La situation d'observation psychologique et sociologique, en tant que situation interhumaine, engendre des effets propres, et modifie les observés. Les phénomènes observables sont donc en partie des produits de la situation nouvelle. De plus, la personnalité et les comportements de l'observateur, quoi qu'il fasse (même s'il se met en retrait, même s'il ne dit rien, même s'il n'observe pas)... modifient les comportements à observer. La situation est donc effroyablement close (Mucchielli, 1996, p. 12). »

Il n'est pas toujours facile de se sentir observé, ce phénomène peut déclencher un réflexe de défense sociale, celui-ci changera le comportement de l'observé et donc biaisera les résultats obtenus. C'est pour cette raison que j'ai volontairement insisté auprès des éducateurs pour qu'ils expliquent aux jeunes la raison de ma présence. Ceci dans le but de favoriser des comportements et des attitudes qu'ils pourraient adopter normalement en mon absence.

En lien avec ce biais, vient se greffer l'influence de la personnalité de l'observateur sur les sujets et les résultats. L'attitude, la posture, l'habillement, l'âge, le sexe, la taille, le poids, etc. peuvent avoir une influence sur le comportement des personnes observées. Concernant mon travail de recherche, les jeunes me connaissaient déjà pour m'avoir côtoyé quatre mois avant les observations. Le fait qu'ils me connaissent déjà avant l'observation enlève l'effet de surprise face à une nouvelle personne mais apporte un nouvel aspect biaisant à l'observation.

4. Résultat et analyse des entretiens

Lors de mon travail de recherche, j'ai procédé à dix entretiens avec des éducateurs provenant de deux institutions différentes. Cinq éducateurs à Sainte-Agnès et cinq éducateurs au foyer de Salvan. L'objectif n'est pas de faire une comparaison interinstitutionnelle avec deux populations quasiment similaires. Cependant si des différences significatives devaient apparaître elles seraient identifiées. Les données quantitatives qui ressortiront ne seront pas du ressort de la statistique mais donneront une idée, une tendance et un aperçu des similitudes et des différences. Les résultats de six observations de situations de permettront de croiser les données avec les résultats des entretiens.

L'analyse est structurée de manière à répondre aux thématiques liées aux hypothèses de recherche. Elle se décline en deux parties : la présentation des résultats et l'analyse des résultats obtenus. Les numéros entre parenthèses correspondent aux éducateurs mentionnés dans le tableau décrivant l'échantillon.

4.1 Définition personnelle et professionnelle du jeu

4.1.1 Résultats

Définition personnelle du jeu

Cette première thématique a permis d'ouvrir le débat, l'échange. Je l'ai volontairement laissée ouverte afin que l'interlocuteur puisse définir le jeu comme il l'entendait. L'objectif était une évocation spontanée et personnelle de son idée du jeu. Je n'ai pas cherché à avoir des compléments d'informations sur ce thème afin d'avoir une réponse qui ne soit pas influencée par mes attentes. Etant donné la grande marge de manœuvre des interlocuteurs, il est possible que des éléments de réponses se retrouvent à l'intérieur d'autres chapitres.

Quatre éducateurs (2 ; 4 ; 6 ; 8) ont fait ressortir la notion de **plaisir** dans leur vision personnelle du jeu. La notion de plaisir est associée au besoin même de l'être humain. Elle est parfois nuancée et opposée à la règle : « ... malgré qu'il y'a une notion de plaisir qui est assez grande, en fait on trouve énormément de règles, mais elles sont moins officielles (Entretien n° 2, p. 1). »

Quatre éducateurs (6 ; 7 ; 8 ; 9) ont également parlé du jeu comme étant **ludique** ou comme amusement. « (...) le jeu est ludique hein, ça c'est un pléonasme (Entretien n° 9, p. 1). » Un éducateur (6) définit l'aspect ludique comme la manière de prendre du plaisir dans le jeu. La notion « ludique » est également associée à celle d'apprentissage qui sera présentée plus bas. Dans ce sens, le jeu serait une façon ludique d'apprendre.

La notion de **détente** est également ressortie quatre fois sur les dix entretiens (1 ; 2 ; 4 ; 7). Pour deux éducateurs (1 ; 2), le jeu est un moment de détente dans le sens où il

permet de se défouler et de s'évader des contraintes liées au travail. « (...) le jeu pour moi c'est un moment qui me permet de me défouler. Si je fais le lien avec le job, on a un job qui est assez prenant, où on a des moments de récupérations importants, c'est à dire on doit pouvoir couper quand on finit le job (Entretien n° 1, p. 1). » Pour un autre éducateur (4), la détente est synonyme de convivialité. Enfin, un éducateur (7) parle du jeu comme moyen de détendre l'atmosphère.

Le jeu est également perçu comme un moyen favorisant l'**apprentissage** par trois éducateurs interviewés (6 ; 7 ; 8). Un professionnel (7) parle du jeu comme une façon ludique d'apprendre dans le sens où le jeu favorise l'apprentissage autant au niveau scolaire que dans la vie de tous les jours. Dans l'autre sens, deux éducateurs (6 ; 8) disent qu'on apprend par le jeu.

Trois éducateurs (1 ; 5 ; 8) ont également défini le jeu comme directement lié au **sport**. Un éducateur (1) parle du jeu comme un moyen de maintenir une condition physique mais également comme un moyen de garder des contacts, un réseau social. Un autre (8) définit le sport comme un jeu mais uniquement lorsqu'il est dépourvu de compétition. « Le jeu m'évoque l'amusement, il fait aussi partie du sport mais sans la compétition, sans qu'il y ait ou qu'on attende des résultats (Entretien n° 8, p. 1). » Une éducatrice (5) définit le jeu en évoquant uniquement le sport et les jeux de société. « Alors pour moi le jeu, on parlera plutôt de jeux sportifs, par exemple le foot, le volley pour moi (...) des jeux d'équipes, autrement les jeux de société (Entretien n° 5, p. 1). »

Un éducateur (9), lui définit le jeu comme un endroit où l'on peut être ensemble, échanger avec des règles communes ainsi que partager quelque chose avec des enjeux. Un autre (2) souligne également qu'à l'intérieur du jeu on trouve énormément de règles.

Enfin pour un éducateur (3), le jeu se définit principalement par le fait qu'il est source d'ouverture et de développement pour un enfant.

Nous pouvons déjà constater une tendance des éducateurs à souligner de manière plus soutenue le côté ludique du jeu, son lien direct avec la notion de plaisir et de détente.

Définition professionnelle du jeu

Trois éducateurs (3 ; 4 ; 6) voient le jeu d'un point de vue professionnel comme un espace où les enfants peuvent être ensemble. « C'est un moment pour les enfants d'être ensemble, de vivre des expériences ensemble, de se côtoyer, de partager des moments en principe sympas (Entretien n° 3, p. 1). » Un éducateur (4) voit le jeu au-delà d'un temps de partage, comme un moment de socialisation.

Dans la définition professionnelle du jeu, deux éducateurs (2 ; 6) apportent une notion relationnelle. Le premier parle du jeu comme un moyen d'être en relation avec l'enfant. Le deuxième voit le jeu comme favorisant la relation entre les enfants.

La notion d'apprentissage apparaît à deux reprises (6 ; 8) quand les éducateurs évoquent de manière générale le jeu d'un point de vue professionnel. « Au niveau professionnel (...), je vois que chez les plus petits, cela passe beaucoup par le jeu, ils sont tous en train d'apprendre en jouant (Entretien n° 8, p. 1)

Un autre éducateur (1) évoque le jeu au niveau professionnel comme une base importante de son travail. Pour lui, ce sont des moments fondamentaux car les enfants jouent beaucoup. Mais d'un point de vue professionnel, le jeu reste moins structuré et organisé.

La notion de règles dans le jeu est importante pour un éducateur. « Ça peut être des choses toutes simples, comme des règles de vie, de politesse, des règles de respect, comment ils se comportent dans un jeu d'équipe, enfin toutes ces règles-là, je trouve que c'est des règles que l'on retrouve dans tout le quotidien de la vie (Entretien n° 2, p. 1). »

Un éducateur (9) conçoit le jeu comme un espace, un outil qui lui est donné pour créer quelque chose, pour vivre quelque chose.

Enfin un seul éducateur (4) fait à nouveau référence à la notion de plaisir. « Et bien ouais, vraiment le maître mot, je pense que c'est le plaisir (Entretien n° 4 p. 1). »

Contrairement à la définition personnelle, nous pouvons souligner ici, une tendance chez les éducateurs à relever le côté des apprentissages ainsi que celui des règles.

4.1.2 Analyse

Pour commencer l'analyse je vais d'abord commenter et réajuster l'hypothèse initialement posée :

« Le jeu doit être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. »

J'ai choisi d'utiliser cette hypothèse, car il ressortait de mes lectures et de mes observations que le jeu n'était plus jeu lorsqu'il était soumis à des règles et à un cadre, en d'autres termes, lorsqu'il devenait contraignant.

Cette hypothèse est tirée de la définition que CAILLOIS (1967) fait du jeu. Je pense qu'il était un peu risqué de restreindre cette hypothèse à une définition courte et passablement synthétisée. Dans un premier temps, lors de l'élaboration du cadre théorique qui traitait des diverses définitions du jeu j'ai pu me rendre compte que les avis divergeaient quant à une définition commune et universelle. J'ai pourtant choisi de ne pas la modifier et d'attendre les résultats des entretiens pour démontrer la pauvreté de cette hypothèse confrontée à la réalité du terrain.

Effectivement Caillois définit le jeu de la sorte :

« Il n'y a pas de doute que le jeu doive être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. Un jeu auquel on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu : il deviendrait une corvée dont on aurait hâte d'être délivré (Caillois, 1967, p. 36). »

Cependant le même Caillois lors de sa définition du jeu comprenant six critères, mentionne bien que le jeu est une activité réglée : « soumis à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte (Caillois, 1967, p. 42). »

De plus les résultats des entretiens et des observations démontrent également que tout jeu comporte des règles.

Afin de faciliter la compréhension, je pense qu'il est important de différencier la règle de la contrainte. La règle pose le cadre et détermine les enjeux sans forcément contraindre ou forcer l'individu dans le jeu. Le jeu peut donc être libre, frivole tout en comportant des règles.

Là où l'intitulé de l'hypothèse fait l'unanimité c'est lorsque elle dit que le jeu doit être source de joie et d'amusement. En effet le Larousse (1998) parle de divertissement et de plaisir. Cartron et Winnykamen (2004) parlent d'un accord concernant le plaisir éprouvé par le joueur dans le jeu. Les notions de plaisir, d'activité ludique ou de détente ressortent également à plusieurs reprises dans les résultats des entretiens.

Il est intéressant également de pouvoir commenter les différences entre les définitions du jeu proposées par les éducateurs interviewés et celles des différents ouvrages théoriques. La définition des éducateurs se révèle être plus concrète, tirée d'expériences vécues au quotidien, munie d'un vocabulaire propre à la pratique professionnelle tandis que les auteurs s'attardent sur des points plus techniques, théoriques.

La définition du jeu donnée par les éducateurs est le reflet de leur pratique liée à la population qu'ils côtoient. Ils parlent de source d'ouverture et de développement pour l'enfant, de façon ludique d'apprendre, d'un moyen d'évacuer, de se défouler, de couper du travail, d'un aspect divertissant, d'un moyen d'être ensemble, de partager, d'entrer en relation etc. La plupart des notions données par l'éducateur pour caractériser et définir le jeu sont centrées sur l'enfant ou alors sur leurs pratiques avec les enfants.

Or, les définitions théoriques du jeu sont centrées sur le jeu en lui-même laissant l'individu, le « joueur », uniquement acteur secondaire du jeu. Le jeu apparaît comme une activité dont le déroulement ne saurait être déterminé, sans résultat, comme une activité ne créant ni besoins, ni biens, ni richesses, ni éléments nouveaux d'aucune sorte, une activité circonscrite dans des limites d'espace et de temps, comme une activité qui se distingue de la réalité en ce que les séquences de comportements ne vont pas jusqu'à leur terme (Tourette et Guidetti, 2008, p. 104). »

Il me semblait également intéressant de pouvoir identifier les différences entre les définitions personnelles et les définitions professionnelles du jeu données par les éducateurs interrogés. D'abord, je dirais qu'il n'y a pas de différences significatives mais que certains éléments ressortent plus fréquemment d'un côté ou d'un autre. Encore une fois, restons attentifs sur le fait que les différences ne révèlent pas totalement la réalité, tenant compte du fait que les interlocuteurs n'ont peut-être pas voulu répéter des notions proches ou similaires dans les deux définitions.

