

PLURIDISCIPLINARITE

Sylvie Chabloz et Danièle Schmitt

## Groupe jeu

### Une mesure originale pour des enfants en fragilité de liens

Ce projet a été mis sur pied dans un établissement de la scolarité obligatoire, dans lequel nous travaillons depuis plusieurs années. Il a évolué au cours des années, et nous avec lui...

#### Construction du projet

Nous avons développé cette démarche de *groupe jeu* suite à une longue réflexion en équipe à propos d'élèves issus de la migration, en panne dans les apprentissages au CYP 1, au moment de la guerre du Kosovo, au printemps 1999.

Par la suite, nous y avons inclus des élèves en échec scolaire, rencontrant des difficultés à trouver leur place dans la vie: migration, divorce, adoption, placement. Des enfants chez qui ni les démarches pédagogiques habituelles ni les soutiens thérapeutiques ne semblaient permettre les progrès attendus. De plus, souvent, la collaboration avec les familles autour d'un projet de soutien pour leur enfant était délicate et prématurée, les renvoyant à des sentiments d'impuissance et questionnant la réussite du projet familial.

Il nous fallait donc inventer autre chose.

Ces enfants étaient décrits par les enseignants comme particulièrement lents, peinant dans leurs apprentissages: des enfants dont il était difficile d'identifier clairement les besoins. Tantôt ils semblaient plutôt agités, perdus, suspendus, inatteignables, quelles que fussent les approches relationnelles, tantôt ils semblaient plutôt mous, écrasés,

collants, imperméables aux sollicitations pédagogiques habituelles. Malgré tout, ils progressaient d'une manière anarchique et inattendue.

Pour nous, ils semblaient surtout «déconnectés», fragilisés dans l'estime d'eux-mêmes par la migration et l'échec scolaire, en rupture intérieure et extérieure (Boimare, 1999).

Notre première intuition a été d'aller rechercher *l'étincelle de plaisir* chez ces enfants par le jeu. Nous avons donc construit le premier groupe jeu sur deux principes de base: *le jeu et le groupe*, le jeu *en* groupe, coordonnés avec le *suivi* des enfants *en classe*.

#### Structure

D'emblée, nous avons souhaité accueillir ces enfants dans une structure stable, tant dans la forme que sur la durée, facilitant l'activité spontanée de l'enfant dans un espace de sécurité.

#### Lieu

Dans une salle de psychomotricité: 50-100 m<sup>2</sup> d'espace de jeu, sol confortable et lisse, salle aménagée avec un coin peinture et un coin détente, dotée d'un matériel varié de jeux et d'exploration, tel que coussins, matelas, toupies, trampoline, balançoire, instruments de musique, ballons divers, etc.

#### Rythme

Une séance hebdomadaire d'une heure et demie sur une durée d'environ deux ans, faisant partie des mesures pédagogiques pro-

posées sur temps scolaire, complétée par un suivi bi-hebdomadaire en classe par l'enseignante spécialisée.

La vie du groupe est rythmée par des *rituels* de début et de fin: accueil, jeux, cercle de parole, peinture, dessin.

Un *groupe des anciens* réactivé quatre fois par an sur inscription.

### Population

Groupe, mixte ou non, de 3 à 6 enfants d'âges proches, ayant des parcours de vie particuliers, des difficultés d'intégration et en échec scolaire.

### Indication

Elle est posée selon la procédure établie par l'école, en collaboration étroite avec les parents et avec les enseignants, fortement impliqués dans le suivi particulier de ces élèves. Une coordination est également nécessaire avec le thérapeute si l'enfant bénéficie d'une mesure individuelle.

Elle est proposée aux familles comme une mesure d'aide pédagogique, un plus sur le temps scolaire, faisant partie de l'école.

### **Objectifs**

Grâce à cette structure et sur la base des différents repères que nous évoquerons ci-dessous, nous visons à permettre aux enfants de réactiver leurs ressources dans les différents domaines de leur développement.

Il s'agit pour nous de les amener, d'une part, à vivre des expériences motrices pour acquérir un vocabulaire corporel et se construire l'image d'un corps vivant et sensible, et ainsi développer des ressources dans la façon de prendre appui et de s'équilibrer. D'autre part, à consolider leur sentiment d'identité, d'appartenance et de compétence, à développer leur estime de soi par l'acquisition d'habiletés relationnelles et sociales.

