



Sème un acte, tu récolteras une habitude ; sème une habitude, tu récolteras un caractère ; sème un caractère, tu récolteras une destinée. (Dalai-lama)

36^{ème} rapport d'activités – année 2009

Fondation J. & M. Sandoz
Foyer-atelier pour adolescent(e)s
Grande-Rue 6-8
2400 Le Locle

Tél 032 933 80 30
Fax 032 933 80 35
E-mail fondation.sandoz@ne.ch
CCP 23-3337-9

RAPPORT D'ACTIVITES

2009

du 1 janvier 2009 au 31 décembre 2009



Sommaire

Conseil de fondation et Commission de soutien professionnel	p.	3
Personnel du foyer-atelier	p.	4
Rapport du conseil	p.	5
Rapport de direction	p.	6
Rapport du secteur éducatif	p.	7
Rapport d'atelier	p.	9
Rapport de classe	p.	11
Comptes 2009	p.	14
Les adolescents et le réseau de soutien	p.	16
Donateurs	p.	18
2eme partie		
« Dans quelles mesures et en quoi les éducateurs sociaux considèrent-ils le jeu comme une activité éducative ? » Travail de diplôme de M. Laurent Künzi, éducateur social	p.	18

Conseil de fondation et Bureau au 31 décembre 2009

Président	M.	Jean-Claude Duc *
Vice-président	M.	Vacant *
Secrétaire	Mme	Claudine Duc *
Trésorier	M.	Rolf Graber *
Membres	M.	Nicolas Aubert
	M.	Marc Bloch
	M.	Pierre Brossin
	M.	Francis-E. Favre
	M.	Denis Jubin
	M.	Bernard Klaye
	M.	Georges-André Kohli *
	Mme	Michèle Kohli
	M.	Jacques Laurent (représentant de l'Etat)
	M.	Jean-Claude Perrin
	M.	Alexandre Seiler *
	M.	Jean-Daniel Stauffer
	M.	André Taillard

membres du Bureau *

Organe de contrôle des comptes

Fiduciaire Genilloud L. SA, La Chaux-de-Fonds

Commission de soutien professionnel au 31 décembre 2009

Président	M.	Frédy Faivre
Vice-président	M.	Raymond Humair
Membres	M.	Michel Bossy
	M.	Marcel Graf
	M.	Claude-Alain Oes
	Mme	Katia Sartori

Composée de personnes actives dans différents milieux professionnels, la commission de soutien professionnel se réunit deux fois par année et dynamise le processus de recherche de solutions pour l'intégration professionnelle de nos jeunes.

Personnel en fonction au 31 décembre 2009

Direction	Entrée en fonction	Fonction
Bernard Fasel	01.10.1979	Directeur
Thierry Degoumois	08.06.1992	Directeur adjoint

Personnel éducatif

Abdelhadi Lafrej	07.08.2000	Educateur social
Laurent Künzi	11.06.2001	Educateur social
Benoît Perrey	01.07.2001	Educateur social
Mathieu Gillabert	23.09.2002	Educateur social
Cyril Bogdanovic	01.10.2004	Educateur social
Saïd Abid	07.09.2005	Educateur social
Lysiane Rimacci	08.09.2005	Educatrice sociale
Vito Badalamenti	01.11.2006	Educateur social *
Yvan Pélichet	04.06.2007	Educateur social
Fontana Yvanna	01.06.2009	Educatrice sociale

Personnel enseignant

Philippe Monnin	15.06.1978	Maître d'atelier
Nicole Crettaz Gattigo	16.08.2004	Enseignante
Philippe Mazzola	15.08.2005	Maître d'atelier
Zohra Schmid-Boukhirane	11.01.2010	Enseignante *

Personnel administratif et hôtelier

Nicole Billotte	01.12.1991	Lingère et employée de maison
Nicole Pittet	05.05.2000	Secrétaire *
Laurent Gautier	03.07.2000	Agent de maintenance
Claude Riesen	01.09.2004	Cuisinier
Raymond Vuillomenet	05.09.2005	Secrétaire-comptable
Paula Perret-Gentil	20.04.2007	Aide de cuisine et employée de maison *
Josiane Fasel	01.08.2007	Econome *

* postes à temps partiel

Formations HES – Stages d'information pour personnes intéressées par le métier d'éducateur social

Notre institution est reconnue comme lieu de stage et de formation pratique pour le métier d'éducateur social et nous sommes signataires de la convention de partenariat avec les écoles HES.

Durant cette année 2009, nous avons accueilli 10 personnes pour des stages « découverte » d'une semaine, 2 personnes en stage pré-HES de deux mois, 1 personne en stage UNI de deux mois et 1 personne en stage HES 2eme année de deux mois.

RAPPORT DU CONSEIL DE FONDATION

A l'aube du 40ème anniversaire de notre fondation qui sera célébré en 2011, je me vois confier l'élaboration du 36ème rapport d'activités. Permettez-moi de ne pas tenter de vous expliquer le pourquoi du 36ème rapport, mais c'est exact la Fondation a vu le jour en 1971. Le Bureau ainsi que le Conseil se réjouissent déjà de pouvoir marquer dignement cet anniversaire.

Avant de penser au futur, je reviens sur l'année 2009 qui a apporté quelques changements. En effet, en 2008, M. Bernard Fasel reprenait la direction de la Fondation et durant cette même année notre président d'alors, M. Philippe Aubert, annonçait sa démission avec effet au 30 avril 2009. Voilà pourquoi, en tant que nouveau président tout frais, je tiens à vous relater la marche de notre Fondation.

En 2009, changement au niveau de la Fondation, mais aussi refonte presque complète de nos autorités cantonales. Cela confirma l'enterrement de première classe du projet Renard, plusieurs fois évoqué au niveau des derniers rapports d'activités.

Et alors, me direz-vous, plus de problème à l'horizon, plus de modification de structure, plus de remise en question des fondations ? Bien que ce rapport concerne l'activité 2009, je me vois dans l'obligation de vous relater les réflexions en cours en ce début d'année 2010.

En effet, Madame Gisèle Ory, nouvelle Conseillère d'Etat, après quelques mois de réflexion a lancé un immense pavé dans la marre. N'ayez crainte, il n'a pas coulé à pic, mais par contre, une fois de plus, il fait planer le doute sur la survivance de notre Fondation en tant qu'institution de droit privé. Eh oui, l'idée de nos autorités cantonales est de créer une institution de droit public regroupant nombre de fondations du même type que la nôtre.

Malgré cela, notre Fondation suit son magnifique chemin, ceci grâce à une direction, à une équipe éducative ainsi qu'à une équipe d'intendance et d'administration qui fonctionnent à merveille. Merci infiniment à tous pour le travail effectué et ayez confiance en l'avenir de notre institution. Le Bureau ainsi que le Conseil feront tout ce qui est en leur pouvoir pour vous soutenir dans vos démarches afin que notre Fondation survive à travers tous les bouleversements que la politique nous impose.

En ce qui concerne notre Conseil, trois membres ont donné leur démission en cours d'année sans compter celle de notre Président. Il s'agit de Mme Tutey et de MM Schaffter et Roulet. Que ces derniers reçoivent de la part de notre Conseil nos sincères remerciements pour les nombreuses heures consacrées à la bonne marche de notre institution.

Egalement, en 2009, malheureusement, nous apprenions le décès de M. Denis Guillet après plusieurs années de souffrance due à la maladie. Denis a officié durant de nombreuses années au sein du bureau du conseil de la fondation et en plus était également président de la commission de soutien professionnel. Nous garderons de toi, Denis, un magnifique souvenir.

Pour terminer, merci à vous tous, donateurs, membre du Conseil, personnel de la Fondation pour votre intérêt à ce que la Fondation reste vivante et permette à de nombreux jeunes de trouver leur voie pour le futur.

Mes vœux les meilleurs pour la Fondation J. & M. Sandoz.

Jean-Claude Duc, président



RAPPORT DE DIRECTION

L'année 2009 a été particulièrement intense au niveau éducatif.

Pour répondre à leur situation personnelle et familiale qui nécessitait une prise en charge globale, deux adolescentes du groupe des filles externes ont dû être hébergées au foyer. Nous avons ainsi franchi le pas vers une mixité à part entière de notre foyer-atelier, créant une unité interne de 5 places pour les filles. Les demandes pour les garçons n'ont pas manqué non plus et notre foyer-atelier a été sollicité tout au long de l'année par les services placeurs. Une vie de groupe intense en découle, obligeant tout un chacun, jeunes et adultes, à s'adapter, à partager... Oui, pour notre petite communauté, le véritable défi est là et nous l'avons relevé : réussir à vivre ensemble, en bonne harmonie avec nos voisins, au sein d'un quartier qui nous accepte.

Celui qui a pour mission d'éduquer un adolescent se confronte souvent à des thèmes incompréhensibles au regard du bon sens éducatif, tant les désordres revendiqués par l'adolescent sont nombreux.

Réalité sociale et non pas biologique (il ne faut pas confondre adolescence et puberté), récent dans l'histoire du siècle, de plus en plus présent aujourd'hui, le concept d'adolescence fluctue avec les habitudes sociales.

Quant à la psychologie, elle ne nous encourage guère à nous sentir utiles (tout serait joué dans l'enfance... ou alors elle aurait tendance à privilégier des solutions thérapeutiques dont l'adolescent, qui ne se sent nullement « malade », ne veut que rarement et qui n'ont bien souvent pour seul mérite que de rassurer l'entourage.

L'adolescence est un monde particulier. Certains le craignent (*Pas facile, les ados, je ne pourrais pas m'occuper d'eux, trop bruyants, trop compliqués...*), d'autres l'adorent (*Ca bouge, ils nous stimulent, on peut partager beaucoup de choses avec eux...*), rarement il laisse indifférent...

A la fonda, nous avons pris l'habitude de l'appréhender dans sa dimension spécifique d'entre-deux (entre enfance et monde adulte) avec toutes les conséquences que cela implique : rien n'est vraiment stable et tous les thèmes s'y déclinent. Entre enfance et adulte, il faut traiter les adolescents parfois comme des enfants, mais aussi comme des adultes ; ils ont besoin de l'attention qu'on donne à un tout petit, puis l'inverse ; il faut interdire et protéger, autoriser et laisser aller, etc.

Pour l'adulte qui s'occupe d'adolescents, tout est compliqué et il n'est pas rare qu'il perde ses repaires ! A nous, professionnels avisés, de savoir les adapter à cet entre-deux si l'on veut être les bons partenaires pour eux, et c'est là le véritable défi que nous essayons de relever dans notre quotidien.

Bernard Fasel, directeur



RAPPORT DU SECTEUR EDUCATIF

Une nouvelle année vient de s'écouler et c'est au nombre de « réparations » que nous sommes en mesure d'évaluer la qualité du travail accompli jusqu'ici.

Réparer, c'est remettre en état ce qui a subi un dommage...

A la Fonda, il y a deux grands types de réparations : la réparation découlant d'une casse matérielle « Jil vient de donner un coup dans la porte vitrée du Forum... il était en colère... »

Et l'équipe éducative de s'employer à permettre au jeune de résoudre le problème. Il faut parler avec lui de ce qui l'a poussé à casser, comprendre son désarroi et trouver d'autres alternatives lorsqu'une situation semblable se présentera à nouveau à lui. Enfin, il faut lui donner les moyens de réparer matériellement son acte.

Le deuxième type de réparation survient lorsque la résolution de la casse matérielle est effectuée. En effet, c'est souvent sur la base d'un mode concret (je répare ce que j'ai cassé) que les êtres humains reconstruisent leur histoire relationnelle. Ainsi, l'équilibre est recréé et la communauté peut vivre sans danger.

Cet équilibre est très souvent mis à mal, tant il est fragile. Chaque mot, chaque parole peut blesser les êtres et ainsi faire surgir « la casse ». Lorsque j'écris ces mots, ce n'est pas uniquement en pensant aux adolescents et à leur difficulté...c'est à nous tous et en permanence dans notre quotidien. Ainsi, le soin de prendre le bon ton et la bonne posture repose sur les professionnels de la relation, les éducateurs. Ce sont eux les « faiseurs de réparation », qui permettent à chacun d'éviter l'exclusion. Ils permettent à nos jeunes de ne pas retrouver l'exclusion tant rencontrée sur leur chemin de vie.

Réparer, c'est rendre la force et la santé...

De multiples animations ont eu lieu durant cette année 2009 : trois camps (camp de ski à Nax, camp Kayak en Ardèche, camp de marche en Corse) ainsi que de nombreuses activités sportives, créatrices et socioculturelles, toutes démarches vers une construction de sa propre identité au travers et avec les autres. Car ce n'est pas la recherche de comportements « non nuisibles » qui nous intéresse dans le travail avec nos jeunes. Ce n'est pas que Jil devienne le garçon que nous aimerions qu'il soit qui nous motive. C'est qu'il trouve la force de devenir qui il est, qu'il se construise sa personnalité.

Réparer, c'est faire disparaître un mal, en atténuer ses conséquences...

Comment dire à quel point la souffrance est souvent présente dans le quotidien de nos ados. Qu'ensemble nous devons pas à pas nous permettre de sortir des mauvaises ornières prises tout au long de nos vies. La recherche d'une orientation professionnelle pour chacun est encore la meilleure voie vers une résolution des échecs précédents. « Je cherche à percer, je veux sortir de mon cocon qui m'étouffe ». Souvent, je ressens au travers du mal-être de nos ados cette même plainte. L'équipe éducative a « dégotté » cinquante stages durant l'année 2009. Cela montre clairement que la recherche de tremplins professionnels est importante dans notre travail et je remercie ici tout spécialement nos partenaires employeurs pour l'ouverture dont ils ont fait preuve en accueillant nos jeunes.



