

**POUR QUE
LES ENFANTS
JOUENT**



UNICEF

POUR QUE LES ENFANTS JOUENT

Raymonde CAFFARI-VIALLON

**POUR QUE
LES ENFANTS JOUENT**

Une pédagogie du jeu symbolique

Deuxième édition revue

Editions



PRÉFACE À LA DEUXIÈME ÉDITION

Destiné aux professionnels de la petite enfance, ce Cahier de l'EESP a reçu de leur part un accueil favorable qui rend nécessaire une seconde édition. Notre propos est d'aider ceux qui misent sur l'activité autonome du petit enfant et qui, à ce titre, veulent accorder au jeu une place centrale. Rien ne paraît plus évident, mais rien n'est plus difficile. Le fragile équilibre d'une action éducative professionnelle, menée dans un lieu — la crèche, la garderie, le centre de vie enfantine — qui est avant tout un lieu de vie, est toujours à construire; si ces quelques pages y contribuent, elles auront atteint leur but.

Nous savons que des parents ont également trouvé cette lecture utile. Le jeu, dans le milieu familial, mérite aussi quelques égards. Les observations, les réflexions et les propositions qu'on trouvera plus loin peuvent s'appliquer au milieu familial, au prix de quelques extrapolations. Une dimension y manque cependant, celle des compagnons de jeu. Omniprésents dans le lieu d'accueil, dont ils constituent la réalité première, ils n'ont pas fait l'objet d'un chapitre particulier. Les parents devront donc, dans ce domaine, puiser à d'autres sources.

Mais, l'important, c'est que les enfants jouent. En ouvrant ce petit livre, l'adulte témoigne qu'il est conscient des enjeux du jeu. Le premier pas, le plus important, est fait.

R.C.

LES CAHIERS DE L'EESP

L'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne publie régulièrement des études et travaux réalisés par ses enseignants et chargés de cours, qui illustrent ses divers domaines d'activité, de recherche et d'enseignement, à l'intention de ses anciens étudiants, de l'ensemble des professionnels de l'action sociale et des milieux intéressés.

Le comité d'édition: Pierre Avvanzino,
Claude Pahud, Simone Pavillard,
Paola Richard De Paolis.

Responsable de la diffusion: Jean Fiaux

Couverture - Conception: Charly Mausli
Maquette: Christian Collaud

Diffusion auprès des libraires
Albert le Grand S. A., Temple 1, 1701 Fribourg.

© 1988, 1991, Editions EESP, case postale 70,
CH-1000 Lausanne 24. Imprimé en Suisse.

Tous droits réservés.

ISBN 2-88284-000-4

SOMMAIRE

I	Le jeu, nécessaire et menacé	11
II	De quel jeu s'agit-il?	17
III	Une pédagogie du jeu est-elle imaginable?	23
IV	Scènes de la vie ordinaire en garderie	27
V	Un constat: abondance ici, pauvreté ailleurs	33
VI	L'espace	37
VII	Le temps	47
VIII	Les objets pour jouer	53
IX	L'exemple, un matériau pour le jeu	63
X	Le langage	69
XI	L'attitude de l'adulte	75
XII	Pour qu'ils jouent	81

I

LE JEU, NÉCESSAIRE ET MENACÉ

“A quoi aimiez-vous jouer, quand vous étiez petit?”

Posez-vous la question, posez-la autour de vous; elle laisse peu d'adultes indifférents. Passée la surprise, passé l'effort de mémoire apparaît le plaisir. Comme si, une fois franchi le seuil derrière lequel ils sont contenus, les souvenirs de quand nous jouions surgissaient tout chargés encore de l'intensité jubilatoire du jeu.

Et l'adulte raconte: les animaux “qu'on disait qu'on avait” et les constructions pour les abriter dans le jardin familial; la solennelle célébration d'une messe “pour rire” par des enfants graves et joyeux; l'école faite à la poupée, à grand renfort de cahiers miniatures où d'infimes dictées étaient soigneusement corrigées en rouge par une petite fille tranquille et solitaire; et les voitures qui roulaient sur de complexes circuits, et les parties de cache-cache, les cabanes... La plénitude du jeu est restituée par le souvenir; la certitude de sa nécessité pour l'enfant l'accompagne.

Ce que chacun sait par son expérience d'ancien joueur et d'ancien enfant est confirmé par tous ceux qui ont décrit le développement de l'enfant. L'affirmation du caractère essentiel du jeu est un passage obligé de tout ouvrage consacré à la psychologie génétique. Il peut être invoqué au nom de l'équilibre de l'enfant: "... le jeu (...) est universel et (...) correspond à la santé"¹. On lui attribue aussi un rôle capital dans la construction de soi: "C'est par le jeu que l'enfant exprime ses possibilités, c'est par le jeu qu'il se découvre à lui-même et qu'il se dévoile à autrui"².

La maîtrise de la réalité passe elle aussi par le jeu: "...l'enfant qui joue s'avance vers de nouvelles étapes de maîtrise. Je propose la théorie que le jeu de l'enfant est la forme infantile de la capacité humaine d'expérimenter en créant des situations-modèles et de maîtriser la réalité en expérimentant et en prévoyant. C'est dans certaines phases de son travail que l'adulte projette l'expérience passée. Au laboratoire, sur scène, à la table de dessin, il revit le passé et atténue ainsi les émotions qui avaient été soulevées. En reconstruisant la situation modèle, il rachète ses fautes et renforce ses espoirs. Il anticipe le futur du point de vue d'un passé corrigé et accepté. Un penseur ne peut pas faire plus, un enfant qui joue ne peut pas faire moins"³.

On pourrait poursuivre sur des pages et des pages; il n'est pas un seul aspect du développement de l'enfant que le jeu ne serve. Ajoutons la dimension thérapeutique du jeu: il permet au

1. D. W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, p. 60.

2. J. de Ajuriaguerra, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson, 1980, p. 84.

3. E. H. Erikson, *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, p. 149.

spécialiste de comprendre l'enfant, puisque "dans les jeux nous pouvons toujours trouver accès à l'inconscient"¹.

Mais il est aussi en quelque sorte une thérapie spontanée puisqu'il "permet de maîtriser les émotions passées et de trouver un soulagement imaginaire pour les frustrations (...) subies" et cela pour tous les enfants qui "s'ils sont traumatisés choisissent pour s'exprimer le matériel de jeu qui est courant dans leur culture et qu'ils peuvent manier à leur âge"².

Les spécialistes sont donc d'accord avec M. et Mme Tout le Monde: les enfants doivent jouer. Encore faut-il qu'ils le puissent, qu'on leur en laisse le temps, qu'on leur donne l'espace et que l'entourage tolère le mouvement, le bruit et le désordre qu'entraînent beaucoup de jeux; enfin, que les adultes ne soient pas obnubilés par leur souci que les enfants apprennent les mathématiques, le judo ou le violon.

En effet, dès qu'il atteint l'âge de la scolarité obligatoire, on attend de l'enfant qu'il engrange des connaissances et le jeu doit se contenter le plus souvent de la portion congrue, soit de la part de la vie de l'enfant qui échappe à l'organisation mise en place par les adultes. Or, souvent, cette part est trop minime; le jeu est étouffé par l'entreprise d'éducation.

Plus sournoisement encore, il est parfois récupéré pour servir à apprendre au nom de "la fécondité pédagogique qui peut en découler, pour peu que l'éducateur en fasse une exploitation habile"³. Le jeu serait donc un "tissu souple dans lequel chacun peut se tailler un vêtement pédagogique sur mesure"⁴.

1. D. W. Winnicott, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, Paris, 1975, p. 128.

2. E. H. Erikson, op. cit., pp. 144 et 147.

3. P. Ferran, F. Mariet, J. Porcher, *A l'école du jeu*, Bordas, Paris, 1978, p. 20.

4. Ibid.

Or, le jeu n'a de fin qu'en lui-même. Il sert le développement de l'enfant lorsque celui-ci peut vivre "le jeu pour le jeu"¹.

Pour qu'un enfant puisse vraiment jouer, il faut donc qu'on lui en laisse la possibilité. Il faut aussi que son aptitude à jouer, que sa capacité à entrer dans un jeu aient pu se développer. En d'autres termes, chaque petit enfant doit pouvoir expérimenter largement et librement les conduites ludiques les plus variées.

En jouant de manière autonome, tout son soûl, le petit enfant se construit, en même temps qu'il élabore sa capacité à jouer, qu'il met en place l'outil-jeu qu'il va utiliser jusqu'au seuil de l'adolescence, peut-être au-delà. Le jeu des premières années a donc, outre son importance intrinsèque pour tous les secteurs du développement, une influence considérable sur l'avenir de joueur de l'enfant. Il est dès lors doublement nécessaire de protéger et de favoriser le jeu du petit enfant.

"Mais les petits enfants jouent, ils n'ont que cela à faire, le droit de jouer leur est largement reconnu" direz-vous. Voire... Si le souci qu'ils apprennent n'est pas encore prédominant², il n'en reste pas moins que pour nombre d'enfants les conditions de vie accumulent les entraves au jeu: manque d'espaces adéquats (dedans et dehors) et impossibilité de faire du bruit pour tous ceux dont les conditions de logement et d'environnement sont défavorables; surabondance de jouets complexes qui stérilisent l'activité de l'enfant; envahissement du temps par la télévision, si attrayante pour beaucoup de petits; attention trop constante des bons parents qui, se voulant compagnons de jeu, prennent trop de place et laissent l'enfant dé-

1. Pour reprendre le titre du livre que J. Leif et L. Brunelle ont consacré à ce sujet (Paris, A. Colin, 1976).

2. Mais il pourrait le devenir, pour peu que la vogue des apprentissages précoces qui semble faire des ravages dans certains milieux nord-américains arrive jusqu'à nous.

semparé lorsqu'il est seul ou avec des compagnons de son âge; du côté des parents peu disponibles ou mal informés, méconnaissance et dédain du jeu que l'enfant reprend rapidement à son compte.

