

APPREND-ON À JOUER AUX PROFESSIONNELS ?

Élisa Guises

ERES | *Enfances & Psy*

2001/3 - no15
pages 126 à 132

ISSN 1286-5559

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-3-page-126.htm>

Pour citer cet article :

Guises Élisabeth, « Apprend-on à jouer aux professionnels ? »,
Enfances & Psy, 2001/3 no15, p. 126-132. DOI : 10.3917/ep.015.0126

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Apprend-on à jouer aux professionnels ?

ères | *Enfances & Psy*

2001/3 - no15

pages 126 à 132

ISSN 1286-5559

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-3-page-126.htm>

Pour citer cet article :

"Apprend-on à jouer aux professionnels ?", *Enfances & Psy*, 2001/3 no15, p. 126-132.

Distribution électronique Cairn.info pour ères.

© ères. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Élisa Guises

Apprend-on à jouer aux professionnels ?

*Puéricultrice, Élisa Guises
est enseignante à l'école
de puériculture AP-HP,
hôpital Armand-Trousseau.*

Une des activités de la puéricultrice enseignante est de transformer en séquences pédagogiques des éléments de programme, d'objectifs de formation, de projet d'école. Chaque année, j'organise ainsi, avec mes collègues, les enseignements de la partie du programme qui aborde le jeu et s'appelle, dans les écoles de puériculture, « psychopédagogie de l'enfant ». Cet article est l'occasion de questionner ces cours et, surtout, d'essayer de faire le point sur ce que les étudiants y ont acquis d'opérationnel pour leur exercice professionnel, tant en matière de connaissances théoriques que de comportement auprès de l'enfant.

J'ai donc fait appel à différents professionnels « de terrain » qui me paraissaient à même de faire le lien entre les apprentissages vécus et les compétences mises en œuvre au jour le jour. Ceux que j'ai interrogés sont des auxiliaires de puériculture, des éducateurs et des puéricultrices travaillant auprès d'enfants de moins de 6 ans, parce qu'ils vivent dans le quotidien des enfants et ont une vue d'ensemble sur cet état de joueur que nécessite le travail à cet âge-là. J'ai d'abord rencontré des professionnels exerçant en crèche collective et en halte-garderie, puis j'ai pensé qu'il pouvait y avoir un intérêt à interviewer ceux qui sont en poste en secteur hospitalier.

Ma première question a toujours été : « En quoi ta formation t'a-t-elle appris à être compétent dans le jeu de l'enfant ? » Devant la perplexité provoquée, j'ai alors demandé à ces professionnels d'exprimer ce qu'ils font quand ils jouent avec l'enfant et de me permettre de les observer dans cette activité, puis de raconter ce qu'ils



ont appris et fait au cours de leurs études en matière de jeu avec l'enfant.

D'emblée, ils m'ont renvoyé un problème de sémantique, le mot « jouer » pouvant recouvrir des activités de l'enfant sensiblement différentes, témoignant de la diversité du sens donné au verbe « jouer » et à son substantif « jeu ». À cela vient rapidement s'ajouter la surprise de constater la distance séparant un enseignement essentiellement théorique et les capacités comportementales requises pour mettre le jeu en œuvre.

JOUER : UNE ACTIVITÉ PARMIS D'AUTRES ?

Deux types de réponse jaillissent immédiatement :

- « Mais, je ne joue pas, je fais des activités ludiques à visée éducative », me disent ceux pour qui l'adulte ne peut pas jouer pendant son travail ou est seulement susceptible d'utiliser le jeu comme moyen, dans un but d'apprentissage, alors qu'il est bien visible à ce moment précis que l'enfant, lui, est en train de jouer.
- « Je n'ai jamais appris ; avec les enfants, on joue tout le temps, mais ça ne s'apprend pas », ou encore : « Ça me rappelle quand j'étais petite », disent ceux et celles qui décrivent cette occupation comme instinctive, naturelle, allant de soi.

