

Travailler/jouer

Par **Michelle Fracheboud** et **Karina Kühni**

Introduction

Si on voulait dessiner un tableau intitulé «Le jeu dans les lieux d'accueil collectif de l'enfance», comment serait-il composé? Et qui serait dans le tableau? Il y aurait bien sûr d'abord l'enfant. Il s'agit de son jeu, dont il est (et doit rester) l'acteur principal. La première place de l'adulte est donc hors champ. Hors champ mais tout proche cependant. En effet, pour que l'enfant puisse pleinement s'investir dans son jeu, il a besoin d'être porté par l'adulte (au sens du *holding* décrit par Winnicott). «C'est dans une relation chaleureuse, stable et fiable avec l'adulte que l'enfant va puiser sa capacité à jouer et à être seul, être en mesure d'effectuer ce travail psychique de l'"entre deux" de la pensée. L'émergence de la capacité à être seul va permettre à l'enfant de jouer dans la créativité sans se sentir débordé par son excitation et sans être accaparé par la présence ou l'absence de l'adulte» (Bernard & Verne, 2022, p. 29). Donc, le jeu repose sur le lien créé en amont du jeu, lors de la familiarisation de l'enfant avec la structure, dans les moments de soin, les moments individuels partagés entre l'enfant et le·la ·la professionnel·le qui s'occupe de lui.

Mais l'adulte a aussi sa place en bordure du tableau: l'enfant est aussi soutenu dans son activité par le·la professionnel·le qui regarde et qui valide ce qu'il est en train de faire, qui reste garant·e de la réalité, qui met des mots sur ce que l'enfant est en train de faire. Il ou elle participe aussi à peindre le décor. Il ou elle aménage l'environnement de l'enfant, propose des objets qui offrent des possibles à l'enfant en fonction de son développement, des intérêts qui l'habitent en ce moment, les met en scène afin de stimuler sa vitalité découvreuse.

Et parfois, l'adulte entre dans le tableau et c'est ce dernier aspect qui est au centre de cet article. Jouer est toujours suspect au travail, renvoyé dans le domaine de l'infantile et du futile. Travailler avec des jeunes enfants, c'est encore avoir à justifier de faire un véritable travail.

Pourtant, le jeu, l'attitude ludique est un outil utilisé aussi par les éducateurs dans leur quotidien, que ce soit dans les temps consacrés au jeu, comme dans d'autres moments d'ailleurs. Nous avons donc voulu nous intéresser à ces moments où l'adulte entre en jeu, met du jeu, voire se met en jeu, se prend au jeu, utilise le jeu. Pour rappel, nous avons collecté une vingtaine de petites vignettes qui décrivent ces moments du quotidien où l'adulte «joue».

Nous avons pu voir dans l'article précédent que les professionnels étaient bien dans du *jouer* avec les enfants. Nous allons dans cette partie mettre la focale sur *travailler*.

Nous avons ressorti six entrées qui mettent en évidence la partie *travail* dans ces moments de jeu partagé. Nous précisons toutefois que l'enchevêtrement travail/jeu, que nous avons tenté de séparer ici afin de mieux comprendre ce qui se joue pour l'un et pour l'autre, est relativement inextricable, mais c'est aussi ce qui en fait tout l'intérêt.

Le jeu comme espace de sociabilité

Ce qui frappe d'emblée dans de nombreuses saynètes que nous avons reçues, c'est que ces moments de jeu entre professionnels et enfants sont empreints d'une ambiance de plaisir partagé et de contagion émotionnelle. En particulier dans les situations de jeu avec les plus petits, comme dans les deux exemples suivants :

«Jeu sonore avec la voix, cela commence par des petits sons, des a a a a. Je réponds par des sons à partir de ceux donnés par les enfants. Je suis assise au sol. Des enfants viennent vers moi, puis s'éloignent en donnant pleine voix un a. Je chante. Je rends des sons en voyelles. Je sens que cela crée du bouillonnement sonore dans l'espace. Le jeu vocal s'estompe, chacun s'affaire à ses explorations. Peu de temps après, un enfant assis sur le tapis donne de la voix!!! Moment surprenant et joyeux à entendre. L'espace sonore se remplit de sons. Jeux de voix, de sons, de chansons.»