La liste des écueils que le milieu familial peut dresser devant l'activité ludique des petits enfants est longue.

La situation n'est guère meilleure dans les institutions pour la petite enfance. Qu'il s'agisse de crèches, garderies, halte-garderies, jardins d'enfants, tout dans ces lieux est pensé en fonction des jeunes enfants et de leurs besoins. Le jeu, essentiel à cet âge, devrait donc y trouver une place de choix. L'observation montre que dans beaucoup d'institutions il n'en est rien, l'activité ludique est pauvre, fragmentaire, peu diversifiée. Le personnel agit comme si le jeu devait trouver automatiquement sa place dans les "creux" des activités proposées aux enfants, comme s'il n'y avait qu'à mettre les enfants ensemble et à laisser faire, laisser jouer. La réalité indique clairement que cela ne suffit pas.

Notre propos dans les pages qui suivent consistera à nous interroger sur ce qu'il convient de mettre en place pour protéger et développer l'activité ludique des enfants dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Quels sont les moyens pédagogiques à mettre en place? Comment aménager l'espace et le temps? Quelles attitudes adopter? Bref, tenter de répondre à la question "y a-t-il une pédagogie du jeu pour les institutions de la petite enfance, et quelle est-elle?"

II

DE QUEL JEU S'AGIT-IL ?

S'il est un domaine vaste, c'est bien celui du jeu. Même limité au jeu de l'enfant, le terme englobe des comportements aussi divers que celui du bébé frappant inlassablement avec sa cuiller le bord de la table ou celui d'un groupe d'enfants d'âge scolaire qui, après avoir arrêté un scénario minutieux, seront un après-midi durant des naufragés sur une île déserte où ils vivront moult aventures.

Pour y voir plus clair, la classification proposée par Piaget -jeux d'exercice, jeux symboliques et jeux de règle- largement répandue et utilisée, est commode pour le praticien de l'éducation. Elle définit de larges catégories dans lesquelles on peut faire entrer pratiquement tous les jeux observables¹ et elle indique clairement les trois dominantes qui vont se succéder dans le jeu de l'enfant.

Apparaît tout d'abord la dominante sensori-motrice, d'exploration et d'expérimentation du jeu d'exercice, unique activité ludique de la première année. Elle occupe encore le devant de la scène pendant la deuxième et la troisième année

1. A l'exception des jeux de construction dont Piaget écrit qu'ils font la transition entre chacune des trois catégories de jeux et les conduites adaptées (J. Piaget, **La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1945, p. 117).

de vie de l'enfant. Puis vient la dominante symbolique, qui prend racine au début de la deuxième année avec des comportements comme faire semblant de dormir ou de manger; les conduites de "faire semblant" se développent, intègrent des objets ainsi que l'imitation d'activités observées par l'enfant¹, pour aboutir à ces jeux symboliques par excellence où une scène se joue, intégrant personnage(s), objet(s), action(s).

De trois à six ans, c'est le maître-jeu, le plus fréquent, le plus riche. A partir de sept ans, il sera supplanté progressivement par le jeu de règle.

Les jeux spontanés dans les institutions pour la petite enfance sont donc des jeux d'exercice et des jeux symboliques. C'est à ces derniers seulement que nous nous arrêterons, non pas que les activités ludiques des tout petits aient moins d'importance ou soient mieux comprises, mais parce que les moyens dont nous disposions (observation directe et entretiens avec les éducatrices) constituaient un outil trop grossier pour mener à leur sujet une réflexion sérieuse².

Même ainsi restreint, le champ reste vaste. Entre 2-3 ans et 6 ans le jeu symbolique connaît des formes innombrables et un développement considérable. Cela va des brèves séquences

1. Deux ouvrages récents montrent remarquablement cette évolution; il s'agit de **Les bébés et les choses ou la créativité du développement**, par H. Sinclair, M. Stambak et al., Paris, PUF, 1982 et **Les bébés entre eux, découvrir, jouer, inventer ensemble**, par M. Stambak, M. Barrière et al., Paris, PUF, 1983.
2. Comment rendre possible, dans les meilleures conditions, les jeux des enfants de moins de deux ans vivant en collectivité? Le problème est admirablement résolu à la pouponnière de Lóczy, à Budapest, tant en ce qui concerne l'espace mis à disposition des enfants et les objets qui leur sont proposés que l'attitude des adultes. L'ouvrage de M. David et G. Appel: **Lóczy ou le maternage insolite**, Paris, Ed. du Scarabée, ainsi que les films tournés à l'institution de Lóczy donnent une idée de ce qui s'y fait dans ce domaine.

jouées en solitaire, où l'activité motrice est importante

Jean (3;3)¹ est tout affairé à un jeu de construction (des triangles de plastique qui s'emboîtent); il essaie de fixer trois pièces autour d'un triangle central.

Lorsqu'il y est parvenu, il se lève et dit "l'hélicoptère"; tenant sa construction à bout de bras, il la fait "voler" avec force bruit de moteur. Les pièces se détachent rapidement, Jean les remet dans la boîte et quitte la salle.

à de véritables jeux à scénario, qui impliquent une consigne et regroupent plusieurs joueurs.

Cinq enfants (de 4;7 à 5;10) jouent au cirque dans le jardin de la garderie. Trois d'entre eux sont des clowns et se produisent à grand renfort de gesticulations, les deux autres sont des spectateurs. Un des spectateurs propose; "d'ac, on va jouer aux lions" et tous les cinq cherchent du matériel (cerceaux, tissus) qu'ils disposent dans l'"arène". L'éducatrice est sollicitée pour aider à trouver des costumes. Lorsque tout est prêt, on se partage les rôles: deux dompteurs, trois lions. Le numéro se déroule, nécessitant divers ajustements (verbaux) entre dompteurs et animaux. Puis, sur la proposition d'un enfant, on enchaîne sur un nouveau spectacle de clowns. Le jeu a duré 25 minutes, sans interruption.

Quel(s) point(s) commun(s) entre ces activités? En d'autres termes, comment définir le jeu symbolique? Selon Piaget, c'est une conduite dans laquelle on peut discerner "la fiction ou le sentiment du 'comme si', caractéristiques du symbole ludique par opposition aux simples jeux moteurs"².

1. Nous usons de cette abréviation indiquant l'âge en années et en mois.

2. J. Piaget, **La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1945, p. 102.

Les jeux symboliques “ne sont pas des conduites d’imitation pure, même à titre de jeux, puisque l’objet présent est assimilé sans plus, et au mépris de ses caractères objectifs, à l’objet habituel des gestes imités. Il y a donc, et c’est le propre du jeu symbolique par opposition au jeu simplement moteur, imitation, au moins apparente, et assimilation ludique à la fois”¹.

Mais il n’y a pas rupture entre les jeux sensori-moteurs et les jeux symboliques. “Lorsque le symbole vient se greffer sur l’exercice sensori-moteur, il ne supprime pas ce dernier et se le subordonne simplement. La plupart des jeux symboliques, sauf les constructions de pure imagination, mettent en oeuvre des mouvements et des actes complexes. Ils sont donc à la fois sensori-moteurs et symboliques, mais nous les appelons symboliques dans la mesure où le symbolisme s’intègre les autres éléments. De plus, leurs fonctions s’écartent de plus en plus du simple exercice: la compensation, la réalisation des désirs, la liquidation des conflits, etc., s’ajoutent sans cesse au simple plaisir de se soumettre la réalité”².

Nous ajouterons que cette proximité entre l’activité sensori-motrice et le jeu symbolique est le fait des très jeunes enfants. Jusqu’à 4 ans environ, l’impulsion est la plupart du temps motrice (cf l’exemple de Jean ci-dessus). Plus tard, elle sera de plus en plus souvent verbale et la consigne posée avant de jouer (“je serais une dame avec une belle robe...”) va connaître un développement considérable, tout particulièrement chez les filles, nous semble-t-il.

Les travaux de Piaget ont mis clairement en lumière le concept de jeu symbolique. Ils ont aussi largement imposé le terme, de façon moins heureuse peut-être. En effet, la dimen-

1. Ibid., p. 103.

2. Ibid., p. 119.

sion symbolique n'est pas propre à ce type de jeux, elle est présente également dans presque tous les jeux de règle¹.

Faut-il se référer à d'autres terminologies? Parler comme J. Château de "jeux d'imitation"? Mais le terme est ambigu, car le jeu ne se borne pas à l'imitation. Château insiste d'ailleurs sur ce point. Jeux de fiction alors? Tout jeu appartient au monde de la fiction. Jeux de simulacre, comme les appelle Caillois? Là encore, la part de simulacre est présente dans nombre de jeux de règle; les échecs ne sont-ils pas un simulacre de bataille?

Nous nous en tiendrons pour notre part au terme "jeu symbolique", d'ailleurs couramment utilisé dans les milieux de la petite enfance. La difficulté de trouver un terme qui désigne précisément cette catégorie de jeux et elle seule est bien le signe de la complexité et de la richesse du jeu symbolique.

1. Merci à notre collègue Ph. Addor de nous l'avoir fait si bien remarquer.

III

UNE PÉDAGOGIE DU JEU EST-ELLE IMAGINABLE?

Le jeu est essentiel au développement de l'enfant, nous l'avons dit, et nous nous proposons donc de réfléchir aux moyens de faciliter et d'enrichir le jeu spontané des enfants de deux à six ans placés dans une institution de garde à la journée¹.

Cela revient à poser la question "comment faire pour qu'ils jouent?" et nous renvoie immédiatement à une autre question: "peut-on faire jouer?". Peut-on dire à un enfant qui ne sait pas quoi faire et s'en plaint, "joue aux légos", "va jouer à la poupée, à la dînette ou à la marchande" avec quelque chance de succès? Tout adulte qui a déjà formulé ces suggestions sait que leur résultat est aléatoire; l'enfant jouera ou ne jouera pas, à ceci ou à cela, selon des règles, des lois, des nécessités qui sont les siennes.