Réparer, c'est considérer que demain peut être meilleur...

Ainsi va la vie, je travaille aujourd'hui pour que demain me le rende. Et c'est pourquoi nous évoluons chaque jour dans une communauté en mutation. Depuis août 2009, nous accueillons des jeunes filles en internat. Et nous travaillons à nous adapter à de nouvelles situations.

Réparer ou transformer des locaux en chambres, d'abord pour une, puis deux, puis trois jeunes filles. L'ensemble du personnel s'est mis à la tâche avec les jeunes afin de permettre à nos jeunes filles de prendre leurs marques et élire domicile dans notre maison.

Réparer, c'est notre quotidien et c'est ce que nous savons faire de mieux, sans doute...

Soit, chaque jour est semé d'embûches, le suivi des situations éducatives sont toutes aussi compliquées les unes que les autres et nous apportent parfois beaucoup de désillusions. Mais je sais qu'année après année, le résultat est le même : il est source de satisfactions pour ceux qui ont œuvré dans ce sens. Je remercie ici tous les acteurs de la Fonda qui croient que la réparation est la préparation de notre avenir à tous.

Thierry Degoumois, directeur-adjoint



RAPPORT D'ATELIER

Au long de cette année l'atelier a joué l'entier des différents rôles pour lesquels il est fait, c'est-à-dire intégrateur professionnel, repli momentané dans l'attente d'un nouveau projet professionnel, développement accéléré de connaissances techniques, numériques et aptitudes manuelles.

Concernant nos objectifs nous avons décidé au cours de 2009 de mettre un accent particulier sur la qualité du travail à fournir. Cela demande un gros investissement, il faut inculquer une culture du détail de la finition, conséquemment il faut demander beaucoup pour obtenir un standard habituel requis.

Bien que constant, le nombre de pièces à faire par commande industrielle a fortement régressé. Nous avons donc dû faire passablement de notre propre fabrication de pièces destinées à la vente, tire-bouchons, porte-crayons, etc... qu'heureusement nous avons pu vendre à l'extérieur.

Etonnement en ce qui concerne le gravage nous avons traité un nombre toujours plus important de commandes aussi bien dans la première partie de l'année que dans la deuxième où nous avons exécuté plus particulièrement du marquage horloger et des fournitures.

Au chapitre des machines nous avons développé une série d'opérations de perçage-taraudage sur des fournitures horlogères de manière à utiliser au mieux notre machine Aciera TNC 23 à déplacement automatique et bien entendu les erreurs ont disparu.

De plus en corrélation avec l'objectif de qualité nous avons insisté sur l'autocontrôle des cotes à chaque opération, les jeunes ayant tendance à "liquider" au plus vite une série à faire.

Pendant cette année beaucoup de "mouvements" (départs-arrivées) ont eu lieu.

La préformation 2008-2009 n'était pas homogène et beaucoup de problèmes comportementaux ont surgi. Les règles sont souvent difficiles à faire respecter et demandent de quotidiennes mises au point. Il nous semble que l'autonomie normalement acquise à cet âge est de plus en plus déficiente.

Quant à la préformation en cours, le niveau général est encore plus problématique.

A cet égard nous devons faire preuve de pugnacité et éviter le découragement et/ou revoir, voire réduire nos ambitions sur les travaux que nous pouvons leur demander de faire.

Nous constatons également un affaiblissement de constance dans le travail, même sur une demi-journée. Petit à petit nous essayons d'augmenter la pression sur le travail à exécuter et le temps sur le poste ; reste que ce phénomène nous inquiète. Peut-être cela est-il dû à la spécificité de cette PFP !

L'atelier garde son rôle "d'incubateur" vers l'apprentissage mais le fait que les jeunes y arrivent de plus en plus jeune (vu qu'ils rencontrent des problèmes sociaux de plus en plus tôt) pose des problèmes de comportements accrus.

Donc comme tout le monde le sait, étant donné qu'il n'y a pas de recette applicable à tous, c'est le cas par cas qui fait foi, dans un cadre de règles semblables pour tous.



Avec ce genre de groupe (personnes immatures) le début de l'année scolaire est assez problématique car en général la rentrée coïncide avec un nombre important de commandes clients à réaliser dans des délais toujours plus courts.

On comprend bien que le minimum de formation est nécessaire, il faut être sur tous les fronts et investir beaucoup d'énergie pour faire face c'est-à-dire gérer l'éducatif et le technique. Il nous faut donc repérer rapidement les éléments les plus réactifs et les mettre sur la brèche et bien cadrer les autres sans les dévaloriser, heureusement nous avons l'expérience pour le faire.

En résumé une année 2009 en dents de scie sur les deux plans qui nous occupent, la pédagogie avec des phases plus tranquilles et des turbulences, la sous-traitance avec des « bourrées » à courts délais de livraison ou des phases avec des "trous" ; voilà pour l'essentiel.

L'atelier remercie profondément tous ceux qui nous passent des commandes pour lesquelles nous mettons le meilleur de nous-mêmes et beaucoup d'intérêt à les réaliser avec notre groupe de jeunes qui en général font tout leur possible dans la mesure de leurs moyens du moment pour donner satisfaction.

Philippe Monnin et Philippe Mazzola, maîtres d'atelier



RAPPORT DE CLASSE

L'année 2009 est une année bien particulière. Christine Wicht prenant sa retraite, c'est moi qui suis l'enseignante principale de la classe de PFP à la rentrée d'août 2009, après 5 ans d'enseignement à mi-temps. Cette période en duo avec elle a été belle, faite de confiance, d'enseignements réciproques et d'amitié. Les circonstances du passage du flambeau seront idéales elles aussi puisque Christine reste jusqu'à Noël, tenant le poste de la nouvelle enseignante en congé maternité. J'ai donc « sous la main » une experte pour toutes les premières fois, surtout celles administratives.

Cette première rentrée scolaire, je l'ai rêvée, j'ai repris les études pour la vivre. Comment expliquer pourquoi la classe de PFP me plaît autant ? Chaque début de classe est comme un matin de printemps qui peut tout apporter, un sourire d'élève détendu, une lecture qui débouche sur une réflexion de la part de chacun, ou de la neige alors qu'on attend le beau temps. C'est un concert de jazz où l'on improvise, attentif à la partition des autres. Quelle est donc l'alchimie de la classe ?.

La classe

Quand on explique aux jeunes que la classe est un lieu calme où se crée pour chacun le climat où apprendre, leur réaction est plutôt de faire étalage de tous les désordres qu'ils ont réussi à faire dans leurs classes précédentes. Il faudra répéter souvent que lorsque l'on est en classe, c'est pour travailler dans le calme, à son rythme, et dans le respect du travail des autres. Certains jeunes seront provisoirement exclus de la classe, la plupart demanderont à y retourner sans toujours arriver à se départir des réflexes d'élèves perturbateurs. Le principe du carton rouge – renvoyer pour un temps un élève qui dérange systématiquement – est un outil très efficace pour la classe, outil que toute l'équipe éducative respecte, et que nous enseignantes ne devons pas ressentir comme un échec. Dans la volée 2009-2010 se trouvent ainsi deux jeunes pour qui l'école est pratiquement impossible : l'un est passé au palier II et ne vient plus en classe, l'autre tente pour une 3ème fois de rester en classe sans déranger les autres. Pour chacun d'eux, des scénarios sur mesure ont été définis, adaptés, repensés, parfois sans succès.

Les élèves

De l'effectif de la rentrée, quelques jeunes manqueront chaque année à l'appel à Noël. Pour certains, le cadre de la Fondation se révèle inapproprié, et il faut accepter de les voir partir laissant inachevé, suspendu ce qui avait été ébauché. Un regret et des prénoms qui reviennent avec des questionnements, où sont-ils ? que font-ils ? ont-ils trouvé un lieu qui leur convient ? Puis des nouveaux arrivent, et on essaie de les placer judicieusement dans les groupes pour qu'ils prennent en marche une année scolaire bien avancée en s'intégrant au mieux.

Un élève est un tableau qu'il faut bien observer, car tous ne se livrent pas. Envie, besoin ou rejet d'école, sentiment d'échec récurrent et bloquant, tels sont les éléments propres à la classe qu'il faut considérer.



A la rentrée d'août, une jeune fille est pour la première fois interne à la Fondation. Au niveau de la classe, ce nouveau statut des filles amène plus d'ancrage au cadre scolaire et les absences sont beaucoup moins importantes. Le vécu commun aux filles et aux garçons dans le foyer diminue les récriminations quant aux différences de traitement, mais la plus grande proximité « accélère » les relations et aussi les oppositions. Le statut particulier de la jeune fille externe la rendait plus inaccessible et plus « révée » ; une jeune fille interne est plus comme une camarade de classe.

Un ou deux jours par semaine, se greffent à l'effectif de la classe des préapprentis. En effet, à la fin de chaque année scolaire, quelques jeunes restent à la Fondation en préapprentissage et ceux-là viennent en classe une journée pour continuer leur programme scolaire et, surtout, pour anticiper ce que seront les cours en apprentissage : confrontation à un rythme plus soutenu, à une période de concentration plus longue, apprentissage de l'autonomie, du travail à effectuer en devoirs. Ces préapprentis apportent beaucoup aux autres jeunes par leur expérience : ils sont dans le temps des vacances devenus très mûrs (oui, il faut étudier car c'est important, non, les patrons ne sont pas toujours gentils, etc) et ils parlent aux jeunes de la PFP avec une légère hauteur « d'anciens ». Leur réussite, ils ont un préapprentissage ou ont réussi un examen, est valorisée alors que la situation, analogue, d'un jeune de la PFP ayant une place d'apprentissage sera plus teintée de jalousie.

Les cours

Entre les niveaux scolaires différents, les attitudes diverses vis-à-vis du travail scolaire, les potentiels, le va-et-vient d'élèves, établir des programmes communs est difficile. Cependant, pour varier du travail individuel et profiter des interactions des uns et des autres, la classe commence souvent par un cours en commun, lecture et analyse de textes, recherche en mathématiques, histoire, géographie, ... Il faut veiller à ce que la parole ne soit pas monopolisée, à ce que les plus « faibles » aient leur temps de réponse, que les plus intimidés trouvent une voie de sortie en cas de difficulté. Comme il y aura très certainement des absents –stages, maladies, activités avec un éducateur, il faudra trouver un moment pour redonner les cours nécessaires afin que les absents puissent suivre ensuite. Les scénarios pédagogiques jonglent avec les aléas d'effectifs, mais puisent à des sources illimitées.

Le programme individualisé comprend tous les domaines du français (orthographe, vocabulaire, conjugaison, grammaire), des mathématiques, de l'anglais pour ceux qui le désirent – les élèves s'exercent avec des logiciels très performants mis à disposition par le RPN – du dessin technique, des lectures suivies. A la récrimination « on fait toujours la même chose », c'est un défi que de trouver un inédit pour la semaine suivante : dossier d'études de textes sur le continent africain pour des élèves africains qui se plaignent d'étudier uniquement l'histoire européenne, exercices de vue dans l'espace pour le jeune qui a de la peine à lire des plans à l'atelier.

Les ressources présentes sur Internet permettent des exercices, d'orthographe ou de changement d'unités par exemple, avec aides et corrections instantanées. Les élèves aiment bien ces exercices de drill avec % comptabilisés où ils luttent et gagnent contre l'ordinateur. Il est aussi possible de



construire des séances de mathématiques avec exactement les exercices qui permettent de combler certaines lacunes mises en évidence dans les tests d'entrée. Ces séances ont un suivi individualisé qui permet de savoir le temps mis par l'élève pour réussir (exercices avec minima pour passer au suivant), les exercices qui ont posé des difficultés et qui ont été refaits plusieurs fois. La plupart des élèves jouent le jeu, mais il faut être attentif à certains qui seront vite tentés de faire autre chose une fois sur Internet.

L'alternance du travail en groupe, individuel et sur l'ordinateur rythme le temps en classe, offre des variantes aux élèves. Chaque élève a aussi droit à un temps de lecture : revues, BD et livres sont disponibles. Depuis quelques temps, les élèves se rendent, à deux, à la Bibliothèque des Jeunes de la ville et font le plein de BD et livres pour les semaines suivantes. Ils peuvent emporter des livres au foyer, ce que la plupart font.

Les enseignantes

Etre enseignante en PFP c'est être en charge de tous les possibles. Il faut aller chercher le jeune là où sa carrière d'élève est restée, souvent dans l'échec, et chercher un chemin, inventer des dispositifs, laisser le jeune se les approprier, accepter des retours en arrière et y croire toujours. Il faut aussi faire attention à ne pas s'imposer.

Partager les élèves avec une autre enseignante est une richesse pour croiser les regards, analyser ce qui fait obstacle à l'une et pas à l'autre pour aller de l'avant. Il y a aussi deux fois plus de passions à partager. Je me réjouis beaucoup de vivre un nouveau duo, enrichie par tout ce que m'a transmis Christine Wicht. Et comme je comprends tous les jeunes qui la regrettent !

