

## Jouer/travailler<sup>1</sup>

Par **Karina Kühni** et **Michelle Fracheboud**, conseillère pédagogique

L'articulation entre jouer et travailler dans un métier avec des enfants est un incontournable. Le jeu occupe une place centrale dans les lieux d'accueil. Il arrive que les professionnel·les travaillent et jouent en même temps à certains moments de la journée, dans certaines situations. Nous avons envie de mettre en évidence la complexité de l'association de ces deux facettes qui, *a priori*, n'ont rien à faire ensemble, mais qui, de fait, sont régulièrement entremêlées. Il ne s'agit pas de lever une ambiguïté ou de prendre position pour ou contre le jouer quand on travaille<sup>2</sup>, mais au contraire d'affiner le regard sur cette pratique qui revient tout de même au quotidien chez les éduc·s.

Il est important pour nous de décrire cette relation entre du «jouer» (avec ce que cela comporte de plaisir, de frivolité, de légèreté, d'inconnu) et du travailler (incluant sa part de sérieux, de responsabilité, de connaissances diverses).

Nous avons donc voulu nous intéresser à ces moments où l'adulte entre en jeu, met du jeu, se prend au jeu, utilise le jeu. Pour ce faire,

---

<sup>1</sup> Le lecteur reconnaîtra dans ce titre un clin d'œil à l'ouvrage de Brougère, *Jouer/ Apprendre*, auquel cet article doit beaucoup. Brougère indique dans l'introduction avoir préféré le */* entre les deux mots pour ne pas avoir à choisir entre jouer et apprendre, ce qui indiquerait une relation évidente, indissoluble entre les deux, et jouer **ou** apprendre, ce qui amènerait à considérer qu'aucune relation n'est possible entre ces deux termes. Mais surtout, il poursuit en disant: «Ce qui caractérise ce livre, c'est le refus du choix. Je pourrais proposer ici un bel effet de manche: il ne choisit pas de choisir mais de penser» (Brougère, 2005, p. 2). C'est aussi la ligne de conduite que nous avons tenté de suivre.

<sup>2</sup> La controverse est toujours d'actualité et les éduc·s ont pour la plupart le souci de ne pas prendre toute la place dans les jeux des enfants, en tous les cas, ils et elles ont intégré ce message.

nous avons collecté une vingtaine de petites vignettes<sup>3</sup> qui décrivent ces moments du quotidien où l'adulte «joue».

Nous avons construit notre réflexion en deux articles. Ce premier, ci-dessous, donne des précisions sur «le jouer» et il sera suivi d'un second qui orientera plus le regard sur «le travailler».

Chacun des deux textes inclut des situations écrites par les éducatrices, ce qui donne un bel aperçu de la relation entre le jouer et le travailler certes, mais qui montre aussi l'engagement, l'implication, le plaisir au travail des auteures.

### **Le jouer: de quoi parle-t-on?**

«Jeunes enfants» et «jeu» semblent souvent comme deux faces de la même pièce. Dans le sens commun, c'est comme si toute activité menée par les plus jeunes n'était que jeu. Une manière sans doute de discréditer tant le jeu que les jeunes enfants qui méritent mieux. Il nous a semblé impossible d'aborder ce thème sans nous arrêter un instant sur la question du jeu. Afin de circonscrire plus précisément ce que nous entendrons par «le jouer», nous nous sommes basées sur les contributions de Brougère (2005, 2014) concernant le jeu et celle de Goffman (1991) traitant des cadres de l'expérience. Ces deux auteurs fournissent des pistes raisonnablement simples pour traiter de notre thématique. Selon le premier, «Jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus» (Brougère, 2005, p. 28). A partir de là, il dégage cinq caractéristiques qui seraient constitutives du jeu:

- Le second degré
- La décision
- La règle
- La frivolité
- L'incertitude

### **Le second degré**

Pour que cela devienne jeu, il faut que les personnes qui se retrouvent dans une telle activité sachent et/ou puissent comprendre les unes et

