

# Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants<sup>1</sup>

Par Marianne Zogmal, [tou@ipe-ge.ch](mailto:tou@ipe-ge.ch)  
Stefano A. Losa, [Stefano.Losa@unige.ch](mailto:Stefano.Losa@unige.ch)  
Laurent Fillietaz, [Laurent.Fillietaz@unige.ch](mailto:Laurent.Fillietaz@unige.ch)

La distinction entre « jeu libre » et « activité structurée »

Dans le champ de la petite enfance, les catégories « jeu libre » et « activités structurées » sont fréquemment utilisées pour différencier deux sortes d'activités perçues comme distinctes. Ces notions se retrouvent tant dans les documents d'accompagnement de stage de l'école ESEDE-CFPS que dans les discussions et les entretiens entre stagiaires et référentes professionnelles. Généralement, ces deux catégories d'activités sont différenciées selon le rôle des professionnelles<sup>2</sup> et l'engagement des enfants. Dans une situation de « jeu libre », les enfants peuvent prendre des initiatives, explorer librement et découvrir l'environnement aménagé par les éducatrices qui restent principalement dans une posture d'observation. Dans une activité « structurée », les professionnelles planifient et préparent une activité basée sur des intentions éducatives et accompagnent les enfants pour y participer de façon plus ou moins directive.

Ces deux types d'activités ne sont cependant pas des catégories figées et univoques. Il arrive qu'elles fassent débat au sein des collectifs de travail. Dans un des entretiens hebdomadaires recueillis dans le cours de la présente recherche, par exemple, une référente professionnelle et une stagiaire tentent de désigner l'activité menée par la stagiaire, en considérant à la fin d'une longue discussion que c'est « une activité libre, mais elle est quand même structurée ».

1-Cet article prolonge les présentations de la recherche abordées dans les numéros 109 et 110 de la *Revue [petite] enfance*: Recherche menée par l'Université de Genève, Equipe Interaction & Formation, soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS); Programme Sinerigia « Young People's Interactional Competences in institutional practices: between school and the workplace »; Sous-projet « La construction des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance ». Janvier 2012 à décembre 2014. En collaboration avec la Ville de Genève et l'école ESEDE-CFPS (<http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation>).

2-Dans ce texte, l'utilisation du féminin pour les professionnelles de l'enfance vise à exprimer la reconnaissance d'une réalité sociale du métier et inclut les éducateurs, à l'encontre des règles de grammaire.

En s'intéressant aux notions d'« activités structurées » et de « jeu libre », cet article ne vise pas à classer les activités observées dans l'une ou l'autre de ces catégories. L'observation fine des pratiques éducatives réelles dans le contexte des institutions de la petite enfance (Zogmal, Trébert & Fillietaz, 2013) montre clairement que les formes prises par les « activités structurées » et les situations de « jeux libres » sont multiples et que ces deux types d'activités peuvent s'imbriquer dans le quotidien du travail. Pour mieux comprendre les similitudes et les différences entre les sortes d'activités menées auprès des enfants, cet article met en évidence un aspect particulier des compétences professionnelles mises en œuvre par les éducatrices: le *travail de structuration* déployé par les professionnelles dans le cadre de leurs interactions avec les enfants.

## Le travail de structuration dans l'interaction

Qu'elles soient « libres » ou « structurées », les activités menées auprès des enfants nécessitent des phases de planification et de préparation. Par exemple, selon le type d'activité concernée, il faudra prévoir un aménagement de la salle, une disposition du matériel, une organisation de l'espace et du temps. Au-delà d'une telle organisation matérielle, s'intéresser au travail de structuration des activités menées auprès des enfants amène à adopter un regard attentif aux situations d'interaction langagière telles qu'elles se produisent sur les lieux de travail entre les participants (éducatrices, stagiaires, enfants). En effet, pour qu'une activité planifiée, préparée et anticipée puisse se réaliser, elle doit être rendue compréhensible aux participants et en particulier aux enfants. Et ce, même au prix d'ajustements, de négociations et parfois même de transformations de l'activité. Si une activité prend essor à partir des représentations que les participants peuvent se faire de celle-ci, encore faut-il qu'elle soit traduite concrètement en termes de conduites attendues et de tâches à réaliser. Les participants s'engageront donc dans l'activité en fonction de leur perception de ce qu'une telle activité implique.

Autrement dit, la « structuration » est ici envisagée comme un processus de régulation qui se met en place entre les participants à propos de leur mode de participation à une activité prévue. En ce sens, la structuration se traduit par toute une activité interactionnelle et communicationnelle d'orientation et de coopération entre les professionnelles et les enfants. Selon une telle perspective, une matinée d'activité éducative planifiée, par exemple, pourrait ainsi faire l'objet d'une pluralité de formes de structuration, tant implicites qu'explicites. C'est précisément ce « travail de structuration » au sein des activités menées auprès des enfants que nous proposons d'aborder. ▀

▲ Quelles sont les fonctions de ce travail de structuration ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur le concept de *cadres sociaux de l'expérience*, développé par le sociologue Erving Goffman (1991). Ce concept permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles la réalisation d'une activité demande nécessairement un travail de structuration entre les participants et leur manière d'y participer. Par cadres sociaux de l'expérience, l'auteur décrit l'ensemble de représentations et d'images que les participants tendent à convoquer pour comprendre une situation et répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? ». Les cadres permettent ainsi aux participants à une interaction :

- de définir ce qui se passe dans une situation donnée ;
- d'établir quelles sont les règles et les normes qui s'y appliquent ;
- de distribuer les rôles endossés par les différents participants à l'interaction ;
- de réguler les manières de participer de chacun.

Comme nous le montrerons plus bas, ces processus s'accomplissent de façon conjointe dans les situations d'interactions. Tous les participants à l'interaction, tant les professionnelles que les enfants, y participent d'une manière ou d'une autre.