Nicole Crettaz Gattigo, enseignante



Comptes 2009

Bilan au 31 décembre 2009

		actif	passif
Caisse		12'309.85	
Poste		10'308.72	
Banques		44'793.65	
Débiteurs et divers		129'078.00	
Stock nourriture, boissons		4'915.55	
Stock mazout		15'200.90	
Actifs transitoires		79'936.26	
Immeubles et rénovation	<i>5'371'528.00</i>		
Amortissement sur immeubles	<i>-3'924'549.15</i>	1'446.978.85	
Equipement Foyer-atelier	<i>918'307.25</i>		
Amortissement équipements	<i>-737'749.90</i>	180'557.35	
Equipement informatique	<i>203'596.60</i>		
Amortissement informatique	<i>-199'563.90</i>	4'032.70	
Véhicules	<i>152'057.50</i>		
Amortissement sur véhicules	<i>-108'532.50</i>	43'525.00	
Perte de l'exercice reportée		113'301.92	
Fournisseurs			26'232.95
Fondation (compte courant)			41'800.00
Compte courant bancaire			313'807.16
BCN hypothèque			950'205.10
Caisse pensions Etat Ne – hypothèque 1 ^{er} rang CV30			76'233.57
Caisse pensions Etat Ne – hypothèque 1 ^{er} rang Lion-d'Or 8			108'695.47
Passifs transitoires			105'826.06
Réserve générale			5'514.08
Fonds d'équipement spéciaux et divers			280'660.06
Réserve pour rénovations futures			168'464.30
Droit de superficie terrasse, Lion-d'Or 8			7'500.00
		<u>2'084'938.75</u>	<u>2'084'938.75</u>

Comptes d'exploitation 2009

Charges d'exploitation

Salaires	1'993'211.90
Charges sociales	366'710.85
Autres charges du personnel	8'487.65
Honoraires pour prestations de tiers	3'722.00
Dépenses médicales	1'862.55
Nourriture	95'574.64
Ménage (linge, ménage, lessive, etc.)	11'447.50
Entretien et réparation des immeubles	54'415.00
Entretien et réparation du mobilier et des équipements	17'177.90
Entretien et exploitation des véhicules	13'880.15
Entretien de la propriété et outillage	12'975.40
Investissements équipements (amortissement direct)	9'996.60
Intérêts sur compte courant et frais bancaires	9'554.27
Intérêts hypothécaires	29'510.45
Amortissement immeubles, mobilier, équipements, véhicules	20'236.80
Electricité, gaz, combustible, eau	64'236.80
Ecole et formation, animation	69'924.20
Bureau et administration	49'837.18
Assurances et taxes	29'196.95
	<u>2'861'958.79</u>

Recettes d'exploitation

Contribution des parents ou des répondants du placement	832'956.20
Remboursements divers	64'948.05
Contribution du Département de l'instruction publique	65'441.90
Subvention fédérale	360'529.00
	<u>1'323'875.15</u>

Récapitulation

Total des charges	2'861'958.79
Total des recettes	1'323'875.15
Excédent provisoire des charges	<u>1'538'083.64</u>

LES ADOLESCENTS

et le réseau de soutien qui nous aide à les prendre en charge

Effectif des jeunes au 31 décembre 2009 21 jeunes

Palier I	internat	préformation pour garçons	9 jeunes
Palier I	filles	préformation en internat ou en externat	4 jeunes
Palier II	internat	préapprentissage et recherche de travail	1 jeune
Paliers II et III	internat	formation professionnelle en entreprise ou en école	7 jeunes

Collaborations externes

Ecole secondaire du Locle
Centre neuchâtelois de psychiatrie (CNP), secteur enfance et adolescence
GIS Groupe Information Sexuel et Education à la Santé, Neuchâtel
Groupe Sida Neuchâtel
Heim Fredy Dr, médecine générale, Le Locle
Müller Christian, psychiatre d'enfants et d'adolescents, St-Blaise
Office régional d'orientation scolaire et professionnelle des Montagnes neuchâteloises, Le Locle
Office régional de placement des Montagnes neuchâteloises, La Chaux-de-Fonds
Pharmacie Mariotti, Le Locle
Spalinger Pierre dit Zaline, Le Locle

Entreprises assumant un jeune en formation initiale CFC et AFC, en préapprentissage ou pour une mise au travail

Banderet Claude-Alain, Ramoneur, Le Locle
Boulangerie-pâtisserie Achini Jean-François, Le Locle
Cartier SA, manufacture, La Chaux-de-Fonds
CIFOM Ecole Technique, Le Locle
Immotop, plâtrerie-peinture, Ronald Wittwer, Le Locle,
Röthlin Bernard, Peinture, Le Locle
Terrini Patrick et Stéphane, Entreprise de peinture, Le Locle
Vermot Dominique, Entreprise forestière, Le Locle

Entreprises ayant pris un jeune pour un stage d'information professionnelle

Achini Boulangerie, Le Locle
Atelier Tricouti, Le Locle
Avant-Garde Publicité, La Chaux-de-Fonds
Bibliothèque La Chaux-de-Fonds
Boucherie Nicolet, Le Locle
Boulangerie Cœur de France, La Chaux-de-Fonds
Boulangerie Croissant Show, La Chaux-de-Fonds
Boulangerie Kolly, La Chaux-de-Fonds
CAAJ, La Chaux-de-Fonds
Carrelage Jimmy Gaillard, La Chaux-de-Fonds
Carrosserie Da Sylva, Le Crêt-du-Locle
Carrosserie du Crêt, Le Locle
Crêche "La Farandole", La Chaux-de-Fonds
Crêche Les Diablotins, Le Locle
Delay, décoration d'intérieur Le Locle
Dubois Quincaillerie, Le Locle
Electricité des Hêtres, La Chaux-de-Fonds
Electricité Flückiger, Les Ponts-de-Martel
Electricité / Electroménager Steve Franchon, Le Locle
Garage Fiore, Le Locle
H&S Consulting, La Chaux-de-Fonds
Home de la Gentihomière, Le Locle
Imprimerie Messailler, Neuchâtel
Insta Rex SA, Installation sanitaire, La Chaux-de-Fonds
Jeanneret Peinture, Le Locle
La Résidence, Home pour personnes âgées, Le Locle

La Semeuse Café, La Chaux-de-Fonds
 L'atelier de couture, Mme Mucelli, La Chaux-de-Fonds
 Pharmacie Mariotti, Le Locle
 Restaurant La Croisette, Le Locle
 Restaurant l'Heure Bleue, La Chaux-de-Fonds
 SDB constructions métalliques, La Chaux-de-Fonds
 Seven Sport, La Chaux-de-Fonds
 Shillhard-Krasniqi, Peinture, La Chaux-de-Fonds
 Siegenthaler et Choffet, Electricité, Le Locle
 Terrini Patrick et Stéphane, Peinture, Le Locle
 Vac René Junod SA, La Chaux-de-Fonds
 Vinyl disque, Neuchâtel
 Voegtli Sanitaires, La Chaux-de-Fonds
 Voisard Philippe, Peinture, Le Locle
 Zebulon, Communication et graphisme, La Chaux-de-Fonds

Dons

Les dons reçus en 2009 ont été utilisés pour les actions concrètes suivantes :

- ✓ participation à une formation post-grade pour un ancien
- ✓ aide financière à des jeunes du foyer sans ressource personnelle et familiale
- ✓ loisirs spéciaux

André Léonard, Genève, 1000.00	Leuba René, Bôle, 20.00
Anonyme, La Chaux-de-Fonds, 130.00	LMEC, Le Locle, 500.00
Anonyme, Le Locle, 40.00	Mariotti Georges, Le Locle, 200.00
Anonyme, Prez-Vers-Noréaz, 30.00	Mercier Marie-Thérèse, Le Locle, 30.00
Apothéloz Thierry, Le Lignon, 100.00	Meylan Maria, Le Locle, 100.00
Atelier d'architecture B. Klaye, Le Locle, 100.00	Muller Emile et Madeleine, Perrefitte, 20.00
Aubert François, Le Locle, 50.00	Paci SA, La Chaux-de-Fonds, 100.00
Aubert Philippe et Monique, Le Locle, 50.00	Pages Caroline, Neuchâtel, 20.00
Badalamenti Giacomo, Le Locle, 50.00	Pages-Carril Sophie, Chez-le-Bart, 50.00
Beiner René, Le Locle, 20.00	Papeterie Grandjean, Le Locle, 50.00
Bergeon SA, Le Locle, 200.00	Pavillon Eric, Neuchâtel, 50.00
Bernasconi Alexandre, Le Locle, 30.00	Perrenoud Blaise, La Chaux-de-Fonds, 50.00
Bertazzoni Alberto, La Chaux-de-Fonds, 50.00	Pfister Cécile, Le Locle, 30.00
Boucherie Centrale, Le Locle, 100.00	Photo du Temple, Le Locle, 20.00
Boucherie Nicolet, Le Locle, 50.00	Pierrehumbert Martine, Les Ponts-de-Martel, 100.00
Brossin Pierre, Le Locle, 50.00	Porret Daniel, Les Brenets, 100.00
Carrosserie Oes, Le Locle, 50.00	Prétôt SA, Le Locle, 50.00
Carrosserie Voba, Le Locle, 50.00	Rapidoffset, Le Locle, 550.00
Cattin Georges, Le Locle, 25.00	RFC Chauffage SA, Le Locle, 100.00
Chabloy Claude-Henri, Le Locle, 50.00	Ribaux-Barillier Alain et Marguerite, Le Locle, 60.00
Choffat Roland, Le Locle, 30.00	Romerio Pierre-Olivier, La Brévine, 100.00
Club Alpin Suisse, section Sommartel, 126.00	Sahli Pierre, Le Locle, 50.00
Codoni Pierre, Lugano, 100.00	Sandoz Edwige Patching, Brighton, 100.00
Coste Robert, Neuchâtel, 20.00	Schaffter Leclerc Valentine, Neuchâtel, 50.00
Donzé Gérard, Le Locle, 50.00	Schwarz Hans, La Chaux-de-Fonds, 30.00
Duc Jean-Claude et Claudine, Les Brenets, 50.00	Seiler Jean-Pierre, Peseux, 30.00
Farron Edgar, La Chaux-de-Fonds, 25.00	Seitz Olivier, La Brévine, 75.00
Fiduciaire Rolf Graber, Le Locle, 100.00	SOLheimo SA, La Chaux-de-Fonds, 100.00
Garage Burkhalter Willy, Le Locle, 150.00	Tuetey Delphine, Hauterive, 100.00
Garage des Trois-Rois, Le Locle, 200.00	Vetter Peter, Kiel, 50 €
Géranzia & Bolliger SA, La Chaux-de-Fonds, 100.00	Vettiger Madeleine, La Chaux-de-Fonds, 20.00
Graber Marianne et Jean-Pierre, Le Locle, 50.00	Vogt Max et Ginette, Le Locle, 50.00
Guillet Catherine, Le Locle, 50.00	Von Ehren Gisela, Le Locle, 100.00
Immotop, Le Locle, 50.00	Von Kaenel Comestibles SA, La Chaux-de-Fonds, 50.00
Jaccard Bernard, Evillard, 25.00	Vuille Robert, Neuchâtel, 50.00
Jaques Chs-H. et Marie-L., Belmont-s/Lausanne, 50.00	Vulliens Serge et Erna, Cormondrèche, 50.00
Jeanneret François, Saint-Blaise, 30.00	Wacker Jacques, La Chaux-de-Fonds, 50.00
Kasteler Dominique, Le Locle, 50.00	Winkenbach SA, La Chaux-de-Fonds, 100.00
Kaussler Helga, Le Locle 50.00	

« Dans quelles mesures et en quoi les éducateurs sociaux considèrent-ils le jeu comme une activité éducative ? »



En vue de l'obtention du diplôme de travail social d'éducateur social HES

HEF-TS
Haute Ecole fribourgeoise de travail social
Rue Jean Prouvé 10
CH-1762 Givisiez

Künzi Laurent
Mémoire de fin d'étude
HES 03 EE

1. Introduction

Afin de situer le sens de ma démarche, je souhaite, en premier lieu, préciser que je suis en activité depuis sept ans dans un foyer-atelier pour adolescents du canton de Neuchâtel. Tout d'abord intégré dans l'organisation d'activités sportives, j'ai opéré, au cours de ma formation, un changement d'équipe. Je n'étais, dès lors, plus en charge d'une activité particulière et gérais principalement la vie quotidienne du foyer. Pour faire suite à la requête de mes collègues et désirant apporter un nouveau pôle d'activité au sein de l'institution, je me suis tout naturellement tourné vers le jeu qui m'est apparu comme un excellent moyen d'entrer en relation et de partager une expérience avec les jeunes. C'est un domaine qui correspond à ma personnalité, il m'apporte du bien-être et contribue à mon équilibre de vie.

La dénomination « jeu » englobe une panoplie d'activités dissemblables avec de nombreux thèmes tels que les jeux de mémoire, de stratégie, de réflexe, de vidéos, de rôle, de connaissance générale, d'agilité, de logique, de chance ou encore d'aventure. Ses multiples facettes font du jeu une activité passionnante qui mérite, à mon sens, que l'on s'y intéresse.

Dans le cadre de l'institution, j'ai créé deux types de jeux, un tournoi de jeux de société et un rallye culturel, ceux-ci m'étant apparus comme un bon moyen de canaliser le groupe et de modifier sa dynamique. Par ailleurs, il permet déjà de faire certaines observations sur le comportement des jeunes durant cette activité.

Ce mémoire me donne l'opportunité d'aller chercher des éléments de réponses argumentées, au travers du cadre théorique ainsi que par l'intermédiaire d'une démarche empirique auprès de professionnels du domaine social par le biais d'entretiens semi-directifs.

Lors de la partie théorique, je souhaite m'attarder sur l'étymologie du mot jeu ainsi que sur ses différentes approches, à savoir l'aspect biologique, sociologique, historique et pédagogique en développant plus particulièrement ceux liés à l'histoire et à la pédagogie du jeu. Cela me permettra de situer son origine et de distinguer les variations du sens de ce mot en fonction de la langue dans laquelle on le prononce.

Un point que je désire approfondir également est l'importance de la règle. Pour ce faire, il faut, dans un premier temps, définir le jeu, ceci dans le but de cerner au mieux son sens profond. Afin de faire le lien avec l'éducateur que je suis, il me faudra, au travers des divers ouvrages lus, analyser le rôle de l'éducateur et définir ce que l'on entend par « acte éducatif ». Tout cela me permettra de découvrir si le jeu s'intègre au sein d'une institution et, le cas échéant, dans quelles mesures et en quoi.

