

Véronique MOTTET
Enseignante spécialisée
Rééducatrice en RASED

LE JEU A L'ECOLE

À l'heure où la profession de rééducateur tend à disparaître, où les APE (Aides Personnalisées aux Elèves) sont dispensées par les enseignants, j'ai ressenti la nécessité d'établir clairement la distinction entre l'utilisation du jeu par le maître de la classe et celle qui en est faite par le rééducateur.

Table des matières

Introduction.....	2
Différents types de jeux.....	3
Le jeu à l'école.....	5
Le jeu en A.P.E.....	7
<i>Apports.....</i>	7
<i>Rôle du maître.....</i>	7
Atelier jeu en rééducation.....	8
Tableau récapitulatif de quelques jeux à règles.....	10
Jeu symbolique en rééducation.....	12
Conclusion.....	13
Références.....	13

Introduction

La tendance actuelle incite souvent les rééducateurs à privilégier les ateliers en petits groupes plutôt que la rééducation individuelle. Dans le même temps, on a vu se développer l'utilisation du jeu dans des situations *a priori* semblables, au cours des A.P.E. (Aides Personnalisées aux Elèves) dispensées par les enseignants. Aussi, il apparaît important de dissiper cette confusion en précisant notamment comment chacun utilise cette médiation qu'est le jeu et à quelles fins.

Différents types de jeux

R. Caillois distingue différentes catégories de jeux. Toutes ont pour points communs de faire appel :

- à la liberté première de jouer ou pas,
- au besoin de détente, de distraction, de fantaisie.

Commençons par les plus utilisés dans les classes de nos écoles : les jeux **agonistiques**.

Ceux-ci aboutissent à déterminer un ou plusieurs **gagnants** et des **perdants**. La plupart sont l'occasion pour les joueurs d'exprimer leur **mérite personnel** en se mesurant aux autres, de prouver leur valeur. Ils permettent donc de se construire une **estime de soi ajustée** et développent le sens du défi. Ces jeux revendiquent la **responsabilité personnelle** ou bien commune lorsqu'il s'agit de jeux de coopération. Mais, dans cette catégorie, nous trouvons aussi les jeux de hasard dans lesquels le destin est le seul artisan de la victoire. Ici, il faut s'en remettre au **hasard**, puissance abstraite et insensible. Ce sont des jeux purement humains (on ne trouve pas d'équivalent chez les animaux), dans lesquels on se juge digne ou pas de recevoir une faveur. Tous les joueurs jouissent des mêmes possibilités d'être ou non favorisés et il convient d'y **accepter ce que le sort a décidé**.

Une deuxième catégorie de jeux est constituée par les **jeux symboliques** ou jeux de rôles. Peut-être inspirés par les insectes qui se camouflent, ils consistent à se prêter à une illusion. Il n'y a pas forcément de perdant ou de gagnant, les seules règles sont des conventions (« Pouce ! »), la suspension du réel ainsi que l'espace et le temps délimités. Ces jeux, d'une grande liberté, sont l'occasion de se projeter dans un personnage pour vivre une expérience par procuration. Ils sont très utilisés en rééducation dans le milieu

scolaire. On peut tout à fait travailler en classe sur l'empathie, la capacité à se décentrer, à travers des jeux de rôles tels que celui des « Trois figures » proposé par S. Tisseron.

R. Caillois distingue une autre catégorie de jeux qui consistent à altérer, pour quelques instants, les **facultés de perception**, allant parfois jusqu'à provoquer un état de **transe** (tourniquet, saut à l'élastique...). Ces jeux semblent viser à une sorte d'hypnose de la conscience, une sorte de griserie provoquée par la vitesse, le tourbillon (la valse, les manèges...). Ces jeux sont une façon d'éprouver son corps. La personne y éprouve une certaine jouissance ainsi qu'une maîtrise de soi. Ils présentent 3 caractéristiques communes :

- la liberté d'accepter ou de refuser l'épreuve,
- des limites strictes et immuables,
- la séparation d'avec le reste de la réalité.