#### Définir la situation

Comme il a été mis en évidence dans le numéro antérieur de la *Revue [petite] enfance* (voir Filliettaz, 2012), la perception d'une certaine réalité, comme par exemple une activité de « jeu libre », n'est pas directe, univoque et intrinsèque. Au contraire, par le biais des *cadres sociaux de l'expérience*, l'expérience personnelle de la réalité fait l'objet d'un filtrage et d'une interprétation. Un tel processus de cadrage permet aux individus de façonner leur propre compréhension de ce qui se produit devant leurs yeux et, par conséquent, d'identifier la situation comme étant une situation d'un certain type. Les cadres sociaux de l'expérience sont un ensemble de représentations et de pratiques qui sont en grande partie socialement partagés. Parfois de façon explicite, mais fréquemment de façon implicite, ces cadres de l'expérience représentent une forme de modélisation de l'expérience qui fournit aux individus un espace d'intelligibilité de la réalité pour définir ce qui s'y passe. Considérer une activité menée auprès des enfants en tant que « jeu libre » ou en tant qu'activité « structurée » construit des façons différentes de l'envisager. C'est donc à partir du cadrage d'une certaine activité comme, par exemple, de « jeu libre » qu'il est possible de donner un sens aux différents éléments nécessaires et attendus dans son déroulement.

Or, l'analyse fine des interactions fait apparaître le nécessaire travail de structuration engagé par les professionnelles, étant donné que les cadres de l'expérience peuvent connaître une « vulnérabilité » au moment de leur mobilisation dans une situation d'interaction. Et ceci pour plusieurs raisons. Premièrement, parce que, du fait de la pluralité de cadres potentiellement à l'œuvre et de la variabilité locale de leur pertinence, les individus peuvent se méprendre sur l'interprétation et la compréhension de la situation réelle dont ils font l'expérience (i.e. considérer une farce au premier degré). Deuxièmement, parce que les individus n'agissent jamais seuls ou de manière totalement autonome. Leurs actions s'inscrivent toujours dans des contextes d'interaction plus ou moins élargis. Dès lors, les cadres de l'expérience sont en permanence soumis à des processus de négociation entre les différents acteurs impliqués qui peuvent résulter dans des formes de modification, d'invalidation ou de contestation, voire même de manipulation de l'un ou de l'autre desdits cadres. C'est notamment le cas des situations de transition entre deux activités pédagogiques, lorsque les enfants se mettent à jouer alors que les éducatrices les rappellent à l'ordre et orientent la situation selon un aspect organisationnel et non pas vers une activité ludique.

Etablir des règles et des normes dans une situation donnée

L'interprétation et la définition de la situation constituent également une base pour l'établissement des règles et des normes. Les cadres de l'expérience véhiculent et alimentent l'ensemble des conduites plus ou moins attendues, plus ou moins permises ou plus ou moins convenables. Ces attentes normatives permettent ainsi aux participants d'orienter et d'ajuster leurs comportements à la situation d'interaction. Ainsi, par exemple, une éducatrice aura une certaine perception des droits et des obligations à adopter lors d'une activité de « jeu libre », par rapport à sa position d'éducatrice (i.e. une présence non-directive) mais également par rapport aux enfants dans leur rôle d'usagers (i.e. engagement « autonome » dans une ou plusieurs activités circonscrites à un espace donné). Selon la définition de la situation, les conduites d'un enfant pourront être considérées comme des initiatives d'exploration et valorisées dans une situation de « jeu libre », ou au contraire être considérées comme des « transgressions » ou comme un désengagement dans une activité « structurée ».

Ce qui est permis ou non se met en place de façon collective, dans l'interaction entre toutes les personnes présentes. Les attentes normatives n'englobent pas seulement les règles et les consignes explicites en vigueur dans une situation. De façon implicite, elles définissent également la latitude de ce qui relève d'une conduite légitime ou illégitime. ▲

▲ Malgré la différence des positions institutionnelles occupées par des éducatrices, des stagiaires, du personnel auxiliaire et des enfants, le cadrage des activités et donc le travail de structuration corrélatif ne peuvent se réduire, de manière simpliste, à des actes d'imposition unilatérale des volontés des uns sur les autres. La nature même de l'activité interactionnelle inhérente aux processus de régulation relève d'un accomplissement collectif et ne saurait être un simple reflet de la structure hiérarchique préalable. Or, bien que des dérives autoritaires et des formes de domination ne sont pas évacuées pour autant, il s'agit de comprendre comment – dans les pratiques effectives et quotidiennes des interactions en crèche – les participants co-construisent le réel de leurs activités.

Distribuer les rôles des différents participants à l'interaction

Les cadres sociaux de l'expérience permettent aux participants à l'interaction de construire une définition de la situation et d'établir de façon conjointe les règles qui s'y appliquent. Ceci constitue également la base pour définir les rôles attendus de chacun. Une situation considérée comme un « jeu libre » ne mobilisera pas les mêmes positions qu'une activité dite « structurée ». Lors du déroulement d'une même séquence d'activité, les rôles des différents participants peuvent varier et se transformer de façon plus ou moins importante. Dès lors, les rôles attendus et les manières de les endosser tendent à diverger sensiblement. A travers un processus continu d'ajustement et de négociation, les participants à l'interaction définissent quels sont les droits et les devoirs à la fois des professionnelles et des enfants.

Pour que l'activité puisse s'accomplir et venir à bout, un processus de régulation de la participation est nécessaire. Un tel travail de structuration permet ainsi d'ajuster les rôles des différents participants à la situation d'interaction.

Réguler la participation

L'ajustement des rôles de chacun s'établit à partir des cadres sociaux de l'expérience partagés. A partir de ce même cadrage, les participants à l'interaction construisent également les différentes façons de participer à l'activité en cours, considérées comme plus ou moins légitimes ou attendues des acteurs engagés. Participer activement à un jeu, rester en observation, attendre son tour, donner une réponse ou prendre une initiative imprévue sont des exemples de multiples modalités possibles de participer et de s'engager dans une activité.