La recherche empirique me donnera l'occasion de percevoir si les éducateurs sociaux se servent du jeu, à quelles fins ils l'utilisent et de quelle manière ils opèrent. Je compte m'appuyer sur les entretiens semi-directifs pour tirer des parallèles entre les analyses des interviews et les recherches scientifiques du cadre théorique. Les éléments de réponses obtenus m'aideront à comprendre les différentes façons de jouer et la place que le jeu occupe en institution.

La question de recherche choisie me permettra sans doute d'approfondir mes connaissances et me confortera ou non, dans l'hypothèse que le jeu peut être employé non seulement de façon ludique, mais donne l'opportunité de segmenter le groupe afin de modifier sa dynamique, d'être exploité en tant qu'outil d'observation et à des fins éducatives.

Pour toutes ces raisons, je souhaite déceler :

« Dans quelles mesures et en quoi les éducateurs sociaux considèrent-ils le jeu comme une activité éducative ? »

Afin d'affiner cette question, je désire découvrir comment le jeu est perçu par les éducateurs sociaux car il me semble pertinent de comprendre quels intérêts ils ont pour le jeu, s'ils l'utilisent sur le plan privé ou institutionnel et quel rapport ils entretiennent avec lui.

Je souhaite également investiguer si, du point de vue des éducateurs sociaux, le jeu peut s'inscrire dans une démarche éducative en recherchant de quelle manière ils lient jeu et éducation.

En comprenant quels usages les éducateurs sociaux font du jeu, j'espère découvrir s'ils s'en servent à des fins éducatives et quels bénéfices ils en retirent.

Il me semble important également d'analyser de quelle manière les éducateurs sociaux intègrent le jeu dans un concept institutionnel car il peut être anticipé et réfléchi par les éducateurs sociaux ou adopté de manière spontanée.

Du point de vue professionnel, j'ambitionne d'améliorer le jeu dans sa conceptualisation en découvrant de nouvelles idées afin de rendre le jeu plus intéressant et plus ludique, tout en l'adaptant et en le faisant évoluer dans le temps, en fonction des besoins et en créant un concept innovant rendant l'activité attrayante pour que les jeunes se prennent au jeu à chaque fois.

Je souhaite intégrer le jeu de façon régulière au sein de mon institution. Actuellement cette activité est utilisée occasionnellement. Lorsqu'un tournoi s'engage, il se déroule sur quelques semaines et non de façon régulière comme une autre activité du programme hebdomadaire. Il est également employé en tant que solution de secours. S'il s'organisait de façon régulière, le jeu serait considéré comme toute autre activité. Il permettrait de renforcer la relation, atout non-négligeable pour les observations du comportement et la compréhension du fonctionnement d'un adolescent par exemple.

Un de mes désirs consiste à organiser un échange inter-institutionnel basé sur le jeu. Je souhaiterais, pour autant qu'ils le désirent également, pouvoir échanger des idées et des concepts de jeu avec les éducateurs sociaux de différentes institutions.

Enfin, si cela est possible, j'irais même au-delà en organisant des activités communes échafaudées sur le jeu.

Du point de vue personnel, j'aspire à approfondir mes connaissances sur le jeu au travers du cadre théorique et des différents entretiens, afin d'acquérir de nouvelles connaissances techniques et théoriques sur le jeu qui me permettront d'améliorer et d'élargir mon champ de vision dans la conceptualisation et l'amélioration de la mise en place du jeu.

J'ai à cœur d'amener une activité qui me corresponde au sein de l'institution car depuis mon entrée dans le foyer, je n'ai jamais eu l'opportunité de créer une activité qui m'est propre. Ce serait donc l'occasion de développer un outil qui me corresponde. Le fait de le mettre sur pied et d'en assumer la responsabilité me donnerait l'occasion de m'épanouir dans mon travail quotidien.

Cela me permettrait non seulement d'innover dans un secteur qui me semble important mais encore de concrétiser un projet personnel et professionnel. Élément clé pour moi, maintenant que je suis au terme de ma formation. A la suite de cette introduction, je vais entreprendre un travail théorique en m'appuyant sur les ouvrages de différents auteurs, ce qui me permettra de m'ouvrir à d'autres interprétations et visions du jeu. Par la suite, je m'appuierai sur une méthodologie qualitative pour la recherche empirique et l'analyse de contenu du matériel recueilli. Une fois cette étape terminée, je vais me concentrer sur la partie pratique qui englobe deux entretiens exploratoires ainsi que quatre entretiens semi-directifs. L'analyse de ces entretiens me permettra de couvrir les objectifs fixés et la conclusion me donnera certainement l'occasion d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche. Cette conclusion contiendra également les éventuelles découvertes ou prises de conscience qui pourraient se concrétiser tout au long de ce mémoire.

Qu'est-ce qu'un jeu?

Etant donné que je joue dans le cadre du foyer avec le groupe de jeunes depuis quelques années, il m'est venu tout naturellement l'envie de faire une recherche dans le domaine du jeu. Il semble être vaste, non seulement par rapport à la diversité des jeux existants, mais aussi par rapport à ce qu'il peut apporter en termes d'observations, de compréhension, de recherche, de définition et de structure. C'est là un des buts de cette démarche.

Maintenant, pourquoi se demande-t-on ce qu'est un jeu ? Un élément de réponse est apporté par Stéphane Chauvier « Certainement pas parce qu'on ignore quelles activités sont des jeux, ni même parce qu'on souhaite acquérir une vue d'ensemble de la diversité des jeux. Mais plutôt parce que toutes les activités qui sont des jeux *n'épuisent pas* notre usage du concept de jeu, parce que toutes ces activités ne sauraient circonscrire l'essence du jeu. »¹

on étymologie traduit toute la complexité d'appréhender le sens profond de ce terme. « Venu du Latin Jocus où il avait surtout les sens de « plaisanterie (parole) », le mot jeu a pris tous les emplois plus généraux du latin ludus (amusement, divertissement). C'est pourquoi l'adjectif correspondant à jeu est ludique, formé à partir de ludus. Le mot jeu a pris au cours du temps de très nombreux sens, depuis les activités soumises à des règles (jeux de cartes, jeux de boules) à celles du théâtre (jeux des acteurs, jeux de scène), à celles des jeux d'argent (jouer gros jeu) ainsi qu'aux jeux d'eaux. Au XIII^{ème} siècle, jeu était même synonyme d'acte amoureux. »².

Nous pouvons observer quatre différentes approches du jeu, soit biologique, sociologique, historique et pédagogique.

Concernant l'aspect biologique, on peut constater que les bébés, par exemple, vont d'instinct essayer d'attraper des objets ou leurs pieds, ceci dans le but de développer leurs sens sensorimoteurs. Ce processus se fait au travers du jeu. Dans un cadre animalier, le chat joue à attraper des ficelles ou à rouler autour d'une pelote de laine, sans doute afin de parfaire son instinct de chasseur.

A l'heure actuelle, le jeu relatif au développement de la société a évolué de manière considérable et



est devenu un marché économique important associé aux jeux d'apprentissage et de développement. Cette approche sociologique est étroitement liée à l'aspect historique du jeu, car les sociétés et leurs valeurs ont évolué ensemble mais dans des dimensions différentes en fonction des époques.

¹ CHAUVIER, Stéphane, Qu'est-ce qu'un jeu ?, VRIN, 2007, p. 9

² <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/francais-aime/Mini-sites/%e9tymologie.htm>, consulté le 26 août 2008

L'aspect historique permet d'identifier le jeu au travers du temps afin de savoir de quelle manière il était utilisé et quelles en étaient ses différentes valeurs en fonction de l'évolution des époques et des peuples.

L'approche pédagogique représente les différentes manières éducatives d'utiliser le jeu dans des dimensions de plaisir ou d'apprentissage, qu'il soit pratiqué de façon consciente ou spontanée.

Le concept du jeu

L'idée que l'on se fait du jeu varie selon les époques et les auteurs. Dans la Grèce antique, les jeux publics étaient célébrés en l'honneur d'un dieu et comprenaient des concours athlétiques (lutte, course, pugilat, etc.) auxquels s'ajoutèrent des concours musicaux ou poétiques. Pour eux, le jeu avait une grande valeur fédérative, d'intégration, d'harmonie et d'accords, il servait d'élément structurant à la communauté. Les Grecs étaient acteurs des jeux qu'ils proposaient. Ils jouaient pour des dieux qu'ils vénéraient. Le jeu était un vecteur social et religieux. Les Grecs avaient des jeux guerriers fictifs, théâtraux. Gilles Brougère précise que dans la civilisation grecque « la logique sociale du jeu, enracinée dans celle du concours, si elle est ici liée aussi au faire-semblant, est bien différente de la logique romaine. C'est le « comme-si », la simulation pour affronter l'autre plutôt que procurer un plaisir au spectateur. Cependant l'évolution du jeu grec n'a pas échappé au spectacle et à la professionnalisation des athlètes. »³

A l'époque romaine, en revanche, les jeux étaient célébrés dans un cirque, un amphithéâtre ou un théâtre. Il s'agissait principalement de courses et de combats de gladiateurs. Ces jeux accompagnaient généralement les fêtes religieuses et les funérailles mais pouvaient aussi intégrer d'autres formes de cérémonies. Les Romains eux étaient spectateurs des jeux qu'ils proposaient. Les jeux du cirque étaient des jeux qui reproduisaient des actes guerriers. Les spectateurs avaient le pouvoir de décider de l'issue du combat qui allait souvent jusqu'à la mort. Selon Gilles Brougère « Les spécialistes de la question évoquent pour le jeu romain une origine étrusque qui permet d'enraciner là une grande différence avec la civilisation grecque. Chez les Etrusques les jeux athlétiques sont effectués par des esclaves pour les spectateurs. L'exhibition l'emporte sur la compétition au sens où celle-ci suppose une participation. Le jeu est vu depuis le spectateur et non depuis le participant. Le spectateur est l'essentiel, l'athlète devient un histrion : ce sont les étrusques qui ont habitué les citoyens romains à regarder les athlètes et à ne pas descendre eux-mêmes sur la piste. »⁴

Il est intéressant de constater qu'à l'époque antique, les jeux semblent déjà être utilisés à des fins d'apprentissage et de développement à travers les différents jeux fictifs, jeux de combats ou ceux de rôle par exemple.

Selon Gilles Brougère, il apparaît qu'à cette époque un type de jeu est principalement utilisé, soit le jeu de rôle. Ce style de jeu reste, me semble-t-il d'actualité dans notre cadre contemporain mais il n'entre pas en ligne de compte dans le sens de la recherche de ce mémoire. Par contre, Stéphane Chauvier mentionne deux autres typologies du mot jeu, soit le jeu ludique et le jeu d'institution qui sont au cœur même de la démarche de ce projet.

Le **jeu ludique** s'exprime à travers une action qui n'est pas définie, qui n'a pas de règle ou de cadre précis, qui laisse libre cours à l'imagination et à l'inspiration de la personne à un moment donné, tel que jouer à la balle, jouer à un jeu de construction ou encore jouer avec les mots. Pour illustrer ce concept, prenons l'exemple d'une personne qui joue avec un petit élastique comme l'exprime Stéphane Chauvier: « Cette personne joue. Mais joue-t-elle à un jeu ? Non, car jouer avec un petit élastique, ce n'est pas jouer au jeu du Petit élastique. Sans doute cette personne pourrait très bien se trouver en train de jouer au jeu du Petit élastique, qui, comme le Solitaire, serait un jeu auquel on jouerait tout seul. Mais il faudrait que dans le monde où vit cette personne, le jeu du Petit élastique existât. »⁵ Le jeu ludique ne semble donc être, pour Stéphane Chauvier, qu'un divertissement et non un jeu en tant que tel.

Pour bien comprendre ce qui vient d'être dit, si je joue avec un petit élastique, je définis mon objectif et y ajoute mes propres contraintes. Par exemple, je peux décider de n'utiliser que certains doigts, de faire deux fois le tour de mon pouce, ou bien de croiser l'index et le majeur tout en essayant de faire

³ BROUGERE, Gilles, Jeu et éducation, L'Harmattan, 1995, p. 49

⁴ BROUGERE, Gilles, Jeu et éducation, L'Harmattan, 1995, p. 44

⁵ CHAUVIER, Stéphane, Qu'est-ce qu'un jeu ?, VRIN, 2007 p. 13

un tour autour du pouce avec l'élastique. Même si j'ajoutais une quantité d'objectifs ou de contraintes personnelles, cette activité ludique, de divertissement, ne pourrait en aucun cas être considérée comme jeu universel : « La condition dernière pour qu'Elastophile soit en train de jouer au jeu du Petit élastique, c'est donc que le but qu'il poursuit et les contraintes auxquelles il se soumet pour l'atteindre soient, non pas un but et des contraintes *arbitraires*, mais un but et des contraintes *réglementaires*. »⁶

Cette affirmation semble être approuvée par Roger Caillois qui, dans son ouvrage « Les jeux et les hommes » explique que « jouer à la blanchisseuse ou à l'épicière ou au soldat est toujours une improvisation. Imaginer qu'on est une malade, une boulangère, un aviateur ou un cow-boy, comporte une invention continue. Jouer aux barres ou à chat perché, pour ne pas parler de football, des dames ou des échecs, suppose au contraire le respect des règles précises qui permettent de déterminer le vainqueur. »⁷ Il semble donc, selon leur dire, qu'ils considèrent tous deux que le jeu ludique est malléable de par son absence de règle précise.