Les analystes du jeu montrent qu'il ne se réduit jamais à une activité qui peut être décrite de l'extérieur. La seule certitude

1. Nous utiliserons désormais le terme "garderie" qui est le nom donné dans la région lausannoise à la plupart des institutions de garde accueillant à la journée des enfants de 0 à 6 ans; c'est d'ailleurs le nom porté par les différentes institutions où nous avons fait nos observations; dans d'autres régions de Suisse romande, on parlerait de crèche.

que l'on puisse avoir qu'une activité est jeu réside dans la connaissance de l'état d'esprit du joueur, bref dans sa conscience. Le jeu est d'abord une attitude intérieure, ensuite une conduite. Quelle est cette attitude intérieure? Pour l'essentiel¹ elle se caractérise par ce que certains ont appelé la duplicité du joueur, c'est-à-dire la coexistence de l'irréalisme et de la lucidité; l'irréalisme du "faire comme si", et la lucidité de savoir que ce n'est pas "pour de vrai".

Nous observons depuis cinq minutes trois enfants qui jouent aux docteurs et malade dans les coussins du coin lecture. Kitty (4;10) est le bébé malade; couchée sur le dos, elle suce. Yvan (5;3) lui fait une piqûre à la jambe avec une seringue miniature; Kitty se met à pleurer doucement, de façon très convaincante. Elle s'interrompt, nous regarde, se tourne vers Pauline (5;1) qui est en train de sortir le stéthoscope de la trousse et lui dit: "va dire à la dame que je pleure pour de semblant". Kitty se remet à pleurer, Pauline vient transmettre le message.

(Ce type de mise en garde nous a été adressée à bien des reprises, sous diverses formes, par des enfants dont nous observions le jeu).

Bien sûr, on pourrait évoquer d'autres caractéristiques, mais celle-ci nous paraît la plus fondamentale, celle qui implique la conséquence pédagogique la plus claire: on ne peut pas faire jouer. C'est l'enfant et lui seul qui se trouve en état d'adopter l'attitude ludique. Pour cela, il faut que soient remplies des conditions propres à l'enfant et à sa situation², mais il faut aussi que les conditions extérieures le lui permettent.

1. Cf. l'excellent ouvrage de J. Henriot: *Le jeu*, PUF, Paris, 1969.

2. J. Leif a décrit ces conditions. Il faut, écrit-il, que l'enfant "soit affronté à... divers événements, ... plus préoccupé de l'univers que de lui-même,... et protégé". J. Leif, L. Brunelle, op. cit., p. 49-50.

Le jeu symbolique des petits enfants sera donc toujours un jeu spontané, partant de l'enfant lui-même, de son besoin et de son désir de jouer. La seule action que l'adulte puisse mener consiste à créer les conditions extérieures qui permettront le jeu. Il y a là une apparente contradiction. Développer une pédagogie pour favoriser quelque chose de spontané, est-ce bien raisonnable? est-ce tout simplement imaginable?

Mais n'est-ce pas toute entreprise d'éducation qui procède de la sorte? On ne peut pas développer un enfant, on crée les conditions qui favoriseront son développement. La pédagogie se borne généralement à aménager autour de l'enfant des conditions propices à une auto-éducation. Il en va de même pour le jeu.

Ce que nous allons tenter de développer dans les chapitres qui suivront est une démarche pédagogique. Il serait vain d'y chercher une quelconque rigueur scientifique (nous ne nous sommes pas livrée à une étude du jeu de l'enfant, d'ailleurs faite depuis longtemps par beaucoup d'auteurs), mais nous avons cherché à répondre aux "comment" de ceux qui, sur le terrain, quotidiennement, sont confrontés aux enfants et souhaitent contribuer à leur éducation.

Comme presque toujours, s'agissant d'une démarche pédagogique, nous sommes partie d'un constat, puis nous nous sommes livrée à un certain nombre d'observations à partir desquelles nous avons tiré des propositions. Ce ne sont ni des règles absolues, ni des préceptes à appliquer tels quels, mais des suggestions. Elles ont été abondamment commentées et discutées par des gens qui quotidiennement vivent le jeu du petit enfant, qu'il s'agisse de professionnels ou de parents, et cela parce que nous avons eu l'occasion d'exprimer ces propositions à de nombreuses reprises au cours de conférences, réunions de parents et au sein d'équipes éducatives, et d'en-

tendre les commentaires et réactions des praticiens de l'éducation. C'est donc, outre les observations et les déductions qui ont pu en être tirées, des propositions enrichies par les remarques et commentaires d'adultes qui, journallement, côtoient les enfants et observent leurs jeux.

IV

SCÈNES DE LA VIE ORDINAIRE EN GARDERIE

Le matin, entre neuf et dix heures, tout le monde est arrivé, les enfants sont déjà bien installés dans la journée et pas encore fatigués: c'est un moment riche en possibilités dans une institution pour la petite enfance, un bon moment aussi pour observer les activités ludiques des enfants. Les deux observations qui suivent sont représentatives de ce qui se passait chaque jour dans les deux garderies où elles ont été faites. Le type d'activité, la "tonalité" des échanges, le rôle de l'éducatrice en particulier étaient presque toujours semblables.

Nous sommes tout d'abord dans la petite salle de la garderie A; carrée, ouvrant sur le vestiaire et sur un local plus grand, elle a le statut de salle de jeu. Pas d'aménagements pour des activités spécifiques, à l'exception d'un castelet; du matériel divers dans des caisses à jouets: voitures, garages, trains, marionnettes, animaux de peluche, etc.; des coussins aussi et quelques petites chaises, bref, un espace "à tout faire", chaleureux grâce à ses dimensions réduites et à la décoration. La garderie comporte encore une grande salle, avec coins jeux et tables. Les enfants vont où ils le désirent, une éducatrice au moins est présente dans chaque salle.

A 9 heures, une éducatrice anime des marionnettes avec deux enfants. Un troisième les regarde et un quatrième joue avec des légos. L'arrivée de Ghislaine interrompt les activités de chacun; elles reprennent rapidement et pendant un quart d'heure, les enfants vont jouer avec marionnettes, légos, voitures, seuls ou par deux, tantôt avec l'éducatrice, tantôt sans elle. Le comportement de Ghislaine devenant de plus en plus explosif (grands gestes, cris, etc.), l'éducatrice lui suggère d'aller avec Alexandre chercher des chaises pour faire une voiture. Les enfants disposent des chaises à la queue-leu-leu, puis s'en vont brièvement dans la salle voisine. Ils reviennent accompagnés de Kitty qui déclare à très haute voix qu' "on va jouer au train". Tous les enfants présents se regroupent alors près des chaises. On réclame la casquette du contrôleur, la pince à billets, la sacoche; l'éducatrice aide à les trouver, et dit que pour que le train roule il faut un conducteur (Kitty s'annonce) et un contrôleur (Silvio s'empare de la casquette et de la pince) puis elle s'éloigne. Les voyageurs s'installent, le conducteur se réserve la première chaise, le contrôleur poinçonne d'imaginaires billets. L'éducatrice revient avec une chaise et s'installe en queue du train. Elle parle "dans le jeu", évoquant ce qui se passerait "si on perdait son billet", sa crainte d'être en retard à son rendez-vous si le train ne part pas. Les enfants reprennent ces thèmes et y ajoutent leurs commentaires. Kitty distribue des bonbons fictifs aux voyageurs, puis s'installe et déclare que le train est parti. Ghislaine crie joyeusement. "Faut pas crier" dit Simone. "On arrive à Lutry" annonce le contrôleur Silvio. Les enfants quittent leurs chaises et y reviennent presque immédiatement lorsque Kitty déclare que le train va repartir. Nouvel arrêt; les voyageurs descendent pour voir des

animaux (c'est un idée de Silvio). Stéphane quitte le train et s'en va dans un coin de la salle, jouer avec... un petit train de bois.

Tous les enfants se réinstallent dans le train. Le contrôleur contrôle. Kitty veut vendre "des choses" aux voyageurs. Après discussion avec l'éducatrice, elle décide que ce seront des "choses à manger". Puis le train repart sur l'ordre de Silvio le contrôleur. Après un très bref trajet, on arrive à Zürich. Tous les enfants se dispersent, certains se rendent dans la salle voisine. Après deux minutes, Kitty en revient avec un panier qui contient une dînette. Elle appelle d'une voix forte: "dans le train, vite, vite, je dois vous donner à boire et à manger". Ghislaine, Sonia et l'éducatrice reviennent et mangent avec appétit ce que leur sert Kitty. Les commentaires sur la nourriture sont nombreux. Quand l'intérêt semble faiblir, les enfants, sur la suggestion de l'éducatrice, vont chercher les poupées qu'elles peuvent trouver et les nourrissent à leur tour.

Michel et Yvan se joignent au groupe. Les poupées ont assez, on nourrit un chien imaginaire. Ghislaine ne s'intéresse plus à la dînette, elle est le contrôleur (avec casquette et pince à billets); elle affirme avec énergie "moi travaille" et se fâche lorsqu'Yvan veut lui prendre sa pince. Kitty déploie une grande activité avec la dînette mais ne perd pas de vue qu'elle doit conduire le train; elle en parle souvent. Simone, tranquille dans le train, écoute et regarde. A 9h50, l'éducatrice indique que le train doit rapidement arriver, car c'est bientôt l'heure de la collation (pour de vrai, cette fois!). Ghislaine s'en va immédiatement dans la salle voisine, entraînant Simone avec elle. Les autres enfants jouent encore quelques instants puis quittent la salle à l'exception d'Yvan. L'éducatrice lui demande de l'aider

à ranger, ce qu'il accepte volontiers. (Les enfants ont tous entre 3 et 4 ans, à l'exception de Kitty, 4 ans 10 mois)

A neuf heures du matin aussi, dans la garderie B. Le groupe des enfants de 3 à 4 ans (ils sont sept) est dans sa salle avec une éducatrice. La salle est petite, carrée; elle donne sur un large couloir. La porte est fermée; les autres groupes sont chacun dans leur salle, sans qu'il y ait de communication entre eux.