Dans les situations interactionnelles complexes, telles qu'elles se produisent dans des institutions de la petite enfance où plusieurs acteurs (i.e. éducatrice, stagiaire, enfants) sont impliqués dans plusieurs types d'activités (activités éducatives auprès des enfants, activités de formation auprès des stagiaires, etc.), le « cadrage » que les participants produisent d'une certaine situation ainsi que leur manière d'envisager la participation se traduit par la régulation, en accord. Pour autant, le travail de structuration se traduit par la régulation, la négociation, l'ajustement des modalités de participation et d'engagement des participants impliqués dans l'activité en cours.

En d'autres termes, il s'agit de reconfigurer les modalités de participation et d'engagement des différents participants à l'activité en cours. Pour permettre à tous les participants aux interactions, et notamment aux enfants, de s'engager dans une activité collective, il est nécessaire de construire un cadrage de l'expérience compréhensible pour eux. Le fait de rendre visible le travail de structuration de ce qui est en train de se passer y contribue.

### La structuration des activités éducatives

A noter qu'un tel cadrage de l'activité en cours et des manières d'y participer s'opère essentiellement par l'activité langagière et plus généralement interactionnelle (langage verbal et non verbal) de communication. Cette activité langagière émerge de manière locale dans chaque situation impliquant au moins deux personnes aux prises avec une tâche ou une activité conjointe. En ce sens, ce processus de structuration, entendu comme une forme de régulation de la participation des acteurs en présence, est à considérer, à son tour, comme une forme de (re)cadrage de l'expérience. En agissant par le biais des comportements et des conduites, les interlocuteurs ajusteront leur participation à l'activité de manière plus ou moins convergente au fur et à mesure qu'ils établissent de façon conjointe un cadre d'expérience de la situation en devenant en la considérant comme une activité d'un certain type.

Selon quelles formes interactionnelles les éducatrices, les enfants et les stagiaires arrivent-ils à structurer leurs activités ? Dans quelle mesure le travail de structuration contribue-t-il à la mise en place d'un certain style relationnel, plus ou moins directif ou permissif ? Comment ces différents styles relationnels peuvent-ils varier selon le contexte de l'activité éducative mise en place ? Dans quelle mesure y aurait-il des formes de régulation spécifiques aux métiers de la petite enfance ?

▲ C'est à travers cet ensemble de questions que nous proposons d'interroger la frontière entre activités « structurées » et activités « libres ». Pour ce faire, la problématique du travail interactionnel de structuration de l'activité éducative représente une entrée privilégiée en ce sens qu'elle oriente la focale sur les pratiques réelles. A travers l'analyse des illustrations empiriques suivantes, il s'agit donc de décrire comment le travail de structuration qui se met en place entre les différents participants amène à des processus complexes et permanents de régulation de l'activité en cours et comment les professionnelles contribuent, par des ressources interactionnelles multiples, à rendre visible pour les enfants le travail de structuration effectué.

Conventions de transcription :	
STA	Stagiaire
REF	Référente professionnelle
EDE	Educatrice
BEN/MIR, etc.	Prénoms des Enfants
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
MAJ	Accentuation
. . . . .	Pause et sa durée
(O)	Éléments non verbaux
—	Chevauchements de la parole
XX	Segments incompréhensibles

### Structuration par prise de tour ordonnée

L'activité présentée ci-après consiste en un « jeu de mémoire », proposé à un groupe de six enfants âgés d'environ 2 ans et animée par la stagiaire en présence de sa référente professionnelle. Dans une publication antérieure (Zogmal, Trébert & Fillietaz, 2013), une séquence issue de cette même activité a déjà donné lieu à une première analyse, qui sera complétée ici par l'analyse d'une séquence ultérieure.



Fig. 1  
STA retourne la carte et la montre à BEN. REF regarde BEN.

« Chacun son tour »

- 1 STA: maintenant / . je vais demander à Benoît \  
(retourne la carte et la montre à BEN (Fig.1))  
Benoît \
- 2 REF>DOR: (se penche vers DOR) et surtout XX chu::t ((place l'index sur sa bouche))
- 3 STA: c'est quoi: qui est sur l'image \ ((pointe de l'index en direction de la carte qu'elle tient dans sa main))
- 4 MIC: (camion pompier): . promp-
- 5 REF> MIC: ((se penche vers MIC)) chu:t XXX d'accord / ((chuchote à son oreille)) bientôt ce sera à toi \
- 6 BEN: ((se penche et prend la carte du double du camion de pompier sur la table))
- 7 STA> BEN: camion de pompier oui / bravo \ ((en chuchotant))  
tu la mets là / . et je te donne celle-là tu peux mettre à côté \
- 8 BEN: ((place les deux cartes l'une à côté de l'autre au bord de la table))
- 9 STA: très bien Benoît \ ((avec un sourire dans la voix))

L'analyse de cette activité permet de dégager le travail de structuration effectué par un déroulement ordonné « à tour de rôle ». En premier, la stagiaire explicite à qui sera le prochain « tour » (« maintenant, je vais demander à Benoît », ligne 1). La stagiaire ne demande pas directement la réponse à Ben, mais elle fait une pré-annonce de la question à venir. De ce fait, elle rend visible la structuration de l'activité en cours. Ensuite, la stagiaire montre la carte à l'enfant désigné, tandis qu'en même temps la référente professionnelle la soutient et renforce ainsi le déroulement prévu en indiquant à un autre enfant qu'elle devra faire « chut » (ligne 2). La stagiaire demande alors quelle image est représentée sur la carte (ligne 3). Quand un enfant donne la réponse sans avoir été désigné (ligne 4), la référente professionnelle intervient à nouveau pour lui demander de faire « chut », tout en lui rappelant qu'il pourra participer lorsque son « tour » viendra (« bientôt ce sera à toi », ligne 5). La référente anticipe et régule ainsi les interventions « déplacées » des enfants, par rapport à la structuration temporelle de l'interaction et la mise en place prévue des « tours de rôle ». De cette manière, elle permet à la stagiaire de continuer l'animation de son activité et l'interaction avec l'enfant désigné et de maintenir le déroulement temporel de cette interaction selon la modalité prévue. Les interventions de la référente se font en marge de l'activité principale, par des « apartés » adressés individuellement aux enfants concernés, tandis que la stagiaire continue de s'adresser à l'enfant ▲

▲ auquel le « tour » est attribué. Par leurs conduites respectives, la référente et la stagiaire contribuent ensemble à la mise en place d'une activité collective et à la structuration du « jeu des doubles ».