Quel que soit la catégorie à laquelle il appartient, le jeu constitue très souvent pour l'enfant un mobile pour fournir un entraînement et trouver du contentement à développer certaines habiletés. Naturellement, de nombreux jeux ne peuvent être classés de façon exclusive dans une seule de ces catégories. Néanmoins, R. Caillois met en évidence une **progression** qui part de la turbulence pour en arriver à un ensemble de règles qui transforment le jeu en **instrument de culture** fécond et décisif. À l'origine, il y a le jeu sans règles, « mouvements brusques et capricieux » provoqués par une surabondance de gaieté ou de vitalité, une sorte d'exubérance heureuse qui se traduit par une agitation immédiate et désordonnée (galipettes, gribouillis...). Chez le jeune enfant, le besoin primaire d'agitation et de vacarme apparaît d'abord comme un besoin de toucher à tout, d'explorer, mais il peut très vite basculer dans le désir de détruire, d'apporter le désordre dans le jeu. Cette opposition sert en particulier à forcer l'attention des autres, afin de se sentir important. Ce n'est donc que plus tard qu'apparaît le sens du défi qui pousse à instaurer des règles, pour éprouver du plaisir, jusqu'à résoudre des difficultés créées à dessein.

Le jeu à l'école

Interdire ou ignorer les émotions dans la classe, c'est partir du postulat que les **émotions** doivent être refoulées pour ne pas parasiter les apprentissages. Malheureusement, de nombreux enfants ne supportent pas cela, non seulement parce qu'il leur est difficile de gérer ces émotions mais aussi parce que leur refoulement représente un renoncement à une partie d'eux-mêmes, à leur **identité**.

Avant d'adopter les solutions pharmacologiques que propose la médecine, il est possible de proposer des prises en charge RASED et, dans un premier temps, des solutions pédagogiques.

Le **jeu en petit groupe** (ainsi que toutes les médiations culturelles) constitue un terrain d'expression des émotions, il permet de les relier à celles ressenties par les autres et en ce sens, il favorise l'expression et la reconnaissance de l'**identité** de chacun (émotions, goûts, valeurs, qualités, faiblesses...)¹, développant ainsi les compétences sociales. Bon nombre de jeux pratiqués à l'école impliquent d'être **attentif aux autres** et incitent à **gérer la frustration** liée à l'attente (tour de rôle), à la perte, en procurant en contrepartie le **plaisir** de jouer. Pour **contenir ces émotions**, il faut un maître (recours-barrière), des outils, une institution, une connaissance du groupe et des enfants. En effet, le maître veille à les **socialiser**, à **structurer et affiner leur expression**, à **organiser leur rencontre** avec les œuvres du patrimoine culturel, leur proposant ainsi un chemin vers la **connaissance de soi, des autres et de l'organisation du monde**, d'où l'importance de l'art, de l'expression, du théâtre, de la poésie... Cela permet le **passage du pulsionnel au social**.

Une expression et une gestion des émotions entre pairs sont primordiales, car les enfants présentant des troubles de l'attachement ont plus que tous les autres besoin de se sentir en **alliance avec leurs pairs**. Lorsque l'émotion est simplement partagée, elle crée alors un **espace intime collectif** et participe à la constitution du **sentiment de groupe**. Reste que ce partage ne va pas de soi et peut bousculer tout autant qu'il unit. Les questions de **l'accompagnement** du groupe et de sa **gestion** sont alors essentielles. L'enseignant chargé des aides rééducatives est particulièrement formé pour cela.