Je constate que les notions de plaisir, de détente, de divertissement ou encore d'amusement ressortent plus souvent dans la définition personnelle du jeu. Le sport n'est pas mentionné dans la définition professionnelle du jeu et se voit remplacé par les jeux en groupes. Dans l'autre sens, la notion de règle est plus soutenue dans la définition professionnelle, où figurent également des notions d'espace, de création et d'outils.

Ces différences semblent être dues au fait que dans un premier temps, il est demandé aux éducateurs de définir le jeu en fonction de leur approche personnelle, de leur vécu et de leurs expériences. C'est pour cette raison que les sportifs incluent le sport dans leur définition personnelle du jeu et non dans la définition professionnelle. Dans un deuxième temps, ils doivent définir le jeu en lien avec leur pratique professionnelle, ce qui justifie le vocabulaire utilisé ainsi qu'une définition en lien avec l'enfant.

4.2 La place du jeu dans l'éducation

Cette thématique va traiter essentiellement de la place qu'occupe le jeu en terme de temps dans l'éducation mais également de l'importance que les éducateurs donnent au jeu dans leur quotidien ainsi que de la représentation qu'ils ont de cette place.

4.2.1 Résultats

Dans un premier temps, la question a été posée de manière générale afin d'obtenir des réponses spontanées et larges.

Quatre éducateurs (1 ; 2 ; 9 ; 10) répondent spontanément en disant que le jeu prend une place énorme dans l'éducation, qu'il représente une base importante, qu'il est présent dans tout ce que l'on fait.

Pour un éducateur (1), il y a deux moments importants en terme de temps dans une journée d'un enfant, il s'agit des repas et des moments de jeux. Pour sept autres, le moment de jeu est souvent juxtaposé aux moments scolaires, que ce soit l'étude ou l'école. Pour les sept, le moment de jeu passe après le temps prévu pour l'étude ou l'école. La fin de l'étude est pour six d'entre eux, le moment où le jeu peut débiter.

Cinq éducateurs (2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 7) accordent une grande place au jeu car en dehors des moments de temps libre, le jeu est présent dans les activités organisées par les

éducateurs ou dans les activités sportives que les jeunes pratiquent régulièrement en dehors du foyer.

Contrairement aux neuf autres, un éducateur dit que pour lui il n'y pas de moments formels pour le jeu. « (...) le jeu peut être présent dans tout ce qu'on fait. On peut jouer en faisant la vaisselle ou tout simplement mettre ce côté un petit peu drôle dans une activité qui est contraignante. Ainsi, en général, les activités passent beaucoup mieux. On peut jouer tout simplement, en se promenant dans la forêt, en ramassant un bout de bois, y'a tout l'aspect imaginaire, qui, je trouve, par rapport à l'âge des enfants est très important (entretien n° 2, p. 2). »

Pour deux éducateurs (9 ;10), le jeu se scinde en deux types qui n'ont pas la même fréquence. Il y a le jeu « physique » où il s'agit de jouer à l'aide d'objets, de jeux de société etc. et le jeu relationnel ou intellectuel. « Si on se base uniquement sur du jeu qui serait plus matériel ou physique, par exemple sortir des toupilles, un plateau de jeu etc. ils sont plus utilisés pour combler les moments où il ne se passe pas grand-chose. C'est une activité qu'on pourrait presque dire « bouche-trou ». Alors que si on parle du jeu intellectuel par exemple des devinettes, des blagues en instaurant une petite compétitivité, ce sont des petits objectifs au quotidien, je pense qu'on est plus dans la permanence (entretien n° 10, p. 2). »

L'autre éducateur distingue les deux types de jeux de la manière suivante : « (...) on est dans le jeu, dans le jeu qui passe du j.e.u.x. au j.e. Je te dis quelque chose dans le jeu (entretien n° 9, p. 1). »

Un éducateur dit que le jeu ne représente pas une très grande place dans son quotidien d'éducateur et reconnaît qu'il pourrait l'utiliser ou le proposer plus souvent. Selon lui, le quotidien des jeunes, rythmé par l'école, l'étude, les repas, les activités ainsi que les heures de coucher ne laisse pas une grande place au jeu. « Il y a peu de moments où les enfants n'ont rien à faire (entretien n° 7, p. 2). »

Dans un deuxième temps, une deuxième question plus ciblée a été posée afin de connaître la fréquence du jeu sur une journée.

Cinq éducateurs (1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5) reconnaissent que le jeu se pratique le matin, le temps de midi, avant et après le repas ainsi que le soir. Cinq autres éducateurs eux mentionnent uniquement le temps de midi et celui du soir.

4.2.2 Analyse

Cette thématique tente de répondre à l'hypothèse suivante :

« La place que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur. »

Les réponses des éducateurs interviewés montrent qu'une grande majorité reconnaît que le jeu occupe une grande place dans le quotidien de l'enfant.

Si tout le monde s'accorde à dire que la fréquence des moments de jeu est importante chez l'enfant, la place qu'occupe le jeu dans l'éducation est, elle, vue différemment d'un éducateur à l'autre.

Dans cette partie de l'analyse, je vais essayer de déterminer pour quelles raisons deux éducateurs travaillant avec la même population et ayant les mêmes horaires n'accordent pas la même place au jeu dans l'éducation.

L'éducateur 6 pense que le jeu ne représente pas une grande place dans l'éducation et dans la pratique de cette dernière. Il justifie cela en avançant le planning chargé des enfants, entre école, activités, repas etc. Il reconnaît cependant vouloir faire plus.

Au contraire, l'éducateur n° 2 pense, lui que l'acte éducatif dans le jeu est omniprésent car il peut s'intégrer dans les activités quotidiennes de l'enfant (ex. de la vaisselle).

L'éducateur n° 9 avance que la place du jeu dans l'éducation est permanente, il y voit un outil relationnel.

Mon avis est que la place qu'occupe le jeu dans l'éducation varie selon la conception qu'on peut avoir de ce dernier. L'éducateur n° 6 voit le jeu uniquement comme une action formelle nécessitant un espace défini, un temps défini ainsi que du matériel. Cette conception du jeu exige alors du temps et peut donc être limitée par le quotidien très rythmé des jeunes en institution.

Si les autres éducateurs peuvent, malgré le planning chargé des jeunes, concevoir l'action éducative du jeu comme omniprésente c'est parce que leur conception du jeu diffère de celle de l'éducateur n° 6. Pour l'éducateur n° 2 le jeu prend une grande place dans le quotidien de l'éducateur car il peut être directement lié aux tâches et aux activités quotidiennes. Par conséquent il ne nécessite pas la création d'un espace spécifique. Pour l'éducateur n° 9 le jeu se trouve dans la relation. Il s'agit de passer du j.e.u.x au j.e. Cette conception du jeu ne nécessite pas un espace-temps défini et laisse au jeu une plus grande marge.

Pour conclure, je constate que la place qu'occupe le jeu pour l'enfant est identifiée par tous les éducateurs comme particulièrement importante. Mais la place qu'occupe le jeu pour le professionnel de l'éducation varie selon sa conception du jeu dans l'éducation. On peut déjà distinguer une nuance entre deux termes qui seront développés plus bas : le jeu formel et le jeu informel.

4.3 Les fonctions du jeu dans l'éducation

Il me paraît important de recueillir l'avis des éducateurs sur les fonctions qu'ils donnent au jeu afin de pouvoir révéler les enjeux qui se cachent derrière le jeu chez l'enfant.

Si le jeu ne semble rien apporter à l'enfant, l'éducateur n'accordera que très peu d'importance au jeu et ne l'utilisera pas comme outil dans son quotidien.

Au contraire, si le professionnel reconnaît plusieurs fonctions importantes que le jeu peut apporter à l'enfant il y prêtera une plus grande attention.

Il me semble également utile de pouvoir comparer les fonctions que la psychologie du développement donne au jeu avec les résultats des entretiens. La réalité du terrain correspond-elle à la théorie ?

4.3.1 Résultats

Les résultats peuvent être séparés en cinq catégories : les fonctions sociales, les fonctions d'apprentissage, les fonctions de plaisir, les fonctions qui touchent à l'imaginaire et à la créativité et les fonctions pour les éducateurs.

Une grande majorité des éducateurs reconnaissent en premier lieu une fonction sociale au jeu. Le jeu serait un espace de socialisation où l'enfant acquiert certaines valeurs : « Je pense au fait que s'il joue avec d'autres camarades naît un aspect social qui va lui permettre d'acquérir des valeurs comme le partage, la solidarité, le respect de l'autre, on va même dire le don de soi, l'amitié (entretien n° 1 p. 3). »

Dans cette catégorie de fonction sociale, le respect et l'intégration, sont les deux valeurs qui ressortent le plus souvent. « (...) donc c'est aussi un peu le respect et la socialisation, parce qu'en jouant en groupe, voilà tu respectes, y a des règles qui sont posées par cette mini société (entretien n° 7 p. 4). » « Je vais me répéter un peu là, une fonction d'intégration, comme j'expliquais qui est évidente par exemple lors de l'arrivée d'un nouveau. Lorsque Maxime² est arrivé, Pierre³ et quelques autres l'ont spontanément invité à des parties de « UNO » (entretien n° 8 p. 3). »

La deuxième fonction, souvent avancée lors des entretiens concerne la notion d'apprentissage au travers du jeu. L'apprentissage regroupe la plupart des fonctions du jeu. Il inclut également les fonctions sociales, en effet les enfants apprennent à vivre ensemble, ils apprennent à partager, à respecter l'autre.

L'apprentissage peut être spécifique au jeu : « On apprend la valorisation quand on gagne et la frustration quand on perd, on apprend à respecter l'autre parce que peut-être qu'il met un peu plus de temps pour penser, pour réfléchir, et certains trichent aussi, voilà, bon ça fait aussi partie du jeu quelque part (entretien n° 6, p. 4). »

L'apprentissage peut également être lié aux règles ou aux valeurs de l'institution : « Pour moi, je vois les jeux de groupes ou les jeux de société qui peuvent être de tout ordre, je pense que les jeux sont presque les plus importants parce que ça leur permet de vivre en communauté, ou en tout cas d'apprendre les règles communautaires, il y a des règles qu'ils devront apprendre quand ils iront au magasin, des règles de respect, des règles toutes simples qu'on utilise tous les jours (entretien n° 2, p. 5). » « L'apprentissage aux règles, aux normes, c'est aussi, un lieu de compétences, un lieu de revalorisation, un lieu de risque, tu vois dans le bon et le mauvais sens du terme, ça permet d'avoir les mêmes règles et de partir de la même base, ça permet de confronter, ça permet d'affronter, ça permet une fonction pédagogique, dans le beau sens du mot pédagogique qui est d'apprendre à apprendre (entretien n° 9, p. 3). »

² Prénom d'emprunt

³ Prénom d'emprunt

La fonction d'apprentissage dans le jeu permet aussi d'apprendre en limitant les risques car l'enfant se protège dans la fiction. « Un divertissement est l'apprentissage de gagner, de perdre, c'est comment dire, une sorte de représentation des épreuves qu'ils vont traverser durant la vie dans un cadre où ça n'a pas une vraie influence, tu perds un jeu, tu perds une partie de « Monopoly », t'es en « banqueroute », ben t'es pas réellement en faillite dans la vraie vie. C'est un endroit où tu peux faire tes expériences, le jeu te permet de faire des expériences. C'est un endroit sûr où ça n'a pas une réelle influence, c'est vraiment une sorte de miroir des expériences de la vie. (entretien n° 10, p. 2). »