L'espace dans la salle du groupe des 3 à 4 ans est peu organisé. Il y a un coin coussins, une étagère avec des jeux éducatifs, un chevalet pour la peinture, un magasin miniature posé sur un cageot. Outre cela, des jouets divers, répartis dans la salle.

L'éducatrice, assise par terre avec les enfants, leur montre des images d'animaux en les commentant. Certains enfants questionnent, racontent. Charlotte et Claudine feuilletent des livres. Rapidement, elles s'éloignent du groupe. Charlotte manipule un stéthoscope en plastique, puis un téléphone en disant "allô, allô". Claudine étend une petite couverture sur un camion. Charlotte et Jacques la rejoignent. Ils se tiraillent le camion avec des airs joyeux, puis rejoignent le groupe autour de l'éducatrice.

Mais la présentation des animaux est terminée. Les enfants se dispersent, l'éducatrice prépare le chevalet pour Fabrice et Alexandra qui veulent peindre et la regardent faire; les cinq autres enfants manipulent divers jouets. Laura couvre le camion avec la petite couverture. Julien, qui avait d'abord pris un livre, le jette et se dirige vers le camion qu'il retourne et dont il enlève et remet les roues. Laura ramasse la couverture et l'utilise pour frapper Julien à plusieurs reprises; Julien interrompt le démontage du camion.

Après 5 minutes, tous les enfants se regroupent près de l'éducatrice, vers le chevalet à peinture, puis s'égaillent à nouveau, sans motif apparent.

Julien a pris un jeu de pêche et essaie avec application d'attraper les poissons. Laura a un téléphone; elle dit "allô, maman, ça va?" Gilbert, à côté d'elle, rit très fort. Laura crie; ils se mettent tous deux à rire et à crier, puis se poursuivent bruyamment. Laura frappe tous ceux qui passent à sa portée.

Claudine, avec l'aide de l'éducatrice, s'installe au magasin et manipule les petits objets qui le garnissent.

Il est 9h15. En observant les enfants, on est frappé par le fait que tous sont attentifs à ce qui se passe autour d'eux, y compris Julien, Claudine et les deux "peintres", apparemment concentrés sur leur activité. Ils regardent l'éducatrice ou leurs camarades chaque fois qu'ils se déplacent.

Claudine quitte la salle pour aller aux toilettes. Charlotte s'installe au magasin et déplace quelques objets. A son retour, Claudine proteste énergiquement et Charlotte s'en va. Claudine reprend brièvement son activité magasin puis va chercher un puzzle dont elle met les pièces dans un sac à main.

Alexandra a fini sa peinture et vient s'installer au magasin. Julien abandonne ses poissons pour la rejoindre, mais elle le chasse brutalement. Il s'assied à proximité. Après un moment, Alexandra décide d'aller dans la salle voisine, rapporter un objet "qui n'est pas à nous" et qu'elle a trouvé dans le carton de matériel accompagnant le magasin. Sitôt qu'elle s'éloigne, Julien s'installe près du magasin et dispose sur les rayons quelques menus objets. Retour d'Alexandra qui crie "touchez pas!" et chasse Julien. Elle s'assied brièvement devant le magasin puis s'éloigne. Les enfants se déplacent beaucoup, sans avoir, pour la plupart, une activité définie. Les échanges entre eux sont brefs et

“explosifs” (explosions de joie et d’excitation au début, puis, de plus en plus fréquemment, d’agressivité).

A 9h25, Charlotte, assise par terre, pleure amèrement. Un enfant lui a arraché des mains le stéthoscope en plastique qu’elle triturait. Laura peint, Claudine la regarde faire. Gilbert et Julien, assis près du magasin, sucent des petits légumes de plastique. Alexandra et Fabrice feuilletent des livres sans parler.

Tout à coup, Julien saisit les légumes de plastique et les jette violemment par terre en chantant “déchiré la trompette, je m’en fous, ça m’est égal, ça fait rien”. Puis il se précipite vers l’éducatrice qui commente et admire la peinture de Laura. Il est 9h30; les sept enfants vont rester encore trois quarts d’heure dans la salle du groupe puis sortiront dans le jardin.

V

UN CONSTAT: ABONDANCE ICI, PAUVRETÉ AILLEURS

Ainsi, il y a des institutions pour la petite enfance où l'on joue, d'autres où l'on tue le temps. A la lecture des observations qui précèdent, on ne peut manquer d'être frappé par la richesse, la variété, l'ampleur de l'activité des enfants dans l'institution A (c'était vrai à tout moment d'ailleurs), et par la pauvreté de ce qui se passe dans l'institution B. Il ne s'agit pas seulement du jeu, mais aussi de la relation entre les enfants: quand le jeu existe, les enfants collaborent, échangent, se stimulent mutuellement; en son absence, lorsqu'on se borne à passer d'une manipulation à une autre, les conflits entre enfants sont beaucoup plus nombreux. On pourrait allonger la liste des bénéfices que les enfants tirent d'un jeu structuré et varié; nous pensons toutefois que cela saute aux yeux du lecteur des observations ci-dessus.

Le constat de la présence et de l'importance du jeu symbolique dans certaines garderies et de sa quasi absence dans d'autres peut être fait par quiconque a l'occasion de fréquenter ces institutions. Il nous a conduit depuis longtemps à nous poser deux questions:

- pourquoi le jeu symbolique tient-il si peu de place dans beaucoup de collectivités de petits enfants?

- comment le favoriser, le stimuler, lui permettre d'exister?

Nous avons mis en place une démarche tout à fait empirique

pour tenter d'y répondre¹. Elle a consisté à recueillir des observations de jeux symboliques dans quatre garderies différentes que nous connaissions. Différentes quant à leur dimension, leur aménagement, leur implantation dans la ville, leur style pédagogique. Et les différences se sont révélées également très importantes en ce qui concerne le jeu symbolique: très abondant, central dans l'une des garderies, où les éducatrices étaient sensibles depuis longtemps au jeu spontané et y avaient réfléchi, plus embryonnaire dans deux autres, il était très peu présent chez les moins de cinq ans dans la quatrième.

-
1. Il faut souligner que c'est grâce à une période de congé professionnel que cette démarche a été possible.

Au départ, nous nous demandions, non sans angoisse, s'il était réellement possible d'observer des enfants dans une activité spontanée, lorsqu'on est extérieure à la garderie, lorsqu'on est étrangère à leur environnement habituel. Peut-on être là à les regarder, sans les intimider ou les pousser à l'exhibition, et sans être trop fréquemment sollicitée de participer à leurs activités? Nous avons pris d'emblée le parti de nous passer de tout moyen d'enregistrement pour nous borner à noter. Ce n'était pas répugnance à l'égard de la technique, mais souci de modifier le moins possible l'environnement des enfants, désir d'une observation aussi discrète qu'elle pouvait l'être. L'observatrice était probablement aux yeux des enfants une dame qui est là, la plupart du temps assise dans un coin, se déplaçant parfois pour s'asseoir ailleurs, affligée de la manie innocente d'écrire tout le temps, ne parlant que si on la questionnait; donc un personnage de peu d'intérêt.

Les enfants ont prêté peu d'attention à cette personne nouvelle; certains lui ont demandé (rarement) de participer à un jeu ou (plus fréquemment) de rendre un menu service comme attacher des chaussures ou fixer des bretelles. Quelques-uns ont voulu voir ce qui était écrit, savoir s'il y avait leur nom et où, "écrire" aussi sur le bloc. Mais tous ont, la plupart du temps, ignoré, oublié, annulé la dame assise (à la grande surprise des éducatrices d'ailleurs). Bref, l'observation est possible!

Nous avons pu ainsi recueillir, à différents moments de la journée, pendant une période de deux mois, soixante observations de jeux symboliques auprès d'enfants de deux ans et demi à six ans.

C'est principalement de ces observations que nous tirons les éléments pédagogiques qui vont suivre.

Pour les exploiter, nous avons bien sûr comparé ce qui se passait dans les différentes activités ludiques observées, mais surtout cherché à repérer:

- ce qui permet au jeu de démarrer, de se poursuivre ou de se réorienter et, au contraire, ce qui peut l'empêcher d'apparaître, le perturber ou l'interrompre,

- ce qui semble faciliter le jeu, le rendre possible et aisé et, au contraire, ce qui le complique et l'entrave.

A partir de là, nous pensons pouvoir légitimement faire un certain nombre de remarques concernant l'espace, le temps, les objets pour jouer et l'attitude de l'adulte. Nous y ajouterons des réflexions sur les "modèles" du jeu et le langage qui ne nous ont pas été inspirées directement par cette série d'observations, mais par tout ce que nous avons appris sur le jeu dans notre vie professionnelle et familiale.

VI

L'ESPACE

Presque tous les jeux se déroulent sur ce qu'on peut appeler un territoire; c'est aussi bien le tapis de cartes des joueurs de jass du Café du Commerce que ce qui découle des consignes des joueurs de cache-cache lorsqu'ils fixent qu'on n'ira "pas plus loin que la grange de l'oncle Ernest"¹.

Les jeux symboliques des petits enfants ne font pas exception à cette règle. Le joueur qui met en place un jeu de "faire-semblant" l'organise dans un certain espace qu'il a au préalable délimité, explicitement ou non, et qui sera dévolu au jeu le temps que celui-ci durera.