Comme nous l'avons vu plus haut, certains jeux permettent à chacun de **ressentir**

¹ La pédagogie institutionnelle fournit des situations diverses au cours desquelles l'enfant va devoir se présenter au groupe.

sa propre compétence, sans avoir besoin d'être encouragé, ni même félicité, mais simplement reconnu dans son plaisir d'agir et de chercher (que ce soit au cours des jeux ou bien en production de texte libre, théâtre, danse, musique, bricolage, activités scientifiques...). L'édification progressive de son identité profonde, cette liberté d'agir **sous l'œil intéressé de l'adulte**, est profondément constructive pour l'enfant. Ces jeux constituent par ailleurs une occasion pour l'enfant d'entrevoir une **finalité à l'apprentissage**. En effet, il va devoir mobiliser des compétences en mathématiques et en lecture. Par conséquent, le jeu justifie aux yeux de l'enfant les efforts qu'il doit fournir pour apprendre. C'est beaucoup plus concret qu'un éventuel et hypothétique futur travail. Jouer, cela sert à développer des **mécanismes d'appropriation scolaire**, car, dans le jeu, quel qu'il soit, il s'agit d'anticiper, de porter attention aux actions des autres joueurs, d'élaborer des stratégies, de prendre des risques, de réfléchir, de mobiliser les connaissances et compétences déjà acquises, d'être concentré.

Pour conclure sur les généralités concernant le jeu à l'école, j'ajouterais qu'il soulève une question assez vaste : quelle place l'école doit-elle et peut-elle accorder au **désir**, au **plaisir** et aux **émotions** ? C'est une question à la fois essentielle et embarrassante, parce que ce sont trois dénominateurs communs à la motivation qui échappent à notre volonté. Ils échappent à toute forme d'injonction.

Le jeu en A.P.E.

Apports

C'est un moment où l'élève va disposer d'un espace plus adapté pour s'exprimer. C'est l'occasion de se sentir reconnu, et donc de se reconnaître. Ceci-dit, l'élève s'en tient le plus souvent à des attitudes plutôt conventionnelles. Que ces attitudes soient positives ou négatives (opposition...), il s'en tient à quelque chose près à ce qu'il a déjà montré de lui-même. Cependant, la relation privilégiée avec l'enseignant peut être valorisante et susciter un ancrage affectif, améliorant quelquefois le rapport à l'autorité que l'enfant entretient au travers du maître.

La relation avec les pairs devrait se trouver facilitée du fait du faible effectif. L'élève va plus facilement accorder de la confiance aux autres membres du groupe, tenir compte de ce qui est apporté par autrui (d'autant plus que, souvent, cela peut le faire gagner).

Les jeux de coopération vont susciter un sentiment d'alliance. Ce dispositif favorise ainsi la prise de confiance en soi et le sentiment d'alliance avec le groupe. Ceci constitue un terrain favorable à l'émergence du conflit socio-cognitif.

Le maître, étant plus disponible, va pouvoir être plus attentif aux élèves et pourquoi pas transmettre une anecdote, une remarque à la famille. On obtient plus aisément la coopération de cette dernière lorsqu'on se montre attentif à la personnalité de son enfant.

Rôle du maître

Il a un regard et une parole **bienveillants**.

Il **verbalise** les émotions qu'il perçoit et demande confirmation aux enfants.

Il exprime lui aussi ses émotions, même si elles sont négatives (par exemple sa déception lorsqu'il perd), mais toujours de façon mesurée et pas infantile : une **présence authentique**.

Il est bon de **parler le moins possible** pour laisser la place aux élèves. C'est une occasion de mesurer leur niveau de langage, d'évaluer les besoins.

Il parle le moins possible et, lorsqu'il le fait, ce doit être pour effectuer des feed-back qui seront autant de **renforcements positifs** susceptibles de d'augmenter la confiance en soi de l'élève. Ce ne sont pas des jugements « C'est bien... », mais des observations précises « Hum, je vois que tu as compris ce qui allait se passer. »

Atelier jeu en rééducation

Décrivons tout d'abord le cadre rééducatif et l'attitude particulière du rééducateur, quel que soit le type de médiation (jeux symboliques, jeux à règles...), tant pour une prise en charge individuelle qu'en petit groupe.