Cette courte séquence montre que le travail de structuration de l'interaction, tout en se fondant sur un cadre à la fois régi par des « règles du jeu » et planifié par les éducatrices, ne se déploie pas selon une structure figée et préétablie. Il doit souvent faire l'objet de négociations et d'ajustements entre les participants.

Le choix du matériel ainsi que la définition des objectifs et du déroulement prévu lors de l'entretien de stage entre la référente professionnelle et la stagiaire pré-définissent en partie ce qui va se passer. Les cartes de « mémoire », en tant qu'objets culturellement situés, constituent un matériel de jeu qui véhicule des règles déjà pré-construites à travers leur mode d'emploi qui orientent déjà une organisation par « tours de rôle ». Ces règles de jeu culturellement et socialement partagées sont reconfigurées et ajustées lors de la préparation et de la mise en place de l'activité. La modalité de structuration par « tours de rôle » est alors discutée lors de l'entretien de préparation de l'activité, où les professionnelles préparent ensemble les consignes à donner aux enfants. Les consignes prévues ne visent pas seulement à permettre aux enfants de donner les réponses adéquates ou de mener les conduites attendues, mais surtout à rendre visible qu'il faut « attendre son tour ».

Une structuration de l'activité par « tours de rôle » est donc anticipée et planifiée. La courte séquence analysée démontre cependant que cette structuration anticipée ne suffit pas. La structuration prévue doit être rendue visible et compréhensible pour les enfants afin de leur permettre de participer au jeu à « tours de rôle ». Pour accomplir le travail de structuration de cette activité, les deux professionnelles recourent à des ressources interactionnelles multiples pour rendre visible la structuration sous-jacente, tout en s'ajustant aux conduites des enfants. En rendant manifeste ce qui se passe et ce qui est attendu, les professionnelles permettent aux enfants de s'inscrire dans l'interaction en cours et de contribuer à construire sa structure.

En sortant des cartes du jeu des doubles, il n'est pas clair pour les enfants qu'il s'agit de jouer à « tours de rôle ». D'autres sortes de jeux peuvent exister, qui permettent d'entrevoir des usages distincts du matériel et, par exemple, à chaque participant de prendre des cartes ou de parler en même temps. Le caractère fragile – « vulnérable » – des cadres de l'expérience apparaît ici, qui peut amener à des interprétations différentes de la situation, des règles y relatives et des

modalités de participation reconnues comme légitimes. L'accomplissement conjoint du travail de structuration dans une situation d'interaction permet ainsi d'établir un cadre social de l'expérience partagé. C'est là tout l'enjeu des pratiques de régulation observables dans les interventions des éducatrices.

Structuration par l'engagement collectif des professionnelles et des enfants

L'organisation temporelle par « tours de rôle » n'est qu'une des modalités possibles du travail de structuration des activités menées auprès des enfants. La séquence suivante permet d'aborder une autre modalité. Cette deuxième séquence est extraite d'une activité de transvasement de graines menée avec un groupe de six enfants, âgés d'environ 2 ans. La stagiaire a planifié et préparé l'activité et elle prend en charge son animation, avec la participation active de la référente professionnelle. Après environ 25 minutes de l'activité de transvasement, la stagiaire introduit le matériel de relance prévu et amène des bouteilles en PET et des entonnoirs.

Fig. 2

STA lève la bouteille avec l'entonnoir. MAT tend sa main. REF met un entonnoir dans une bouteille.

« On va remplir les bouteilles avec les entonnoirs »



- 1 STA: on va remplir les bouteilles avec les entonnoirs \ alors on va prendre un petit entonnoir / ((STA se lève et va chercher un entonnoir posé par terre))
- 2 REF: il y en a des comme ça XX / ((REF montre un petit entonnoir. Elle le met dans une bouteille. Elle tient la bouteille pendant que JON met l'entonnoir))
- 3 STA: ouais \... en fait je pense ça dépend des bouteilles /
- 4 REF: hmm /
- 5 STA: je pense ça dépend des bouteilles
- 6 REF: ah /
- 7 STA: oui . ça va /
- 8 ODI: NON / ((ODI pousse le bras de MAY qui se penche en avant dans le bac))
- 9 STA: regarde / Maya / regarde... / hop / on peut mettre dedans .../ tu as vu /

- ▲ 10 REF: ((se lève et va vers MAT qui court avec une balayette. Elle la lui enlève)) avec ça je ne suis pas d'accord  
 \ tu peux tomber et te faire très mal / et ça  
 je veux pas \ ((REF range la balayette dans l'armoire et revient vers le bac))
- 11 AND: hei:n / hei:n / ((suit REF et tend la main))
- 12 STA>MAY: tu veux essayer avec celui-là / c'est un petit entonnoir / je vais chercher un petit entonnoir / ((STA se lève et ramasse un entonnoir par terre)) là il y en a un / un autre / ((STA est debout et regarde autour d'elle))
- 13 JON: a bas / a bas /
- 14 STA: où / ... ((STA regarde JON et lui sourit. Elle revient s'asseoir à côté du bac))
- 15 AND: hei:n /
- 16 REF: regarde Andrea / regarde / on remplit les bouteilles / ((REF regarde AND))
- 17 STA: regarde Andrea / on va remplir les bouteilles avec les entonnoirs / d'accord / ((STA remplit l'entonnoir de lentilles.  
 Elle lève la bouteille))
- 18 MAT: entonnoir / ((MAT tend sa main)) (Fig. 2)
- 19 STA: t'as vu /. tu veux essayer MAT / ((MAT prend la bouteille et l'entonnoir))