Le deuxième type de jeu qui retient mon attention est le **jeu d'institution**. Tout d'abord, je désire préciser que le terme « jeu d'institution » n'est pas écrit au même sens que le mot « une institution » qui détermine un foyer d'accueil et qui pourrait être mal interprété. Il ne s'agit donc aucunement d'un jeu qui pourrait se dérouler dans une institution bien qu'il serait tout à fait possible d'y jouer dans l'enceinte même de celle-ci, mais ce serait là, un mauvais jeu de mot !

Le jeu d'institution est utilisé ici au sens de l'action d'instituer, d'établir un jeu pour faire agir des joueurs dans un cadre téléologique. J'y reviendrai plus tard et expliquerai ce que veut dire le mot téléologique dans la pratique d'un jeu.

Le type de jeu qui m'intéressait de prime abord était le jeu d'institution. A travers la lecture du livre de Stéphane Chauvier, « Qu'est-ce qu'un jeu ? » j'ai découvert qu'il n'englobe pas toutes les facettes que je désire couvrir en tant qu'éducateur mais que le jeu ludique en comporte certainement quelques unes. Par le biais de la recherche empirique, je souhaite observer quel type de jeu est utilisé dans les diverses institutions.

Ainsi, les jeux d'institution représentent un ensemble de jeux qui ont été développés et adoptés par la société. Ils sont soumis à des règles conventionnelles. Il me paraît important de définir, dans le chapitre suivant, ce que représente la règle dans un jeu et quelle est son importance.

2.1.3. La règle du jeu

La différence entre jouer et jouer à un jeu suppose donc qu'il y ait un but à atteindre, entravé par des contraintes et régi par des règles permettant d'accéder au but recherché. Comme le mentionne Stéphane Chauvier, « s'il n'y a pas de jeu sans règles, il y a évidemment toutes sortes de règles qui ne sont pas des règles de jeu. Qu'est-ce donc qu'une règle et qu'elle sorte de règle est une règle de jeu ? »⁸ Il explique, au travers de cette citation, que tous les jeux, qu'ils soient ludiques ou d'institution, sont régis par une règle mais qu'il existe une quantité de règles appliquées à d'autres fins que celle du jeu.

Je vais à nouveau m'appuyer sur les écrits de cet auteur afin d'expliquer au mieux ce qu'est une règle. A l'origine, la règle dite « regula » n'est autre qu'un morceau de bois ou de métal utilisé pour tracer une ligne droite mais permettant aussi de garantir qu'un objet est rectiligne et qu'il peut, par conséquent, servir de référence. Tout tracé au moyen de la « regula » était référencé et pouvait ainsi servir à déterminer l'existence dans un certain objet, d'une certaine propriété: c'est ce que l'on peut appeler une règle de jugement.

Cependant, le type de règle qui m'intéresse est la règle qui se définit d'un guide, d'une pratique. Un exemple pourrait être donné avec le championnat du monde de Formule 1. Il n'est plus question d'un morceau de métal ou de bois mais il y a des similitudes entre le trait que l'on trace le long de la « regula » et le championnat de Formule 1 qui se déroule selon les règles de la Fédération Internationale de l'Automobile (FIA), organe régissant toutes les compétitions automobiles mondiales au travers d'un règlement sportif et technique. La règle est aux dimensions techniques de ce que doit être une monoplace de F1 stipulée par la FIA, de ce que la « regula » est au tracé d'une ligne.

⁶ CHAUVIER, Stéphane, Qu'est-ce qu'un jeu ?, VRIN, 2007 p. 24

⁷ CAILLOIS, Roger, Les jeux et les hommes, folio essai, Editions Gallimard, 1967, p. 325

⁸ CHAUVIER, Stéphane, Qu'est-ce qu'un jeu ?, VRIN, 2007, p. 25

De même que la « regula » accompagne le glissement de la main, la règle guide certaines opérations des ingénieurs F1 dans le réglage de la monoplace. En suivant la « regula », la main attribue à la ligne qu'elle trace, la propriété que la « regula » exemplifie, de même en suivant les règles instaurées par la FIA, les ingénieurs attribuent aux pilotes une monoplace aux propriétés que le championnat stipule.

Dans ce cas, la règle n'est plus seulement une règle de jugement car elle établit tout ou une partie d'une pratique. Elle devient donc un informateur de la pratique. « La règle est plutôt cette fois ce qui gouverne tout ou partie d'une pratique. Et gouverner une pratique veut dire: conférer à cette pratique ou à ses produits certaines propriétés, certaines caractéristiques ou, comme on pourrait dire encore, *l'informer*. Une règle est donc en ce sens, moins un étalon de jugement qu'un informateur de pratique. »⁹

Pour compléter l'analyse de la règle du jeu, il est important de noter que les jeux peuvent être régis par trois types de règles et deux types de procédures selon Stéphane Chauvier.

- **Les règles d'optimisation** d'une pratique ou d'une activité reposent sur le principe que l'on peut continuellement adapter les règles en les optimisant en fonction de notre vécu et, de ce fait, de notre propre expérience. La règle d'optimisation se détermine par la prise de conscience d'une personne qui améliore sa pratique en s'opposant seulement aux contraintes naturelles. Prenons ici l'exemple d'un joueur de football. Ce joueur est le meilleur attaquant de son équipe et du championnat dans lequel il évolue. Tous ses adversaires se méfient de lui car il est très à l'aise balle au pied, sème le trouble et perce la défense de l'équipe adverse. Il est techniquement au point. Malheureusement, après la première mi-temps de chaque match, son entraîneur doit le remplacer car il est non seulement faible sur le plan physique mais il n'arrive pas à concrétiser ses occasions de goals.

Ce joueur va donc devoir optimiser sa condition physique et parfaire la finalisation de ses actions devant le but adverse.

- **Les règles dites régulatrices** qui sont, en comparaison, des règles imposées sur une activité déjà existante, telles que conduire à droite, jouer au tennis avec une raquette de tennis et non avec une raquette de badminton, les politiques et procédures d'une entreprise ou d'une administration. Elles peuvent être mises en place à tout moment pour affiner ou préciser la règle constitutive (voir description ci-dessous). Elles peuvent être instaurées pour des raisons diverses telles que l'amélioration de la sécurité dans une entreprise ou dans un sport, un meilleur fonctionnement administratif, un contrôle plus précis des heures effectuées par exemple. Ces types de règles sont de forces normatives et arbitraires.

Je vais donner un exemple en utilisant à nouveau le championnat de football. Il y a quelques années, le gardien d'une équipe qui interceptait le ballon des mains pouvait prendre le temps qu'il voulait pour dégager la balle. Il avait la possibilité de « jouer la montre » et ainsi de faire perdre du temps de jeu à l'adversaire. Pour palier à cela, une règle régulatrice fut mise en place par l'organe de la Fédération Internationale de Football Associations (FIFA). Le gardien qui saisit le ballon des mains est tenu de dégager dans un temps déterminé. S'il ne respecte pas cette règle, l'arbitre sifflera et donnera une faute ce qui favorisera l'équipe adverse. Cette règle régulatrice permet d'affiner et préciser la règle constitutive.

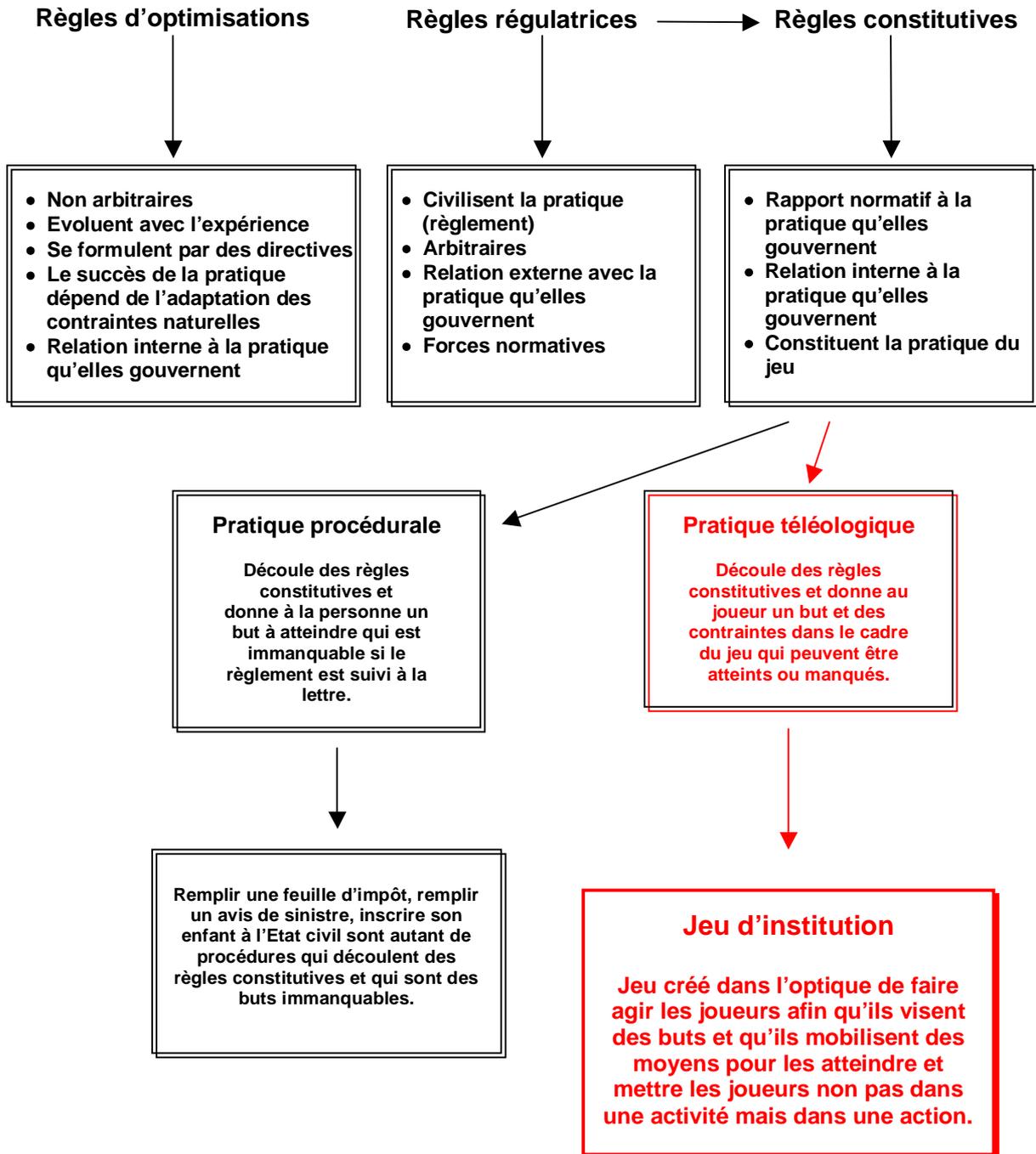
⁹ CHAUVIER, Stéphane, Qu'est-ce qu'un jeu ?, VRIN, 2007, p. 27

« Dans quelles mesures et en quoi les éducateurs sociaux considèrent-ils le jeu comme une activité éducative ? »
Extraits du mémoire de M. Laurent Künzi, éducateur social HES, présenté au terme de sa formation en cours d'emploi

- **Les règles dites constitutives.** En reprenant l'exemple du football, les règles constitutives créées par la FIFA signifient qu'elles sont l'essence qui donne l'existence et l'identité à cette pratique. Elles stipulent non seulement la façon dont on y joue, mais elles créent la possibilité même d'y jouer. Ces règles doivent avoir des buts et imposer des contraintes précises aux joueurs pour qu'ils puissent prendre des initiatives, mettre en place des stratégies afin d'atteindre ou de manquer un but, en clair de gagner ou perdre. De ces règles constitutives découlent deux pratiques, la pratique procédurale et la pratique téléologique.



Les différentes règles et leurs fonctions selon Stéphane Chauvier



Les définitions du jeu

D'emblée le mot « jeu » induit une multitude d'images et de représentations qui peuvent varier en fonction de son appartenance socioculturelle, des divers lieux où l'on accueille, des enfants, des adolescents ou encore des adultes, des scénarios différents (jeux sportifs, jeux de règles, jeux symboliques, etc.). Ce flot d'images fait surgir à son tour des questions diverses renvoyant à des associations libres sur la thématique du jeu. Mais essayons, tout de même, de reprendre quelques définitions afin de comprendre au mieux la signification de ce mot qui peut paraître aisé d'un premier abord et qui est, finalement, bien complexe mais néanmoins très intéressant à découvrir.

Partons de la définition du dictionnaire, le Larousse décrit le jeu comme « activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir. »¹⁰ Cette définition qui paraît à la fois très simple et restrictive énonce tout de même trois éléments qui semblent fondamentaux dans l'interprétation du jeu, à savoir la notion de liberté, la notion de divertissement et la notion de plaisir. En effet, il paraît essentiel que le jeu ne soit pas contraignant et que chaque individu puisse en retirer une certaine part de plaisir.