Pour commencer, les séances ont lieu à la même heure et au même endroit (cadre rassurant et contenant). C'est un moment privilégié (petit groupe ou un seul élève) durant lequel l'enfant va pouvoir développer un rapport plus harmonieux avec ses **camarades** (occuper sa place dans le groupe, s'essayer au conflit sur un mode ludique) ou/et avec l'adulte. Il va pouvoir expérimenter d'autres **attitudes**, explorer une façon d'être différente de la classe où il a donné une image de lui qui ne correspond pas aux exigences scolaires. Pour que l'enfant ose prendre le risque de changer, il faut **un enseignant autre que le maître de la classe** (un regard neuf), et un espace assurant un minimum de **discréption**. L'enseignant spécialisé précise qu'il **ne racontera pas** ce que font ou disent les élèves (ils le feront eux-mêmes s'ils le souhaitent). Il est très fréquent, au cours des premières séances, que l'enfant mette l'adulte à l'épreuve sur ce point-là (« Et Julie, tu fais quels jeux avec elle ? » ou encore « Pierre, il vient travailler avec toi ? »). L'enfant vérifie ainsi **l'authenticité** de la parole de l'adulte et juge en quelque sorte la **confiance** qu'il peut lui accorder. Outre les compétences relationnelles et cognitives nécessaires au conflit socio-cognitif (confiance en soi, gestion de la frustration, capacité à se décentrer...), l'enseignant spécialisé va s'attacher, en consacrant son attention aux enfants, à favoriser chez eux le développement de la **conscience de soi** (préoccupations, goûts, émotions, valeurs, qualités et points faibles...). C'est, entre autres, ce qui va permettre à chacun de se construire **une estime de soi ajustée** (ni démesurée, ni dévalorisante) et de **mobiliser ses ressources personnelles**. Ceci est possible, d'une part, parce que les enfants qui composent le groupe sont les mêmes et que chacun s'est engagé dans ce processus rééducatif, et d'autre part, parce que cette démarche s'inscrit dans une relation empreinte d'**altérité** dans laquelle **le rééducateur renonce à toute emprise sur l'enfant**. Ici, l'enfant élève a le choix d'accepter ou de refuser les propositions de l'adulte et *vice versa*. De cette manière, l'enfant va pouvoir évoluer à son rythme dans la compréhension de son être authentique. En APE, l'élève n'a pas la liberté de jouer ou pas. En classe, il l'a parfois, notamment en maternelle, au moment de l'accueil. Néanmoins, il est impossible d'établir une telle relation d'altérité entre le maître de la classe et ses élèves. Ce dernier a un statut

différent, un rôle qui consiste à maîtriser son groupe, les activités... Les études sur la motivation montrent combien il est important de restituer à l'élève un sentiment de contrôle sur sa situation. Le maître de la classe peut, dans cette optique, laisser une marge de manœuvre, mais il ne lui est pas possible de laisser autant de liberté de choix et d'expression. Paradoxalement, pour susciter le désir d'apprendre et faire évoluer le rapport que l'enfant entretient avec le savoir, le rééducateur doit **renoncer à vouloir lui apprendre quelque chose**. C'est lui qui va vouloir apprendre quelque chose, en priorité sur lui-même, un savoir sur lui-même qu'il est seul à détenir et, pour s'en assurer, il va parfois jusqu'à défier les interprétations du rééducateur qui va d'ailleurs rester placide et n'insistera pas (« J'ai vu que tu étais très déçu d'avoir perdu. », « Non, pas du tout, ça m'est égal. ») Dans cette relation d'altérité, le rééducateur et les élèves choisissent tour à tour les jeux, de telle sorte que les élèves vont avoir à faire face à la nouveauté. Accepter une part d'inconnu s'avère tout aussi indispensable aux situations d'apprentissage qu'aux relations interpersonnelles. E. Morin, dans son rapport sur les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, évoque la capacité à affronter l'incertitude et préconise « *un enseignement des incertitudes qui sont apparues dans les sciences* ». Il y ajoute « *l'enseignement de la compréhension* » qui est à la fois moyen et fin de la communication humaine. « *La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension.* »

Le dispositif décrit ici sert à mettre les élèves en situation de réussite, de découverte de soi, des autres, dans ce qu'ils ont de semblable et dans ce qui fait la singularité de chacun, pour leur redonner confiance en eux.