«(...) Je mets aussi un foulard sur mon visage, puis l'enlève lentement en lui disant: "Coucou!", lorsque mon visage apparaît. Il sourit avec ses yeux écarquillés. Kim, Nina, Adèle se rapprochent, mettent les foulards sur la tête et je me prête au jeu: "Elle est où Kim?", "Elle est où Nina?" Elles enlèvent leur foulard et je leur dis: "Ah! Elle est là!" Les grands rigolent, Kim prend un foulard et me le met sur la tête pour me faire comprendre que c'est à mon tour de faire, je joue le jeu (...). Même si c'est un jeu que je fais souvent en nurserie, ça m'a embarquée dans le jeu.»

Mais on la retrouve aussi avec des enfants plus grands, par exemple dans la description qui nous a été transmise d'une bataille de boules de neige, déjà décrite dans l'article précédent. Brougère rapporte aussi l'importance du plaisir d'être ensemble dans le jeu, et selon lui, «on peut même se demander avec Simmel si la sociabilité n'est pas la forme ludique de la relation sociale, quand l'objectif est uniquement le plaisir d'être ensemble» (2005, p. 116). Ces moments de plaisir partagé sont peut-être aussi une manière de faire exister le collectif, fragile à cet âge-là puisque les compétences sociales des enfants sont encore balbutiantes¹. Il nous semble que c'est ce qu'exprime une des narratrices à la fin d'une saynète présentant une situation dans laquelle elle se laisse embarquer, avec quelques jeunes enfants, dans un jeu de ronde, de chant et d'excitation partagée. Elle conclut son texte par la phrase: «Ce jeu qui est le tien, qui est le mien, qui est nous.» Golse (2020) insiste par ailleurs sur l'importance de la complicité émotionnelle et des jeux interactifs avec le tout-petit. Ces jeux aident l'enfant à se différencier de l'autre, à construire ce que Winnicott appelle «une aire intermédiaire» entre lui et l'adulte, et ainsi accéder progressivement à l'intersubjectivité. Ce sont aussi des moments qui vont soutenir le développement du langage, en facilitant le développement d'une attention conjointe (Bruner, 1986). Quant à Brougère (*op. cit.*), il souligne la place centrale dans le jeu du plaisir d'être ensemble et les rapports profonds entre jeu et sociabilité. «Sans s'y réduire, on peut se demander si jouer n'est pas participer pour participer, si la valeur du jeu n'est pas dans la logique de l'inclusion dans le groupe de joueurs» (*op. cit.* p. 164).

Se prendre au jeu

Un élément particulier à considérer, c'est que l'adulte ne peut pas faire semblant, ça ne marche pas, comme le notent d'ailleurs, en marge des saynètes rapportées, plusieurs éducatrices, comme ici: «Avec les enfants, on ne peut pas tricher. S'amuser sans y mettre du cœur ne fonctionne pas. Le lien avec l'enfant ne se créera pas.» Golse (2020, pp. 100-101) dit également: «Il n'y a, en effet, d'expérience possible de jeu ensemble que sur le fond d'un partage d'affects de plaisir (...).

¹ Les travaux de Bruner, Vygotsky ou encore Diatkine mettent en évidence, chacun dans sa discipline, que les adultes, en interprétant certains comportements des enfants comme intentionnels, en anticipant certaines compétences, participent à les faire émerger chez celui-ci. L'exemple le plus souvent cité est celui du parent qui attribue du sens aux vocalises de son enfant. Le «mamamama» produit spontanément par l'enfant est ainsi renvoyé en «Maman! Tu as dit Maman!» et est à la base du développement du langage. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a un parallèle à faire avec les saynètes rapportées ici, où l'adulte crée une illusion du collectif là où il n'existe probablement pas encore pour l'enfant mais le prépare ainsi à advenir.