Au début de cette séquence, plusieurs champs d'activité co-existent et les enfants sont engagés dans des activités diverses. La stagiaire et la référente professionnelle construisent alors progressivement une activité collective consistant à «remplir les bouteilles avec les entonnoirs». Après avoir donné la consigne une première fois (ligne 1), les obstacles à l'activité collective sont levés un après l'autre. Pour permettre à tous les enfants de s'engager simultanément dans une activité avec le même matériel, la stagiaire apporte du matériel supplémentaire (lignes 1 et 12). Vu que certains entonnoirs ne s'emboîtent pas facilement dans les bouteilles, les deux professionnelles expérimentent le matériel et se concertent sur son utilisation (lignes 2-7). La référente interrompt ensuite la conduite de MAT qui se détouille «hors» de l'activité prévue («avec ça je ne suis pas d'accord», ligne 10) en lui retirant des mains la balayette avec laquelle il court. De façon individuelle, la référente propose ensuite à AND de participer à l'activité collective («regarde Andrea, regarde, on remplit les bouteilles», ligne 16). Cette intervention est reprise par la stagiaire

(ligne 17). Par la modulation de sa voix (prosodie) et par son geste (en levant la bouteille dans sa main), la stagiaire s'adresse simultanément à AND et au groupe d'enfants dans son ensemble.

En même temps qu'elles franchissent tous ces obstacles, les deux professionnelles incitent les enfants à participer à l'activité de relance. Pour ce faire, la stagiaire s'adresse à plusieurs enfants individuellement (MAY, ligne 8; AND, ligne 17; MAT, ligne 19) tout en s'adressant simultanément au groupe dans son ensemble. Cet adressage collectif est marqué par la prosodie et le volume de sa voix, par le fait de commenter ses actions propres et par l'amplification de ses gestes. La stagiaire reprend la consigne initiale et la répète à l'identique («on va remplir les bouteilles avec les entonnoirs», lignes 1 et 17). En tout, elle énonce le terme d'«entonnoir» à cinq reprises (lignes 1, 12, 17), en l'accentuant. La référente soutient la stagiaire en participant à l'activité en cours et en la facilitant pour certains enfants. Elle tient ainsi la bouteille à JON (ligne 2), offre du matériel à AND (ligne 16), tout en l'interpellant individuellement.

L'activité de relance n'est pas une activité à laquelle il s'agit de participer «chacun son tour», comme lors de l'activité du «jeu des doubles». Ici, lors de l'introduction du matériel de relance, tous ensemble (ou chaque enfant individuellement), en même temps, avec le même matériel et dans un même espace, on fera la même chose: «On va remplir les bouteilles avec les entonnoirs» (ligne 1). La même consigne est répétée sans précisions plus détaillées et elle est plutôt de l'ordre d'une invitation ou d'une incitation que d'une directive. En ce qui concerne les postures d'intervention des professionnelles, la structure sous-jacente n'est pas amenée par des consignes et des directives auprès des enfants, mais par la participation incitative des professionnelles. L'activité commentée de la stagiaire, l'engagement de la référente pour remplir les bouteilles à l'aide des entonnoirs attirent l'attention des enfants et construisent une activité collective. La présentation initiale de cette activité diffère ainsi de celle du jeu des doubles: ce n'est pas «je vous ai amené un jeu» comme lors de l'introduction du «jeu des doubles», mais «on va remplir les bouteilles avec les entonnoirs».

La structure sous-jacente de l'activité et la participation des professionnelles dans l'activité collective délimitent l'espace, le temps et le matériel prévu pour l'activité et elle vise à étayer l'engagement des enfants dans l'activité. Lors de l'entretien pédagogique mené après cette activité, la référente précise qu'elle est intervenue «plus directement» lorsque MAT courrait avec la balayette ou lorsqu'un enfant «sortait de l'activité». La référente précise ainsi qu'un de ▲

Les objectifs consistent à garder les enfants « dans » l'activité et à éviter qu'ils en « sortent ». Dans cette séquence, il s'agit bien d'une activité collective qui prévoit qu'« on va faire tous ensemble » et légitime ainsi les conduites des enfants qui se déroulent « dans » l'activité, tout en délimitant ce qui est « en dehors » (ligne 10). La focalisation des professionnelles sur l'activité collective en cours vise à limiter les « sorties » de l'activité temporaires de la part des enfants par des temps d'observations ou des activités annexes. Si, pendant cette séquence de mise en place de l'activité collective, un enfant peut se situer en dehors et s'engager dans une conduite individuelle (voir fig. 2, l'enfant situé à gauche), ultérieurement la référente professionnelle interviendra individuellement auprès de cet enfant pour essayer de l'amener « dans » l'activité collective.

Lors de l'entretien final, la stagiaire compare les activités du « jeu des doubles » et de « transvasement ». Elle définit cette dernière activité comme « plus libre ». L'analyse comparative de ces deux séquences montre que, lors de l'activité de transvasement, les enfants ont une marge d'autonomie plus importante par rapport au positionnement et aux déplacements du corps, à l'utilisation et au choix du matériel et à leur rythme d'engagement dans l'activité. Les professionnelles construisent cependant progressivement une structuration de l'activité collective, à travers des ressources multiples, tant verbales que non verbales. Tout comme les actions, les positionnements du corps, les déplacements et les gestes, le langage se focalise sur l'activité à construire. Les termes de « bouteilles » et d'« entonnoirs » se répètent et donnent ainsi un sens de plus en plus apparent aux conduites mises en place. Ces répétitions font progressivement émerger la structuration d'une activité où « on va remplir les bouteilles avec les entonnoirs ».