Tableau récapitulatif de quelques jeux à règles²

Titre	Sur le plan cognitif	Sur le plan psychologique	Divers
Loto	<u>Logique</u> : correspondance terme à terme. <u>Numération</u> : si c'est un loto de nombres. <u>Structuration spatiale</u> : repérage des cases.	<u>Affectif</u> : assembler des semblables, compléter, remplir des cases (sécurisant). <u>Social</u> : jeu très répandu dans le sud de la France.	
Dominos	<u>Logique</u> : analyser 2 parties, trouver une qualité commune à 2 objets et les associer. Raisonnement par équivalence. <u>Numération</u> : compter de 1 à 6 pour les dominos traditionnels, de 1 à 9 pour les dominos de chiffres. <u>Structuration spatiale</u> : repérer les constellations, les relations de voisinage, la contiguïté, l'alignement (pas forcément rectiligne).	<u>Affectif</u> : jeu silencieux et méditatif (G de Nerval). <u>Social</u> : jeu qui traverse les civilisations.	La totalité du jeu représente toutes les combinaisons mathématiques possibles résultant du lancer des dés.
Memory	<u>Logique</u> : notion de paire. <u>Numération</u> : comptabiliser ses cartes à la fin de la partie ou comparer les tas. <u>Structuration spatiale</u> : mémoriser des images, des figures abstraites. Situer et mémoriser leur emplacement.	<u>Affectif</u> : symboliser l'absent, le non visible. Notion de couple. <u>Social</u> : attention portée aux actions des autres joueurs, relations entre les joueurs (rivalité, entraide...)	
7 Familles	<u>Logique</u> : classification, ensembles, sous-ensembles. Raisonnement hypothético-déductif. <u>Structuration du temps</u> : repérage dans les générations, être né avant, après. <u>Calcul et dénombrement</u> : donner des cartes, en avoir moins, recevoir des cartes, en avoir plus..	<u>Affectif</u> : symboliser l'absent, le non visible au point d'être capable de le verbaliser. Notion de famille. Symbolique de l'appartenance à un groupe. <u>Social</u> : notion de générations.	

² À partir d'un document de Maryse Métra et Brigitte Simon, rééducatrices à l'Éducation Nationale.

À compléter...

Titre	Sur le plan cognitif	Sur le plan psychologique	Divers
	<u>Logique</u> : <u>Numération</u> : <u>Structuration spatiale</u> :	<u>Affectif</u> : <u>Social</u> :	
	<u>Logique</u> : <u>Numération</u> : <u>Structuration spatiale</u> :	<u>Affectif</u> : <u>Social</u> :	
	<u>Logique</u> : <u>Numération</u> : <u>Structuration spatiale</u> :	<u>Affectif</u> : <u>Social</u> :	
	<u>Logique</u> : <u>Numération</u> : <u>Structuration spatiale</u> :	<u>Affectif</u> : <u>Social</u> :	