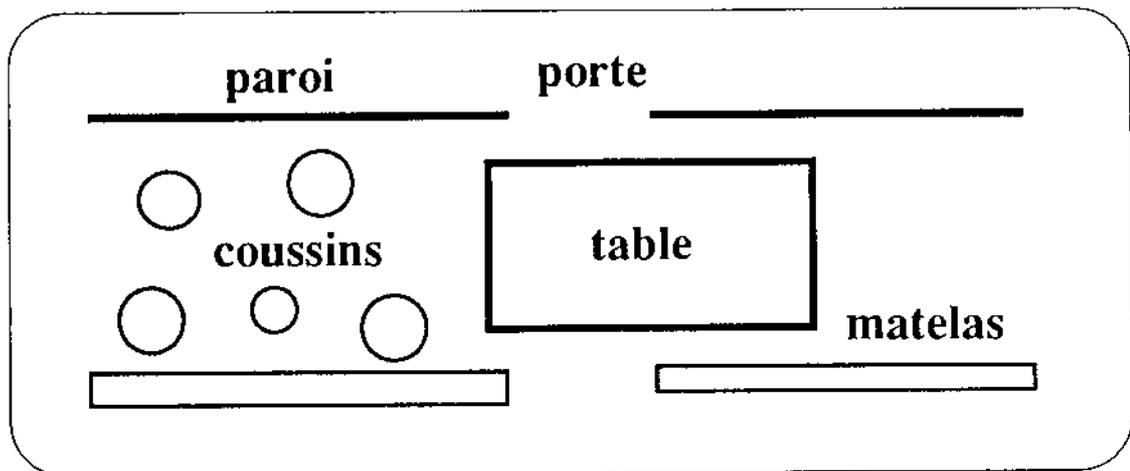
On peut considérer cette question du territoire du jeu symbolique sous trois aspects: le marquage de l'espace, le caractère exclusif du territoire et la proximité de l'adulte.

1. Les jeux sans territoire sont par exemple les jeux avec les mots; mais le territoire du jeu n'est-il pas délimité par la portée de l'ouïe? Ou encore les jeux avec le corps; là, le territoire peut être considéré comme la partie du corps qui entre dans le jeu: des fillettes d'âge scolaire qui jouent à un jeu de frapper en rythme dans les mains considéreraient que "ce n'est plus du jeu" si, par maladresse ou malice, une partenaire frappait ailleurs.

a) le marquage du territoire

A partir de quatre ans environ, quand les enfants mettent en place un jeu à plusieurs qui nécessite une consigne, même sommaire, ils donnent souvent des indications quant à l'endroit où se déroulera le jeu, aux surfaces qui lui seront réservées et à leur fonction; ils vont aussi parfois marquer les limites et articulations de ce territoire.

Albert, Christian, Josué et Damien (de 4;1 à 4;9) jouent dans une petite salle habituellement réservée aux bébés. La porte ouverte donne sur une salle plus grande où se trouvent l'éducatrice et d'autres enfants. "D'accord, on fait une maison?" "Là ce serait le balcon" (ils tirent une petite table devant la porte). "Là, la salle de bain" (deux enfants entassent des coussins à côté de la table, puis dressent deux matelas). "T'es d'accord, y aurait un balcon, ça serait la mer...").



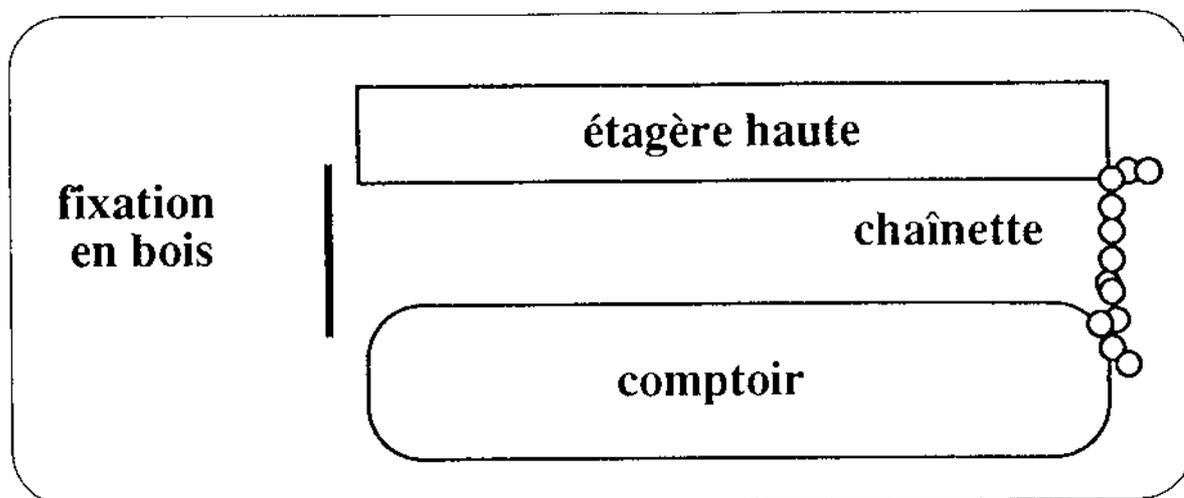
On voit que le marquage se fait au moyen d'objets de la vie courante; très souvent, à l'intérieur, ce sont des chaises, de petites tables, des matelas de sieste. A l'extérieur, tout ce qu'on peut trouver; curieusement les objets servant au marquage sont plus rares dehors (sauf dans une des garderies où planches et vieux pneus étaient à la disposition des enfants). Mais avec un peu d'ingéniosité, il y a moyen de se débrouiller.

Nadine (3;8) est avec Thomas (3;3) dans la cabane en rondins du jardin. "Il pleut" dit-elle, et elle fait entrer dans la cabane un cheval à roulettes. Puis elle dresse à l'entrée un grand bac de plastique qui sert à ranger les jouets de jardin. Thomas proteste, Nadine tient bon. Thomas s'en va, bousculant au passage Nadine et la porte-bac. Nadine pleure brièvement, puis remet la porte. A Jean (3;3) qui passe par là: "là c'est la porte, il pleut, il tombe de l'eau". Jean, intéressé, s'approche. Nadine: "moi, je suis la maman". Jean: "moi, je suis le papa". Et commence un jeu autour du thème du repas qu'on prépare et qu'on mange. Chaque fois qu'un des enfants sort de la cabane ou y rentre, il prend bien soin de remettre la "porte".

Deux jours plus tard, Nadine est à nouveau dans la cabane avec Thomas et deux autres enfants. Un jeu de papa-maman-enfants est en route, animé principalement par Nadine. Elle a demandé à l'éducatrice de s'asseoir par terre devant la cabane, les jambes en travers de l'entrée, et d'être la porte!

Il faut souligner que ce marquage du territoire est symbolique; ce n'est pas une réelle fermeture qui le rendrait impénétrable aux non-joueurs. C'est un signe qui dit aux autres, enfants et adultes: "attention, ce territoire est provisoirement le territoire du jeu". Il se passe un phénomène curieux lorsque la fermeture est réelle, même si elle est très tenue: le jeu dégénère en chahut, excitation ou conflit.

Un grand et beau magasin, dans lequel on peut se tenir debout, a été donné à une collectivité de petits enfants, après avoir fait les beaux jours des deux enfants d'une famille. Sitôt installé, il provoque la ruée. Tout le monde veut y aller, chacun veut vendre. Le scénario suivant se répète constamment: deux enfants (les plus forts ou les plus rapides) se



glissent derrière le comptoir et ferment avec la chaînette. Ils subissent l'assaut de ceux qui voudraient être là aussi, et ripostent verbalement et en jetant sur les assaillants tout le matériel qui se trouve sur l'étagère et le comptoir. La scène se reproduira invariablement jusqu'à ce qu'un adulte bien inspiré ôte la chaînette. A partir de ce moment, il a été possible de jouer au marchand et à l'acheteur, même s'il a fallu quelquefois résoudre des conflits quant au choix des rôles¹.

b) Le caractère exclusif du territoire

Le territoire ainsi délimité est réservé et toute intrusion d'autres enfants crée un conflit ou suscite une interruption du jeu. Il en va de même bien sûr si c'est l'adulte qui pénètre sur le territoire du jeu, encore que cette situation soit plus rare et moins conflictuelle.

Sonia (3;8) et Noëlle (3;1) jouent dans le jardin. Sonia porte un sac à main; elle dit à Noëlle "on va à la maison" et pénètre avec elle dans la cabane. On les entend parler d'un petit bébé et Noëlle déclare qu'elle va se coucher, qu'elle est

1. Nous avons observé cette situation dans une colonie de vacances pour jeunes enfants (3 à 6 ans).

malade. A ce moment Stéphane entre dans la cabane, suscitant de très vives protestations des fillettes. Il s'en va. Noëlle dit "c'est la nuit Sonia" et, curieusement, se lève, sort de la cabane, suivie par Sonia. Le jeu se termine ainsi. Gabrielle (3;3) et Sandra (3;9) jouent à la dînette avec des poupées, dans une activité assez peu structurée. Elles ont disposé poupées et vaisselle par terre et nourrissent les bébés. Daniel (4;2) s'approche pour se joindre au jeu. Gabrielle proteste énergiquement et tire une chaise comme pour barrer le passage. Daniel s'installe néanmoins près des fillettes. Immédiatement elles s'en vont, chacune portant une poupée; Daniel les suit. Les enfants vont dans la salle voisine. Gabrielle déclare qu'elle veut jouer là. L'éducatrice lui installe un coin à part à l'aide du castelet. Les deux petites filles y déposent leurs poupées, mais le jeu ne reprend pas.

c) La proximité de l'adulte

Les petits, contrairement aux enfants d'âge scolaire, ont besoin de jouer à proximité de l'adulte qui s'occupe d'eux. Pour les plus jeunes (2, 3 ans), il s'agit d'être très près; ils ont tendance à jouer, disent les mères, "dans les jambes" de l'adulte. Il faut qu'à tout moment ils puissent se rassurer par sa présence, y puiser l'énergie qui leur permet de maintenir une activité autonome. Par ailleurs, on n'éprouve à cet âge aucune gêne à jouer en présence de l'adulte.