---

<sup>3</sup> Nous en profitons pour remercier chaleureusement les professionnelles qui ont rédigé les situations utilisées dans ces deux articles de leur participation à notre projet. Il est encore intéressant de noter que les personnes nous ont souvent envoyé des textes beaucoup plus poétiques que ceux reçus habituellement, comme si la thématique appelait quelque chose de plus imagé.

les autres que «ceci est un jeu», que ce n'est pas «pour de vrai», que c'est «pour de faux». On accomplit quelque chose qui ressemble à la réalité, qui s'inspire d'elle mais qui devient autre chose. Il y a *transformation*. Les enfants deviennent vite des maîtres en la matière: «On dirait que tu es le chien et, moi, je serais...» De même, les très jeunes enfants quand ils participent aux jeux de «coucou» font déjà l'expérience de ce «second degré». On se cache sans vraiment se cacher, on répète la chose sans fin...

Pour affiner le passage du «pour de vrai» au «pour de faux», le concept de «cadres de l'expérience de Goffman» est précieux.

Il appelle cadres primaires «des schèmes interprétatifs que l'on dira *primaires* parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou "originaire". Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification.» (1991, p.30) Dans ces cadres primaires, Goffman différencie les *cadres sociaux* où une intention, une volonté est accordée aux individus (il parle d'agencements vivants, d'actions pilotées) des *cadres naturels* qui seraient plus physiques (p. ex. dans la petite enfance l'environnement spatial, le nombre d'enfants présents, la pédagogie, etc.). Pour le dire vite, ces cadres primaires correspondent au «pour de vrai» ou du moins à ce qui a été identifié par les personnes en présence comme faisant sens.

Analyser le cadre, c'est s'intéresser de près à l'organisation de l'expérience. Filliettaz (2012) résume bien la pensée de l'auteur: «Dans sa théorie du cadrage de l'expérience, Goffman (1991) montre par exemple que la manière dont les individus font l'expérience des réalités qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne n'est pas immédiate et univoque mais médiatisée, filtrée, par ce qu'il appelle *les cadres de l'expérience*. Ces cadres sociaux désignent un ensemble de savoirs et de savoir-faire, culturellement construits, qui permettent d'interpréter l'expérience comme relevant d'un type particulier, et de répondre à la question "qu'est-ce qui se passe ici?".» Par exemple, dans un restaurant on fait la cuisine, on sert les client-es, on mange, on boit, on discute...

Cependant, ces cadres primaires sont sujets à transformation. Goffman parle alors de modalisation. Il utilise le terme de mode (*key*) comme concept central: «Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application du cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première activité pour modèle mais que les participants considèrent comme



sensiblement différente.» Il en répertorie cinq<sup>4</sup>. Nous ne retiendrons ici que *les faire semblant* qui ont un lien direct avec le jeu.

Que se passe-t-il quand on fait semblant? «Par faire semblant j'entends une activité qui apparaît à ses participants comme une imitation ou une répétition erronée, ostensible d'une activité moins transformée, et dont on sait que rien de concret ne résultera», nous dit Goffman (*Ibid.*, pp. 57-60). C'est quelque chose qui a à voir avec «le passe-temps», «le divertissement». Il ajoute qu'«au centre du faire semblant il y a le domaine du ludique». Ce qui est vraiment important de retenir c'est que, dans le cas du faire semblant, il y a transformation des cadres primaires.

---

<sup>4</sup> Les faire semblant, les rencontres sportives, les cérémonies, les réitérations techniques, les détournements.

Dans les saynètes, tous les acteurs et actrices donnent les signes qu'ils et elles sont passés d'un cadre primaire à un cadre secondaire (quelque chose a été transformé, mais on s'inspire de quelque chose d'existant tout en le modifiant sensiblement); ils et elles sont dans du jeu, la lecture des situations le confirmera.

Les jeux de dînette dans les crèches sont typiques de ce passage du cadre primaire (le restaurant cité plus haut) à ce cadre secondaire, au faire semblant. Tous les protagonistes sont vite d'accord sur le cadre.