Tout jeu, relationnel ou non, ayant une valeur d'activité de liaison, on voit bien alors comment la narrativité de l'autre et le plaisir qu'il en retire interviennent comme une condition *sine qua non* du futur jeu de l'enfant.» Se prendre au jeu se montre néanmoins comme un jeu d'équilibriste... Comme le rapporte Brougère dans la présente revue, toute la difficulté de la présence de l'adulte dans le jeu est qu'il risque à tout moment d'y prendre une place dominante, de devenir celui qui choisit le thème et qui décide du bon usage des objets, du déroulement du scénario ou profite de la situation pour enseigner quelque chose à l'enfant. Le joueur se mue en figurant ou en élève et le jeu s'enfuit puisque l'incertitude et la décision collective disparaissent. La limite est subtile, il n'est pas facile pour l'adulte de quitter son piédestal pour se mettre «à hauteur d'enfant». Une vignette de l'ouvrage de Bernard et Verne (*op. cit.*, p. 40) illustre parfaitement comment les choses peuvent glisser: «Il m'est arrivé de jouer aux lego avec un enfant, et je voulais faire ma maison, mais l'enfant voulait faire ci et moi je voulais faire ça... Et à un moment, je me suis dit: "Non, mais Dominique, c'est lui qui joue, c'est pas toi!" J'étais prise par le jeu.» Les vignettes récoltées illustrent parfaitement ce jeu subtil et les différentes postures possibles.

Il s'agit de chercher la juste proximité: trop près, l'adulte prend toute la place. Si c'est lui qui décide du bon usage des objets, du déroulement du scénario, s'il veut faire de ce moment un temps d'apprentissage et que le joueur se mue en apprenant-e, en élève, en figurant-e, alors est-ce encore du jeu?

Soutenir le jeu

Rappelons, comme le dit Brougère (2005, p. 82), que «là même où il se veut libre, le jeu est une coconstruction avec l'adulte. Contrairement à une image naïve et simpliste du jeu naturel et spontané, le jeu réel de l'enfant apparaît comme produit du contexte» et ce contexte est défini par les adultes qui accompagnent les enfants. Les éducateurs aménagent l'espace, proposent un cadre dans lequel l'activité ludique va pouvoir se développer. Ce cadre est très important puisque toutes les situations ne se valent pas en termes d'*affordance*, c'est-à-dire les possibilités qu'elle offre à l'enfant (*ibidem*, p. 152). Nous avons aussi parlé en introduction de l'importance du regard, de l'intérêt de l'adulte pour les jeux des enfants. Ces éléments, même si ce n'était pas l'objet de notre demande, apparaissent ici et là en filigrane dans les textes récoltés: le matériel mis à disposition, l'ouverture des adultes à l'utilisation d'éléments de l'environnement par les enfants dans leurs jeux (comme les chaises dans l'exemple du bus déjà évoqué), les différentes actions que l'adulte va mener en marge de l'activité de l'enfant, comme décrit dans cet extrait d'une vignette, à la suite d'un moment de jeu d'un groupe d'enfants

LOADOUT



avec des cubes: «Ah! Je le retrouve au sol. Oh! L'exploration est finie. Je rassemble les cubes du plus grand au plus petit. Je pose l'ensemble au sol. Qui les trouvera? Quelle main va les disperser dans la salle?» En rassemblant le matériel abandonné par les enfants, en le présentant de manière attractive, l'adulte relance le jeu.

Un pas dedans, un pas dehors:

«Dans la salle de jeu, nous sommes assis au sol avec mon groupe d'enfants âgés d'environ 2 ans. Au centre de la pièce se trouve une caisse remplie de gros Duplo, tandis que d'autres contenants sont disposés à proximité (...). J'observe attentivement et prends part au jeu en suivant les initiatives des enfants qui s'animent en manipulant et en empilant les blocs avec enthousiasme. Progressivement, une construction collective prend forme, le plaisir contagieux de déconstruire se mêlant aux rires et aux exclamations (...). Je saisis quelques pièces arrondies et les fais tourner sur elles-mêmes. Certains enfants s'écrient: "Toupies!" et "Encore!" avant de se précipiter pour rattraper et ramener les pièces, puis s'amuse à imiter le mouvement avec leurs mains. J'encourage et valorise leurs expérimentations (...) alternant entre la participation active au jeu et des moments plus en retrait.»