En grandissant, l'enfant aura besoin de plus d'espace pour son jeu, et il tolérera une distance plus grande. L'enfant de 4 à 6 ans ne joue plus "dans les jambes" de l'adulte, mais il continue à jouer à portée de voix, et, tout au long du jeu, il aura pour toutes sortes de raisons recours à l'adulte, à divers moments.

Stella (4;9) et Jaap (5;3) jouent au sous-marin; pour cela ils recouvrent de planches la vraie barque échouée dans le jardin de la garderie. Une éducatrice arrive, s'arrête à quelques mètres des enfants pour cueillir des grappes de la treille. Stella et Jaap se précipitent vers elle, lui parlent (du raisin, de quand on le mangera, etc.) puis viennent reprendre leur jeu comme s'ils ne l'avaient jamais quitté.

Marie (4;3), Kitty (4;10) et Jaap sont dans la cabane du jardin. Marie sort avec une poussette et une poupée et se dirige vers une éducatrice pour lui montrer le bébé. L'éducatrice s'extasie sur un si beau bébé. Retour de Marie dans la cabane. Quelques minutes plus tard, elle en sort avec Kitty dont elle est la maman; Kitty marche à quatre pattes. "On va vers la dame?" demande le bébé Kitty d'un ton geignard en montrant l'éducatrice.

Puis, de sa voix habituelle "d'accord, tu avais dit qu'on va chez la dame". Elles y vont.

Lorsque ces contacts sont trop rares, si l'enfant est petit, le jeu peut s'en trouver paralysé. Il suffit alors d'un bref échange avec l'adulte pour que l'activité ludique reprenne.

François (2;8) est dans le jardin de la garderie. Après quelques minutes d'intense activité sur un tricycle, il marche lentement à travers le gazon, sans but défini. Passant vers le carton de jouets, il sort trois objets qu'il jette par terre; il repart, revient, reprend un objet. Il semble ne pas avoir de projet, il est hésitant. Il se dirige vers les gros tuyaux de béton, s'enfile dans l'un, puis dans l'autre.

L'éducatrice s'approche de lui, s'accroupit, lui parle. Elle lui tend une pelle. François la prend, l'éducatrice s'éloigne. François devient actif; il remplit un récipient qu'il a trouvé à proximité du tuyau avec du sable (il y en a tout près), transvase, part avec sa boîte et sa pelle vider le sable un peu plus loin, revient, parle à un autre enfant.

Il joue ainsi pendant 7 minutes, puis cherche l'éducatrice du regard, va vers elle, lui parle brièvement et revient jouer.

Pourquoi cette proximité nécessaire et recherchée de l'adulte chez les enfants de moins de 6 ou 7 ans? Il s'agit bien sûr du besoin de sécurité: le sentiment de sécurité, pour les petits enfants, repose largement sur l'adulte. Mais, s'agissant du jeu symbolique, on peut se demander si, plus profondément encore, pour pouvoir s'immerger dans le monde parallèle du jeu, l'enfant n'a pas besoin que l'adulte soit présent et demeure le garant de la réalité, celui qui assure que, même si on est devenu un loup, pour l'éducatrice on reste Paul ou Sylvie.

d) Quels espaces dans une collectivité de petits enfants?

Les petits enfants n'ont pas besoin de beaucoup d'espace pour jouer, sauf, bien entendu, s'il s'agit de jeux moteurs; à qui veut faire du tricycle il faut une allée suffisamment longue ou un parcours suffisamment intéressant. Mais le jeu symbolique, dont on a vu la place considérable dans l'activité des enfants d'âge pré-scolaire, peut exister sur une surface restreinte. Les grands espaces appellent une importante dépense motrice et on constate que dans les garderies qui ont de grands locaux à disposition, le jeu symbolique a plus de peine à vivre qu'ailleurs. Ainsi, une des garderies où nous avons fait des observations disposait d'une très grande salle que les éducatrices avaient aménagée de façon adéquate en y créant une maisonnette, des "coins" construction, livres, etc; il n'en restait pas moins que l'apparence générale de la salle, longue, haute, vaste, pouvait difficilement se faire oublier. Les "coins-jeu" y étaient moins longuement utilisés que dans d'autres garderies sans que l'on puisse trouver à cela d'autre explication que cet appel au déplacement que constituait le volume même de la salle.

Il faut néanmoins que l'espace soit suffisant - en fonction du nombre d'enfants - pour que les jeux des uns et des autres ne se perturbent pas mutuellement, qu'il n'y ait pas invasion d'un territoire de jeu par des joueurs "étrangers".

Pour favoriser les jeux symboliques, il importe que l'espace à disposition soit divisible pour créer des territoires de jeu. L'adulte doit donc concevoir un espace morcelé. A cet égard, les "coins-jeu" sont une bonne solution; il ne faudrait pas toutefois que tout l'espace soit occupé par des installations dont la vocation est préalablement établie. L'enfant doit pouvoir aménager, le temps d'un jeu, un endroit; changer la fonction de tel ou tel coin existant pour réaliser son projet: jouer à la fusée spatiale au coin-poupées et au bateau dans le coin-repos.

Espace divisible signifie surfaces déjà fractionnées par l'aménagement et la décoration à l'intérieur et, à l'extérieur, espaces suffisamment diversifiés: revêtements différents, dénivellations, plantations, etc. Il faut aussi bien sûr des objets mobiles qui serviront à délimiter les territoires; on a vu dans les exemples ci-dessus quels ils peuvent être, et il faut faire confiance à l'imagination des enfants pour en trouver d'autres. Cela implique de la part de l'adulte une réelle souplesse, pour admettre par exemple que les chaises ne restent pas obligatoirement autour des tables, mais qu'elles peuvent être utilisées à bien d'autres fins qu'à s'asseoir.

Les adultes vont donc, s'ils s'intéressent au jeu, tenter de modeler l'espace, puis vérifier par l'observation si cet aménagement correspond aux besoins du jeu, si tous les endroits sont utilisés de manière fructueuse, et s'il n'y a pas des lieux qui suscitent des comportements peu souhaitables. Amener des changements dans l'aménagement, de temps à autre, est aussi un bon stimulant pour le jeu. Nous en voulons

pour preuve une expérience faite dans une garderie où le partage en deux par des rayonnages d'une salle de dimension moyenne, et le fait de disposer quelques chaises dans l'espace retiré, derrière l'étagère, a suffi pour donner naissance à un jeu de cabane (sous les chaises!) qui a intensément mobilisé les enfants pendant plusieurs jours.

Il faut enfin que les enfants puissent changer d'espace. Leur choix sera parfois insolite pour qui a oublié les jeux de son enfance: couloirs, escaliers, dessous des tables, intérieur des placards... Ils ont besoin de se déplacer, de changer de lieu. Etre confiné dans la même salle pendant trop longtemps ne favorise que la turbulence et l'excitation; la porte ouverte (à l'exception de celle qui donne sur la rue!) donne de biens meilleurs résultats¹, pour autant que les problèmes de surveillance soient correctement résolus.

1. Les petits enfants ont d'ailleurs horreur des portes fermées, caractéristique qu'ils partagent avec le chat domestique.

VII

LE TEMPS

Le jeu n'a pas seulement besoin d'espaces pour exister, mais aussi de temps, d'un temps réservé, protégé. Combien de temps? A quels moments de la journée? Que se passe-t-il lorsqu'on interrompt un jeu? Ces questions méritent que l'on s'y arrête.

a) La durée

La durée des jeux symboliques varie considérablement en fonction de l'âge des enfants. Très brève, très mouvante chez les tout petits où l'on passe d'une activité à l'autre en quelques minutes, elle recouvre des moments beaucoup plus longs chez les enfants de 5 à 6 ans (le jeu de Jean, p. 19, qui dure 1 à 2 minutes, et celui des petits écoliers, p. 55, qui dure 1h10, sont typiques à cet égard).

C'est le développement du jeu lui-même qui, en partie, crée cette différence; devenant plus riche, plus varié, incluant plusieurs joueurs et un scénario qui se développe, le jeu symbolique voit croître sa durée. Mais c'est aussi la capacité de l'enfant à fixer son attention sur une activité qui augmente dans tous les domaines et dont le jeu bénéficie.

Outre les différences de durée liées à l'âge, il y a celles qui tiennent au tempérament des enfants. Certains sont, en toutes

choses, rapides, vite distraits, passant fréquemment d'un intérêt à l'autre; d'autres, au contraire, plus lents peut-être, se fixent plus longuement sur une activité. On ne peut donc pas donner de normes et dire qu'à 3 ans le jeu symbolique a telle durée moyenne et à 5 ans telle autre, cela serait sans intérêt. Ce qu'il importe de connaître, c'est que la durée du jeu augmente de façon constante et dans des proportions importantes.

Sachant cela, il faut offrir à l'enfant, pour ses activités spontanées, les durées qui conviennent à sa possibilité de mener de manière autonome un ou des jeux. Dans les garderies, on doit veiller à ce que les enfants aient assez de temps pour jouer. Cela peut paraître paradoxal puisque ce type d'institution n'a pas de programme à remplir ou d'apprentissages à faire faire à l'enfant dans des délais fixés; toutefois on est frappé de voir à quel point, dans certaines institutions, les moments de vie quotidienne (repas, toilettes, etc.) ajoutés aux activités organisées par l'adulte soucieux d'encadrer les enfants et de les faire progresser restreignent excessivement le temps consacré au jeu spontané.