*«Coin dînette, un matin:*

*Steve me fait un café. La tasse à moitié penchée échoue sur mes genoux. "T'as mis du sucre?", "Non" et le voilà qui repart chercher deux Lego (qu'il met dans la tasse). Il revient vers moi et je demande: "Tu as mis du lait?" "Non, j'en ai pas." "Bon d'accus, je vais le boire sans lait." Je fais la moue, je me plains de ce restaurant sans lait. Steve hoche la tête et revient tout moqueur avec un plot qu'il laisse tomber dans la tasse.*

*Lia me passe une assiette avec divers petits objets posés dessus. "Fais attention c'est chaud!" Je l'empoigne, sursaute et je laisse presque tomber l'assiette sur la table. Je dis: "Ouille, ouille, ouille c'est chaud!" et je souffle sur le plat. Lia me regarde un peu surprise, puis rigole. Je fais semblant de manger en disant: "Hum, c'est bon." Nous rejouons la scène au moins trois fois. A chaque interjection, Lia rigole.»*

Les enfants en jouant, voire en regardant jouer, se familiarisent avec le second degré.

## La décision

Une autre des composantes essentielles du jeu, «du jouer» concerne l'aspect décisionnel du processus. Brougère (2005, p. 51) affirme que «le jeu renvoie à une décision de jouer, une décision de participer à une activité avec la possibilité au moins virtuelle de ne pas se livrer à cette activité». Si les joueurs ne peuvent se mettre d'accord sur le cadre (transformé, secondaire) le jeu se termine. Prenant comme exemple les jeux de bagarre (récurrents d'ailleurs dans les lieux d'accueil préscolaires), il nous précise que «pour qu'il y ait jeu, il faut qu'il y ait accord sur un cadre spécifique qui différencie le jeu du combat. C'est bien l'accord sur le cadrage de l'activité qui la définit comme jeu contrairement aux activités de premier degré où le cadrage s'impose.» Par expérience, nous pouvons dire que, dans ce dernier exemple, la frontière entre le jouer du second degré et le cadre primaire est souvent mince. La

question des éducateurs «mais, vous êtes vraiment toujours en train de jouer?» montre bien que l'on peut vite passer d'un cadre à l'autre... Nous tenons à mentionner que le jeu symbolique regorge d'exemples «décisionnels», les enfants montrent (se montrent) leurs intentions, décident, doivent toujours se mettre d'accord sur qui sera le papa, le bébé, le chien, etc. «La réalité produite par le jeu ne résulte que des décisions prises» (Brougère, *ibid.*, p. 35).