En fait, les deux groupes utilisent le jeu lorsqu'ils s'occupent d'enfants, bien qu'ils n'y mettent pas les mêmes intentions.

Cette activité de jeu varie en réalité beaucoup d'un âge à l'autre, passant du jeu libre chez les plus jeunes au jeu dirigé, voire éducatif chez les enfants de 2-3 ans et vraiment pédagogique au-delà. L'idée majoritaire qui se dégage est que, plus l'enfant grandit, moins il a besoin de jeux libres et plus il est nécessaire d'organiser pour lui des activités dirigées à visée d'apprentissage, même s'il convient de le faire dans une ambiance ludique. Seules les activités à l'extérieur gardent leur caractère de jeu peu organisé, que les enfants peuvent investir comme ils le souhaitent, laissant vagabonder leur imagination et leur créativité.

Ainsi, en crèche, surtout dans les « grandes sections » (2-3 ans), il n'est plus question de jeu libre, mais d'activités ludiques ou éducatives, par ailleurs très bien décrites dans un projet écrit dit « éducatif » ou « pédagogique », ambitieux, qui veut montrer que, comme l'école maternelle, la crèche prend en compte les besoins d'instruction de l'enfant et met en place un « programme » d'activités, différentes de celles proposées aux plus petits.

Y sont décrites des activités comme les gommettes, le découpage, la pâtisserie, les encastresments, les puzzles, les constructions, la peinture, les marionnettes, la musique, les parcours moteurs, le



livre ou la musique, etc., qui répondent à des besoins différents mais visent un objectif précis : le développement de la motricité fine et l'apprentissage des couleurs, des formes, de sensations auditives ou tactiles. Dans ces jeux-là, les professionnels ont un rôle très actif : ils choisissent les objets nécessaires au développement de l'activité, en expliquent les buts et les moyens, aident à faire en commentant ou dirigent en expliquant les règles. Les commentaires d'après activité apprécient la qualité de la production et le sens que l'enfant lui confère.

*Quand on travaille
beaucoup, on joue
un peu pour se
décontracter.*

Sevda, 9 ans.

Il arrive que les mêmes activités soient proposées à des enfants plus jeunes, mais dans un but très différent, de plaisir, de découverte sans objectif, sans enjeu prédéterminé. « Chacun fait ce qu'il veut », déclare une auxiliaire de puériculture, décontractée, devant un joli désordre provoqué par l'« activité peinture » d'enfants de 15-18 mois. Effectivement, ceux-ci s'en donnent à cœur joie, les unes se peignant les ongles ou le visage, les autres s'essayant à des techniques d'éclaboussures de toutes tailles à l'aide d'éponges et de petits rouleaux de mousse. Ici, les paroles de l'adulte expriment le plaisir et les sensations que l'enfant a pu éprouver.

Il s'agit alors davantage d'un aménagement de séquences de temps, au cours desquelles sont proposés divers moyens pour l'enfant de s'exprimer en encourageant la diversité des approches, et donc l'ouverture d'esprit, que d'une organisation des apprentissages de l'enfant. D'ailleurs, l'enfant y est invité et peut ne pas y prendre part s'il préfère s'occuper seul avec un des nombreux jouets toujours à libre disposition. L'adulte est présent pour initier l'activité en y apportant le matériel nécessaire et le disposer de manière que les enfants y accèdent facilement, mais n'a pas de comportement incitatif ou dirigiste. Il accompagne et soutient du regard ou de la voix, aide à la demande, mais il essaie d'être le moins interventionniste possible.