A travers leurs conduites, leurs verbalisations et leur engagement dans l'activité en cours, les professionnelles proposent un cadre social d'expérience. Elles établissent une définition de la situation et proposent des modalités de participation conformes à ce qui est attendu. Progressivement, à travers la mise en visibilité de ce travail de structuration, elles offrent aux enfants des opportunités pour s'aligner à ce cadre proposé. Par l'ajustement réciproque des participants, les professionnelles et les enfants peuvent alors s'engager dans une activité collective.

Structuration par la construction conjointe d'un scénario de jeu

L'analyse de la séquence suivante fait ressortir une autre modalité de structuration d'une activité menée auprès des enfants. Cette séquence se déroule lors d'un moment de « jeux libres » dans un groupe d'enfants âgés de 10 à 18 mois.

La stagiaire (STA) s'est assise par terre dans la salle, tandis que la référente professionnelle, encore présente au début de la séquence, prend ensuite en charge les soins individuels de certains enfants. Cette séquence porte sur l'interaction de la stagiaire avec un des enfants (MIR), en présence de deux autres enfants (VAL et NAD) et d'une éducatrice (EDE).

Fig. 3

STA tend un seau à MIR  
« Tu mets le doudou dedans »

« Il est où le doudou ? »

- 1 MIR: ((avance son doudou vers STA))
- 2 STA: tu mets le doudou dedans / ((tend un seau à MIR))
- 3 MIR: ((avance son doudou pour le mettre dedans)) (Fig. 3)
- 4 STA: hein /
- 5 MIR: ((fait non de la tête et met le doudou à la bouche))
- 6 STA: regarde / ((cherche le regard de MIR)) tu mets le doudou dans le seau / t'as vu / on le cache /
- 7 MIR: ((sort le doudou de sa bouche et le glisse lentement dans le seau))
- 8 STA: hop / ((retourne le seau en le posant au sol)) heu / .. il est où le doudou /
- 9 MIR: ((se déplace vers le seau en prenant appui sur le corps de STA))
- 10 STA: toc toc toc / ((VAL se retourne et observe le jeu de STA et MIR))
- 11 MIR: ((soulève le seau, le doudou tombe par terre))
- 12 STA: AHA / il est là:: \ ((rires pleins de STA)) il se cachait le coquin \ . encore / .. HOP ((STA remet le doudou dans le seau)) il est où . regarde TOC TOC TOC / ((soulève le seau et le brandit en l'air))
- 13 MIR: OH: / il est là ((trit et produit un geste d'ouverture de ses bras. Ramasse le doudou qui est par terre))
- 14 STA: encore / .



- ▲ ((EDE et NAD observent le jeu de STA et MIR)) tiens  
mets-le TOI alors \ ((tend le doudou à MIR))
- 15 MIR: ((met le seau par terre, le côté ouvert en haut))  
16 STA: on le cache / ((retourne le seau pour cacher le doudou))  
toc toc toc / toc toc toc ((chuchote en montrant le geste à faire pour faire résonner le seau))
- 17 MIR: ((toque une fois sur le seau et le soulève))  
18 STA: il est là:: ((elle rit))  
19 EDE: tu veux faire aussi \ Valentin / . tiens . / Valentin / ((se tend pour prendre un autre seau et le présente à VAL))

Cette séquence est initiée par l'enfant qui, en premier, avance son doudou vers la stagiaire (ligne 1). Son mouvement est interprété par la stagiaire comme une initiation d'un nouveau jeu. La stagiaire propose alors à MIR de cacher le doudou dans un seau (ligne 2). Cette proposition provoque des hésitations auprès de MIR, qui avance le doudou (ligne 3), le retire (ligne 5), pour l'avancer encore (ligne 7). La stagiaire manifeste qu'elle a observé cette hésitation (ligne 4) et précise alors sa proposition («Regarde, tu mets le doudou dans le seau, t'as vu, on le cache», ligne 6). La ratification de la proposition initiale de la stagiaire se fait à travers cette phase de négociation (lignes 2 à 7).

La stagiaire retourne ensuite le seau pour cacher le doudou («Hop ! Il est où, le doudou?», ligne 8) et fait «toc, toc, toc» sur le seau (ligne 10). L'enfant s'approche et soulève le seau pour découvrir le doudou (ligne 11). La fin de cette première mise en place d'un jeu de cache-cache est marquée par le rire de la stagiaire («Ah ! Il est là !», ligne 12).

La stagiaire enchaîne immédiatement avec une reprise du même scénario de jeu. Cette fois, c'est la stagiaire qui cache le doudou pour ensuite retourner le seau et faire «toc, toc, toc» (ligne 12). MIR soulève alors le seau rapidement (ligne 13). La fin de cette deuxième reprise du jeu est de nouveau marquée par le rire de la stagiaire (ligne 14). Dans cette deuxième reprise, l'enchaînement des différentes conduites est plus rapide et sans hésitations.

La troisième reprise de ce scénario de jeu sera alors modifiée par la stagiaire. A la «découverte» du doudou, MIR reste en attente. La stagiaire verbalise alors ce qu'elle a perçu comme l'intention de l'enfant: «encore?» (ligne 14). Elle propose ensuite à MIR de mettre lui-même le doudou dans le seau («Encore? Tiens, mets-le-toi, alors!» ligne 14), ce que l'enfant fait (ligne 15).

Le seau reste cependant tourné vers le haut. La stagiaire le retourne («On le cache»; ligne 16) et dit à deux reprises, et en chuchotant, «toc, toc, toc», ce qui encourage l'enfant à toquer sur le seau et à le soulever (ligne 17). Cette troisième variante du scénario de jeu se termine également par le rire de la stagiaire («Il est là !», ligne 18).