*«Le bus:*

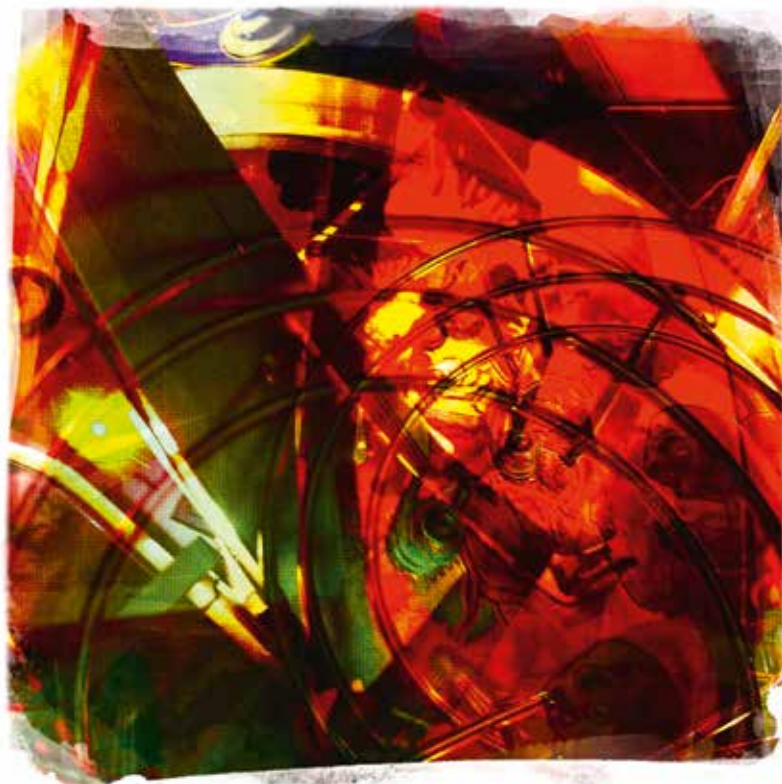
*Les enfants s'emparent des chaises pour créer une file indienne et faire un bus. Je m'invite dans leur bus et je demande au conducteur: Où allons-nous? Il répond: A l'école. Je questionne les enfants: "Quelqu'un a fait le contrôle des billets?" Ils se regardent et plusieurs enfants se proposent pour faire le contrôleur. Je vais vite chercher du papier que je découpe en petits rectangles et les distribue aux enfants. Je mets à disposition des stylos. Les enfants les saisissent pour écrire sur leurs "billets de bus". Des jeux de rôle entre le conducteur, les passagers et les contrôleurs émergent. Pour résumer, ils m'ont emmené voyager en Italie, au lac, à la piscine et bien d'autres endroits.»*

Les enfants dans ce cas de figure s'exercent à la décision. En jouant à plusieurs, ils vont progressivement trouver des moyens de construire ensemble un cadre de jeu partagé, de s'ajuster les uns aux autres.

### La règle

«Ce qui organise la décision dans le second degré c'est la règle.» (*Ibid.*, p. 54). Dit encore autrement par le même auteur dans un article (2014): «Jouer, c'est décider d'agir selon une règle que l'on accepte ou que l'on peut négocier collectivement en accord avec les autres joueurs.» Bien sûr, il existe plusieurs types de règles: des plus codifiées (acceptées d'entrée de jeu, mais possiblement modifiables) à celles construites au fur et à mesure du jeu. La règle est présente, mais elle reste transformable quand elle est négociée par les joueurs. Elle est souvent retravaillée en cours de jeu.

*«Jeu de corps, une musique, un pied se lève du sol puis l'autre, le corps en avant main au sol. Ah une acrobatie!!! Enfin presque. Le corps à nouveau en vertical. Rires, toute contente de l'exploit! Ah toi aussi! Jeu de corps en mouvement, un pied, une main, de la musique et quoi d'autre? Sol ou debout, j'ai quoi comme idée à te proposer? Ah! Tu me proposes ça. J'essaie à mon tour. C'est drôle. Je ris. Et ça continue en ronde, en déplacement dans la*



*salle, en corps tout bancal. Une pause maintenant! Moment cool, ah oui! Au sol, plat dos ou ventre, sur le tapis, un coussin. C'était sympa! J'accompagne avec la voix. Et hop!! C'est reparti. Les enfants vont vers des jouets, ici et là.»*

Les enfants comme les adultes sont capables de proposer des règles.

### **La frivolité**

La frivolité se glisse dans l'absence (en général) de conséquences négatives pour la personne impliquée. Il est toujours possible de sortir du jeu, de ne participer (décider de jouer) qu'aux jeux auxquels on est à son avantage. Si des effets négatifs émergent tout de même, on peut toujours dire que ce jeu était nul...

*«La bataille de boules de neige:*

*Nous sommes dehors dans le jardin. Le sol d'avril est recouvert d'une fine couche de neige déjà humide. Les enfants tout de suite attirés par la neige commencent à faire des petites boules. Je me fais attaquer de tous bords par les enfants. Il s'ensuit une course-poursuite. Je tente de les contre-attaquer, puis je me cache derrière la cabane pour me protéger et les surprendre. Nous courrons dans tout le jardin. C'était un bon bain de défoulement et de rigolade.»*

## **L'incertitude**

Nous aimons bien l'idée de cette caractéristique qui avance qu'on ne sait pas comment le jeu va finir. Pas d'obligation de résultat, pas d'intentions téléologiques auxquelles on ne peut déroger. Personne ne sait exactement où l'on va, ni comment. Brougère (2005) compare cette caractéristique au théâtre d'improvisation en ce qu'il se différencie du théâtre classique.