On perçoit bien ici comment l'adulte varie l'intensité de sa participation au jeu. D'abord observatrice attentive, elle choisit ensuite d'imiter les enfants, ce qui permet de souligner l'intérêt de l'activité des enfants, puis, lorsqu'elle sent que l'attention s'étioule, elle change de posture pour faire une proposition qui relance l'activité. Finalement, elle modifie encore une fois sa posture pour commenter et verbaliser ce qui se passe, ce qui permet de soutenir les interactions entre les enfants. En effet, comme le note Zogmal (2020, pp. 91-92), lorsque les enfants ne maîtrisent pas encore totalement le langage verbal, l'adulte, en rendant «manifestes des interprétations possibles de leurs conduites (...) vise ainsi à soutenir les enfants dans le déroulement de leurs interactions». Analysant une situation donnée, elle souligne que «la stagiaire n'énonce pas de consignes ni des propositions précises. Elle vise à établir un sens collectivement partagé de ce qui se passe sans que les enfants s'y alignent tout à fait (...). Elle ne valorise pas uniquement les conduites de chaque enfant, mais vise à instaurer une activité ludique commune.» Ces alternances d'engagement, de moments où l'adulte commente ou met de l'emphase et d'autres où il est plus en retrait sont manifestes dans les vignettes récoltées, comme le constate l'une des éducatrices: «Un instant où je me régale de mettre en jeu ma créativité. Puis, hop! Cela va ailleurs. Le jeu s'estompe petit à petit puisque les enfants continueront "à leur sauce". Je deviens spectatrice en alerte, en écoute, en pétilllement.»

Joueuse parmi les autres:

«Je suis assise dans la salle avec toi. Tu viens me prendre la main. Tu me regardes et souris, je me demande ce que tu es en train d'imaginer, mais je te suis et je me mets debout. Tu commences à balancer ton bras et mon bras aussi, je prends ton autre main et j'ai envie de chanter. Mon instinct me dit qu'il est temps de tourner en rond. Spontanément, d'autres mains nous attrapent, nous sommes déjà quatre à tourner en rond. J'ai arrêté de chanter et tout le monde est à terre! (...).»

Comme dans la majorité des exemples qui nous ont été rapportés, l'éducatrice n'est pas l'initiatrice du jeu, mais répond à la sollicitation de l'enfant. Joueuse parmi les autres, elle fait des propositions qui se coordonnent à celles proposées par les enfants et s'inscrit dans le jeu en s'ajustant au rythme des enfants. Elle ne tente pas de prendre la direction des opérations et accepte de se laisser emmener sans savoir par avance où cela va mener. Par son attitude, sa participation au plaisir partagé, elle «rend visible qu'elle se positionne comme partenaire d'un jeu, ce qui suspend momentanément l'asymétrie des rôles habituels entre l'adulte et l'enfant» (Zogmal, *op. cit.*, p. 93).

Le jeu comme ouverture à la culture

«Accueillir le bébé, c'est lui proposer une enveloppe culturelle suffisamment sécurisante pour qu'il puisse pousser les portes de l'imaginaire, de la rêverie, de la création, du plaisir partagé.» Le rôle de l'éduc est aussi d'alimenter cet imaginaire. Cela passe par la lecture, les comptines, et tous ces petits rituels ludiques inventés par les professionnel·les et les enfants qui constituent la culture propre du lieu d'accueil. L'adulte va mettre du *jouer* dans ces moments, raconter une histoire en la théâtralisant par exemple, ou inventer un rituel «joueur», comme dans l'exemple suivant, où une éducatrice explique qu'elle fait semblant d'avoir un crocodile dans sa poche pour capter l'attention des enfants durant les moments de transition:

«(...) A ce moment, je propose aux enfants de venir s'asseoir près de moi, car j'ai une surprise dans la poche. Je leur dis que j'ai apporté un ami, mais qu'il est très timide et que, pour sortir, il a besoin de calme. Je me mets à chuchoter, et ouvre délicatement ma poche de pantalon en mimant la surprise et l'étonnement. Je glisse une main dans la poche et je commence à fouiller à l'intérieur en exagérant le mouvement et en commentant mes gestes: "Non... il n'est pas là... Mais où es-tu?" Les enfants sont très attentifs à mes gestes, ils semblent souvent captivés. Ensuite je dis: "Aaah! Te voilà!" A ce moment, à l'aide de mon autre