Finalement, nous cherchons également à ce que ces nouvelles attitudes favorisent une reprise évolutive par l'appropriation et la structuration des notions d'espace et de temps, le renforcement de leur dynamique perceptive et mentale: être capable de se situer, bouger, relier, organiser, respirer, voir, écouter, imaginer, anticiper, créer, etc.

### **Repères**

Notre approche repose sur l'idée que «la symbolisation et les processus de pensée sont le dernier temps d'une évolution qui a été préparée par l'investissement de l'enfant de son corps en relation» (Robert-Ouvray, 2002, p. 119).

En effet, nous pensons que l'enfant, pour être acteur de ses apprentissages, doit d'abord habiter son corps, en jouir et être acteur de sa communication. Il a besoin de *sentir* qu'il appartient à un sexe, un âge, une famille, un groupe social, une culture.

C'est pourquoi, à la suite de nombreux théoriciens et praticiens, convaincues que le jeu spontané et le jeu en groupe sont des facteurs fondamentaux du développement et de la socialisation de l'enfant, notre démarche a consisté à tenter d'harmoniser la vie psychomotrice de l'enfant par une rencontre basée sur l'activité spontanée, dans un espace de liberté partagé dans la relation au groupe.

### Le jeu

Le jeu est le moyen d'expression le plus authentique chez l'enfant. Il est présent dans toutes les cultures et son absence est inquiétante.

Le jeu spontané est un besoin vital, qu'il nous a semblé pertinent de réactiver pour réconcilier l'enfant avec son être intérieur et avec autrui. En effet, le jouer est un processus unifiant corps et psychisme,

un carrefour où se rencontrent, s'étayent et s'alimentent les fonctions motrices, psychiques et cognitives. Il permet la gestion souple entre la réalité externe et interne. Il est une pratique fondamentale pour amener l'enfant à symboliser.

### Le corps en jeu

Selon Prairat (2003), le corps est au cœur du processus de socialisation scolaire, il est un lieu d'ancrage pour les rapports sociaux, un capteur des registres culturels. Il est ce par quoi le monde s'applique à nous, et ce par quoi nous nous impliquons dans le monde. A l'interface de l'individuel et du collectif, il est le premier vecteur de la communication.

Pour nous, le plaisir ressenti du corps en mouvement et partagé dans le jeu contribue au renforcement de l'estime de soi et nourrit le courage d'aller de l'avant, de grandir, d'apprendre et d'intégrer les épreuves de la vie.

### Le groupe

Le groupe en soi est un lieu et un outil de la construction de la relation et de l'individuation. Il permet une dynamique particulière à la fois de contenant et de protection, de stimulation et de miroir. Il répond aux besoins d'appartenance et favorise la construction de l'identité.

Il offre ainsi un contenant social naturel à la résilience qui se construit obligatoirement dans un lien et un cadre avec des modèles variés qui stimulent l'expression des émotions. Il contraint naturellement à limiter l'excitation et en montre les aspects positifs dynamisants.

Construire et vivre la sécurité du groupe, pour nous, c'est aussi se donner les moyens d'apprivoiser un espace de liberté sous le regard de pairs et d'adultes, de

passer par les étapes naturelles d'évolution d'un groupe (fusion, cohésion, individuation, séparation) et de les revisiter. Les étapes naturelles d'évolution d'un groupe sont jalonnées par la parole - afin de passer de l'implicite à l'explicite - et par les rituels, permettant de passer de l'imposé subi au participatif.

### L'encadrement

Nous avons développé un style d'animation du *groupe jeu* qui repose sur deux axes:

1. La co-animation par deux intervenantes de professions différentes (psychomotricienne et enseignante spécialisée) se construit sur le soutien et la confiance mutuelle qui permet à chacune de remplir son rôle d'animation du groupe, d'être reconnue dans sa spécificité et encouragée à l'activer en s'impliquant dans les jeux. Elle dégage l'enfant de la relation privilégiée et lui permet de varier ses supports identitaires. Le lien de confiance entre les animatrices et leur authenticité favorisent un étayage de la présence à soi de l'enfant dans sa manière de s'engager, de se positionner, de se définir, de gérer ses émotions et de s'estimer.
2. L'instauration de règles de fonctionnement précises et explicitées clairement, basées sur le respect - respect des horaires et des lieux, du matériel, des autres, de soi, de la parole:
  - Prendre soin de soi, ne pas faire mal, ni à soi, ni aux autres.
  - Prendre soin du matériel, le ranger à la fin du jeu et en fin de séance.
  - Rester dans la salle le temps de la séance, ne pas en sortir sans autorisation.