La structuration de cette séquence d'activité se construit par la mise en place d'un scénario de jeu ritualisé, qui, d'une part, est prévisible dans sa répétition et qui, d'autre part, à travers ses modifications progressives, introduit des variantes et aménage des instants de surprise. La stagiaire commente son action propre et met des mots sur les conduites de l'enfant. Elle donne ainsi à l'enfant des repères pour se situer dans l'activité en cours et d'en comprendre les «règles du jeu». En plus, la stagiaire donne un sens aux mouvements de l'enfant par ses verbalisations et, de cette manière, donne une place aux conduites de l'enfant dans le déroulement de l'interaction. Ce petit scénario de jeu de cacher/trouver se co-construit par l'ajustement, la négociation et la participation, tant de la part de la professionnelle que de l'enfant.

Pendant tout le déroulement de cette séquence, la stagiaire se focalise sur l'interaction avec MIR et s'adresse à lui individuellement. Les deux autres enfants présents dans la salle sont attirés progressivement par le jeu qui se met en place. Ainsi, VAL se met à observer le jeu à partir de la première fois que la stagiaire fait «toc, toc, toc» (ligne 10). La prosodie rythmée et accentuée attire son attention et il continuera dès lors à observer le jeu pendant tout le déroulement de la séquence. L'attention de l'éducatrice présente dans la salle et de l'enfant qui se trouve assise à côté d'elle est attirée un peu plus tard, à la fin de la deuxième séquence de jeu, lorsque la stagiaire demande à MIR s'il veut faire «encore» (ligne 14). L'accentuation de la prosodie du mot «encore» est ici particulièrement marquée. L'attention des enfants portée sur le jeu mis en place est manifeste. Le scénario du jeu a été co-construit par la stagiaire et l'enfant dans une interaction à deux, mais elle se déroule dans un contexte collectif où les autres personnes présentes participent comme témoins. Le jeu est ainsi également une opportunité d'observation pour le groupe d'enfants. Cet aspect de démonstration d'une activité et la possibilité de l'imiter est rendu particulièrement saillant quand, à la fin de la troisième séquence de jeu, l'éducatrice présente dans la salle propose à VAL de s'engager également dans le jeu, en lui donnant un seau («Tu veux faire aussi, Valentin?», ligne 19).

Lors de cette activité de «jeu libre», la stagiaire s'engage avec un enfant dans un jeu partagé, à travers la construction d'un scénario de jeu ritualisé. ▲



▲ Dans cette interaction, les participants établissent progressivement les règles du jeu, et définissent à partir de là ce qui est en train de se passer. Ce cadrage de l'expérience, rendu visible, peut ensuite s'élargir aux autres personnes présentes dans le même espace.

Structuration par l'attention et l'observation de la professionnelle

L'analyse de la séquence suivante permet de déceler encore une autre modalité de structuration. Cette dernière séquence se déroule à la fin d'une activité peinture que la stagiaire a menée avec trois enfants âgés d'environ 4 ans, en présence de la référente professionnelle. La stagiaire vient de partir à la salle de bains avec deux enfants, pour les aider à se laver les mains, tout en demandant à la référente de rester présente auprès de IRI. Lors du départ de la stagiaire et des deux enfants, la référente a aidé IRI à s'essuyer les mains avec un papier. IRI se remet alors à peindre, tandis que la référente professionnelle l'observe.



Fig. 4  
REF observe IRI qui est en train de mettre de la peinture sur sa main.

« Une couleur sur chaque doigt »

- 1 REF: ((est à genoux et observe IRI qui est en train de mettre de la peinture sur sa main (18 sec.)) (Fig. 4)
- 2 IRI: ((montre sa main pleine de peinture à REF))
- 3 RE: ((sourit, acquiesce de la tête)) une couleur sur chaque doigt /
- 4 IRI: ((retourne à la peinture et applique sa main. Elle pointe ce qu'elle vient de faire, regarde REF et rit))
- 5 REF: ((rit))

Pendant cette séquence, la référente professionnelle observe IRI qui est en train de peindre. Par le positionnement de son corps, à genoux et en extension face à IRI, mais également par son regard et son immobilité pendant toute la durée de 18 secondes, la référente manifeste clairement le fait qu'elle l'observe. IRI a mis de la peinture sur chaque doigt. Elle écarte ses doigts et montre sa main à la référente. Celle-ci sourit, et acquiesce de la tête. Elle réagit ainsi au geste non-verbal de IRI également de façon non-verbale. A ce moment-là, IRI se retourne et se remet à peindre, la main

écartée et en appuyant chaque doigt sur la feuille. La référente commente l'action de IRI: « une couleur sur chaque doigt » (ligne 3). Par cette verbalisation, la référente rend manifeste le fait qu'elle a observé les conduites de IRI. La référente exprime également le sens qu'elle a donné aux conduites observées et l'intention qu'elle prête à IRI, mais en restant dans une formulation limitée à l'observable. Quand IRI met la peinture avec sa main écartée, elle recule, montre ce qu'elle vient de faire avec la main et regarde la référente. IRI rit, la référente la regarde et rit également.

La référente interagit avec IRI en lui réservant l'espace-temps pour ses tours de parole. Même si IRI ne dit rien, son comportement et ses gestes sont interprétés par la professionnelle comme des « actes ». Quand IRI montre sa main maculée de peinture (ligne 2), la référente donne un sens à ce geste. Par sa verbalisation, elle rend manifeste le fait qu'elle considère que IRI a voulu lui montrer ce qu'elle est en train de faire. De la même manière, le geste de pointage (ligne 4) de la part d'IRI sur la peinture est ratifié par la référente, à travers son regard, ses gestes et son rire. Même si pendant toute cette séquence, IRI ne dit rien, une forme de « dialogue » se met en place.