Chez les plus petits, les jeux structurés avec matériel disparaissent complètement au profit de jeux individuels entre un adulte et un enfant autour de mimiques du visage, de divers sons de bouche, de contacts tactiles avec les doigts, les mains ou le visage, embrassades, tournolements et balancements, jeux qui nécessitent une étroite relation entre l'adulte et l'enfant et donc, une symétrie d'attitudes pour exister. De temps à autre, des objets aux formes adaptées aux petites mains sont mis à disposition pour développer la préhension. Mais on remarque, dans ces sections, la multiplication de jouets décrits par les fabricants comme « activité d'éveil », qui incitent les adultes à proposer à l'enfant d'acquérir grâce à eux des informations nouvelles : leurs couleurs, formes, sons, toucher sont différents, et ils sont conçus pour être utilisés sans que la présence de l'adulte ne soit nécessaire. Le risque est réel que les jeux simples de socialisation avec l'adulte soient délaissés au profit de ceux-ci, qui peuvent apparaître comme plus « formateurs ».



En milieu hospitalier, les activités ludiques sont organisées pour d'autres raisons. Elles sont souvent décrites comme « occupationnelles », pour éviter que l'enfant ne s'ennuie, ou « dérivatives » à son inquiétude ou à sa souffrance. L'activité devient alors thérapeutique, dans le sens où elle compense l'absence des personnes affectivement proches et détourne des préoccupations induites par la maladie. Accessoirement, l'organisation de ces activités par un personnel non soignant, voire bénévole, dégage du temps pour les soignants et permet de limiter le désordre engendré par des activités non encadrées dans le service.

Il apparaît donc que les mots « jeu » et « jouer » recouvrent dans le discours des professionnels qui les utilisent des notions très différentes d'une personne à l'autre, d'une structure à l'autre, d'une saison à l'autre, allant de l'activité libre ou occupationnelle à l'activité d'éveil, éducative, pédagogique, voire d'apprentissage.

Pour l'enseignante, les questions demeurent : Qu'est-ce qui, au cours de la formation, a contribué à favoriser ce type d'approche ? Comment développer la capacité d'accompagnateur du jeu de l'enfant ?

JOUER DANS LA FORMATION DES PROFESSIONNELS DE L'ENFANCE

Tous les professionnels de l'enfance s'entendent sur un point : ils ont tous appris le développement psychomoteur de l'enfant et les différents jeux et jouets à proposer en fonction de l'étape à laquelle il se situe.

L'idée que la plupart retiennent est qu'il faut proposer des jeux aux enfants en bonne santé, afin de favoriser leur développement, leur « éveil » précisent-ils. Il ne s'agit pas toutefois de présenter n'importe quel jeu, n'importe quand : un jeu, un jouet se choisissent pour leurs capacités à enrichir « quelque chose » chez l'enfant : manipulation, attention, apprentissage. Les jeux sont classés par genre – moteur, sensori-moteur, affectif, social, etc. – et décrits dans leur lien avec les compétences de l'enfant.

Cette conception de l'activité jeu comme contribuant au développement de l'enfant, donc comme nécessaire à son bien-être, est mise en balance avec l'injonction de « ne pas sur-stimuler l'enfant », entendue par tous. Les dangers de la sur-stimulation sont largement évoqués : il ne faut pas en demander trop, ni exiger des performances en décalage avec les capacités de l'enfant. Il faut savoir trouver le juste milieu, le tout-jeu pour le nouveau-né jusqu'au sans-jeu pour... quel âge ? Personne ne le précise, parce que les enfants dont s'occupent ces professionnels restent en âge de jouer, mais il se pourrait, sous-entendent-ils, qu'il y ait un âge où il ne soit plus nécessaire de jouer, du moins hors de la sphère familiale.



*On joue pour
faire passer le
temps, qui va
vite comme ça.*

Camille, 10 ans.

L'ensemble des professionnels s'entend sur le fait que le jeu est le moyen d'expression privilégié de l'enfant, et ce, de manière quasi exclusive tant qu'il n'a pas accès au langage. Ce savoir semble davantage tenir de l'intuition ou de l'expérience personnelle que de l'acquisition au cours des études. D'ailleurs, les professionnels de la petite enfance expriment spontanément qu'ils jouent avec les enfants comme ils jouaient ou auraient aimé jouer dans leur propre enfance. Ils confirment que le jeu est essentiel dans la vie de l'enfant, mais trouvent difficilement les mots pour décrire ce qui s'y joue pour l'enfant.