Une troisième fonction met en avant les notions d'imagination, de créativité, de symbolisme. « T'as le côté individuel de l'enfant qui permet d'être créatif, d'être imaginatif, de faire ses propres films, ses propres idées, de prendre un moment pour lui aussi (entretien n° 1 p. 3). » « Puis après peut-être dans les jeux il y a tout cet aspect imaginaire que moi je trouve aussi important. Et cela fait partie de l'évolution de l'enfant où il faut qu'il rêve, qu'il imagine pleins de choses même si c'est un peu irréel, j pense qu'il construit son imaginaire, je pense que c'est important qu'il ait ce monde-là. Ils apprennent à partager, ils apprennent à construire, donc y a un côté créatif qui est vraiment très important. Cela peut se traduire par créer un monde imaginaire dans une forêt où on construit une cabane, un jardin ou un autre lieu. Et ce sont souvent les meilleurs moments pour les enfants (entretien n° 2 p. 3). »

Huit éducateurs sur dix parlent également d'une notion de plaisir ou d'évasion. « La première fonction, à la base pour moi quand on dit jeu, c'est se divertir, se changer les idées, sortir du truc scolaire et vraiment faire autre chose (entretien n° 7, p. 4). »

Presque la moitié des éducateurs donnent au jeu des fonctions spécifiques au travail de l'éducateur. Pour un éducateur, le jeu peut prendre une fonction d'outil d'observation: « Cela nous permet de voir aussi son attitude, quel rôle il revêt, comment il est accepté par les autres, comment il s'intègre, on remarque les mauvais perdants. Il y a pleins de traits de caractère qui ressortent à travers le jeu (entretien n° 5, p. 3). »

Dans le même ordre d'idée un autre éducateur perçoit d'autres fonctions utiles à la pratique du jeu: « Pour rendre une action moins pénible, plus sympa comme justement la vaisselle ou prendre la douche ou n'importe quoi, c'est un bon moyen de détendre l'atmosphère, justement dans ces moments de battement quand ils ne savent pas quoi faire et qu'ils commencent à se taquiner, cela peut les rassembler et puis canaliser leur énergie sur autre chose (entretien n° 8, p. 3). »

4.3.2 Analyse

Les fonctions du jeu dans l'éducation, répondent à l'hypothèse suivante :

« La fonction que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur. »

Encore une fois les résultats des entretiens démontrent que l'hypothèse, fondée sur des observations, ne correspond pas à la réalité du terrain. En effet, les éducateurs reconnaissent au jeu en moyenne six à huit fonctions.

L'unanimité des réponses concernant les fonctions du jeu dans l'éducation correspond aux résultats concernant la place du jeu dans l'éducation. En effet les résultats sur la thématique du jeu dans l'éducation démontrent de manière générale que le jeu occupe une place importante dans l'éducation et par ce fait le nombre des fonctions qu'il occupe est lui-même important.

Nous avons rapidement pu constater que les fonctions attribuées au jeu sont spontanément identifiées. Il paraît intéressant dès à présent de pouvoir les comparer avec les fonctions identifiées par les ouvrages théoriques et plus particulièrement ceux concernant la psychologie.

Selon la psychologie et de manière générale, le jeu favoriserait le développement de l'enfant : « Le jeu (...) apparaît comme moteur de l'auto-développement de l'enfant, et en conséquence comme méthode naturelle d'éducation. (Brougère, 2011, p. 36). »

Le développement de l'enfant au travers du jeu est reconnu plusieurs fois et sous plusieurs formes dans les résultats des entretiens. Certains éducateurs parlent donc du jeu comme source de développement physique où l'enfant acquiert de la dextérité dans ses gestes et ses actions, il travaille sur la mémoire et la concentration. Deux éducateurs parlent également du jeu comme source de développement psychologique mais sans entrer dans les détails.

Caillois confirme les résultats qui attribuent au jeu une fonction dans le développement physique et psychologique :

« Les psychologues lui reconnaissent un rôle capital dans l'affirmation de soi chez l'enfant et dans la formation de son caractère. Jeux de force, d'adresse, de calcul, ils sont exercices et entraînements. Ils rendent le corps plus vigoureux, plus souple et plus résistant, la vue plus perçante, le toucher plus subtil, l'esprit plus méthodique ou plus ingénieux. Chaque jeu renforce, aiguise quelque pouvoir physique ou intellectuel. Par le biais du plaisir et de l'obstination, il rend aisé ce qui fut d'abord difficile ou épuisant (Caillois, 1967 p. 20-21). »

L'imaginaire, la créativité et le rêve sont également des domaines de fonctions où se retrouvent la théorie et la « pratique ». Les deux extraits suivants montrent à quel point ce qui est pensé et écrit dans la théorie se reflète sur le terrain.

« (Freud) Tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il se crée un monde à lui, ou plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance. Le poète fait comme l'enfant qui joue ; il crée un monde imaginaire qu'il prend très au sérieux (Brougère, 2011, p. 114). »

« Et puis dans les jeux il y a tout cet aspect imaginaire que moi je trouve aussi très important. Et ça fait partie de l'évolution de l'enfant où il faut qu'il rêve qu'il imagine plein de choses même si c'est un peu irréel, je pense qu'il construit son imaginaire, je pense que c'est important qu'il ait ce moment-là (entretien n° 2 p. 3) »

Un élément qui distingue légèrement la psychologie et les résultats des entretiens concernant les fonctions du jeu dans l'éducation touche aux fonctions « individuelles » et aux fonctions « sociales ».

En effet, la psychologie du développement parle, elle, principalement du jeu comme source d'auto-développement, ou encore comme source du développement intellectuel ou comme source du développement physique. Cependant, il ne serait pas correct de dire que la psychologie n'attache pas d'importance aux fonctions sociales du jeu. Entre sept et douze ans, l'enfant entre, selon Piaget (Tourrette et Guidetti 2008) dans le stade des opérations concrètes et par ce fait le jeu collectif fait son apparition. Dès lors, apparaissent des fonctions d'appartenance à un groupe, d'intégration, de socialisation.

Si la psychologie du développement met l'accent sur l'aspect du développement individuel chez l'enfant au travers du jeu, la plupart des fonctions relevées par l'éducateur concerne l'enfant et l'autre, l'enfant et le groupe. Encore une fois les résultats des entretiens donnent également des fonctions individuelles au jeu.

Il s'agit d'une tendance qui selon moi est due à l'objet de l'étude. Les fonctions du jeu dans la psychologie du développement sont axées principalement sur l'enfant et son développement tandis que les fonctions du jeu dans l'éducation concerne un ensemble, un collectif, ou alors une individualité intégrée à un groupe par le seul fait que l'enfant en institution vit au milieu d'autres enfants.

Pour les éducateurs, on peut donc considérer que les fonctions du jeu sont identifiées lorsqu'une réflexion est proposée en entretien.

Si le vocabulaire utilisé n'est pas le même dans la pratique et en psychologie, les fonctions du jeu dans l'éducation correspondent aux fonctions identifiées par la théorie produite autour du jeu.

4.4 L'utilisation du jeu éducatif

Pour les parties d'analyse qui vont suivre et avant d'aller plus loin, il me semble important de clarifier certaines notions. Ces notions sont définies par un vocabulaire qui m'est propre et qui par conséquent peut parfois diverger des écrits de certains auteurs.

- Le jeu éducatif ou le jeu avec une intention pédagogique est un jeu proposé par un éducateur dans le but de travailler sur des compétences, des valeurs personnelles ou institutionnelles, des traits de caractères, des carences ou encore sur le développement physique. C'est un jeu qui peut prendre n'importe quelles formes (jeu de carte, de société, sportif, jeu de construction, jeu individuelle ou en groupe etc.)
- Le jeu libre ou le jeu frivole correspond aux jeux pratiqués par les enfants sans consignes, ni règles, ni présence active de l'éducateur qui pourrait influencer l'enfant dans le jeu.
- Le jeu dirigé implique une présence active de l'éducateur sans que celui-ci porte une attention particulière au jeu. L'éducateur participe ou non au jeu, il est garant du cadre et des règles du jeu.
- Le jeu considéré comme un outil formel comprend le jeu éducatif ainsi que les multiples formes qu'il peut prendre en termes d'outil d'observation ou de médiation.
- Le jeu considéré comme un outil informel comprend les jeux libres ainsi que les jeux dirigés.

Les éducateurs ont été questionnés sur leurs connaissances de ces notions et sur leurs utilisations. Si ces dernières étaient effectives, ils ont dû préciser dans quel registre et en cas de non-utilisation, les raisons de leur manque d'intérêt.

4.4.1 Résultats

L'ensemble des éducateurs interviewés ont répondu qu'ils connaissaient, ou avaient déjà entendu parler du jeu éducatif. Cependant cette notion n'exprime rien à cinq éducateurs. Huit éducateurs ont répondu ne jamais avoir eu recours au jeu éducatif, un éducateur dit l'avoir utilisé dans le passé mais plus aujourd'hui et enfin un éducateur utilise parfois le jeu avec un objectif pédagogique.

Sur les huit éducateurs qui ont répondu n'avoir jamais utilisé le jeu éducatif, trois d'entre eux (3 ; 6 ; 10) se justifient par le manque de temps au quotidien en institution. « On sait que c'est quelque chose qui existe mais je pense que c'est un peu par manque de temps. C'est vrai que ce sont des moyens qui sont super intéressants, je pense qu'il y a pleins de choses qui existent mais en même temps cela demande d'analyser la situation, de la décortiquer de dire, qu'est-ce qu'on met en place, d'avoir le temps pour préparer et c'est du temps qu'actuellement on n'a pas (entretien n° 3 p. 5). » Un autre éducateur (10), lui avait réfléchi à un projet mais par faute de temps, il n'a pas pu le mettre en route : « il y avait un projet sur lequel je travaillais : on avait pas mal d'enfants qui mangeaient comme des petits cochons, on avait trouvé un livre avec énormément de photos, enfin des dessins représentant tout ce qui ne se fait pas à table. Et on imaginait sortir ces cartes, à chaque fois qu'un

enfant aurait eu ce comportement. On l'a pensé mais on l'a jamais fait par faute de temps, (...) Donc juste à travers des cartes, un support ludique, aurait permis à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il faisait (entretien n° 10 p. 2). »

D'autres éducateurs disent ne pas utiliser le jeu éducatif, s'appuyant sur leurs expériences personnelles et sur d'autres méthodologies. Ils associent le jeu de manière naturelle sans y appliquer consciemment cette notion éducative : Pour nous c'est naturel. Si on voit un souci, on va reprendre avec eux, de manière spontanée on va les confronter, s'ils ne trouvent pas de solutions, on va leur en proposer et instinctivement la prochaine fois on aura un œil de toute façon sur eux parce qu'on sait qu'il y a eu un souci, et on va essayer d'anticiper le moindre problème. Donc ce sont des choses qui sont un peu machinales chez nous (entretien n° 2 p. 6). »

Trois éducateurs (7 ; 8 ; 9) avouent ne s'être jamais appuyés sur le jeu éducatif dans l'éducation mais voient cet outil comme propice à l'enseignement. Un éducateur l'a utilisé lors de remplacements dans une école spécialisée. « Cela me parle, mais je pense que j'en ai peut-être utilisé sans le savoir mais, je sais par exemple que pour ceux qui ont de la peine, au bout d'un moment, ils décrochent un peu du scolaire, on avait introduit un jeu, c'était le « Tic-tac-boum » avec de la rapidité, de la réflexion sur les mots qui commencent par telle syllabe ... je pense que là ça peut aussi aider en s'amusant, d'être un peu gratifié, de trouver une bonne réponse (entretien n° 7 p. 4). »

Du fait que dans l'éducation en institution, le cadre et l'emploi du temps des jeunes ne laissent que peu temps, un éducateur préfère ne pas utiliser le jeu éducatif. Cependant, dans d'autres circonstances, cette pratique selon lui, pourrait être intéressante. « Oui j'en ai déjà entendu parler, je l'utilise très peu. Le fait qu'on travaille en institution, que les enfants sont là toute la journée, qu'ils dorment sur place, j'ai l'impression que tout est dirigé. Du matin au soir, ils n'ont jamais un moment à eux, où ils peuvent décider de ce qu'ils vont faire, comment ils vont le faire. C'est plus pour leur laisser un peu de liberté. Par contre peut-être dans un autre environnement, je pense que ça serait très bien. Mais dans l'environnement où je suis, je suis opposé (entretien n° 2, p. 6). » Dans le même ordre d'idées, un autre éducateur lui ne propose pas de jeu éducatif car, pour lui, le jeu est un moment qui permet aux jeunes de se défouler avant tout. « Alors de manière générale, c'est vrai que je ne vais pas chercher à chaque fois le but éducatif derrière. Pour moi le moment du jeu pour eux, c'est un moment où ils peuvent se défouler où ils peuvent aller courir, on fait un jeu avec eux, où ils peuvent évacuer un peu la pression, les tensions (entretien n° 1, p. 5). »