Ainsi nous mettons en place un cadre sécurisant atténuant le sentiment d'impuissance lié à l'échec, contenant, définissant l'espace dans lequel l'enfant peut exprimer ses craintes.

tes, ses envies, ses émotions, fixant les limites dans le temps, le début et la fin, structurant par sa permanence, permettant de différencier le dehors et le dedans, l'avant, le pendant, l'après.

### Les collaborations

Inspirées par l'approche systémique (McCulloch & Curronici, 1997), nous prenons en compte l'enfant dans son environnement et collaborons étroitement avec les différents partenaires. Par un suivi dans la durée, nous cherchons à soutenir un regard positif posé sur l'enfant et à favoriser un renforcement des ressources de chacun.

Pour ce faire, nous collaborons, d'une part, avec les enseignants pour un suivi d'appui pédagogique intégré en classe et, d'autre part, avec les familles en jouant le rôle de personne de référence pour la fratrie, sur la durée de la scolarité.

### *Le suivi en classe*

Chaque enfant est suivi en classe en appui intégré à raison d'au moins deux périodes par semaine. L'enseignante spécialisée cherche à co-construire avec les enseignants réguliers une collaboration créative dans le but d'offrir du soutien à l'enseignant et à l'enfant dans la mise en place d'un suivi différencié.

Ce suivi se déroule sur quatre plans complémentaires, activés simultanément durant les moments en classe et les entretiens: le premier consiste à développer et soutenir le *regard positif* sur l'enfant, le deuxième à proposer des modifications dans les attitudes et *les méthodes pédagogiques* afin de relancer *la dynamique de plaisir* dans l'apprentissage et l'enseignement, le troisième aspect est de soutenir *la gestion du groupe-classe* et de veiller à ne pas singulariser l'enfant en difficulté et le dernier est

de faire le *lien concret entre* le vécu du groupe de jeu et le travail scolaire.

Des séances de concertations régulières ponctuent le suivi des enfants entre l'enseignante d'appui, les enseignantes régulières, les autres intervenants et permettent également de préparer et conduire les entretiens avec les parents et préparer le passage de l'enfant dans un autre degré de sa scolarité. Dans ce sens, le travail pédagogique avec l'enfant se concrétise par l'investissement dans la richesse de la force «normatrice», «cadrante» et «contenante» de l'école afin de développer l'intégration de l'enfant dans le groupe, et de soutenir les sentiments d'appartenance et de cohésion de tous les enfants.

Il se concrétise aussi par le fait de penser l'enfant positivement, de dégager en priorité ses compétences et de les valider, c'est-à-dire de penser à lui et d'agir avec lui en terme de projet: «mon projet pédagogique pour cet enfant, est de ...» et de le mettre en situation de réussite (programme adapté, allégé, différencié, contrat), au lieu de se contenter de réagir au comportement qui énerve.

C'est encore lui manifester de la confiance et de la constance sans attendre de validation, ni personnelle, ni professionnelle, de sa part en retour et ainsi lui permettre de s'appuyer sur notre identité, de s'étayer sur notre confiance.

Le soutien à l'enseignant se traduit par des concertations pour gérer les points ci-dessus et par de la co-animation pédagogique permettant de mettre en place des situations d'apprentissage adaptées, variées, offrant à la fois un étayage relationnel et un défi de connaissances au niveau des apprentissages (tutorat, coopération, position d'auditeur, puis de rapporteur).

### Le suivi de la famille

Nous accompagnons les parents dans leur manière de penser l'école et de communiquer avec elle, en explicitant les valeurs de la « culture scolaire » : qu'est-ce qu'un « bon » élève, un « bon » enseignant, un « bon » parent, comment se gèrent les émotions, la discipline, la communication et les décisions, etc.

Nous cherchons à développer une dynamique de la conciliation, de reconnaissance mutuelle et non d'opposition, qui ne ferait que renforcer les conflits de loyauté entre la culture d'origine de la famille et la culture d'accueil.

Dans les situations fragiles, cette alliance a besoin de se construire sur la durée, c'est pourquoi nous nommons une personne de référence par famille, qui aie le temps de prendre soin du lien, à certains moments même sans les enseignants, et qui suive la fratrie sur la durée de toute la scolarité.