Rares sont les personnes rencontrées qui ont cité des références théoriques sur le jeu, et beaucoup disent même ne pas se souvenir en avoir eu connaissance au cours de leurs études. Seules quelques personnes ont évoqué le fameux « fort-da » du petit-fils de Freud, sans se souvenir vraiment s'il s'agissait d'une information acquise pendant le temps de formation ou au cours de leur vie professionnelle, dans les formations continues.

Les puéricultrices de terrain ne s'engagent que rarement dans une recherche sur la place du jeu dans la vie quotidienne de l'enfant, du jeu sans support matériel ni règle, du jeu de l'enfant lui-même, qu'il initie en dehors des activités proposées par l'adulte ou en parallèle. Dans leurs responsabilités de directrices de crèche, elles ont très souvent confié ce domaine de réflexion aux éducatrices de jeunes enfants, sans l'inclure totalement dans un projet global de vie à la crèche.

Les auxiliaires de puériculture racontent avec leurs mots l'enfant joueur, sans faire de lien avec un savoir théorique reconnu :

- « Quand il joue, il ne fait rien... » ;
- « Il est dans la lune, dans son monde... » ;
- « Il fait autre chose... » ;
- « On ne sait pas à quoi il pense... » ;
- « Ça fait plaisir à voir... ».

Sans le savoir, elles disent la même chose que les spécialistes, qui décrivent le jeu comme un décalage avec le réel, le factuel, un lien avec l'imaginaire, l'inattendu, une expérience de plaisir intime.

Il faut reconnaître que le contenu de leur programme est très évanescent : « Notions de psychopédagogie et activité d'éveil du jeune enfant ». Une phrase bien lapidaire pour décrire l'ensemble des savoirs nécessaires à ce qui occupe le plus de temps dans la prise en charge de l'enfant !

Les étudiantes puéricultrices ont droit à un paragraphe entier précisant qu'il s'agit de savoirs, mais aussi de savoir-faire ; elles doivent connaître toute une liste d'activités et savoir, d'une part, les



mettre en œuvre avec les enfants, et d'autre part, préciser la valeur ajoutée qu'elles apportent dans le développement de l'enfant.

Pour cela leur enseignement peut se dérouler sous forme de travaux pratiques avec manipulation des matériaux nécessaires aux activités choisies (par exemple, pâte à modeler, marionnettes, peinture). L'animateur développe simultanément une réflexion sur ce que ces « jeux » nécessitent comme compétences préalables et sur ce qu'elles contribuent à « éveiller » chez l'enfant.

Pour les éducatrices, plusieurs modules sont consacrés à la connaissance de l'enfant sain et à la pédagogie spécifique dont il a besoin. Aucun ne fait une place précise à la capacité à jouer, à ce qu'elle est, ni au rôle des professionnels pour ce qui est de favoriser le jeu de l'enfant.

Les auxiliaires de puériculture expriment leur difficulté à se situer en tant que facilitateur du jeu, en reconnaissant que, au début de leur vie professionnelle, elles font en sorte que l'enfant soit constamment en activité. Ce sont les collègues, ou leurs propres observations, quelquefois la supervision de la psychologue, qui entraînent des réajustements. Elles ne se permettent pas toujours de jouer, d'être un simple interlocuteur dans le jeu de l'enfant (et les puéricultrices qui les encadrent disent qu'il leur faut du temps pour accepter ces moments aux contours incertains).

Pendant la formation initiale, peu d'occasions sont proposées de réfléchir sur les attitudes à développer dans telle ou telle circonstance. Comment acquérir ce comportement d'adaptation permanente, d'accompagnement de l'enfant, qui laisse du jeu aux activités quotidiennes pour qu'il puisse y trouver son jeu ?