Un peu moins de la moitié des éducateurs (1 ; 2 ; 5 ; 10) interviewés qui n'utilisent pas le jeu éducatif, rappellent que le jeu est par définition éducatif et n'a pas besoin de l'intention et de l'utilisation de l'éducateur pour le devenir. « Mais, je peux parler juste des « Légo », moi je trouve qu'on voit l'imagination des enfants, la créativité à travers le jeu de « Légo ». Ils jouent pas mal au « Légo » et puis, ils se créent des histoires. Ça pour moi, on peut dire que c'est un jeu éducatif mais ce n'est pas nous qui l'induisons. (...) Voilà, ou on va s'asseoir avec eux, jouer au « Légo » mais c'est

plus souvent eux qui vont être les acteurs de ce jeu, c'est pas nous qui allons leur proposer un jeu éducatif (entretien n° 5 p. 3). »

Un professionnel reconnaît avoir eu recours au jeu éducatif. Cependant il ajoute que cela ne se fait pas régulièrement. «C'est des jeux qu'on a eu fait. On a tout un classeur, où il y a différents objectifs, au niveau éducatif, par exemple les relations sociales, l'entraide ou les influences. On l'a eu fait mais vraiment de manière sporadique quand tout d'un coup il y avait un élément spécial qui intervenait. On se disait là il faut agir et faire quelque chose. Donc ce n'est pas vraiment quelque chose de régulier (entretien n° 3, p. 4). »

Un éducateur sur les dix interrogés dit avoir recours, de temps en temps, au jeu éducatif afin de viser certaines compétences. « (...) Comment tu proposes un jeu, comment t'établis les règles, est-ce qu'il y a un leader, est-ce que y'a pas de leader, qui décide, qui donne les règles, qui les fait respecter, comment ça fonctionne autour du groupe quoi. (...) (Entretien n° 4, p. 4). »

4.4.2 Analyse

Le questionnement autour du jeu éducatif répond à l'hypothèse suivante :

« Le jeu éducatif est un outil fréquemment utilisé par les éducateurs sociaux. »

Cette hypothèse a été émise suite aux résultats obtenus lors de l'entretien exploratoire qui a été fait tout au début de ce travail de recherche. Les extraits suivants⁴ démontrent le sens de cette hypothèse :

« Spontanément comme ça, je pense que le jeu fait partie de l'éducation et peut être éducatif. Je pense qu'il y a une partie qui est éducatif sans qu'on recherche un but précis et que le fait de participer à ce jeu conduit à un résultat qu'on aurait intentionnellement recherché. Par exemple on peut se dire quand on joue au foot avec les enfants c'est pour eux autant bien de la détente qu'une dépense physique. C'est aussi éducatif car ils acceptent de perdre, de respecter l'arbitre, de jouer correctement de ne pas parler de manière vulgaire. »

« On peut aussi avoir d'autres intentions plus spécifiques et d'utiliser certains jeux dans un but plus précis, plus éducatif, qui sera moins de l'ordre de la détente. On pourrait se dire lorsqu'on fait certains jeux en petits groupes, on pourrait faire ça ou ça pour apprendre à coopérer, à négocier, à choisir parmi plusieurs possibilités, on peut faire aussi certains autres jeux qui tendent à leur permettre de s'exprimer, d'argumenter, d'écouter ce qu'a dit l'autre. Sous cette forme on peut dire qu'on recherche plus volontairement, il y a peut-être plus une intention pédagogique même si le résultat n'est pas toujours à la hauteur de notre espérance. Dans ces jeux qui peuvent être éducatifs, on recherche l'acquisition d'apprentissages par ce type de jeux ou le renforcement de certaines aptitudes. »

⁴ Voir annexe 1 : Entretien exploratoire

A la question : proposez-vous aux enfants des jeux qui sous-entendent une intention pédagogique (jeux éducatifs) ? Si oui, lesquelles ? L'éducateur répondant aux questions de l'entretien exploratoire répond comme suit :

« Il y a l'atelier musique, des activités spécifiques, la piscine ou l'activité de socialisation, ces loisirs auxquels participent quelques-uns des enfants et de manière régulière, on les considère plutôt comme des activités ou des ateliers et là il y a véritablement une intention éducative et pédagogique. L'aspect de loisir existe mais on pourrait dire qu'il est un tout petit peu derrière. Puis il y a la bibliothèque et partir à vélo et construire une organisation à travers ce vélo, ça peut aussi avoir une vertu pédagogique. Je pense qu'on pourrait faire mieux en connaissant d'abord d'avantage les nouveaux jeux qui existent. »

Il est intéressant de pouvoir confronter les résultats de l'entretien exploratoire avec les autres entretiens effectués car leurs résultats divergent. En effet lors de l'entretien exploratoire, l'éducateur identifie le jeu éducatif et dit l'utiliser comme outil afin de travailler sur des compétences ou au contraire sur des carences. Tandis que le résultat des entretiens effectué auprès de dix éducateurs démontre que seulement deux éducateurs ont recours ou ont eu recours au jeu éducatif.

A mon avis, cette différence relève d'une réponse individuelle et non institutionnelle. Le cahier des charges de l'éducateur social ne définit pas la manière de comprendre et d'utiliser le jeu comme outil. Cela appartient à chaque éducateur de manier cet outil selon l'importance qu'il lui accorde, les valeurs qu'il lui attache et le temps qu'il a à sa disposition. Cette constatation a été faite en analysant les réponses et plus particulièrement les raisons pour lesquelles l'éducateur n'utilise pas le jeu éducatif. En effet, les réponses ne sont pas unanimes. Il y a ceux pour qui le jeu éducatif serait un outil intéressant mais ils ne l'utilisent pas par faute de temps. Il y a ceux qui ne se rendent pas compte de ce qu'ils font en terme de jeu car leurs pratiques sont naturelles voir machinales et par conséquent ne s'arrêtent pas sur le jeu éducatif. Il y a également ceux qui pensent que le jeu éducatif ou avec une intention pédagogique se prête plus facilement au cadre scolaire et par conséquent, ne se sont pas posé la question en terme d'éducation. Enfin il y a ceux qui n'utilisent pas le jeu éducatif, car ils considèrent que le jeu est par sa nature, éducatif et par conséquent le jeu n'a pas besoin de l'éducateur pour le devenir.

C'est sur cette dernière réponse qu'il est intéressant de s'arrêter car les avis divergent et le vocabulaire utilisé peut porter à confusion.

Les éducateurs qui ont répondu ne pas utiliser le jeu éducatif car le jeu est par sa nature, éducatif entrent dans le même mode de penser que BROUGERE (2002) qui aime parler « d'éducation informelle » lorsqu'il évoque le jeu dans l'éducation. Pour lui, l'enfant apprend à travers des situations de vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives au premier regard. Le jeu frivole fait selon lui partie de ces situations quotidiennes de vie qui ne sont pas construites pour l'apprentissage, qui ne sont pas poursuivies dans une intention éducative mais qui le sont naturellement. La notion d'« informelle » renvoie à l'action naturelle, fluide, à l'absence de l'intention, du volontaire. Au travers de cela, BROUGERE (2011) tente de démontrer que l'éducation

peut être autre chose que le résultat d'un processus volontaire. Il rajoute même qu'un des paradoxes de l'éducation réside dans ces propos : « une situation éducative ne peut produire aucun effet éducatif et une situation « ordinaire » peut avoir des effets éducatifs. » La dimension éducative n'est pas propre au jeu et doit être abordée de façon plus générale, l'éducation est un effet induit qui s'ajoute à la logique d'une activité qui peut être analysée sans relation à cet effet éducatif. Le jeu n'est pas une activité ou une situation éducative, mais peut générer une expérience qui a des effets éducatifs.

Le jeu peut tout de même prendre une valeur éducative comme l'ont démontré les éducateurs qui utilisent cet outil. Cependant le jeu doit respecter un certain cadre pour devenir éducatif.

« Ce n'est pas le jeu en lui-même qui contribue à l'éducation, c'est l'usage du jeu comme moyen dans un ensemble maîtrisé qui lui permet d'apporter sa contribution indirecte à l'éducation. L'éducateur doit savoir utiliser à son profit cette force brute de la nature, et seul ce contrôle garantit le résultat (Brougère, 2011, p. 259)».

DE GRANDMONT (1995) rajoute qu'un jeu devient éducatif lorsque qu'il est assujéti de règles, lorsque qu'il ne répond qu'à la demande de l'adulte. Selon lui, le jeu éducatif se doit d'être doté d'objectifs tels que le développement de la personne ou l'amélioration des attitudes désirables ou encore des aptitudes générales.

Pour résumer, je dirais que le jeu éducatif se différencie du jeu libre pour les raisons suivantes. Le sens du terme éducatif dans la notion de « jeu éducatif » fait référence à l'empreinte de l'adulte, du professionnel de l'éducation ainsi qu'au cadre et aux objectifs qu'il détermine autour du jeu. Par contre lorsqu'on dit que le jeu libre peut également être éducatif, le terme éducatif ici correspond aux apprentissages et aux acquisitions que l'enfant peut faire par lui-même au travers du jeu.

4.5 Le jeu comme outil formel

Le jeu éducatif a été défini comme outil formel pour l'éducateur. Ce chapitre va tenter de démontrer s'il existe d'autres outils formels en lien avec le jeu.

4.5.1 Résultats

Les résultats des entretiens montrent que le jeu peut être un outil prenant plusieurs formes différentes.

La première forme d'outil que le jeu peut revêtir est un outil d'observation. En effet, la totalité des éducateurs interviewés disent observer l'enfant, le jeune dans des moments de jeux afin de percevoir certains comportements et de connaître mieux l'enfant. « Ça nous permet de voir comment ils interagissent entre eux. Finalement c'est un outil éducatif plutôt qu'un but éducatif pour moi. En fait c'est un outil que

j'utilise, dans le sens où ça va permettre de voir comment il interagit avec l'enfant, comment il est, et ce qu'il partage. D'un coup est-ce qu'il s'impose ? Est-ce que c'est plutôt quelqu'un qui se fait passer pour une victime ? Est-ce quelqu'un qui peut créer le conflit à chaque fois ? Et puis ça va nous amener des pistes, justement à des pistes éducatives, à savoir comment nous on va devoir agir ou interagir avec cet enfant, quelles solutions on peut lui amener pour que cela se passe bien la prochaine fois donc effectivement le jeu nous ouvre des portes sur des solutions éducatives (entretien n° 1, p. 5). »

Une phrase d'un éducateur reflète bien cet outil : « Je te dis qui je suis quand je joue (entretien n° 9, p. 3). »

L'observation de situations de jeu peut toucher plusieurs domaines et avoir des finalités différentes. Certains éducateurs (2 ; 7) observent l'enfant dans le jeu, repèrent par exemple des comportements jugés comme inadéquats. Ils reviennent avec le jeune sur ces comportements afin qu'ils ne soient plus reproduits lors de circonstances similaires.

Des éducateurs utilisent les résultats des observations sur les moments de jeu pour apporter des informations lors des synthèses. « Dans les synthèses c'est un truc concret qui nous permet de dire : voilà, il évolue dans ce sens-là ou il évolue en positif dans la relation avec les autres, parce que avant il était en dehors du groupe mais maintenant, il a même son groupe, il a sa place maintenant (entretien n° 5, p. 4). »

Un éducateur dit que l'observation du jeu chez l'enfant permet d'apporter un autre regard, une autre vision de l'enfant que lors d'observation sur le temps des repas ou sur le temps scolaire. « Tout à fait, je suis toujours épaté, ils jouent au foot comme ils sont dans la vie et puis je pense que c'est un peu tout le monde pareil. Mais je trouve que c'est épatant. Mais c'est aussi des endroits où ils peuvent nous surprendre, mais c'est aussi des moments où je peux les voir autrement, le transmettre à mes collègues autrement pour permettre peut-être un regard différent (entretien n° 9, p. 4). »

D'autres éducateurs préfèrent observer le dessin des enfants ou le choix des jeux fait par l'enfant. Ces éléments leur semblent révélateurs de ce qu'il est et de comment il se comporte. Lorsqu'un nouvel enfant arrive, l'observation permet de voir si il s'intègre, comment il rentre en relation avec les autres, où il se situe dans le groupe etc.