main, je vais saisir la main se trouvant dans ma poche et je vais sortir le minicrocodile Hubert. (...) J'engage la conversation avec Hubert. Je lui présente les enfants présents, je lui demande s'il est d'accord de nous chanter une chanson. Il me répond bien entendu (...). Hubert a une voix très aiguë qui amuse les enfants. Souvent ils rient beaucoup quand Hubert parle. Ensuite, Hubert chante la chanson du crocodile (...). Les enfants chantent avec lui et rient. A la fin de la chanson, si l'attention des enfants est suffisante pour passer à la suite de la matinée, je remercie Hubert, je dis aux enfants qu'il va retourner au chaud dans ma poche(...).»

Ces rituels sont vite adoptés par les enfants qui les réclament, ou les imitent, qui repèrent immédiatement si l'histoire a bien été racontée exactement de la même manière, au mot près parfois. Il se constitue ainsi une culture commune. Selon Golse (op. cit., p. 107), cette dernière fonctionne «comme un objet transitionnel social, un ours en peluche collectif en quelque sorte, qui assure des liens dans le groupe et dans le socius en reliant entre eux les membres du groupe autour d'un vécu partagé». Brougère (op. cit., pp. 106-107) y voit aussi une part de la transmission d'une culture ludique, d'une sorte de «vocabulaire dont l'acquisition est indispensable au jeu», avec les particularités que chaque groupe y intégrera. Simultanément, dans la saynète ci-dessus, l'adulte utilise le *jouer* comme un moyen pour rassembler l'attention des enfants, apaiser la situation et faciliter les transitions.

Se sortir des impasses

«(...) C'était la première fois que je rencontrais Elias. Je me suis adressée à lui en lui disant: "Wow, mais quel beau doudou! Je crois que c'est la première fois que je vois un dragon à la crèche." Elias me regarde et fixe son doudou pour ensuite le lâcher. Je le prends avec ma main et je commence à le faire tourner de gauche à droite au-dessus de sa tête pour voir s'il suit l'objet du regard. Ce fut le cas, il le fixait avec attention. Il ne pleurait plus. Je fais descendre le doudou de plus en plus près de son visage et prétends lui faire des chatouilles avec la tête du dragon. Je commence par le bout du nez, par le creux de son cou, puis sur ses pieds qui n'ont plus de chaussettes. Je perçois un sourire sur le visage d'Elias. Je continue de lui chatouiller ces différentes parties du corps et il se met à rire.»
«(...) Kyle voit partir une éducatrice, il pleure à la barrière, Maurice est couché sur un coussin. Je me dirige vers Kyle et le prends par la main (...). Je commence à chanter une chanson connue des enfants. Kyle se lève et commence à danser. Maurice chante et

tourne sur lui-même. La douceur des premières chansons laisse la place à des sonorités plus rythmées. Rapidement, tous les enfants nous rejoignent. (...).»

Dans le travail avec les enfants, il faut souvent trouver des astuces pour faire face aux *coups de blues*, à une excitation débordante, aux moments d'attente ou de transition, etc. Utiliser le jeu revient à maintes reprises dans les saynètes recueillies. Les professionnel·les mettent du jeu dans les deux sens du terme: de l'huile dans les rouages et de l'amusement, de la légèreté dans la relation. La question se pose alors: est-ce encore du jeu ou est-ce une ruse, une arnaque pédagogique, voire une manipulation? Brougère (2014, p. 47) nous met en garde contre les abus de cette sorte, largement documentés dans le cadre scolaire. Si l'intention de faire apprendre quelque chose de défini est l'unique but du jeu, alors ce dernier perd ses caractéristiques. Il avance qu'ainsi «le jeu est instrumentalisé à des fins précises qui n'en font plus un jeu».

Qu'en est-il pour les éducateurs lorsqu'elles et ils usent du jeu dans les situations difficiles?

Les «fabrications» de Goffman vont nous permettre peut-être de résoudre le dilemme.