La définition de J.E. Johnson, J.F.Christie et T.D. Yawkey, élargit cette notion de divertissement, qui n'a pas nécessairement pour finalité le plaisir mais qui, au sens plus large, se doit d'être motivée par un objectif précis apportant une valeur ajoutée au joueur. « Le jeu est une activité non littérale, intrinsèquement motivée, orientée vers le processus, issue d'un libre choix et marquée par des affects positifs. »¹¹

Roger Caillois, sans parler de divertissement, évoque lui aussi la notion d'activité non contraignante, mais il va beaucoup plus loin dans l'approche du jeu puisqu'il voit le jeu comme « une activité :

- 1° - *libre* : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu 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 richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie;
- 5° - *réglée* : soumise 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. »¹²

De façon comparable, Johan Huizinga décrit le jeu comme « une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d' « être autrement » que la « vie courante ». »¹³

Henri Piéron lui, écrit que dans le comportement humain « le jeu est une activité conforme à des règles conventionnelles, impliquant souvent une part plus ou moins importante de chance, c'est-à-dire de hasard, sans rendement réel, mais où chaque joueur cherche à « gagner » de quelque nature que soit le gain. »¹⁴

L'approche philosophique de Jaques Henriot souligne par elle-même la difficulté de proposer une définition. « On appelle jeu *tout procès métaphorique résultant de la décision prise et maintenue de*

¹⁰ Le petit Larousse 2003, LAROUSSE/ VUEF 2002, p. 568

¹¹ JOHNSON, J.E., CHRISTIE, J.F. et YAWKEY, T.D. cité par BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, 2005, p. 59

¹² CAILLOIS, Roger, Les jeux et les hommes, folio essai, Editions Gallimard, 1967, p. 43

¹³ HUIZINGA, Johan, Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu, Editions Gallimard, 1951, p. 51

¹⁴ PIERON, Henri, V.P., 209-210, cité par HENRIOT, Jacques, Sous couleur de jouer, José Corti, 1989, p. 170

mettre en œuvre un ensemble plus ou moins coordonné de schèmes consciemment perçus comme aléatoires pour la réalisation d'un thème délibérément posé comme arbitraire. »¹⁵

Selon Stéphane Chauvier, on peut voir les jeux comme le miroir de l'existence : « Les jeux nous offrent un contraste significatif pour voir comment les choses se passent en dehors des jeux. »¹⁶ Ainsi conduire un train, s'entraîner sur un simulateur ou jouer à un jeu vidéo simulant la conduite d'un train sont trois situations semblables mais avec des degrés de conséquences différentes. Les conséquences d'un échec dans les deux premiers cas sont importantes (responsabilité du train et des passagers, risque d'échouer dans un apprentissage et de ne pas se voir confier le travail), tandis que dans le troisième cas, celui du jeu, les conséquences ont disparu.

Le constat semble être le même pour Jérôme Bruner qui souligne tout d'abord que le jeu « est un moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risque. »¹⁷

Comme nous avons pu le voir à travers toutes les citations, il est difficile de s'arrêter sur une définition explicite du terme jeu, je ne saurais le résumer mieux que Jaques Henriot qui précise ceci : « il est plus facile de dire ce que n'est pas le jeu que ce qu'il est. »¹⁸

De même, Gilles Brougère permet de mieux comprendre toute la complexité de trouver une définition qui délimite clairement le jeu. « Le monde n'est pas construit sur des barrières étanches entre les activités. Vouloir isoler le jeu d'autres activités qui lui sont proches, et confier cette tâche à la définition est un exercice voué à l'échec. Acceptons qu'un travail de définition sur le jeu, comme sur d'autres réalités, ne puisse tracer des barrières mais se contenter de déterminer les caractéristiques d'une activité aux frontières floues. »¹⁹

Ces chapitres sur les dimensions du jeu sont extrêmement intéressants car, comme constaté plus haut, chacun a apporté une analyse de sa propre vision du jeu, en rapport avec son éducation, sa culture et son époque. Les éléments de construction de la définition s'entrecroisent d'un auteur à l'autre mais il semble ressortir que la définition reste indéterminable car les frontières entre le jeu et les autres activités qui l'entourent restent floues. Expliquer ce qu'est un jeu revient à vouloir expliquer une émotion alors que l'on sait pertinemment qu'une émotion est propre à la personne qui la vit.

2.3. Rôle et mission d'un éducateur social

Il est important de comprendre le rôle et la mission d'un éducateur social afin de percevoir si le jeu peut s'intégrer dans les activités de celui-ci.

Le rôle de l'éducateur n'a cessé d'évoluer au fil du temps et ce n'est que depuis peu que le terme « éducateur social » est utilisé. Il permet une meilleure visibilité des domaines d'activités dans lesquels l'éducateur est amené aujourd'hui à s'investir.

Pour le conseil de l'Europe « Après une formation spécifique, les éducateurs spécialisés favorisent, par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, la prévention des inadaptations ainsi que le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes - jeunes ou adultes - en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être. Ils partagent avec elles diverses situations spontanées ou suscitées de la vie quotidienne, soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre naturel de vie, par une action continue et conjointe avec la personne et avec le milieu. »²⁰

Afin d'étayer cette définition, je me permets ici, en me basant sur ma propre expérience d'éducateur travaillant au quotidien avec des adolescents, d'apporter mon point de vue sur le rôle d'un éducateur en foyer.

¹⁵ HENRIOT, Jacques, Sous couleur de jouer, José Corti, 1989, p. 300

¹⁶ CHAUVIER, Stéphane, Qu'est-ce qu'un jeu ?, VRIN, 2007, p. 85

¹⁷ BRUNER, Jérôme, Jeu, pensée et langage, perspectives, 57, vol. XVI, 1986, p. 90 cité par BROUGERE, Gilles, Jouer/apprendre, Economica, 2005, p. 27

¹⁸ HENRIOT, Jacques, cité par BROUGERE, Gilles, Jeu et éducation, L'Harmattan, 1995, p. 30

¹⁹ BROUGERE, Gilles, Jouer/apprendre, Economica, 2005, p. 41

²⁰ Définition du métier d'éducateur de l'Association Internationale des éducateurs de jeunes inadaptés, définition adoptée par le Conseil de l'Europe suivant les directives réglementaires relatives aux diplômes d'Enseignement Supérieur, http://www.hef-ts.ch/formbase/educ_sociale.jsp, consulté le 1er octobre 2008

Effectivement, une certaine relation s'installe entre le résident et l'éducateur au travers de journées structurées par des activités socioculturelles, sportives et créatives. L'année est entrecoupée par plusieurs camps se déroulant en Suisse ou à l'étranger. La vie quotidienne, les animations et les camps organisés par la structure d'accueil sont observés, évalués puis retransmis individuellement au résident. « La fonction des éducateurs exige d'eux qu'ils produisent des diagnostics cohérents à partir d'observations cliniques très fines, recueillies justement « dans le vif » de la relation et médiatisées par des activités culturelles, physiques, sportives, voire tout simplement de la vie quotidienne. »²¹

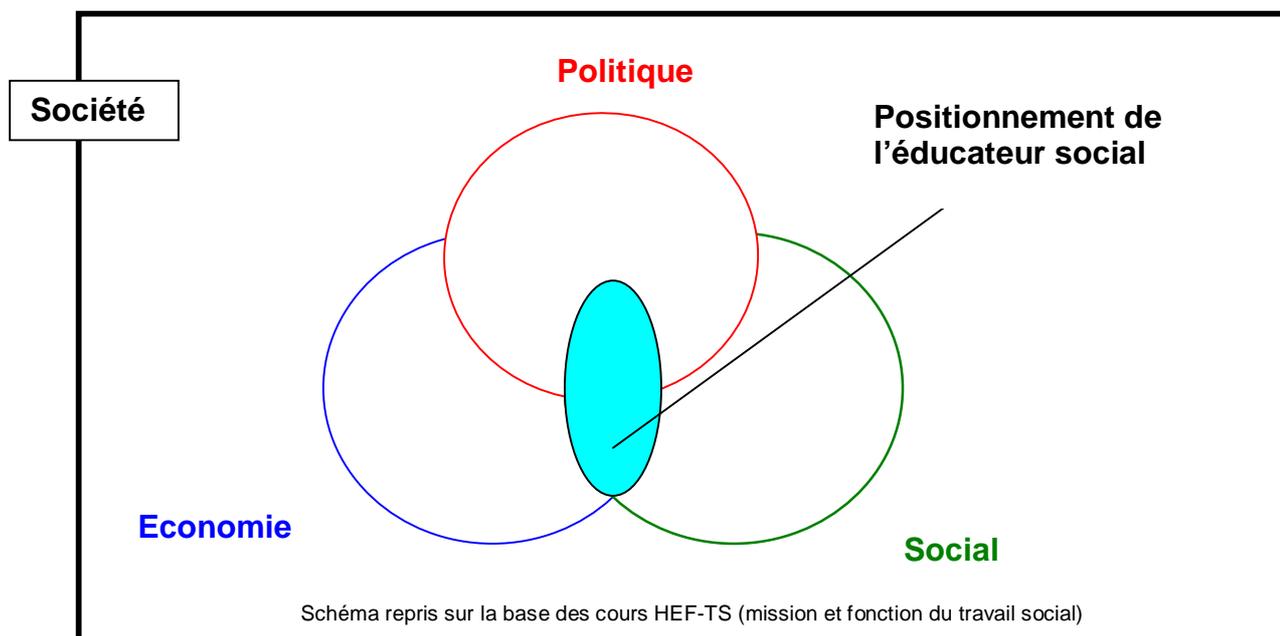
Une des composantes de la définition du Conseil de l'Europe est que l'éducateur favorise le développement personnel, la maturation et l'autonomie. Je compléterais cette définition en précisant que l'éducateur social tente de les favoriser, car faut-il encore que le bénéficiaire veuille être preneur de ce qui lui est offert.

Une bonne dynamique de groupe ou une bonne relation avec un résident n'est de loin pas synonyme de plénitude. En effet, si le ciel est clair par moment, il peut également virer à l'orage en un clin d'œil. S'il y a bien un domaine dans lequel il est difficile, voire impossible, de prévoir de quoi demain sera fait, c'est bien celui du social, plus imprévisible que la météorologie elle-même. Paradoxalement, c'est dans ces moments-là, lors de conflits, que la relation peut se construire et c'est sur ce terrain que l'éducateur tente de faire passer ses convictions et les valeurs de la société.

Il est relativement ardu de définir clairement la mission d'un éducateur social. Il y a probablement un élément de réponse à travers cette citation de Joseph Rouzel « C'est dans la parole et le langage que se font les rencontres entre humains, et c'est donc dans cet espace particulier qu'exercent en premier titre les éducateurs. »²²

L'éducateur est un porte-parole qui tente d'apporter, au travers d'activités ou de discussions, les valeurs de la communauté aux résidents qui sont en marge de cette société.

Le schéma ci-dessous est, de mon point de vue, une bonne interprétation de la mission de l'éducateur social.



L'éducateur fait l'intermédiaire entre les résidents et la société qui comprend les trois pôles suivants : politique de par les règles de vie, économique qui représente entre autres les projets professionnels, et social qui englobe les relations humaines ou les liens avec le voisinage direct.

²¹ ROUZEL, Joseph, Le travail d'éducateur spécialisé, DUNOD, 1997, p. 4

²² ROUZEL, Joseph, Le travail d'éducateur spécialisé, DUNOD, 1997, p. 18

L'outil principal de l'éducateur est certainement l'écriture. En effet, il utilise quotidiennement un cahier de bord, un classeur d'observations, des synthèses et des évaluations de ce qui lui pose question. Il peut ainsi se remémorer certaines situations. Il pourra donc, avec du recul, analyser ses modes de fonctionnement ainsi que ceux des résidents. « Ecrire, pour un éducateur, est la condition pour rendre visible, aux yeux d'un plus grand nombre, sa pratique. Chaque éducateur est ainsi engagé dans un processus de formation permanente. »²³

Selon Joseph Rouzel « Il est difficile de donner à voir le travail éducatif. Ce travail commence toujours par une rencontre. Une rencontre singulière avec un enfant, un adolescent, voire un adulte, placé, pris en charge comme on dit, parce qu'il est en souffrance. »²⁴ Le rôle de l'éducateur est de se frayer un chemin vers lui, d'avancer dans sa direction, de se familiariser avec son histoire, ses émotions, ses affects. Il avance à terrain découvert, sur des sentiers non balisés.

Je terminerai ce chapitre avec cette citation : « Qui dit jeu dit rapport à l'autre, relations sociales. Le jeu de société, élément à part entière du jeu en général, en est certainement le plus représentatif au niveau de nos sociétés car par essence, il crée et utilise le social. Comme le disait si bien Pierre Bourdieu, l'image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales. »²⁵

Toute rencontre est particulière, unique, nouvelle et réclame de réinventer à chaque fois l'acte éducatif.



2.3.1. Qu'est-ce que l'acte éducatif ?

Il est assez complexe d'expliquer ce qu'est l'acte éducatif puisqu'il semble être impalpable et innommable. C'est pourquoi je vais principalement me baser sur les écrits de Joseph Rouzel qui a consacré plusieurs ouvrages à ce sujet.

²³ ROUZEL, Joseph, Le travail d'éducateur spécialisé, DUNOD, 1997, p. 117

²⁴ ROUZEL, Joseph, L'acte éducatif, clinique de l'éducation spécialisée, Editions érès, 2003, p. 12

²⁵ http://www.petitpeuple.fr/Accueil/index.php?option=com_content&task=view&id=73&Itemid=67, Vision d'un éducateur spécialisé, le jeu au travail – le journal du petit peuple, consulté le 4 octobre 2008

Je débiterai par cette citation, certes un peu longue, mais justifiée dans son entier car c'est une excellente analyse de ce que l'on appelle un acte éducatif. Il le décrit ici comme inprogrammable, en tant que mode de création inédite, de pure invention. « Par contre il revient aux éducateurs de poser les cadres, d'assurer les dispositifs qui permettent qu'un acte prenne naissance et de construire les appareils d'évaluation pour en prendre la mesure. Il s'agit de se rendre compte qu'un acte produit un sujet qui peut prendre acte de ce qu'il a, et de ce qui l'a, produit. L'acte sera donc et du côté de l'éducateur et du côté de l'utilisateur. Dans l'avant de l'acte on pourra envisager ce qui dans l'action éducative et l'agir vient favoriser une mise en acte. Encore convient-il d'éviter de plonger dans l'activisme ou l'inertie. Un des empêchements majeurs pour produire un acte consiste à en faire soit trop, soit trop peu. L'agitation ou l'attentisme renvoient dos à dos à la même impasse. Attendre dans un bureau, comme on le voit malheureusement parfois, en espérant que vienne s'y déposer la vraie demande de l'utilisateur, ou courir partout dans l'institution, en proposant à tour de bras des activités pour qu'il n'y ait pas de vide ... participent de la même résistance : empêcher que ce qui nous échappe se produise, freiner la production d'un acte qui ne peut que bouleverser l'existant. Ce sont autant de tentatives de maîtrise. Et ce d'autant plus que, les politiques sociales, gouvernées en sous-main par une idéologie scientiste, poussent à ce mode d'instrumentalisation de l'action éducative. »²⁶

Force est de constater qu'il n'y a, au départ, pas de base prédéfinie dans un acte éducatif. C'est à l'éducateur de prendre conscience de l'existence de chaque individu en tant que personne unique avec son propre vécu et ses origines. Il faut ensuite l'écouter et mettre à sa disposition notre connaissance de l'éducation sociale selon nos possibilités. Il n'y a malheureusement aucun savoir tout prêt concernant la façon d'éduquer telle ou telle personne. « Eduquer et enseigner relèvent alors non de l'application d'une science ou d'une technique, mais d'un certain art du bricolage. »²⁷

De par l'expérience de chacun, tout acte éducatif se doit de faire appel à la créativité et à l'inventivité de l'éducateur social qui doit s'inspirer également de sa propre vie et de ses valeurs.