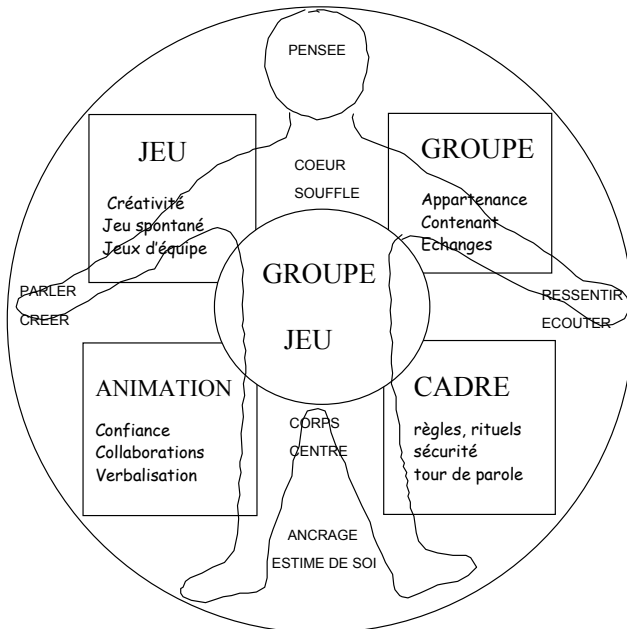
En résumé, nous pourrions préciser notre hypothèse de base en disant que, pour

nous, l'entrée dans la pensée de ces enfants en fragilité de liens se construit par la capacité de se situer dans l'espace et le temps, et que ce processus s'inscrit d'abord dans un vécu corporel significatif. De plus, pour que le processus aboutisse, ce vécu corporel doit se vivre dans un contexte contenant et validant qui favorise un nouage psychomoteur au sens de Robert-Ouvray (2002), et s'inscrire non seulement au niveau corporel, mais également dans les différents espaces de vie de l'enfant.

C'est sur ces nouveaux noyaux consolidés que d'autres liens pourront se développer, à condition que chacun se sente reconnu et respecté dans ses compétences et son rôle, sur son territoire.

### **Evolution des jeux**

Dans les premiers temps du *groupe jeu*, les enfants manifestent des besoins de décharge et de recherche de limites qui appellent à *réveiller le corps*, les sensations, les émotions. Nous amenons alors des jeux tels que



*Pour que nos deux moyens prioritaires – le jeu et le groupe – puissent déployer tous leurs effets, ils doivent reposer sur un cadre défini et solide, constitué du style d'animation et des règles de fonctionnement.*

*La silhouette représente les différents domaines que l'enfant ainsi soutenu pourra réinvestir.*

le jeu du loup, l'homme noir, et d'autres jeux d'attrape et de sauts qui permettent de faire circuler le son, la respiration, l'énergie, de vider le trop plein, de tester le cadre, ainsi que des activités graphiques qui permettent de gribouiller et de gicler. C'est un espace pour explorer, ressentir, sécuriser et maîtriser les risques.

Dans un deuxième temps, les enfants accèdent à des activités plus centrées, telles qu'*enrouler le corps*, se blottir, se protéger, trouver sa place, être reconnu. Les jeux proposés à cet effet sont des jeux tels que les cabanes, le cache-cache et d'autres jeux d'équipe. Parallèlement, nous poursuivons sur la durée l'expérimentation de divers sauts au trampoline. C'est un temps pour devenir plus harmonieux dans leur rapport au monde, de fluidifier leur tonus, de le densifier, de mieux gérer les alternances et les transitions entre les différentes activités.

Petit à petit, les enfants deviennent capables d'organiser les «dedans-dehors», de participer à des jeux de règles plus complexes et d'acquérir progressivement une maîtrise du saut périlleux.

Ainsi, par la mise en dynamique du corps dans les jeux et les relations, dans un espace protégé, l'enfant retrouve un point d'appui à travers ses sensations, soutenu par le groupe et la co-animation. Comme dans le saut périlleux, où il coordonne à la fois l'élan, l'enroulement et l'atterrissage, il se risque à s'affirmer dans ses différents espaces pour vivre l'alternance des activités de décharge et de repos, de centration, de redressement, d'équilibre, et s'approprie un corps vivant et sensible capable d'une verticalité stable et fluide.