Lorsqu'on organise l'horaire de la journée, il faut donc être attentif à prévoir du temps en suffisance pour les activités autonomes. A notre sens, c'est la majeure partie du temps d'éveil qui doit être ainsi laissée à l'enfant pour ses jeux. Cela ne signifie pas que l'adulte n'a pas à organiser des activités diverses, mais elles doivent être brèves; c'est d'autant plus vrai que les enfants sont plus jeunes. Les activités de vie quotidienne doivent également être suffisamment bien organisées et réglées pour qu'elles n'empiètent pas sur le temps dont l'enfant a besoin pour le jeu. Le jeu spontané est une activité essentielle qui doit avoir sa place dans le déroulement de la journée en garderie: il n'est pas un passe-temps offert à l'enfant quand on n'a rien de mieux à lui proposer.

b) Le rythme

Des travaux récents ont mis l'accent sur les rythmes de vie et d'activité des enfants¹.

On sait donc que tous les moments de la journée, dans une garderie, ne sont pas équivalents; certains conviennent à des activités qui exigent de la concentration alors que d'autres, au contraire, devront être consacrés au mouvement ou à la détente et au repos. Le jeu symbolique, activité multiforme par excellence, s'adapte à tous les besoins. C'est l'activité sur mesure qui permet la concentration, ou le mouvement, ou le repos, selon le moment de la journée.

Concentration dans le jeu de Kitty (4;10) et Pamela (5;2). Kitty est la maman, elle range divers objets au coin poupées. Pamela déclare qu'elle "va à l'école enfantine" et s'éloigne dans la salle, prend une feuille de papier sur laquelle elle écrit. Retour au coin poupées où elle montre son papier à Kitty: "regarde ce qu'ils m'ont appris à marquer". Kitty regarde attentivement puis dit: "va dans ta chambre". Elle essaie sans succès d'afficher l'oeuvre de Pamela contre la paroi. Elle quitte sa maison pour aller acheter des feuilles et des crayons. Pamela retourne à l'école et écrit avec application son prénom sur une feuille. Elles reviennent toutes deux au coin poupées. Pamela: "je peux faire un téléphone, maman?" Kitty: "oui, mais doucement". Etc., le jeu se poursuit avec la même intensité.

Mouvement dans le jeu de Silvio (4;1) qui au coin repos organise une sorte d'abri fait de coussins et saute à plusieurs reprises à l'intérieur. Il aligne trois chaises devant sa construction en disant "c'est moi qui l'ai faite, cette ca-

1. Sur ce sujet, on consultera avec profit l'ouvrage de H. Montagner, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, Stock, Paris, 1983.

bane". Puis il se blottit sous les coussins, ressort pour ajouter une quatrième chaise à sa "barrière", etc.

Détente et repos dans le jeu de Kitty encore, qui est couchée sur un amas de coussins, malade, et qui organise un jeu en ordonnant à Pamela de lui faire une piqûre, puis à Igor (3;6) de lui donner le biberon, etc. Elle réussit à jouer ainsi pendant 20 minutes en restant couchée, faisant par moments semblant de dormir.

Les journées des petits enfants sont plus rythmées que celles de l'adulte; les grands marqueurs du temps que sont les moments de repas et de sommeil prennent plus de place à cet âge que plus tard. Ce caractère très rythmé de la journée enfantine est, en garderie, encore accentué par la vie collective. C'est une chose heureuse pour le jeu. Un rythme répétitif permet à l'enfant de se repérer dans la journée et, en particulier, de démarrer dans son jeu aux moments qui journallement sont réservés à cette activité. Il peut aussi par la répétition et l'expérience en évaluer la durée, donc éviter de se lancer dans un jeu qui devra être interrompu. On voit dans les institutions (comme dans les familles) le même type de jeux apparaître aux mêmes moments de la journée. Dans ce rythme régulier, l'enfant est comme en terrain connu, il ne perd pas de temps ni d'énergie à chercher ce qu'il veut faire et il n'est pas déçu parce qu'il a entrepris quelque chose qui n'avait pas sa place à ce moment-là. Il faut donc que les repères temporels soient clairs, afin que l'enfant puisse se situer le plus précisément possible.

c) Les interruptions

Lorsqu'un enfant n'a pas pu évaluer le temps dont il dispose pour jouer, il faudra probablement l'interrompre; l'heure du repas, ou maman qui vient le chercher sonnent la fin du jeu. Les interruptions constituent une des perturbations majeures du

jeu. Si un enfant en fait l'expérience répétée, il en vient progressivement à ne plus s'investir dans une activité ludique, pour éviter le désagrément d'être interrompu. La meilleure situation pour le joueur est celle où il connaît (par l'expérience régulièrement répétée chez les petits) la durée dont il dispose et s'y adapte de lui-même. Le jeu connaît ainsi une fin naturelle.

Lorsqu'il faut néanmoins interrompre le jeu (ce qui arrive même dans la meilleure des organisations), le joueur doit se voir offrir un délai, c'est-à-dire être averti qu'il doit cesser de jouer... bientôt. L'enfant peut ainsi quitter l'attitude mentale dans laquelle il est plongé, se détacher de son jeu et revenir tranquillement à la réalité.

VIII

LES OBJETS POUR JOUER

Le jeu symbolique des petits enfants intègre, dans la plupart des cas, des objets. Qu'ils représentent un être vivant, un vêtement, un ustensile ou un véhicule, ces objets servent de support au jeu. Ils permettent au joueur d'exercer son activité "comme pour de vrai". Ils sont souvent indispensables au jeu, comme par exemple le biberon de plastique qui, dans le jeu du très petit enfant, sert à nourrir l'ours ou à s'alimenter soi-même pour semblant; comme aussi la poupée ou ce qui en tient lieu pour qui joue à avoir un bébé, ou l'objet quelconque qui figure le volant quand le joueur conduit une voiture. Mais il arrive que le jeu symbolique se déroule sans appui matériel, comme c'est le cas pour le jeu avec le compagnon imaginaire fréquemment observé chez les enfants de 3 à 4 ans. Ces jeux où l'imagination ne recourt pas à un support sont toutefois beaucoup plus rares que ceux qui intègrent des objets.

On peut classer les objets utiles au jeu symbolique en trois grandes catégories.

1. Les objets spécialement conçus pour le jeu, c'est-à-dire les jouets. Ceux qui sont prévus pour le jeu symbolique des petits enfants sont nombreux et, pour la plupart, traditionnels et porteurs d'une longue histoire; ce sont la poupée, bien sûr,

la dînette, et toutes les reproductions d'ustensiles ménagers, ainsi que les petites voitures, les garages, les fermes, les animaux, et tant d'autres...

2. *Les objets de la vie quotidienne*, les "vrais objets" que l'enfant peut saisir et qu'il introduit dans son jeu en reproduisant l'usage dont ils sont porteurs. C'est par exemple la casserole dans laquelle on prépare une soupe imaginaire, ou les enveloppes et bulletins de versements récupérés dans la corbeille à papier qui serviront à un jeu de poste.

3. *Les objets non déterminés*; nous entendons par là tout objet qui n'est pas porteur d'un usage précis. Il peut s'agir d'objets manufacturés (ficelles, cartons) ou d'objets "naturels" (morceaux de bois, cailloux).

Ces trois types d'objets jouent un rôle important dans le jeu symbolique, nous l'avons constaté à maintes reprises. Les enfants ne recherchent pas plus activement une catégorie ou l'autre; leur choix se fait selon le jeu et selon l'environnement dans lequel il se déroule.

a) Les jouets

Il y a des jouets indispensables au jeu auquel ils sont destinés: la trottinette, les patins à roulettes, le jeu de l'oie... En ce qui concerne le jeu symbolique des petits enfants, nous ne voyons guère de jouets qui ne pourraient être remplacés par un objet de la vie quotidienne ou par du matériel non déterminé, si ce n'est peut-être la poupée. Encore que nous ayons vu, comme tout le monde, des enfants se fabriquer une "poupée" avec un coussin, une pelote, un chiffon, ou, si l'on en croit Victor Hugo, un sabre!¹

Néanmoins, les jouets destinés au jeu symbolique des petits enfants sont innombrables. Ils servent soit à reproduire une

1. C'est Cosette dans **Les Misérables** qui cajole un sabre, pendant qu'Eponine et Azelma emmaillottent le chat!

activité de l'adulte (la dînette pour la préparation, le service et la consommation du repas), soit à représenter une scène de la vie courante (les petites voitures qu'on amène faire le plein à la pompe à essence). D'origine plus récente, certains jouets permettent à l'enfant de mettre en scène les aventures des séries télévisées dont il est souvent le spectateur assidu (Goldorak, Musclor). Tous ces jouets sont de bons stimulants pour l'activité ludique. En effet, ils sont conçus de telle manière que leur apparence est attrayante et qu'ils évoquent immédiatement une activité que l'enfant peut faire. D'autre part, leur taille les rend faciles à manipuler et leur statut de jouet fait qu'ils ne sont pas assortis de recommandations ou de limites quant à leur utilisation (du moins nous l'espérons). Ainsi, dans une garderie, la présence d'un jouet peut provoquer le jeu, parfois de manière durable, et permettre toute une richesse d'activités.

Dans un groupe de petits écoliers (10 enfants de 4 à 6 ans qui occupent à la garderie deux petites salles communicantes), une trousse de médecin a été au centre d'un jeu qui a duré 1h10 et réuni quatre, puis cinq enfants. Les thèmes successivement abordés ont été docteur et malades, dentiste et patients, maman et bébé, puis un loup qui attaque et dont il faut soigner les victimes; et c'est le loup qui à son tour est malade, ainsi que d'autres animaux; la production verbale était abondante, et les interactions nombreuses.

L'attrait du jouet s'exerce de manière différente d'un enfant à l'autre. Certains enfants jouent abondamment et pendant des années à la poupée, d'autres n'y toucheront jamais de toute leur enfance, pour d'autres encore ce sera une activité sporadique. Chaque enfant, ainsi, est plus ou moins stimulé par certains jouets. L'âge et le sexe¹ de l'enfant jouent un rôle indiscutable dans ce domaine.