En dehors de l'observation, quatre éducateurs interrogés (2 ; 6 ; 9 ; 10) pensent que le jeu peut être un outil favorisant la relation éducateur-enfant. « Il peut y avoir le jeu dans la relation. Exemple très concret pour que ça te parle : Léa⁵ par exemple, me parle souvent ainsi

- Pierre⁶ ?

⁵ Prénom d'emprunt

⁶ Prénom d'emprunt

- Oui quoi ?
- Non rien !

C'est notre manière de dire, on est dans le jeu. Dans le jeu qui passe du j.e.u.x. au j.e. Je te dis quelque chose dans le jeu (entretien n° 9, p. 1). » L'éducateur semble vouloir dire qu'il passe du jeu en tant que support concret (boîte de jeu, jeu de société) au jeu relationnel.

Toujours dans l'idée que le jeu peut favoriser la relation, mais en utilisant un support ludique un éducateur me dit : « Oui je l'utilise aussi comme un support permettant la discussion, tu le proposes à un enfant qui ne parle pas trop, tu lui proposes de jouer, dans les premiers temps, tu es concentré sur le jeu et petit à petit tu déplaces la conversation sur les centres d'intérêts, des choses externes au jeu. Ça permet d'avoir une base qui empêche le tête à tête qui peut des fois être très pesant (entretien n° 10, p. 5). »

Selon quatre éducateurs (4 ; 5 ; 9 ; 10), le jeu permettrait également de faciliter ou de favoriser la création du lien auprès de l'enfant. « Souvent, « le jeu assis », c'est l'espace que je laisse, justement aux personnes en stage, aux personnes qui arrivent parce que c'est faire du lien. Je trouve que c'est un outil magnifique pour faire du lien et je le fais beaucoup moins à cet endroit-là, pour laisser de la place et aussi pour le travailler à un autre niveau (entretien n° 9, p. 2)

Un peu moins de la moitié des éducateurs interviewés (1 ; 7 ; 8) pensent le jeu en terme d'outil comme moyen de baisser la pression chez un jeune ou au sein d'un groupe ainsi que de détendre l'atmosphère ou encore de canaliser les jeunes. « Ça peut être pour rendre une action moins pénible, plus sympa comme justement la vaisselle ou prendre la douche ou n'importe quoi, c'est un bon moyen et sinon, ça peut aussi être un moyen de détendre l'atmosphère, justement dans ces moments de battements quand ils ne savent pas quoi faire puis qu'ils commencent à se taquiner tous, ça peut les rassembler et puis canaliser leur énergie sur autre chose (entretien n° 8, p. 3). » Un autre éducateur illustre ces propos par un exemple : « Je trouve que ça permet un peu de baisser un peu la pression par exemple si il y a un petit conflit entre deux jeunes, je trouve bien qu'après ils aillent taper aux cartes ou qu'ils puissent se réconcilier à travers le jeu, c'est aussi un bon outil pour ça (entretien n° 7, p. 5). »

Enfin un professionnel (1) pense lui que le jeu est un outil qui permet de créer une certaine dynamique au sein d'un groupe.

4.5.2 Analyse

La thématique du jeu comme un outil formel répond à l'hypothèse suivante :

« Le jeu est un outil formel et réfléchi pour l'éducateur social. »

Cette hypothèse a été émise suite à des observations lors de mes expériences professionnelles dans le domaine de l'éducation ainsi qu'à la lecture des résultats de l'entretien exploratoire.

Les résultats des entretiens sur cette thématique démontrent bien que le jeu peut être un outil formel pour l'éducateur. Le jeu comme outil formel peut donc prendre plusieurs formes telles que le jeu éducatif, l'observation de situations de jeu, un outil relationnel, un outil pour la création ou le renforcement du lien, un outil pour faire baisser la pression ou pour créer une certaine dynamique.

Le fait d'avoir plusieurs outils à disposition permet aux éducateurs d'en choisir un ou plusieurs avec lequel ou lesquels il se sent à l'aise, qu'il maîtrise, qui ne lui coûte pas en terme de temps. Ces outils formels sont également différents dans leur finalité car ils ne visent pas tous le même objectif. En effet l'éducateur a la possibilité de choisir son outil selon les attentes qu'il a de ce dernier. Le jeu éducatif permettra de travailler sur l'amélioration des attitudes ou des aptitudes du jeune, l'observation. Il permettra de tirer des informations utiles et révélatrices des attitudes et aptitudes de l'enfant. D'autres outils permettront de travailler de manière plus directe avec l'enfant, dans la relation et dans le lien. Enfin certains outils permettront de travailler sur un groupe pour optimiser le dynamisme et l'ambiance de celui-ci.

Il est intéressant de remarquer que certains outils peuvent être cohérents si ils sont utilisés ensembles. Il est possible d'utiliser l'observation dans des situations de jeu afin d'identifier des comportements ou des aptitudes inadéquates ou défaillantes chez un enfant. Une fois la ou les difficultés identifiées, il est possible d'utiliser le jeu éducatif afin de cibler et de travailler spécifiquement sur les difficultés identifiées par le biais de l'observation.

Aucun éducateur n'a mentionné avoir eu recours à cette combinaison d'outil. Encore une fois les raisons de cette non-exploitation sont selon une petite minorité des éducateurs dues au manque de temps dans leur pratique quotidienne. Cependant une grande majorité des éducateurs font preuves d'un grand intérêt pour le jeu dans l'éducation ou ont fait preuve d'un grand intérêt lors de la présentation de mon thème et des questions. L'intérêt est donc présent mais en réalité, le jeu en terme d'outil formel est peu utilisé. La question se pose selon moi de savoir dans quelle mesure les éducateurs ont connaissance des multiples formes que peut prendre le jeu en terme d'outil formel.

4.6 Le jeu comme outil informel ; jeu libre et jeu dirigé

Nous avons pu identifier le jeu comme un outil formel pour l'éducateur social, ce chapitre va révéler des informations sur le jeu comme outil informel.

A travers les résultats d'observations effectués, croisés avec les résultats des entretiens, nous allons tenter de définir le jeu comme outil informel et d'identifier quelle place se partagent le jeu libre et le jeu dirigé.

4.6.1 Résultats

Observation n° 1 :

Huit enfants, soit la totalité des jeunes du foyer ont été observés durant 20 minutes. Les enfants sont âgés entre sept et treize ans et il y a deux filles et six garçons. Au début de l'observation un éducateur et une stagiaire sont présents. Une éducatrice rejoindra le groupe juste avant la fin de l'observation. Le moment de jeu observé se déroule dans la salle de gymnastique de l'institution. L'entièreté de l'observation porte sur un jeu qui s'appelle la balle assise. Le jeu a été défini avant le moment d'observation par les éducateurs du foyer. Le moment ainsi que le lieu du jeu ont été décidés par les éducateurs. L'éducateur est présent lors du jeu et participe au jeu avec les enfants en donnant des instructions. Il intervient durant le jeu au niveau des règles, de l'autorité ainsi que pour encourager les enfants. C'est l'éducateur qui définit quand le jeu se termine.

Observation n° 2 :

Lors de cette observation cinq enfants étaient présents à l'intérieur du foyer. Les enfants sont tous dans le salon. Une éducatrice est également présente tandis qu'une stagiaire est à l'étage. Les enfants sont séparés en trois groupes. Deux enfants jouent au baby-foot, un autre lit une bande dessinée et deux enfants jouent au « UNO » avec une éducatrice. Les deux enfants qui jouent au baby-foot ont initié le jeu sans indication de l'éducateur. Le moment, le lieu et le type de jeu ont été choisis par les enfants. Le temps consacré (15 minutes) est également défini par les enfants. La mise en route de la partie de « UNO » est l'initiative de l'éducatrice. En proposant le « UNO », l'éducatrice définit le type de jeu. L'éducatrice est présente lors du jeu, elle donne des instructions et intervient au niveau des règles, en encourageant les jeunes. Après quinze minutes les jeunes sont interrompus dans leurs activités par l'arrivée d'une tierce personne.

Observation n° 3

Six enfants sont présents entre le salon et le couloir. Ils sont répartis en trois groupes. Deux d'entre eux dessinent, deux autres jouent au baby-foot et les deux derniers jouent à un jeu de construction. Une éducatrice est présente, elle lit un document assise sur le canapé. Les trois groupes ont initié le jeu sans indication de l'éducateur, ils ont décidé du moment, du lieu, du type de jeu et des jouets utilisés. L'éducatrice

intervient dans un premier temps pour régler un conflit. Dans un deuxième temps, elle intervient pour féliciter les deux enfants qui dessinent puis à quatre reprises pour signaler que les jeunes qui jouent au baby-foot font trop de bruit.

Observation n° 4

Lors de cette observation quatre enfants sont présents dans le salon. Un enfant joue à une console de jeu sur le canapé. Un autre se trouve sur l'ordinateur. Les deux autres enfants jouent avec des toupilles sur une plateforme de jeu. Un éducateur est présent dans la cuisine et range le goûter. L'enfant qui joue à sa console ainsi que les deux enfants qui jouent aux toupilles ont initié le jeu sans indication de l'éducateur. Le moment de jeu a été décidé par l'éducateur (après l'étude). Les enfants ont décidé du type de jeu, ainsi que du moment de jeu. L'éducateur n'intervient à aucun moment. Après huit minutes de jeu, un autre enfant arrive dans le salon et demande à l'éducateur si il veut jouer avec lui à « Puissance 4 ». L'éducateur accepte. L'éducateur choisit le lieu du jeu en proposant à l'enfant de s'asseoir à table. L'enfant initie le jeu. C'est donc l'enfant qui choisit le type de jeu. L'éducateur participe au jeu et intervient en encourageant le jeune lorsque celui-ci remporte une partie

Observation n° 5

Cette observation s'est déroulée à l'extérieur. Huit enfants sont présents et jouent au football. Un éducateur est présent. Les enfants ont déterminé le moment, le lieu et le type de jeu. Les enfants définissent les règles en tirant les équipes et en déterminant les modalités du match de foot. A la demande des jeunes, l'éducateur présent endosse le rôle d'arbitre. Il intervient donc au niveau des règles et également au niveau de l'autorité (injures). L'éducateur ne participe pas au match de foot. C'est l'éducateur qui met un terme au moment de jeu.

Observation n° 6

Six enfants étaient présents sur le groupe pour cette observation. Trois d'entre eux sont sur le canapé et jouent à une console de jeu portable. Un enfant est également sur le canapé avec un ordinateur. Deux enfants jouent à « cache-cache ». L'un d'eux compte dans le salon et l'autre se cache sur l'étage. Les enfants ont tous initié leurs jeux, ils ont choisi le moment, le lieu et le type de jeu. L'éducateur est présent lors du moment de jeu mais ne participe à aucun d'entre eux. Il intervient cependant à plusieurs reprises pour que les enfants baissent le son de leurs consoles de jeu. Il n'intervient pas avec les deux enfants qui jouent à « cache-cache ». Après quinze minutes, l'éducateur intervient et demande aux enfants de lui donner les consoles de jeu car il a dû intervenir trop souvent. Les trois jeunes sortent du salon.

La première partie des résultats correspond donc à mes observations sur des moments de jeu en orientant mon observation sur le jeu libre et le jeu dirigé. La deuxième partie concerne les résultats des entretiens des éducateurs autour de ce même sujet.