Pendant toute cette séquence, la référente n'intervient pas et ne dit que quelques mots. Pourtant, par sa présence, son attention focalisée sur l'activité de l'enfant et en rendant manifeste le fait qu'elle l'observe, elle « structure » ce court moment. Par son attitude, elle signifie qu'elle considère la conduite de l'enfant comme pertinente et intéressante à être observée. De cette manière, elle légitime le fait que IRI continue de peindre et qu'elle prend le temps pour « expérimenter » avec les couleurs à sa disposition. En répondant de façon non verbale aux gestes et aux conduites de IRI, la référente s'ajuste aux modalités d'interaction proposées par l'enfant et donne à IRI la possibilité de mener le cours de l'interaction. En se limitant à une verbalisation courte et succincte de ce qu'elle observe, la référente exprime principalement le fait qu'elle voit, sans restreindre les significations potentiellement multiples du geste de IRI par des interprétations trop précises. En se mettant dans une position d'observatrice d'une activité de peinture, la professionnelle permet ainsi à l'enfant de trouver une certaine marge d'autonomie et la possibilité d'explorer au-delà des consignes initiales. A travers leur interaction, l'éducatrice et l'enfant construisent un cadre d'expérience qui permet de définir un espace d'exploration et de découverte au sein d'une activité dite « structurée ».

### Le travail de structuration au-delà des activités structurées

L'analyse de ces différentes séquences d'interaction fait ressortir que plusieurs modalités de structuration sont présentes, tant dans les activités « structurées » ▲

▲ que dans les activités de « jeu libre ». En effet, à l'intérieur d'une activité envisagée comme structurée, la régulation de la participation et le cadrage qui en résulte peuvent se faire, par exemple, sous forme de prises de tours ordonnées ou par l'engagement collectif des participants. De manière analogue, différentes modalités de structuration peuvent se produire dans des situations de « jeux libre ».

Une nouvelle conception du travail se construit à travers cette analyse, qui s'intéresse à la notion de « structuration » au-delà des activités structurées. Cette approche du « travail de structuration » permet de rendre visible la perméabilité des frontières entre les différents types d'activités. À l'intérieur d'une situation de « jeu libre », les participants peuvent s'engager dans diverses formes structurées de participation telles que, par exemple, la construction conjointe d'un scénario de jeu. De même, à l'intérieur d'une activité plutôt structurée, la posture d'attention et d'observation peut donner lieu à un cadrage qui ouvre sur des opportunités de participation inattendues. En somme, le travail de structuration se produit tout au long des situations d'interaction auprès des enfants. Il en est constitutif.

La perspective du travail de structuration que nous avons présentée dans le cadre de cette analyse permet de rendre visible une partie des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'activité éducative. En effet, si le travail de structuration semble constitutif des interactions éducatives, il ne se fait pas tout seul pour autant mais se fonde sur un répertoire de ressources propres au métier. Savoir structurer une activité et en rendre manifestes les structures sous-jacentes se révèle être une compétence centrale des éducatrices, qu'elles mettent en œuvre de manière tantôt explicite, tantôt implicite. Dans les situations de planification et de préparation des activités, les professionnelles peuvent déployer de manière particulièrement visible et explicite ce travail de structuration. Mais lorsqu'il s'agit de faire advenir ces cadres dans la conduite de l'activité et surtout de les rendre interprétables aux yeux des participants, le travail sous-jacent de mise en place, de négociation et de régulation prend souvent des formes plus implicites.

C'est là tout l'intérêt d'une étude minutieuse des interactions langagières en situation de travail que de rendre davantage visibles ces aspects parfois impensés du travail.

Un regard attentif à cette compétence professionnelle du travail de structuration et à son déploiement dans le travail au quotidien permet de mieux saisir les enjeux relationnels qui se produisent lors des situations d'interaction avec les enfants. Le travail de structuration d'une activité et la mise en visibilité de cette

structure pour les enfants leur permet de s'insérer dans la situation définie, de comprendre les attentes et les règles et de s'engager dans l'interaction en cours selon les modalités reconnues comme légitimes. En plus, pendant tout le processus d'accomplissement de ce travail de structuration, les enfants peuvent contribuer à ajuster, à réaménager, c'est-à-dire à « re-structurer » l'activité en cours, de façon conjointe avec les professionnelles. Le travail de structuration influence ainsi la répartition des rôles entre enfants et professionnelles et les modalités de participation de chacun, ce qui est d'une importance considérable pour les relations qui s'établissent entre les enfants et les personnes qui en prennent soin.

Enfin, l'analyse des interactions lors des activités menées auprès des enfants permet d'observer comment le travail de structuration est mis en place et rendu visible non pas seulement à l'attention des enfants eux-mêmes, mais également des stagiaires en formation professionnelle. L'activité se déploie ici toujours sur un double registre, éducatif et formatif. Il s'agit non seulement d'engager des enfants dans des activités éducatives, mais encore d'accompagner des stagiaires dans la préparation et la conduite de ces activités. La mise en visibilité du travail de structuration par les référentes professionnelles constitue ainsi une ressource pour « montrer » le travail à ceux qui s'appliquent à l'apprendre. De ce point de vue, considérer le travail de structuration en tant que compétence professionnelle et l'aborder dans toute sa complexité permet également de mieux saisir les enjeux de formation professionnelle liés à l'acquisition et à la transmission du métier. ■

Marianne Zogmal  
Stefano A. Loasa  
Laurent Fillettaz

### Bibliographie

Fillettaz, L. (2012). « Les interactions langagières, un outil de travail au service de la relation éducative ». *Revue [petite] enfance, ils compètent*, N° 109, 16-27.

Zogmal, M., Trébert, D. & Fillettaz, L. (2013). « En quoi les éducatrices et éducateurs de l'enfance sont-ils compétents ». *Revue [petite] enfance*, N° 110, 79-89.

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

Revue [petite] enfance

n° 112 - septembre 2013

Une  
profession  
ou un  
métier ?