Jeu symbolique en rééducation

La rééducation priviliege le jeu symbolique comme médiation, entre autres parce qu'en échangeant les rôles, il permet d'expérimenter d'autres points de vue que le sien. Ce type de jeu prête moins à confusion par rapport à ce qui se fait dans le cadre des A.P.E.. Dominique Luciani (IUFM Paris Molitor) définit la rééducation comme une pratique relationnelle interactive qui met en présence un enfant (des enfants), un adulte et un certain nombre de supports variés. Elle a pour fonction de conduire progressivement l'enfant à un réaménagement de son mode de relation à l'environnement et de lui permettre de retrouver l'estime de soi, le plaisir du fonctionnement intellectuel et le goût d'apprendre. Elle ne poursuit donc pas un objectif d'adaptation étroite à des acquisitions mais vise à créer les conditions d'un engagement actif et personnel de l'enfant dans la construction ou la reconstruction de ses compétences d'élève. Pour y arriver, il y a nécessité d'un cadre spécifique qui permet l'instauration d'un processus dynamique de transformation du sujet qui le rend plus apte à s'approprier le savoir. Cette relation d'aide rééducative ne peut s'instaurer que dans un lieu spécifique, aux portes closes, mais aussi fermé « à un certain nombre d'influences, de pressions, de désirs, d'attentes qui n'appartiennent pas à l'enfant ». L'aide rééducative offre un espace où, « en se racontant en même temps qu'en jouant des histoires avec son rééducateur, l'enfant va pouvoir reconstruire sa propre histoire ». Et pour cela, le rééducateur autorise des activités régressives qui donnent l'occasion à l'enfant de "rejouer" son histoire pour la penser et l'inscrire dans son historicité. On comprend ici pourquoi il est impossible de proposer une aide rééducative au sein de la classe.

Pour J.-B. Bonange, le jeu de fiction place l'enfant à l'écart des contraintes et des normes du monde réel, et c'est cet écart qui l'autorise et le protège. Il parle du « cercle magique » du jeu et précise que la communication de l'adulte avec l'enfant/les enfants en jeu est à gérer selon deux registres distincts, ce qui se traduit dans des formes différentes verbales et non-verbales (par exemple la voix n'est pas la même) :

- l'adulte s'adresse directement à l'enfant/aux enfants *en passant sous le cercle du jeu*, comme si ses messages étaient entre parenthèses ;
- par contre, il s'adresse au(x) personnage(s) à *l'intérieur du cercle du jeu*, en connivence avec le(s) joueur(s), ce qui a pour effet de partager, de valider et de renforcer la convention de jeu, et par-là de soutenir la dynamique ludique.

On peut d'ailleurs distinguer des communications visant le maintien du cadre et des communications visant le renforcement de la fiction, les deux prenant des formes différentes selon qu'elles sont adressées à l'enfant/aux enfants ou au(x) personnage(s), et selon la place de l'adulte hors du jeu ou dans le jeu (il a alors un statut de "partenaire").

Conclusion

Pour résumer, la place de l'enseignant se situe à l'intérieur de la classe tandis que celle du rééducateur se trouve en dehors de celle-ci pour apporter un regard neuf, tout en restant dans l'école, de manière à ce que ces deux enseignants puissent coopérer. Par ailleurs, leurs rôles sont distincts, le premier organise et dirige les activités pour ses élèves tandis que l'autre accompagne l'enfant dans sa globalité. Aussi, chacun a un statut différent dans la relation avec l'enfant.

Nous avons vu, assez succinctement, en quoi la place, le rôle et le statut de l'enseignant et du rééducateur diffèrent, et ce, même lorsqu'ils utilisent des médiations similaires comme les jeux à règles.

Références

- Bonange J.-B. (Mars 2010), « Le cercle magique du jeu », *in Évolutions psychomotrices*, 22-87.
- Caillois R. (Janvier-Février 1958), Revue Synthèses, n° 140-141.
- Caillois R. (1957), *Les jeux et les hommes*, Gallimard,
- Delannoy C. avec le concours de Jacques Lévine, « La motivation, désir de savoir, désir d'apprendre ».
- Editions ICEM, Pratiques et recherches, n°62 « Les émotions dans la classe ».
- Huerre P. (2007), *Place au jeu !*, col. L'enfance en question, Nathan.
- Morin E. (2000), *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Le Seuil.
- Tisseron S. (2010) « Le jeu des trois figures », Ministère de la communauté française de Belgique, Bruxelles.