Un éducateur définit à sa façon le jeu libre et le jeu dirigé. Il décrit également son choix de laisser parfois le jeu libre ou alors d'intervenir et entrer dans le jeu dirigé. « (...) Le matin, on n'a pas le temps de proposer des jeux, les enfants disposent au maximum de dix minutes pour jouer juste avant l'école, donc là c'est plutôt un jeu libre. (...) Et puis le soir, il y a l'étude et une heure est consacrée à un jeu, une activité où là, on est présent quasiment tout le temps. Soit plusieurs jeux sont proposés, soit on impose un jeu pour tout le monde. Pour résumer, les jeux libres, c'est un moment où ils peuvent se défouler, où on n'a pas envie d'être dans leurs pattes. C'est pour cette raison que le matin et même sur le temps de midi, on les laisse faire un peu ce qu'ils veulent, c'est-à-dire que s'ils veulent aller dehors, ils peuvent aller dehors, y'a toujours un surveillant, on ne regarde pas. (...) On peut parler de jeu libre parce que c'est vrai que sur le moment, professionnellement, on n'a pas le temps de forcément gérer ces moments-là, compte tenu de nos autres activités, téléphones à faire, infos à se passer etc. Ce sont donc des petits moments où ils peuvent profiter. (...) C'est vrai que par contre ce n'est pas structuré, ce n'est pas organisé, ce n'est pas planifié, c'est vraiment du jeu spontané où ils sont libres de faire ce qu'ils veulent. Le soir c'est également une plage importante, là on essaye plus de les canaliser, de centrer plus par exemple, sur une activité qu'on va proposer ou une sortie ou une balle assise, un jeu en salle avec des ballons ou une place de jeu où on peut organiser nous des jeux. Soit on participe avec eux, soit, si on va dehors, on les laisse également un moment se défouler, sans trop s'immiscer dans leurs jeux (entretien n° 1, p. 2). »

Un autre éducateur favorise le jeu libre et essaye de rester en retrait, il participe parfois quand les enfants le demandent, sinon, il essaye d'éviter, car il pense que les enfants ont besoins d'être un peu livrés à eux-mêmes. « Je pense que dans les institutions on doit faire attention à une chose, c'est qu'on pourrait rendre les enfants un petit peu hyperactifs parce qu'on leur demande beaucoup. Ils sont tout le temps cadrés, on propose tout le temps une activité et moi je pense qu'un enfant qui reste inactif un moment, travaille avec son imagination va entrer beaucoup plus facilement dans le jeu (entretien n° 2, p. 3). »

Un éducateur choisit de laisser le jeu libre, ou alors d'intervenir dans un jeu dirigé selon l'ambiance du moment des enfants. « Cela dépend des soirs, cela dépend de l'ambiance. Si l'ambiance est électrique, on va proposer un jeu, par exemple, pour qu'ils se défoulent. Si on voit que c'est plus ou moins calme, on les laisse un peu et puis se créent des petits groupes, par affinité ou par intérêt, pour un jeu particulier. Tous les soirs sont différents, il n'y a pas de règles, voilà (entretien n° 5, p. 2). »

Dans les résultats, il faut relever qu'un éducateur (8) pense que le jeu libre prendrait une plus grande place chez les petits. Il ajoute également que certains jeux nécessitent plus d'interventions ou de participations que d'autres, afin de fixer les règles (ex. le football, le basketball).

Un autre éducateur dit avoir tendance à favoriser le jeu libre pour les raisons suivantes : « J'ai souvent tendance à laisser aller le jeu libre parce que je trouve merveilleux l'imagination des enfants quand ils s'inventent leurs propres règles (entretien n° 10, p. 4). »

La partie observation nous donne un aperçu de la réalité du terrain concernant le jeu libre et le jeu dirigé et les résultats des entretiens nous permettent de comprendre les choix d'un jeu à l'autre ainsi que les raisons pour lesquelles un éducateur favorise soit le jeu libre soit le jeu dirigé. Les moments de jeu libre ou de jeu dirigé sont rarement laissés au hasard.

4.6.2 Analyse

L'analyse de cette thématique découle de l'hypothèse suivante :

« Dans l'éducation, le jeu libre prend une plus grande place que le jeu dirigé. »

Cette hypothèse a été élaborée suite aux résultats de l'entretien exploratoire :

« Je vais plutôt parler du semi-internat, on peut dire que les enfants peuvent jouer quand ils sont sous notre responsabilité dans le cadre du travail, de manière libre entre 11h30 et midi et entre 12h45 pour certains jusqu'à 13h30. Et puis il y a le soir, ils peuvent aussi jouer si ils n'ont pas d'étude dès 16h15 jusqu'à 17h30. C'est plutôt des temps de loisirs où il y a une surveillance, où parfois, on met en place des activités et des jeux plus organisés. »

Dans un premier temps, je peux dire qu'il est difficile d'affirmer que le jeu libre prend une place plus grande que le jeu dirigé, car ce travail de recherche compte dix entretiens et six observations, ce qui ne constitue qu'un échantillon d'avis.

Dans un deuxième temps, je pense qu'il est également difficile de déterminer quel type de jeu occupe plus de place que l'autre car cela dépend des choix individuels. En effet, comme j'ai pu le constater dans la lecture des résultats, l'utilisation du jeu libre ou du jeu dirigé est liée à la philosophie de l'éducateur. Cela dépend du temps qu'il a à disposition, de ses valeurs, de son positionnement vis-à-vis des deux types de jeux. Ces variables peuvent différer d'un éducateur à l'autre et d'un moment à l'autre.

Les résultats des observations effectuées au même moment de la journée et pendant la même durée montrent que le jeu libre a été observé à huit reprises et le jeu dirigé à quatre reprises. Comme je l'ai dit plus haut, ces résultats ne peuvent pas être révélateurs de l'utilisation de jeu libre et du jeu dirigé. Ils peuvent cependant démontrer qu'il pourrait y avoir une légère tendance à utiliser plus fréquemment le jeu libre. Par contre, ils démontrent que le jeu dirigé est tout de même bien présent dans l'éducation.

Les résultats des entretiens correspondent et valident les résultats des observations. Les résultats des entretiens révèlent que des éducateurs pensent que certains jeux comme le football ou le basketball nécessitent la présence d'un adulte pour fixer les règles et le cadre. Dans les deux observations où se déroulent des jeux sportifs collectifs (balle assise, football), au moins un éducateur est présent, soit pour participer et maintenir un cadre, soit pour expliquer et faire respecter les règles du

jeu. On peut également remarquer que des éducateurs préfèrent, dans un premier temps, laisser le jeu libre mais acceptent les propositions de jeu d'un enfant.

Enfin la majorité des éducateur favorisant le jeu libre mentionnent intervenir, la plupart du temps, uniquement pour remettre un cadre ou si l'ambiance n'est plus adéquate. Ce phénomène se confirme dans la lecture des résultats des observations.

En se basant sur le mode de classement des jeux de Piaget, qui comporte trois catégories : le jeu d'exercice, le jeu symbolique et le jeu de règle, il est intéressant de remarquer que la totalité des jeux observés entrent dans une seule catégorie. En effet, douze jeux ont été « pratiqués » (balle assise, « UNO », baby-foot, « puissance 4 », jeux de construction, etc.) et ces douze jeux rentrent dans la catégorie des jeux de règle. Lors des observations, les enfants n'ont joué ni à des jeux d'exercices ni à des jeux symboliques. Il ne faut tout de même pas généraliser. En effet si j'avais effectué six observations de plus, j'aurais peut-être pu observer des situations de jeux symboliques de même que si l'observation était un autre jour, j'aurais peut-être pu constater la présence de jeux d'exercice. Cependant il est possible de dire qu'une grande majorité des jeux libres et des jeux dirigés appartiennent à la catégorie des jeux de règles souvent utilisés en institution.

Dans ce chapitre nous avons pu constater que même un jeu libre, dans lequel l'adulte n'intervient pas, peut être un outil pour l'éducateur. Le jeu libre permet à l'enfant de se défouler, d'imaginer, de créer ses règles etc. Le jeu libre devient donc un outil dès le moment où l'éducateur lui laisse de la place, le propose aux enfants. Il s'agit d'un outil informel, car l'éducateur n'a pas d'emprise sur le jeu, il ne détermine ni ses modalités ni ses finalités. Le jeu dirigé est également un outil pour l'éducateur, car il permet de structurer le jeu et le cadrer afin qu'il se passe dans les meilleures conditions pour l'enfant. Il demeure également un outil informel car l'intervention ou la participation de l'éducateur dans le jeu ne sous-entend pas une volonté ou une intention particulière. Il deviendrait sinon un jeu éducatif et un outil formel pour l'éducateur.

4.7 Conclusion des éducateurs

En fin d'entretien, sous forme de conclusion, j'ai demandé aux éducateurs de bien vouloir faire une courte synthèse de leurs positions, de ce qu'ils trouvaient le plus important dans ce thème du jeu et de l'éducation. Je trouve intéressant car les résultats sont succincts et spontanés. Ils révèlent de manière objective le point de vue des éducateurs sur le thème de ce travail de recherche. Cette conclusion permet également d'identifier les besoins de l'éducateur en terme de jeu et d'outil.

Ce chapitre ne répond à aucune hypothèse. Afin de ne pas interpréter les données des interlocuteurs, j'ai choisi de retranscrire uniquement les résultats. En effet les réponses sont relativement courtes et font par elles-mêmes office de conclusion.

4.7.1 Résultats

« En tant qu'éducateur, nous sommes toujours demandeurs d'idées nouvelles. Ce travail de bachelor permettrait de nous ouvrir sur des ouvrages, sur des pistes, sur un répertoire, sur des techniques, des outils et des témoignages. On est très intéressés par ce genre de travail. Il est intéressant de connaître le but du jeu, quel est le but des autres collègues dans le jeu. Peut-être que cela va nous permettre d'amener certaines pistes sur l'utilisation du jeu, l'application de théories éducatives dans le jeu, sur le terrain, avec un choix de techniques. Un retour de ton travail nous permettrait de nous faire une idée (entretien n° 1, p. 9). »

« C'est vrai que moi, j'ai jamais abordé le thème sous l'aspect spécifique du jeu mais en réfléchissant comme ça, je me rends compte que c'est un aspect qui est vraiment très important. Et je constate que je l'utilise tout le temps. Dans tout ce qu'on fait j'essaye d'utiliser le jeu. (...) Je reviens aussi souvent sur une conviction selon laquelle en institution on a souvent l'impression que si on laisse les enfants s'occuper seuls, on fait mal notre travail. Comme si pour justifier notre travail, on se devait d'être tout le temps en train de leur proposer des activités. Je pense qu'on fait autant bien notre travail si on les laisse un petit peu découvrir les choses par eux-mêmes, tout en restant attentif (entretien n° 2, p. 8). »

« C'est un outil qui est d'abord spontané chez l'enfant et puis peut-être un regret par rapport à la pratique professionnelle c'est de pas pouvoir l'utiliser plus. (...) Ça leur apprend à faire quelque chose ensemble et vivre quelque chose de positif ensemble et c'est dans ce sens-là que je pense que le jeu peut vraiment être un outil qu'il faudrait favoriser (entretien n° 3, p. 6). »

« Ma conclusion, le maître mot, c'est le plaisir. Pour moi, c'est de là que découle tout le développement de l'enfant, par le plaisir et l'envie d'apprendre. Le jeu est un excellent moyen pour stimuler l'enfant (entretien n° 4, p. 5). »

« Alors moi j'aimerais dire que le jeu c'est quelque chose qui a vraiment sa place dans l'éducation. Le jeu même non éducatif permet à l'enfant de développer plein de compétences qui peuvent être parfois masquées. Et puis j'aimerais dire que ce sont des moments un peu magiques qu'on peut passer avec eux, parce que souvent, on crée un lien à travers le jeu et je trouve cela hyper important (entretien n° 5, p. 4). »

« (...) Je pense que je ne l'utilise pas assez dans la profession. Cela permettrait par exemple, de voir comment deux enfants se situent l'un vis-à-vis de l'autre si on constate qu'il y a des choses qui ne passent pas depuis quelque temps. C'est vrai que ça serait intéressant (entretien 6, p. 5-6). »

« (...) Ce que je retiens moi du jeu c'est qu'il ne faut pas oublier deux de ses fonctions : il peut soit divertir, soit apprendre mais ces deux fonctions sont liées, parce qu'en se divertissant on apprend puis en apprenant, on se divertit. Donc je trouve que c'est un bon moyen aussi pour les jeunes d'apprendre des choses, des valeurs. (...) Et puis, il ne faudrait pas que le jeu devienne une activité obligatoire, j'aime bien leur laisser le champ libre (entretien n° 7, p. 5). »