Pour étayer ce qui vient d'être énoncé, je reprends, une nouvelle fois, un exemple basé sur une histoire inspirée de Joseph Rouzel. Un jeune homme entre dans un local pour jeunes et choisit d'aller parler avec une éducatrice. Il lui apprend qu'il a, par l'intermédiaire de son juge, trouvé une place d'apprentissage comme peintre en bâtiment. Il parle de son passé à l'école où il obtenait de bonnes notes et aimait apprendre. L'éducatrice, connaissant le passé du jeune, l'écoute. Elle l'entend dire qu'il veut apprendre l'anglais car il en aura besoin pour exercer son métier de peintre. Quel besoin ce garçon a-t-il de parler l'anglais pour cette profession ? Elle aurait pu intervenir de façon réaliste et mettre en doute le bien-fondé de la demande mais elle sent plutôt cette requête comme un désir à prendre au sérieux. Elle va chercher un dictionnaire anglais et le lui passe en lui disant « tu peux le faire ! » avec conviction. Il tient le dictionnaire précieusement, tourne les pages. La passation est effectuée.

Cette situation est emblématique d'un acte éducatif. C'est dans l'étrangeté de l'affirmation de son souhait qu'elle perçoit le signe que lui adresse le jeune. Elle se laisse guider par sa propre créativité pour poser son acte. C'est la reconnaissance d'un humain par un autre humain.

Je terminerai par cette citation de Françoise Chébaux qui est, à mon sens, très explicite. En effet, elle affirme que l'acte éducatif qui peut naître de la rencontre et de l'échange entre deux êtres, soit un échange équitable. L'éducateur ou la personne formatrice, par exemple une aide de cuisine, un chauffeur livreur ou encore un concierge, peut donner de son savoir, de son savoir faire et de son expérience professionnelle ou personnelle « parce que l'éducateur atteint le « faire avec », il n'est plus positionné dans une relation d'extériorité, mais impliqué dans un monde commun, dans un faire en commun, dans une relation d'égalité par laquelle chacun tente de modifier son impuissance à être ou à faire. En accompagnant un trajet projeté par les jeunes, l'éducateur fait tomber les barrières entre celui qui sait, et celui qui ne vaut rien »²⁸. Selon elle, toute personne ayant une compétence particulière est en mesure, pour autant qu'elle le désire, de poser un acte éducatif et peut être, de ce fait, considérée comme éducateur.

²⁶ <http://www.psychasoc.com/Textes/L-acte-educatif> L'acte éducatif, ROUZEL, Joseph, consulté le 25 septembre 2008

²⁷ ROUZEL, Joseph, L'acte éducatif, clinique de l'éducation spécialisée, Editions érès, 2003, p. 208

²⁸ CHEBAUX, Françoise, La question du sujet entre Alain Touraine et Françoise Dolto, Archéologie de l'acte éducatif, L'Harmattan, 1999, p. 143

Au travers de ces exemples, on comprend la nature complexe de l'acte éducatif. L'éducateur est un passeur, il crée du lien social en s'appuyant sur diverses activités. Le jeu ne fait-il pas ou ne devrait-il pas, par ailleurs, faire lui-même partie de ces activités?

2.4. En quoi le jeu est un outil en éducation

Cette citation de Roger Caillois me paraît tout à fait indiquée pour aborder le sujet controversé qu'est le jeu apparenté à l'éducation. Il se réfère à Jean Château qui précise que « l'enfant ne s'entraîne pas pour une tâche définie. Il acquiert grâce au jeu une capacité plus étendue de surmonter les obstacles ou de faire face aux difficultés. Ainsi, rien dans la vie ne rappelle le jeu de pigeon vole, mais il y a profit à posséder des réflexes à la fois rapides et contrôlés. »²⁹ Pour lui, le jeu apparaît comme éducation, que ce soit l'apprentissage du corps, du caractère ou de l'intelligence.

2.4.1. Jeu et pédagogie chez les enfants

Je voudrais ouvrir une parenthèse dans le début de ce sous chapitre pour écrire quelques lignes sur D.W. Winnicott qui, a priori, n'a rien à faire dans un cadre éducatif lié au jeu. Néanmoins, je trouve pertinent de le citer car il permet d'amener quelques éléments très intéressants. Je tiens à préciser, avant de développer ces quelques lignes, qu'il ne s'agit pas, ici, d'entrer dans une dimension psychanalytique mais de faire un lien avec le jeu et ainsi démontrer que le cadre du jeu est très large. D.W. Winnicott explique que le jeu est utile dans le développement du soi et donc de la prise de confiance en soi. « La recherche ne peut naître que d'un fonctionnement informel et décousu ou peut-être d'un jeu rudimentaire qui interviendrait dans une zone neutre. C'est seulement là, dans cet état non intégré de la personnalité, que peut apparaître ce que nous entendons par créatif. Si cette créativité est réfléchie en miroir, mais *seulement si elle est réfléchie*, elle s'intègre à la personnalité individuelle et organisée et, en fin de compte, c'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé. C'est elle aussi qui lui permettra finalement de postuler l'existence de son soi. Ces réflexions nous fournissent une indication sur le procédé thérapeutique à adopter : il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu. C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme. Nous ne sommes plus dès lors introvertis ou extravertis. Nous expérimentons la vie dans l'aire des phénomènes transitionnels, dans l'entrelacs excitant de la subjectivité et de l'observation objective ainsi que dans l'aire intermédiaire qui se situe entre la réalité intérieure de l'individu et la réalité partagée du monde qui est extérieure. »³⁰

D.W. Winnicott considère que par sa neutralité, le jeu est un excellent moyen d'expérimenter la vie, peu importe le caractère de la personne, elle pourra ainsi contribuer au développement de sa créativité et, de ce fait, de sa construction personnelle.

Il précise encore que « jouer c'est une expérience : toujours une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace temps, une forme fondamentale de la vie. La précarité du jeu lui vient de ce qu'il se situe toujours sur une ligne théorique entre le subjectif et l'objectivement perçu. »³¹ D'après sa propre expérience, le jeu est essentiel car c'est en jouant qu'un enfant ou un adulte est libre de se montrer créatif.

Au début du XIX^{ème} siècle, les enfants de la classe ouvrière étaient placés dans des asiles, il s'agissait de structures d'accueil pour aider les parents qui n'avaient pas les moyens de s'en occuper. A cette époque, la dimension éducative était opposée à la dimension ludique. Voici un exemple de texte retrouvé : « Garder les enfants avec son caractère de simple amusement ne peut être l'objectif légitime de cette institution aussi liée à un mouvement charitable soit-elle. »³²

²⁹ CAILLOIS, Roger, Les jeux et les hommes, Editions Gallimard, 1967, p. 321

³⁰ WINNICOTT, D.W., Jeu et réalité, Collection folio essai, Gallimard, 1971, p. 126

³¹ WINNICOTT, D.W., Jeu et réalité, Collection folio essai, Gallimard, 1971, p. 103

³² BROUGERE, Gilles, Jeu et éducation, L'Harmattan, 1995, p. 131



Quelques temps plus tard, les asiles allaient devenir des jardins d'enfants où morale et éducation étaient toujours les buts premiers. Le jeu a été intégré au centre de la pédagogie, bien plus tard, lorsque le projet fröbélien³³ est né. Friedrich FRÖBEL, pédagogue allemand qui appliqua les méthodes actives de Pestalozzi et fonda à Blankenburg un *Kindergarten* (jardin d'enfants). Le jeu y devenait éducatif. La vie en pleine air y occupait une grande place.

Ce projet consistait principalement à donner les moyens aux mères, puis à des éducatrices d'aider au développement des enfants sans les moraliser ou les garder. Dans l'ancien système (type Infant school), la garde prenait le pas sur l'éducation. Le projet fröbélien, lui, privilégiait l'éducation plus que la garde. Les enfants étaient donc réunis, dans un premier temps, autour d'une mère qui souhaitait pratiquer cette méthode d'éducation. Au fil du temps, les professionnelles ont également adopté cette vision.

Le jeu, dans la pratique fröbélienne, n'est pas exclusif mais il en est tout de même le point central. Cette pédagogie est axée sur l'activité de l'enfant jouant sous le regard bienveillant d'un adulte. Celui-ci doit rendre possible le développement naturel de l'enfant. Le jeu étant une activité gérée par l'enfant lui-même, il est donc tout naturellement intégré dans cette pratique. Il s'agit tout de même ici d'encadrer l'activité de l'enfant, de lui fournir du matériel et d'organiser ses journées afin de le stimuler.

D'après Gilles Brougère, comme toutes nouveautés, cette pratique est controversée « L'interprétation plutôt dirigiste du jeu fröbélien que développaient certaines éducatrices d'origine allemande va se heurter, aux Etats-Unis, à un mouvement de transformation pédagogique important. »³⁴ Ce mouvement permit aux opposants de cette pratique de faire évoluer le jardin d'enfants tel qu'on le connaissait. Il sera en effet plus ouvert à l'enfant et pratiquera le jeu libre. Le succès des jardins d'enfants va donc en grandissant, le dirigisme et le matériel ancien laissant place à des pratiques plus centrées sur l'enfant.

Le jeu est aujourd'hui considéré, dans la plupart des pays, comme une activité centrale dans la pédagogie des petits enfants, soit les enfants en âge pré-scolaire. Dans d'autres pays, par contre, il est inconcevable d'envisager une relation entre jeu et pédagogie, cette façon de faire n'étant certainement pas assez structurée. On va même jusqu'à réfuter cette manière d'éduquer qui

³³ Encyclopédie Larousse, Librairie Larousse, 1978, p. 3966

³⁴ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 69

rapproche jeu et récréation car il y aurait un risque que les enfants associent apprendre et souffrir. « Ceux qui sont favorables à une approche quasi-scolaire, structurée des apprentissages ne peuvent qu'être réticents face à une pédagogie centrée sur le jeu dans laquelle on ne retrouve que difficilement des objectifs identifiables. »³⁵

Gilles Brougère se demande à raison « Comment peut-on avoir des oppositions aussi fortes autour de la même activité, comment celle-ci peut-elle être perçue ici comme le centre du programme préscolaire et là comme une activité périphérique qui ne peut constituer le cœur de l'apprentissage même avant 6 ans ? »³⁶ On peut se demander si les pays qui rejettent le jeu ne pourraient envisager l'idée même de l'initiative enfantine, car la valorisation de cette proposition permet de motiver l'intérêt chez l'enfant. Il va même plus loin en écrivant que l'on pourrait penser que « l'enfant est le seul à pouvoir dire (ou montrer) ce dont il a besoin pour se développer, sur tous les plans (social, affectif, moteur, cognitif) »³⁷ Il affirme même que « c'est bien au niveau préscolaire que se construit la norme pédagogique, fortement liée à la psychologie du développement. »³⁸

A travers le temps, on oubliera pratiquement tout de Fröbel et de ses méthodes. Tout, excepté l'importance qu'a pris le jeu dans son institution, celui-ci a bel et bien créé une nouvelle et puissante norme qui persiste encore de nos jours.

Nous l'avons vu précédemment, une majorité de pays et d'enseignants ont donc adopté le jeu dans l'éducation, principalement pour les enfants en âge préscolaire et en maternelle. Mais que se passe-t-il lorsque l'on se positionne du côté des adolescents ?

2.4.2. Jeu et apprentissage chez les adolescents et les adultes

Ce texte de Jaques Henriot me paraît une excellente transition pour passer du jeu dans l'éducation de l'enfant à celui de l'adolescent. Le rôle des parents, comme celui d'un enseignant n'est-il pas de faire évoluer, grandir ses enfants ? « Si le jeu n'était qu'un mode de penser et d'agir spécifiquement enfantin, voire infantile, on ne comprendrait pas qu'il fût possible d'en faire un usage *pédagogique*. La pédagogie n'a pas pour but de faire danser l'enfant sur place, de préserver coûte que coûte l'enfance qui règne en lui : elle consiste avant tout (ou si l'on veut : en même temps) à faire de lui un homme, c'est-à-dire quelque chose d'autre qu'un enfant. Si le jeu peut être apprentissage de la vie, c'est parce qu'il met en mouvement des ressorts du même ordre que ceux auxquels font appel les activités concrètes ou « réelles » que l'on rassemble sous le nom un peu vague de vie. »³⁹

Pour Gilles Brougère, le jeu dans la formation de l'adulte n'a pas de valeur éducative en tant que telle. On parlera plus d'aboutissement et de compréhension de soi stimulé par le besoin d'atteindre un objectif précis. En effet, le jeu ne se présente que « comme un moment dont l'intérêt éducatif est évalué en relation avec le rôle qu'il a dans la formation. »⁴⁰ L'intérêt du jeu varie donc en fonction de la valeur personnelle qu'on lui attribue, comme l'amélioration de nos capacités à communiquer, à écouter ou bien même à décider. Ce qui est intéressant dans le jeu d'adulte c'est l'importance que l'on consacre au débriefing, ce moment de réflexion qui nous permet d'analyser ce que l'on vient de réaliser. C'est pour cela que le jeu d'adulte ne peut pas être considéré comme directement porteur d'apprentissage. Si l'on néglige cette dernière partie qu'est le débriefing, il ne pourra réaliser ce qu'il vient d'accomplir et, par conséquent, en retirer une valeur personnelle d'apprentissage.