«Les fabrications, comme les modalisations, se réfèrent à une réalité préalable, à un modèle déjà doté d'un sens en termes de cadres primaires. Mais alors que les modalisations conduisent tous ceux qui y participent à partager le même point de vue sur ce qui se passe, les fabrications sont fondées sur les différences de point de vue.» Dans ce cas, il y a d'un côté, les manipulateurs, les imposteurs et, de l'autre, les dupés, les victimes. Les premiers cachent à dessein le vrai but de leurs intentions, c'est-à-dire tromper l'autre. Il existe des fabrications bénignes comme les farces, les tours, les canulars. Il en répertorie une autre qu'il appelle «Les machinations protectrices» qui nous paraît bien correspondre à ce qui se joue dans ces moments délicats: «Les "machinations protectrices" (*paternal constructions*) sont des fabrications qui voudraient s'occuper au mieux des intérêts réels de la personne qu'elles prennent en charge mais que celle-ci risquerait de rejeter, au moins dans un premier temps, si elle découvrait ce qui se trame. Elles sont conçues pour son bien et s'emploient à le rendre conciliant.»² Attirer l'attention de l'enfant avec des marionnettes ou un autre support pour faciliter une séparation, mettre du *jouer* quand il faut trouver une solution pour prendre la température d'un enfant nous semblent être des machinations protectrices à l'issue souvent favorable pour ce dernier.

² Un exemple cité est celui de cacher des mauvaises nouvelles à quelqu'un proche de la mort, ce qui ne ferait qu'empirer son état.



«(...) Je fais semblant de me prendre la température à l'oreille et imite le son de l'appareil: "Bip! Bip!" pour signaler la fin. Je propose à Léon de prendre le relais pour Gugus [peluche appartenant à la crèche], il le fait volontiers cette fois-ci. Je saisis cet instant pour m'adresser à l'ours en peluche et lui proposer d'en faire de même avec Léon. Ce dernier accepte et le verdict tombe: 38,7 C°.»

Une utilisation abusive de ces «petits trucs» qui deviennent alors des procédés désincarnés ne correspondrait plus selon nous aux machinations protectrices. Il faut rester vigilant·es, car la frontière est ténue.

Conclusion

Le *jouer* fait partie du travail des professionnel·les de l'enfance. Il prend des formes diverses et permet de partager le plaisir d'être ensemble, d'inclure les enfants dans le groupe, de soutenir le jeu des enfants, de transmettre une culture ludique, de faciliter les moments délicats de la vie des groupes ou des individus et ce n'est évidemment pas exhaustif. Il nous semble important de souligner qu'il ne s'agit en aucun cas d'une technique que l'on peut apprendre et reproduire en suivant la procédure. Le *jouer* lorsqu'il se situe dans le cadre du travail du ou de la professionnel·le de l'enfance, nécessite une intelligence de situation pour s'adapter à chaque environnement au sens large, chaque situation, chaque groupe et chaque enfant.

Nous laissons le mot de la fin à l'une des éducatrices, qui s'est prêtée au jeu de mettre des mots sur cette activité: «*S'amuser, jouer: ce sont des instants justes cueillis, partagés, glanés. Puis, l'enfant prend à nouveau espace et temps pour lui: le jeu, ce n'est pas que du sérieux ou du rien. C'est entre tout et rien, un prétexte à être ensemble. "Amusez-vous bien" ou "Jouez bien", comme cela s'entend parfois, il est bon de savoir que le jeu, c'est tout un art! Un art mine de rien, exigeant et très prenant. Créativité et sensibilité de Je(s) embarqués dans un navire, une roue de moulin et tant encore. Ressources du ou de la professionnel·le, (re)sources pour l'enfant. Un quelque chose qui rassemble et ressemble en un Nous.*» ■

Michelle Fracheboud et Karina Kühni

Bibliographie

- Bernard, C. & Verne, C. (2022). *Jouer, rêver, inventer... La créativité à l'œuvre dans les lieux accueillant le jeune enfant*. Erès.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica-Anthropos.
- Bruner, J. (1986). Jeu, pensée et langage. *Perspectives*, 57, 83-90.
- Golse, B. (2020). *Le bébé, du sentiment d'être au sentiment d'exister*. Erès.
- Zogmal, M. (2020). L'organisation et la structuration des situations de «jeux libres». Dans L. Fillietaz et M. Zogmal (dirs.), *Mobiliser et développer de compétences interactionnelles en situation de travail éducatif* (pp. 81-106). Octares.