« Pour moi c'est un outil éducatif, peut-être pas primordial mais que je vais utiliser tous les jours et qui va m'aider à désamorcer pas mal de conflits plutôt que de passer par des sanctions ou par de l'abus d'autorité ...(entretien n° 8, p. 4). »

« Alors c'est vraiment ce passage du j.e.u.x au j.e, pour moi. C'est vraiment cette notion, sous toutes ces formes, qu'elles soient soit matérielle soit dans la relation mais c'est vraiment un superbe outil disponible pour permettre ce passage (entretien n° 9, p. 4). »

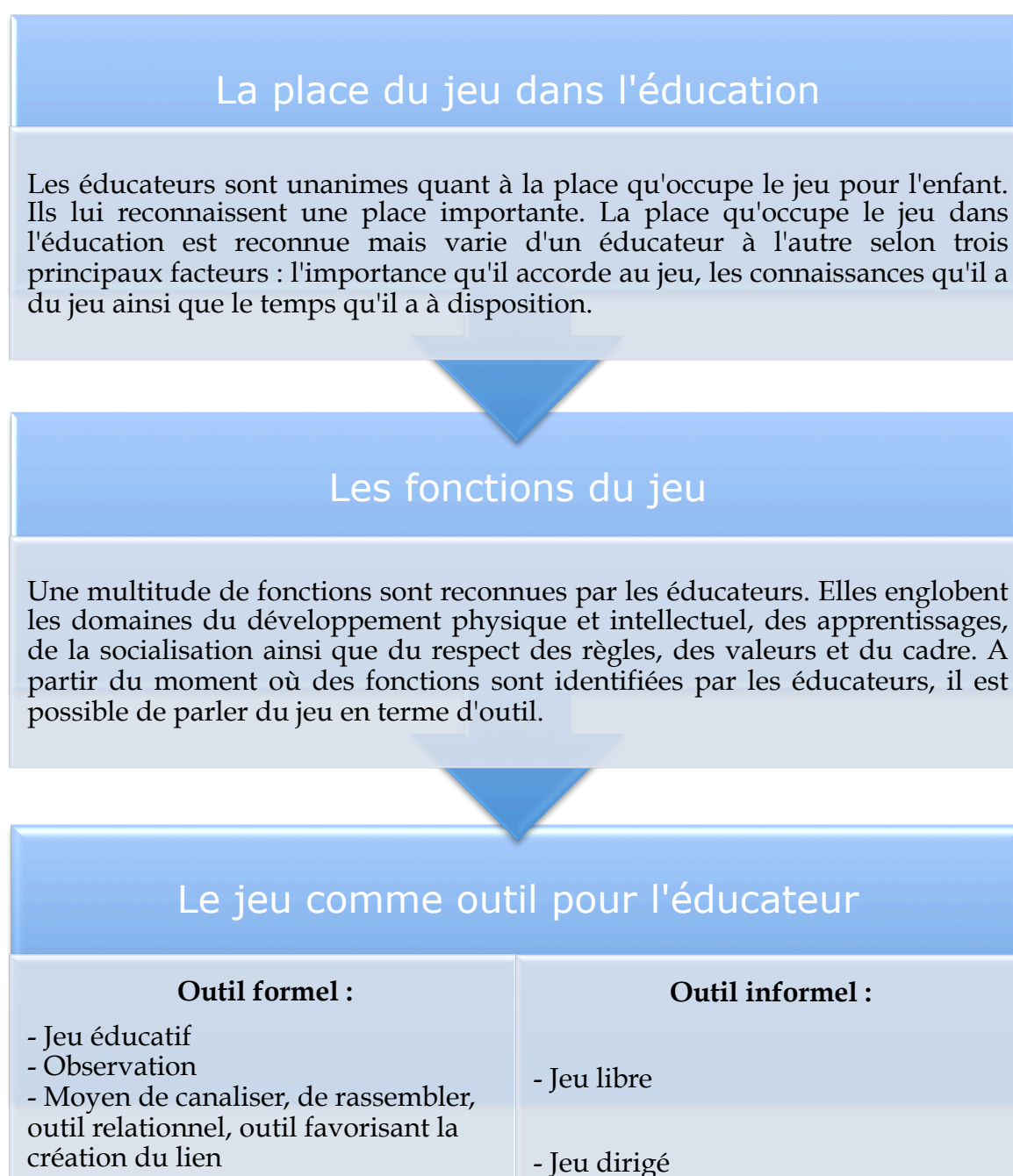
« Je pense que le jeu peut être un sublime outil, ça peut même être un des outils les plus forts au même titre que l'humour, à condition qu'il soit correctement dosé, qu'il soit utilisé dans les bons temps et surtout que la personne qui propose le jeu, donc l'éducateur dans ce cas-là, soit investi dans ce jeu (entretien n° 10, p. 4). »

5. Bilan de la recherche

5.1 Commentaires sur la question de recherche

« Places et fonctions du jeu dans l'éducation. Entre jeu libre, jeu dirigé et jeu éducatif, quelles réalités et quels outils pour l'éducateur social ? »

Au terme de ce travail, je peux répondre à la question de recherche :



A la fin de ce travail de recherche, il est possible d'affirmer que n'importe quelle forme ou type de jeu peut être un outil pour l'éducateur social.

Chaque éducateur utilise un ou plusieurs outils différents. L'objectif de ce travail n'est pas de dire que les éducateurs doivent utiliser et maîtriser tous les outils existants en terme de jeu. Ce travail a pour objectif dans un premier temps de recenser les outils qui existent dans le domaine du jeu et de l'éducation afin de faire prendre conscience aux éducateurs et aux lecteurs que l'on peut considérer le jeu comme un outil formel ou informel et qu'il existe en fonction de ce que l'on cherche plusieurs formes d'outils qui s'adaptent à la manière de travailler et à la manière de concevoir le jeu de chacun.

5.2 Vérification des hypothèses :

« Le jeu doit être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. »

Cette hypothèse peut être partiellement validée. Tous les éducateurs interviewés reconnaissent au jeu des notions de plaisir ou de détente ou encore l'aspect ludique. Les résultats des entretiens ne permettent cependant pas de valider l'aspect libre et volontaire car il ressorte très peu des entretiens. De plus nous avons pu constater que le jeu peut également être dirigé ou encore porteur d'une intention.

« La place que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur. »

Nous pouvons dire, à grâce à l'unanimité des résultats, que cette hypothèse ne correspond pas à la réalité de la pratique professionnelle. Nous avons pu constater que la place qu'occupe le jeu pour l'enfant est identifiée par tous les éducateurs comme particulièrement importante. Cependant, la place qu'occupe le jeu pour l'éducateur varie selon sa conception du jeu et de l'éducation. Si la place du jeu dans l'éducation est bien connue par les éducateurs, il est difficile de déterminer si les éducateurs identifient la place qu'il occupe. En effet, par le simple fait que des questions leur sont posées au sujet de la place du jeu dans l'éducation, les éducateurs l'identifient automatiquement.

« La fonction que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur. »

La vérification de cette hypothèse passe par le même raisonnement que la place du jeu. En effet, les éducateurs reconnaissent au jeu entre six et huit fonctions. Ce résultat démontre que les fonctions du jeu dans l'éducation sont réellement connues par les éducateurs. Par conséquent, l'hypothèse n'est pas fondée. Concernant l'identification des fonctions, nous rencontrons le même problème que pour la place du jeu dans l'éducation.

« Le jeu éducatif est un outil fréquemment utilisé par les éducateurs sociaux. »

Les résultats des entretiens permettent d'affirmer cette hypothèse. En effet, seulement deux éducateurs sur dix reconnaissent avoir ou avoir eu recours au jeu éducatif. Il est donc possible de dire que le jeu éducatif est un outil utilisé, mais par une minorité des éducateurs.

« Le jeu est un outil formel et réfléchi pour l'éducateur social. »

Cette hypothèse peut être partiellement validée par les résultats des entretiens. Ceux-ci démontrent bien que le jeu peut être un outil formel pour l'éducateur. Le jeu comme outil formel peut donc prendre plusieurs formes telles que le jeu éducatif, l'observation de situations de jeu, un outil relationnel, un outil pour la création ou le renforcement du lien, un outil pour faire baisser la pression ou pour créer une certaine dynamique. L'hypothèse peut donc être vérifiée mais nécessite d'être complétée. En effet l'hypothèse suivante démontre que le jeu peut également être un outil informel pour l'éducateur.

« Dans l'éducation, le jeu libre prend une plus grande place que le jeu dirigé. »

La vérification de cette hypothèse a permis d'identifier le jeu comme un outil informel pour l'éducateur. Ensuite il est difficile de déterminer réellement si le jeu libre occupe une plus grande place que le jeu dirigé. En effet les résultats des observations montrent que le jeu libre a été utilisé à huit reprises contre quatre pour le jeu dirigé. La recherche n'est pas suffisamment conséquente pour affirmer l'utilisation majoritaire du jeu libre. Les résultats permettent cependant d'observer une tendance à favoriser le jeu libre.

5.3 Atteintes des objectifs

Concernant l'atteinte de mes objectifs personnels, je peux dire qu'à la fin de ce travail, j'ai élargi mes connaissances ainsi que la compréhension du jeu en terme d'outil pour l'éducateur. Le cadre théorique et les résultats des entretiens m'ont permis d'augmenter mes connaissances théoriques et celles du terrain concernant le jeu et l'éducation.

Je suis particulièrement satisfait de la cohérence obtenue entre la planification du travail et la réalisation de celui-ci. J'ai réussi à travailler de manière régulière et constante afin de favoriser la cohérence du travail et de respecter le planning initialement prévu.

Je pense avoir élaboré un projet de recherche utile, dans un premier temps pour moi mais aussi pour la profession d'éducateur. Etant donné que peu de recherches ont été effectuées sur l'utilisation du jeu dans l'éducation, j'espère que ce travail puisse être lu et utilisé par des éducateurs formés ou en formation.

Les objectifs spécifiques au travail de recherche sont pour moi également atteints. J'ai réussi à démontrer au travers du cadre théorique et des résultats des entretiens, que le jeu est non seulement présent dans l'éducation, mais qu'il occupe une place importante et qu'il faut le considérer comme un outil.

5.4 Limites de la recherche

La première limite que j'ai pu identifier concerne deux hypothèses :

- La place que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur.
- La fonction que peut occuper le jeu dans l'éducation n'est pas forcément connue ou alors pas forcément identifiée par l'éducateur.

Si l'on regarde les résultats des entretiens sur ces thématiques, il est possible de dire que ces hypothèses ne sont pas fondées. J'avais choisi ces hypothèses car j'avais remarqué lors de mes expériences professionnelles que le jeu prenait une grande place dans l'éducation et qu'il était accompagné de plusieurs fonctions pour l'enfant et pour le professionnel. J'ai également pu observer que les éducateurs n'exploitaient pas le jeu de manière significative. C'est pour ces raisons que j'ai choisi d'émettre l'hypothèse que la place et la fonction du jeu n'était pas identifiée, reconnue par les éducateurs. Or, je peux dire après l'analyse que le jeu était exploité, même si il n'était pas utilisé de manière formelle et visible. De plus, je me suis rendu compte que même si les éducateurs ne pensent pas quotidiennement au jeu ou si ils l'utilisent naturellement ou machinalement, ils lui reconnaîtront une place importante du moment qu'on leur pose la question lors d'un entretien. J'ai cependant choisi de garder ces hypothèses jusqu'à la fin du travail pour démontrer qu'une hypothèse peut être mal fondée et infirmée par la réalité du terrain.

J'ai également dû réajuster le guide d'entretien après les deux premiers entretiens en ajoutant une question qui concernait le jeu libre et le jeu dirigé. Je me suis effectivement rendu compte que les interlocuteurs ne faisaient pas de distinction entre les deux et que le jeu libre apparaissait peu dans les résultats. Si le jeu libre apparaissait peu dans les premiers entretiens c'est peut-être parce que les interlocuteurs n'avaient pas conscience que le jeu libre pouvait être un outil et se sont focalisés sur l'utilisation des outils formels. J'ai également ajouté cette question sur le jeu libre et le jeu dirigé afin de pouvoir croiser les données des observations avec les données des entretiens. Cela m'a permis d'avoir une restitution de la réalité et également des commentaires sur cette réalité.