La dimension fictive que l'on peut donner au jeu d'adulte tel que le jeu de rôle, permet d'analyser les succès et les échecs, ce qui contribue à l'enrichissement de notre expérience. Les pièges de la vie réelle pourront ainsi mieux être abordés. « Le jeu ainsi conçu est pensé comme la construction d'une expérience spécifique, par sa dimension fictionnelle la distinguant de l'expérience réelle, ce qui permet une réflexivité, pensé comme clé de l'apprentissage. »⁴¹

Ainsi selon Thiagarajan, cité par Gilles Brougère dans jouer/apprendre, on peut distinguer trois différents paliers dans le jeu d'adulte : L'expérience, la réflexion et l'apprentissage. L'expérience fait référence à l'action que l'on vient de réaliser, alors que la réflexion renvoie à l'analyse de l'action.

³⁵ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 80

³⁶ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 65

³⁷ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 73

³⁸ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 92

³⁹ HENRIOT, Jacques, Sous couleur de jouer, José Corti, 1989, p. 59-60

⁴⁰ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 93

⁴¹ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 93-94

L'apprentissage concerne la valeur ajoutée que l'on peut alors retirer de l'action que l'on vient d'accomplir. Il en résulte que le jeu en lui-même contient des nuances, des définitions et des concepts divers mais qu'il est également flexible, changeant en fonction de ce à quoi nous le destinons. Selon Gilles Brougère, « On peut donc y projeter des valeurs, des intérêts, tels ceux qui sont liés à sa valeur éducative. Le jeu est malléable : il prend des formes différentes, peut se transformer mais il est fragile, dépendant du maintien du cadre à travers une métacommunication. On peut donc le transformer en y ajoutant des éléments qui peuvent, par exemple, le tirer vers une logique de l'apprentissage. Pour cette raison, il a pu être perçu comme pédagogique par essence au point d'apparaître à certains comme le lieu d'apprentissage par excellence au moins à certains âges. »⁴²

Je souhaite conclure cette partie théorique par une citation de Gilles Brougère qui soulève un point qui me tient particulièrement à cœur, celui de faire jouer « apprendre » sans contrainte. Il précise ceci : « Si la décision d'entrer dans la situation d'apprentissage est souvent contrainte, certains pensent qu'elle peut renvoyer à la liberté de l'apprenant et qu'apprendre implique une maîtrise de la situation qui peut renvoyer à la décision car on apprend par soi-même. »⁴³

Je reprendrai, de ce cadre théorique, quelques éléments qui s'avèrent importants pour la suite de mon travail. Il s'agit tout d'abord d'éclaircir, par le biais des entretiens semi-directifs, mon questionnement sur l'utilisation du jeu d'institution et du jeu ludique et de découvrir de quelle manière les éducateurs sociaux s'en servent dans leur quotidien professionnel.

L'évolution d'une règle, telle la règle constitutive me semble également un élément pertinent à soulever car, comme la société, la règle constitutive peut, me semble-t-il évoluer. C'est-à-dire qu'il y a un réajustement de la règle constitutive par l'apport d'une règle régulatrice pour combler l'écart de l'évolution de la société qui peut être mis en place.

L'observation est au cœur de mon travail et le jeu semble, selon moi, être un excellent moyen d'observer les comportements des jeunes face au jeu, et, le cas échéant, de poser des actes éducatifs au regard de ces constatations. Ces comportements semblent se recouper avec leur comportement de la vie quotidienne. Je souhaite découvrir quelles utilités les éducateurs sociaux décèlent dans le jeu.

4.6. Conclusion des analyses

Après avoir analysé ces quatre thèmes, soit :

- A. Découvrir comment le jeu est perçu par les éducateurs sociaux
- B. Investiguer si, du point de vue des éducateurs sociaux, le jeu peut s'inscrire dans une démarche éducative
- C. Comprendre quels usages les éducateurs sociaux font du jeu
- D. Analyser de quelle manière les éducateurs sociaux s'intègrent le jeu dans un concept institutionnel

je peux déduire que les tendances positives du jeu apportent beaucoup au sein d'une institution. Elles donnent l'occasion d'entrer en relation, de calmer des situations de crises et d'apaiser l'excitation d'un groupe. Le jeu permet de ressentir une panoplie de sensations qui font oublier les tracas du quotidien.

Il s'inscrit dans une démarche éducative de différentes manières, il permet de faire évoluer les résidents et les éducateurs au travers de la règle du jeu. Ses rapports privilégiés avec l'apprentissage, l'aide à l'intégration et son aspect revalorisant en font une activité intégrée dans les diverses institutions.

Par la même occasion, le jeu facilite l'observation et l'analyse des participants dans le but de créer des relations, d'intégrer les bénéficiaires et de leur enseigner, entre autres, les règles et les valeurs de la société. Il paraît donc bien, ici, être mis en place pour observer certains comportements et ainsi poser des actes éducatifs. Il leur permet également de combler leurs lacunes scolaires et d'améliorer leur tolérance à la frustration. Observer et analyser le jeu aide l'éducateur à se remettre en cause, à reconsidérer la construction, la réflexion et l'anticipation de son travail. Il peut en faire une autocritique objective afin d'améliorer le fonctionnement et la mise en place de son activité.

Il est intéressant de constater que les éducateurs sociaux ont tendance à se servir des jeux de type ludique lorsqu'ils désirent adapter la règle ou créer un jeu, ce qui simplifie l'intégration de tout un

⁴² BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 63

⁴³ BROUGERE, Gilles, Jouer/Apprendre, Economica, 2005, p. 63

groupe. Ils utiliseront par contre plus facilement le jeu d'institution dans des projets individuels. Mais qu'ils soient d'institution ou de type ludique, ces jeux sont principalement employés à des fins éducatives.

Bien que le jeu soit intégré dans les concepts pédagogiques des institutions visitées, c'est à l'éducateur qu'incombe la responsabilité de l'intégrer de manière consciente ou inconsciente. Il peut être utilisé de manière préméditée lorsque l'éducateur en fait un centre d'intérêt personnel et décide d'anticiper, de réfléchir et de construire une animation liée au thème du jeu.

Malgré tout, force est de constater que le jeu n'a pas de statut formel dans les concepts pédagogiques des quelques institutions visitées. L'éducateur pourrait, pour autant qu'il le souhaite, proposer un projet englobant une activité éducative liée au jeu qui s'intégrerait formellement au sein de son institution.

5. Conclusion

La lecture des divers ouvrages cités dans la bibliographie et la sitographie m'a permis de découvrir l'histoire du jeu et il est étonnant de constater que, finalement, il y a relativement longtemps que les pédagogues tentent de prouver que le jeu a sa place en tant qu'outil pédagogique et éducatif.

Ma première réflexion était de me concentrer uniquement sur les jeux d'institution (jeux de société) mais au fil de cette recherche, notamment lors de la lecture du livre « Qu'est-ce qu'un jeu ? » de Stéphane Chauvier et lors des entretiens semi-directifs, j'ai réalisé que l'on emploie ces jeux uniquement selon leurs règles d'utilisation originales. Les jeux ludiques, par contre, sont voués à être adaptés par l'éducateur, ceci afin de les intégrer dans le cadre du foyer et adapté au type de population avec qui les éducateurs sociaux travaillent. La création d'un jeu ludique ou l'adaptation du jeu d'institution en jeu ludique en fait un facteur d'intégration sociale.

La règle a également une place prépondérante dans le jeu. Si le participant ne suit pas la règle dans le jeu, il est immédiatement repris par les co-joueurs ou par l'éducateur social qui peut, de par cette observation, en faire un acte éducatif. La sanction est immédiate, soit le joueur s'adapte, soit il est évincé du jeu. Dans la vie courante, par contre, lorsqu'une personne transgresse une règle, la sanction est non seulement immédiate mais peut être lourde de conséquences. Le jeu peut donc être utilisé en tant que miroir de la vie quotidienne et parallèlement aux règles sociales.

En réfléchissant à ce travail, je remarque que la règle prend beaucoup de place dans le cadre théorique. A l'origine, cela provenait d'une volonté personnelle d'éclaircir et de comprendre comment la règle d'un jeu est construite. Par manque d'expérience sans doute, je n'ai pas intégré de questions liées à la règle du jeu dans ma grille pour les entretiens semi-directifs mais certains informateurs m'ont tout de même apporté des réponses pertinentes à ce sujet.

Le côté technique de Stéphane Chauvier dans le jeu est très intéressant. En effet, il parvient à déterminer précisément ce qu'est un jeu, par opposition aux propriétés du jeu qui sont, elles, plus aléatoires. Citons, par exemple, la frontière entre le jeu et le sport ou encore entre le jeu et le travail.

Lors des interviews, mon attention a spécialement été retenue par deux points. Le premier est la relation que Ted entretient avec le jeu. Il a pris le risque d'ouvrir cette activité sur l'extérieur en utilisant des dimensions macro-sociales et je trouve cette perception et l'organisation liée à cette activité fascinante. Le jeu ludique ainsi conçu n'est pas figé et permet de nombreuses adaptations au contraire du jeu d'institution.

Le deuxième concerne l'utilisation du jeu au sein de la classe-atelier proposée par Fred. Sa manière d'utiliser le jeu a principalement la capacité d'aiguiller le travail scolaire tout en faisant ou en laissant croire aux jeunes qu'ils jouent alors qu'ils développent leurs facultés cognitives et réflexives.

Le côté non-officiel du jeu n'en fait pas une activité régulière, mais isolée. Une question pourrait toutefois se poser. L'activité liée aux jeux organisée de manière constante ne deviendrait-elle pas lassante ou démotivante au fil du temps ? Peut-être mais finalement, n'en est-il pas de même pour toutes les activités formellement instaurées dans le cadre d'une institution ?

Il est ressorti des interviews qu'aucun éducateur n'a émis, à ce jour, la volonté, de poser un projet dans le but de faire du jeu une activité formelle inscrite dans le concept pédagogique de l'institution. Elle lui permettrait, pourtant, d'être reconnue en tant que valeur pédagogique et éducative.

Pour que l'activité liée au jeu soit, selon moi, intégrée de manière formelle, il faudrait se servir de son côté ludique. C'est lui qui permet d'innover et de laisser libre court à sa créativité qui est sans limite. C'est sans doute ce qui nous permettra d'intéresser le résident. A contrario, les jeux d'institution sont régis par des règles imposées et immuables et pourraient, dès lors qu'ils sont utilisés de façon régulière, lasser.

« Dans quelles mesures et en quoi les éducateurs sociaux considèrent-ils le jeu comme une activité éducative ? »
Extraits du mémoire de M. Laurent Künzi, éducateur social HES, présenté au terme de sa formation en cours d'emploi

Le travail de retranscription et d'analyse des réponses reçues par les différents informateurs étant achevé, il me permet de répondre aux quatre objectifs de la recherche.

Les éducateurs sociaux perçoivent le jeu en tant qu'élément formateur, social, d'échange, de lien avec les autres, de réflexion. Il donne l'occasion de partager des moments de convivialité, de plaisir mais également de tension et de stress. Les informateurs considèrent le jeu comme constructif à tous les niveaux. A travers lui, on crée des relations, on échange, il conforte l'estime de soi. Parfois, il peut être médiateur. Le fait de devoir trouver un terrain d'entente avec son partenaire renforce le côté social puisqu'il faut, entre autres, le respecter, faire preuve d'empathie et être altruiste. Il est également, de par sa règle non interprétable, que ce soit dans un jeu d'institution ou ludique, un outil intéressant pour l'éducateur social. Il peut ainsi poser, dans l'action du jeu, un acte éducatif, en s'appuyant sur sa règle constitutive.

Les éducateurs sociaux considèrent que le jeu peut s'inscrire dans une démarche éducative car il est porteur d'apprentissage ; il permet d'améliorer les connaissances d'un ou de plusieurs individus (règles, normes, valeurs). Il est vecteur d'intégration, donnant ainsi l'occasion de socialiser les relations internes et externes à l'institution. Il permet de revaloriser l'usager qui gagne en confiance et qui développe l'estime de soi.

Les éducateurs sociaux font du jeu un outil utilisé dans leur travail quotidien. L'observation, l'analyse, le relationnel, l'intégration, l'apprentissage, les règles ou encore la transmission de valeurs ne sont que quelques-unes des méthodes mentionnées par les éducateurs interviewés.

Dans un concept institutionnel, les éducateurs sociaux intègrent le jeu de manière consciente ou spontanée, en fonction des envies et des intérêts personnels des éducateurs. Le jeu est intégré et accepté dans la vie du foyer des institutions visitées, sans pour autant y prendre place de manière formelle.

Connaissant maintenant, grâce aux énoncés ci-dessus, de quelle manière et en quoi les éducateurs sociaux considèrent le jeu, je peux donc répondre à la question de recherche par l'affirmative en mentionnant que **les éducateurs sociaux considèrent le jeu comme une activité éducative.**