*«Louis arrive au déjeuner avec sa maman. La maman de Louis nous informe que son fils a décidé qu'il sera fâché toute la journée. Louis dit qu'il est fâché tout en acceptant de déjeuner et tout en précisant qu'il mange mais qu'après, il sera à nouveau fâché. C'est ok pour nous qu'il déjeune en étant fâché, c'est son humeur du jour.*

*Puis, c'est l'heure d'aller à l'école. Et là, sur le trajet, tout en me donnant la main et en me rappelant qu'il est fâché, Louis démarre un jeu de balancement avec nos mains qui se tiennent. J'accepte son jeu qui pourrait l'aider à sortir de sa fâcherie et nous jouons de sa fâcherie grâce au mouvement de nos mains pendant tout le trajet. Je n'ai jamais autant joué tout en étant amusée par Louis que ce jour-là, le jour où il a décidé d'être fâché toute la journée.»*

Les vignettes récoltées rencontrent largement les cinq caractéristiques présentées de ce que l'on a appelé «le jouer»: du second degré (du faire semblant), de la décision, de la règle, de la frivolité et de l'incertitude. Nous tenons à souligner que les saynètes recueillies se déroulent à différents moments de la journée (jeu libre, séparations, trajets, moments de transition, etc.) et qu'elles peuvent prendre différentes formes (utilisation d'objets, du corps, de la voix, etc.).

Toutefois, si nous sommes bien dans du «jouer», du plaisir partagé, de la rigolade, de l'échange, nous sommes en même temps dans du travail.

Non pas dans du *travail/jeu apprentissage*, c'est-à-dire une volonté déterminée des professionnel·les de faire apprendre quelque chose aux enfants à travers le jeu comme cela est le cas à l'école, mais d'un *jeu/travail* facilitateur du vivre ensemble, même si un apport éducatif informel transparait dans plusieurs situations.

Goffman (*Op. cit.*, p. 34) dit encore, et cela est important: «Nous percevons les événements selon des cadres primaires et le type de cadre que nous utilisons pour les comprendre nous permet de les décrire.» C'est ce que nous avons fait en mettant en exergue le cadre «jouer». Mais il précise aussi que nous utilisons régulièrement plusieurs cadres simultanément et qu'il arrive aussi qu'un cadre s'impose.

La contribution suivante va se décaler de ce que l'on pourrait nommer, en se référant à ce qui vient d'être dit, «cadre primaire jouer» pour faire exister aussi un autre cadre, le «cadre primaire travailler».

Nous tenons à spécifier que, pour nous, *dans le cadre primaire jouer*, lorsque les éduc·s jouent, *coexiste toujours un autre cadre c'est celui de travailler*. Les deux cadres cohabitent, se font de la place, résonnent, se bousculent et ils ne devraient jamais s'oublier. Ce qui n'est pas le cas pour l'inverse. Quand les professionnel·les travaillent, ils et elles ne sont de loin pas toujours en train de jouer.

En déplaçant notre focale et en mettant l'accent sur le cadre primaire travailler, notre intérêt pour comprendre et décrire comment l'adulte entre en jeu, met du jeu, se prend au jeu, se met en jeu, utilise le jeu, va prendre une autre tournure. ■

Karina Kühni et Michelle Fracheboud

### Bibliographie

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*, Economica-Anthropos.

Brougère, G. (2014). A quoi sert le jeu?, in *Sciences Humaines*, 257, p. 8.

Filliettaz, L. (2012). Les interactions langagières, un outil de travail au service de la relation éducative, in *Revue [petite] enfance* 109, 14-27.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Les Editions de Minuit.