Lors de la première observation, j'ai rencontré un obstacle pour ce travail de recherche. Pour des questions d'organisation, les moments d'observations étaient programmés une à deux semaines à l'avance avec les éducateurs concernés. J'ai appris, en discutant avec l'éducateur à la fin du temps d'observation, qu'il avait volontairement cherché à faire un jeu dirigé (balle assise) car il avait le souci que je ne vienne pas pour rien et que je n'aie rien à observer. Par conséquent, cette observation

ne reflétait pas exactement la réalité. Cependant l'éducateur présent m'a dit qu'il se rendait régulièrement à la salle de gymnastique pour jouer avec les enfants à des jeux similaires. Pour les cinq autres observations, j'ai demandé aux éducateurs de ne pas forcer le jeu par ma présence, et que s'il n'y avait rien à observer en terme de jeu, cela reflèterait également la réalité.

Je me pose également la question suivante : d'avoir enquêté « seulement » sur deux institutions est-ce une limite ? Si l'utilisation du jeu dans l'éducation est un facteur qui dépend plutôt de l'individu que de l'institution, cette dernière pose un cadre commun en terme de temps ainsi que certaines valeurs institutionnelles en terme de pratique éducative. Enquêter sur un plus grand nombre d'institutions aurait certainement révélé d'autres pratiques, mais je pense cependant que c'est une thématique qui répond majoritairement à des valeurs professionnelles individuelles, plutôt qu'à des valeurs professionnelles institutionnelles.

5.5 Apprentissages effectués

En tant que futur professionnel de l'éducation, j'accorde de l'importance au jeu et par conséquent, je lui reconnais une grande place dans notre pratique professionnelle. J'associe également au jeu une multitude de fonctions et c'est pour ces raisons que j'essaie de l'utiliser ou de le favoriser le plus souvent possible. Je considère aussi comme primordial le jeu relationnel que je trouve être un excellent outil de communication, favorisant la création des liens.

Ce travail m'a permis de découvrir des outils et de surtout de découvrir que le jeu, sous n'importe quelle forme, est un outil pour la pratique du professionnel de l'éducation.

J'ai pu prendre conscience que le jeu libre avait une place très importante dans le jeu, qu'il était un outil de par les fonctions qu'il génère. Les éducateurs interrogés m'ont également rendu attentif au fait qu'il est important de laisser l'enfant libre de jouer ou d'être inactif, car le cadre institutionnel exige déjà beaucoup de l'enfant.

La prise de conscience de la diversité des formes que peut prendre le jeu et que chaque forme peut être un outil ayant une finalité spécifique, me permet d'ajouter un outil à ma boîte dans la métaphore de l'éducateur-bricoleur issue de l'ouvrage de Jean Brichaux que j'aime utiliser depuis le début de ma formation :

« Le bricoleur est celui qui sait s'arranger avec les moyens du bord. Les moyens du bord d'un éducateur sont sa personne, son corps, son histoire, ses représentations, ses idées, vraies ou fausses, ses sentiments, ses émotions, son style de faire et de vie, ses espoirs et ses désespérances, ses certitudes et ses doutes, son savoir et son ignorance. Le tout avec l'aide au combien importante de l'équipe, de l'institution, parfois des parents et des autres professionnels (Brichaux, 2004, p. 197). »

5.6 Perspectives et pistes d'actions

Il me semble important de donner les moyens aux professionnels, d'avoir conscience des différents outils qu'ils ont à disposition en terme de jeu. Nous avons pu constater lors de l'analyse que les éducateurs pensent le jeu comme un outil mais n'ont pas toujours conscience de toutes les déclinaisons que nous avons recensées.

Certains professionnels ont manifesté un vif intérêt pour mon travail de recherche et m'ont demandé d'y avoir accès afin justement de pouvoir prendre connaissance des différentes manières de concevoir et d'utiliser le jeu.

Lors de ma formation, j'ai pu suivre un cours qui traitait de la thématique du jeu, dans le cadre d'un projet de création et d'animation d'activités pour des jeunes en âge de scolarité primaire ainsi que des enfants infirme moteur cérébral. Ce cours, ouvert uniquement aux personnes en lien avec ce projet, offre un accès à différents types de jeux tels que les jeux coopératifs. Ce cours portait principalement sur les jeux éducatifs.

Un tel module sur le thème du jeu/outil pourrait amener une plus-value certaine à tous mes collègues étudiants. Il permettrait d'informer les participants sur la palette des outils existants, de se familiariser avec leurs applications dans la pratique et de se les approprier personnellement dans l'exercice de leur futur travail.

Il est également possible de faire connaître et de faire prendre conscience aux professionnels déjà actifs des outils existants au travers de la diffusion de ce travail de recherche ou d'un lien synthétisant les résultats.

5.7 Nouvelles pistes de recherche

Qui parle d'outils, ne peut ignorer la notion de besoin. Le besoin en terme de jeu des formateurs et des éducateurs offre un sujet passionnant pour un travail de recherche. Mettre en parallèle les types ou formes de jeux et les particularités d'une ou de plusieurs populations, constituerait un complément intéressant au présent travail.

Ce travail de recherche s'est focalisé sur une population : les enfants âgés entre six et treize ans (âges de la scolarité primaire) vivant en foyer. Cette même recherche serait intéressante si elle pouvait être appliquée à d'autres populations. Nous avons pu voir dans le cadre théorie que le jeu n'a pas d'âge. Il est donc possible d'effectuer une étude similaire auprès d'institutions s'occupant de la petite enfance, d'adolescents, d'adultes rencontrant diverses problématiques (troubles psychiques, handicaps, toxicodépendances) ainsi que dans le domaine du handicap chez l'enfant.

La notion du temps revient régulièrement dans les retours des éducateurs rencontrés. Là aussi, les thèmes de réflexion ne manqueraient pas : le temps libre, le temps réservé aux jeux, le temps pour une relation d'équipe, le temps en solitaire.

5.8 Conclusion

Je suis satisfait d'avoir produit un travail de recherche qui m'a permis de changer ma vision du jeu dans l'éducation. Je pense, que dans ce métier, nous sommes en permanence en train de nous former et d'apprendre. A la veille d'entamer ma carrière professionnelle, je continue au travers de ce travail à me former et à apprendre un peu plus sur ma pratique d'éducateur. Je suis satisfait également d'avoir pu me familiariser avec une méthodologie qui se devait d'être précise et rigoureuse dans une première partie et qui m'a laissé une grande marge de manœuvre dans la partie analytique. Approfondir le sujet sur le terrain m'a permis de faire des rencontres, d'identifier des philosophies de travail intéressantes et qui diffèrent de la mienne. Les perspectives qui s'ouvrent à la suite de ce travail me réjouissent, dans la mesure où elles peuvent un jour se concrétiser. J'espère avoir pu fournir un travail qui puisse être exploitable d'une manière ou d'une autre dans le domaine de l'éducation sociale.

6. Bibliographie

6.1 Ouvrages

BEAUD, S., WEBER, F. *Préparer et négocier un entretien ethnographique (chap. 5). Conduire un entretien (chap. 6).* In : *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte. Paris. 2003, p. 176-232.

BRICHAUX, J. *L'éducateur d'une métaphore à l'autre*. Erès édition. Ramonville Sainte-Agne. 2004. 248 p.

BROUGERES, G. *Jeu et éducation*. Édition L'Harmattan. Education et Formation. Paris. 2011. 284 p.

CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Editions Gallimard. Edition revue et augmentée. Sarthe. 1967. P. 374

CARTRON, A., WINNYKAMEN, F. *Les relations sociales chez l'enfant, Genèse, développement, fonction*. Armand Colin. Paris. 2004. 192 p.

DE GANDMONT, N. *Le jeu éducatif, conseil et activités pratiques*. Les Editions LOGIQUES. Montréal. 1995. 221 p.

GIORDANO, Y. *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Colombelles. Editions EMS, management et société. 2003. 318 p.

HUERRE, P. *Place au jeu, jouer pour apprendre à vivre, l'enfance en question*. Nathan. Clamecy. 2007. 143 p.

LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ. Larousse-Bordas. Paris. 1998. 1786 p.

PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris. 8^{ème} éditions. Delachaux et Niestlé. 1994. 310 p.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. *Manuel de recherche un sciences sociales*. Paris. 3^{ème} éditions. Dunod. 2006. 256 p.

SIEGLER, R. S. *Enfant et raisonnement, le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles. 3^{ème} éditions. De Boeck Université. 2001. 444 p.

SLD JOLY, F. *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris. Editions In Press. 2003. 262 p.

TOURRETTE, C. GUIDETTI, M. *Introduction à la psychologie du développement, du bébé à l'adolescent*. 3^{ème} éditions. Armand Colin. Paris. 2008. 256 p.

WINNICOTT, D. W. *Jeu et réalité*. Mesnil-sur-L'Estrée. Folio Essais. 1975. 276 p.

6.2 Articles

GAUSSOT, L. « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. » *Spirale*. Erès. 2002/4 N°24. P. 39-51.

BROUGERES, G. « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. » *Education et Société*. De Boeck Université. 2002/2. N° 10. P. 5-20.

BROUGERES, G. « L'enfant et la culture ludique. » *Spirale*, Erès. 2002/4. N° 24. P. 25-38

LECOMPTE, J. « La construction de la réalité. » *Sciences humaines*. 1997. N° 71 P. 20-27

MUCCHIELLI, R. « L'observation psychologique et psychosociologique, connaissance du problème ». *Formation permanente en sciences humaines, ESF*. 1996. P.1-27.

7. Annexes

A. Guide d'entretien

B. Grille d'entretien

7.1 Annexe A – Guide d’entretien

Guide d’entretien

0. Contexte

- Présentation
- Lieu
- Population
- Statut professionnel

1. Qu’est- ce qu’évoque pour vous le jeu (de manière générale)

- Point de vue personnel
- Point de vue professionnel

2. Quelle place occupe le jeu dans votre quotidien d’éducateur social ?

- Temps prévu pour le jeu / fréquence

3. Selon vous quelles fonctions le jeu peut-il occuper ?

- Pédagogique / apprentissage (des rôles sociaux)
- Intégrative
- Coopérative

4. Certains auteurs parlent de jeux éducatifs ou d’intentions pédagogiques portées au jeu, est ce que ces notions vous parlent ?

- Anecdotes
- Notions appliquées / expérimentées

5. Recourez-vous à ce type de jeu ?

- avec qui ?
- quand ?
- comment ?

6. Observez-vous l'enfant dans des situations de jeu afin de mieux comprendre qui il est, comment il se comporte. Ou le considérez vous-comment un autre outil ?

7. Conclusion / synthèse

7.2 Annexe B – Grille d'observation

Simon Rouvinez	date :	heure :	lieu :
Nbre d'enfants :	durée de l'obs. : 20 min.	Sujet de l'obs. : jeu libre - jeu dirigé	
Contexte:			
Indicateurs		oui /non	observations
Enfant			
L'/les E initie le jeu sans indication de l'A			
Le moment de jeu a été décidé par l'/les E			
Le matériel pour le jeu son choisit par l'/les E			
Les jouets sont choisit par l'/les E			
le terrain de jeu est choisit par l'/ les E			
le type de jeu est choisit par l'/les E			
le temps consacré pour un jeu et choisit par l'/les E			

l'adulte		
L'A définit le moment de jeu		
L'A définit le lieu du jeu		
L'A définit le type de jeu		
L'A est présent lors du jeu		
L'A reste en retrait lors du jeu		
L'A participe au jeu sans donner d'instruction		
L'adulte participe au jeu en intervenant au niveau des règles		
L'adulte participe au jeu en intervenant au niveau de l'autorité		
L'adulte participe au jeu en intervenant (divers)		
L'A intervient dans le jeu sans y participer (discipline)		
L'A intervient dans le jeu sans y participer (temps)		
L'A intervient dans le jeu sans y participer (autres)		
L'A arrête le jeu		