Dans quelques écoles se développent des expériences qui placent les étudiants en position de joueur, comme celle d'une activité théâtre ou marionnettes improvisée ou à la trame superficiellement esquissée. Là, il est possible que chacun se mette à jouer, surtout si des enfants assistent au spectacle. L'étudiant y éprouve les mêmes sensations que lorsqu'il était enfant et donc que les enfants eux-mêmes. Si beaucoup y ont ressenti le plaisir du joueur, rares sont ceux qui ont analysé ce qui était mis en jeu dans cette pratique originale.

Il leur est alors difficile de réinjecter dans leur exercice professionnel des comportements restés à l'état de sensations. Ce lien, s'il n'est pas fait immédiatement à l'école, devrait au moins se construire au cours des stages. Or, les puéricultrices et les auxiliaires de puériculture confirment que peu de travail de réflexion leur est proposé sur leur capacité à faire que l'enfant joue, que cela ne figure pas dans les objectifs de stage et n'est donc pas évalué.

**Du côté d'autres**

formations conduisant à des professions exercées auprès d'enfants. Qu'en est-il des instituteurs, des animateurs, et de tous ceux qui exercent avec eux ? Utilisent-ils délibérément le jeu dans leurs activités professionnelles ? Sont-ils formés à cela ? La question semble plus importante encore pour les professions qui se servent du jeu avec l'enfant dans un but thérapeutique. Je pense en particulier aux psychologues et psychiatres, infirmiers en pédopsychiatrie, orthophonistes et psychomotriciens. Ont-ils, au cours de leur préparation à la vie professionnelle, des occasions de développer leur capacité à jouer ?

Mots-clés

Petite enfance, activité, jeu, jouer, formation, professions de la petite enfance.

SI ÇA S'APPREND, ÇA PEUT S'ÉVALUER

Un élément significatif de la reconnaissance du jeu dans l'activité de l'auxiliaire de puériculture a été son évaluation. Il existe, au cours de la formation, tout un système d'appréciation des capacités individuelles fondé sur des évaluations de terrain. Il s'agit d'observer comment une étudiante agit et se comporte avec un enfant ou un groupe d'enfants pendant une séquence de temps donnée.

Il y a seulement une dizaine d'années, il était hors de question que cette séquence de temps ne comprenne que du temps dit « d'activité ». Devait y être inclus obligatoirement un « soin », au sens restreint du terme (soin d'hygiène, de confort ou d'alimentation), comme si les autres activités, qui pourtant occupent davantage de temps, étaient considérées comme mineures ou non caractéristiques des compétences des auxiliaires de puériculture. Petit à petit, les enseignants ont fini par considérer que, puisque ces soins (au sens large du terme, c'est-à-dire comme réponse à un besoin de vie) étaient majoritaires dans le temps, il n'y avait pas de raison de ne pas les prendre en compte dans les évaluations de l'activité. S'est alors posée la question du mode d'évaluation, puisqu'il s'agit davantage d'attitudes que de gestes concrets.

Le malaise des jurys montre bien que cette évaluation reste un problème en ce qu'elle stigmatise le fossé existant entre ce que l'on cherche à évaluer et ce que l'on a identifié comme objectifs de formation sur ce sujet.

En réalité, plus qu'une formation académique qui ne contribue qu'à poser un cadre théorique, est-ce seulement l'accès à ses propres souvenirs qui réconcilie l'adulte avec ses compétences de joueur et l'aide à être en jeu avec l'enfant ? L'enseignement ne doit-il pas prendre cela en compte pour permettre à ces futurs professionnels de développer des capacités qui sont constamment à mettre en œuvre avec l'enfant ?

RÉSUMÉ

C'est la position de l'adulte, l'espace de liberté qu'il octroie qui vont permettre que l'enfant trouve son jeu ou pas dans son action de jouer avec les professionnels. Une formatrice s'interroge : où et comment ces derniers ont-ils acquis ces compétences ? Les seules connaissances théoriques sur le développement de l'enfant apparaissent insuffisantes. Les stages constituent sans doute un lieu et un temps favorables à l'apprentissage des comportements spécifiques nécessaires. Encore faut-il que les professionnels s'accordent sur son importance et sa nécessaire évaluation.