### Evolution des relations dans le groupe jeu

Au fil des mois, les enfants s'affirment et développent leurs compétences relationnelles. Ils deviennent capables d'écouter, de s'inscrire dans l'espace, d'être là en sécurité, de faire de la place à l'autre, d'attendre, de recevoir une information, de l'intégrer et la traiter.

Ils parviennent à mieux *s'exprimer*, à exprimer leurs besoins, à s'inscrire dans le déroulement du temps, à prendre leur place, à faire des demandes, construire et énoncer leur pensée, gérer leur débit verbal et à prendre la parole au bon moment.

Ils deviennent capables de *partager*, d'affirmer leur identité et d'accueillir celle de l'autre, de confronter leur place, de se positionner dans une dynamique d'échange «à toi - à moi». Ils réussissent à *collaborer*, à s'inscrire dans le groupe, à se confronter à une tâche, à gérer les règles d'un jeu, à procéder par étapes, et à conduire un projet commun.

### Evolution scolaire

Il faut du temps pour que les enfants transfèrent les compétences développées au sein du *groupe jeu* dans la classe, ce transfert visible et stable signifie même la fin proche de la prise en charge ou du moins un allègement de celle-ci.

Les indices principaux de leur évolution sont la reprise de la motivation scolaire; lorsque les élèves entrent dans le plaisir de la connaissance, acceptent de se confronter à la dynamique essai-erreur, supportent la correction et en tirent des bénéfices, demandent de recommencer un travail pour mieux le réussir.

C'est aussi lorsqu'ils s'approprient leurs apprentissages, qu'ils lèvent la main pour poser des questions, généralisent leurs connaissances et tissent des liens entre el-

les, ou encore lorsqu'ils se montrent capables de restituer leurs connaissances, de lever la main pour donner la réponse, qu'ils se fondent dans le groupe et souhaitent faire comme les autres.

A ce moment-là, ils se montrent capables de dynamiser leurs relations avec leurs pairs, de se faire de nouveaux copains, de jouer à la récréation, de prendre des initiatives dans les jeux spontanés et les jeux d'équipes et ainsi de prendre un rôle dynamique et positif dans le groupe.

### Conclusion

Notre hypothèse intuitive de base se vérifie par l'évolution des enfants qui confirment que le développement et la consolidation de l'estime de soi et des savoir-être sont bien les prémices aux apprentissages. Nous pouvons clairement établir des liens entre l'assouplissement psycho-corporel et le développement de la pensée chez ces enfants. Il s'est passé quelque chose de significatif chez chacun d'entre eux, tant dans les mouvements que dans la qualité de présence, de l'ordre du redressement, de la densité, de la fluidité. Leur évolution n'est pas vraiment mesurable quantitativement dans un rapport objectifs-résultats, mais qualitativement dans la reprise de la motivation et du goût à grandir et apprendre, et dans l'évolution de leurs relations vers l'échange et le respect.

Tous les enfants suivis ont fait une reprise évolutive, spectaculaire pour certains, un peu plus discrète pour d'autres, mais effective et relatée par tous les partenaires. Quel que soit leur parcours, nous pouvons penser qu'ils sont entrés grâce au jeu et au soutien du groupe dans un processus de résilience.

Nous souhaiterions que cette mesure soit expérimentée dans d'autres contextes, ce qui permettrait à la fois de continuer à vérifier sa pertinence dans l'accompagnement des enfants en difficulté tant sur les plans affectif que cognitif, tout en présentant un potentiel prometteur, et de continuer à promouvoir une forme pluridisciplinaire de prise en charge.

*Sylvie Chabloz*  
*Psychomotricienne*  
*Etablissement scolaire*  
*1610 Oron La Ville*  
*sylvie.chabloz@hotmail.com*



*Danièle Schmitt*  
*Enseignante spécialisée*  
*Etablissement scolaire*  
*1610 Oron La Ville*  
*schmittdan@hotmail.com*



### Références bibliographiques

- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.
- Mc Culloch, P. & Currtonici, C. (1997). *Psychologues et Enseignants, regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Prairat, E. (2003). *Le corps dans la socialisation scolaire. Corps, peau, silences dans l'enseignement*. Scérén CRDP de Lorraine.
- Robert-Ouvray, S. (2002). *Intégration motrice et développement psychique*. Paris: Desclée de Brouwner.