Il est donc difficile de déterminer quels sont les jouets qu'il faudrait absolument mettre à disposition des enfants dans une garderie et ceux dont l'intérêt est moindre. Evidemment, il y a les "classiques", dont on est sûr qu'ils seront toujours utilisés dans le jeu symbolique: les petites voitures ne restent jamais longtemps au garage, la dinette entre automatiquement dans les jeux autour du thème du repas joués par tous les enfants de cet âge ou presque. On pourrait ainsi allonger la liste. Cela ne nous paraît guère utile dans la mesure où chacun connaît ces "best-sellers" que même une observation superficielle des enfants nous permet de repérer et que nos souvenirs d'anciens joueurs nous révèlent.

Il nous semble donc à la fois impossible et vain d'établir une quelconque liste-type des jouets utiles au jeu symbolique des enfants d'âge pré-scolaire. De même, la distinction entre bons et mauvais jouets nous paraît oiseuse. A notre sens, le bon jouet est celui avec lequel on joue, pourvu qu'il ait les qualités de solidité et de sécurité qui permettront à l'enfant d'en faire un usage prolongé et sans danger.

Dans les garderies où nous avons fait nos observations, nous avons pu constater l'abondance des jouets. De plus, ils sont en général adéquats et de bonne qualité. Cette abondance peut d'ailleurs en elle-même faire problème. Le jeu spontané est parfois empêché, stérilisé en quelque sorte, par la pléthore de jouets. Le jouet est un objet qui vient à la rencontre de l'enfant, qui l'attire, qui l'interpelle; l'enfant dont la capacité à s'investir dans le jeu n'est pas très grande se bornera, si les jouets sont trop nombreux, à en manipuler un, puis, se laissant distraire par le suivant, à le saisir à son tour et ainsi de suite, jusqu'à ce que,

1. *Les jeux. Jouer pour grandir*. In: *Vers une éducation non sexiste*, travaux réunis par S. Lempen-Ricci et Th. Moreau, Réalités Sociales, Lausanne, 1987.

ayant fait le tour des objets à sa disposition, sans jouer, il se retrouve déçu et frustré.

Une autre difficulté que rencontrent les collectivités de petits enfants consiste à conserver les objets miniatures: fournitures pour maisons de poupées, articles pour le magasin, etc. Facilement détruit ou perdu, ce matériel supporte mal d'être à disposition d'un groupe d'enfants. Or, il est utile, car il permet un jeu "en dehors de soi", dans lequel l'enfant n'est pas acteur. Il donne donc l'occasion de jouer des situations plus dramatiques, plus chargées affectivement que lorsque l'enfant est lui-même dans le jeu. Ce qui se passe à la maison de poupées ou entre les "Plays-Bigs" peut être porteur de significations plus profondes et plus fortes que les traditionnels jeux de papamaman.

Dernière difficulté, et non la moindre: le jouet, pour le temps du jeu, est propriété privée pour le joueur. Or, dans une garderie, par définition, il appartient à tous. On imagine donc les problèmes qui peuvent surgir: conflit de propriété, rapt d'un jouet pendant le jeu, récupération par un enfant du jouet provisoirement inemployé alors que le jeu continue. Tout l'art consistera à avoir suffisamment de jouets pour limiter les conflits sans toutefois tomber dans le piège de la surabondance. Il s'agira aussi d'établir et de faire respecter un certain nombre de règles qui permettront d'éviter les disputes. Mais ceci est une autre histoire...

b) Les objets de la vie quotidienne

Tout objet utilisé par les adultes dans la vie courante peut être intégré dans le jeu symbolique, que ce soit un petit ustensile de ménage ou la voiture familiale (à l'arrêt, de préférence!). La valeur essentielle de ces vrais objets pour le jeu réside dans le fait qu'ils sont porteurs de l'activité de

l'adulte; ils stimulent donc très fortement l'enfant à reproduire cette activité.

Chacun a pu observer les jeux des petits enfants avec les objets familiers; le téléphone, par exemple, est très prisé, mais tout ce qui sert à nettoyer, à jardiner, à faire la cuisine, à bricoler, remporte le même succès. Non seulement les objets sont familiers aux enfants, mais l'activité qu'ils impliquent se déroule fréquemment devant eux et peut ainsi être reproduite sans difficulté dans le jeu. Plus l'enfant est petit, plus cette attitude est forte, car les thèmes de jeu des enfants jusqu'à 5 à 6 ans reproduisent de manière préférentielle les activités de la vie quotidienne et des adultes proches. En grandissant, ce seront plutôt des événements exceptionnels, voire fictifs et romanesques, qui seront joués.

Le milieu familial est largement pourvu d'objets que l'enfant peut intégrer dans ses jeux, pour autant bien sûr que l'adulte lui en laisse la possibilité. Il n'en va pas de même dans les garderies qui disposent essentiellement de jouets, on l'a vu plus haut. Il ne serait pas inutile d'y adjoindre certains objets qui évoquent la vie courante et l'activité quotidienne des adultes.

c) Les objets non-déterminés

Nous entendons par là le matériel de récupération ou les matériaux bruts (cartons ou cailloux), mais aussi les objets de la vie quotidienne détournés de leur utilisation première, c'est-à-dire employés comme un matériau quelconque pour diverses constructions.

Dans le jardin de la garderie, Etienne (4;11) a planté un bâton dans le sol, et il y fait grimper une poupée miniature. Trois autres enfants le regardent faire. Le bâton tient mal, Etienne s'applique à le planter mieux. La petite poupée

monte et descend encore le long du mât, elle devient Goldorak.

Yvan (5;3) construit un bateau dans une des salles de la garderie, avec deux matelas de sieste et des chaises. Il s'applique pour que les matelas (la coque) tiennent. Le bateau a une entrée (un des éléments d'un matelas qui bat comme une porte). La navigation, avec des avatars divers, durera 40 minutes.

La valeur de ces éléments pour le jeu est considérable, principalement pour deux raisons. Tout d'abord, ils s'adaptent de manière adéquate aux besoins de l'enfant, par la vertu des métamorphoses du jeu: les matelas de sieste peuvent ainsi être bateau, porte, cabane ou bouclier, selon le thème joué. L'absence de forme définie et le fait que l'enfant renonce à leur signification spécifique permet cette grande souplesse d'utilisation.

Dans le même ordre d'idée, ce matériel ne limite pas le jeu puisqu'il peut se transformer selon les besoins. Le matelas qui figurait la coque du bateau peut devenir radeau sur la mer démontée puis cabane sur l'île déserte enfin atteinte. En quelque sorte, les objets non-déterminés suivent le joueur.

On a beaucoup dit et écrit que la qualité principale de ce matériel consiste à permettre à l'imagination de l'enfant de se donner libre cours. C'est probablement le cas, encore qu'il ne faille pas surestimer la part de créativité qu'implique la transformation d'une chaise en voiture. Il s'agit d'une métamorphose banale dans le domaine du jeu, et ce n'est pas la plus importante. Dans le jeu symbolique, c'est la transformation du joueur lui-même en une personne qu'il n'est pas qui témoigne des plus larges ressources imaginatives.

Les garderies sont pauvres en objets non-déterminés, qu'il s'agisse de ce qui est à disposition dans les salles ou au jardin. Il y a là un effort à faire, d'ailleurs pas très difficile: amener du

matériel de récupération et s'en défaire lorsqu'il ne stimule plus le jeu. Un carton, par exemple, peut avoir un attrait considérable pendant quelques jours où il servira à figurer une voiture, un bateau, un berceau ou la niche du chien, mais son intérêt s'éteindra et on pourra s'en débarrasser, en attendant le prochain!

d) Quels objets pour le jeu symbolique?

L'utilisation d'un jouet, d'un objet de la vie quotidienne ou d'un matériau quelconque dans le jeu symbolique de l'enfant tient à une rencontre entre le joueur, son désir de jouer et un objet intégrable dans le jeu. A partir de là, tout peut entrer dans le jeu et il s'agira pour l'adulte d'être attentif à ce qui, là où il est, avec les enfants qu'il côtoie, constitue un support efficace pour le jeu symbolique.

Il faut concevoir l'objet pour jouer comme une aide au jeu et comme une stimulation pour le joueur. Comme pour l'espace, comme pour le temps, il s'agit d'observer l'enfant qui joue, puis d'ajuster et d'adapter le matériel.

En ce qui concerne le matériel de jeu, les limites des garderies dans lesquelles nous avons fait nos observations se situaient dans les domaines suivants, à des degrés divers pour chacune d'elles:

1. La relative pauvreté du matériel mis à disposition qui consiste essentiellement en jouets (à l'exception d'une des garderies où la variété était plus grande).

2. Le manque de nouveautés; l'enfant se trouve environné d'objets qui changent peu, qu'il retrouve au même endroit d'un bout de l'année à l'autre. Cette répétition, qui a sa valeur puisqu'elle est rassurante et permet à l'enfant de se mouvoir dans un monde bien connu, est cependant peu stimulante pour les activités ludiques.

3. La surabondance de jouets, dont on a déjà dit les inconvénients, et la dévalorisation que subissent ces jouets qui sont à la fois à tout le monde et à personne. Nous tenons cependant à souligner que dans les quatre institutions un effort considérable était fait pour que le matériel soit en bon état, ce qui n'est pas une chose aisée dans un groupe de petits enfants.

IX

L'EXEMPLE,

UN MATÉRIAU POUR LE JEU

Le jeu symbolique est représentation de personnages et d'animaux, d'activités et de situations. Or, pour reproduire, il faut connaître, avoir vu, autrement dit il faut à l'enfant qui joue des sources: des êtres et des actes à imiter. C'est un des éléments constitutifs du jeu symbolique, un parmi d'autres puisque le jeu symbolique ne se résume pas à la simple imitation.

L'enfant s'inspire tout d'abord de l'activité des adultes ou du spectacle de la vie en général. Il est très friand de voir ce qui se passe, d'assister, d'observer. Cet intérêt, lié au besoin de découvrir le monde, lui permet d'emmagasiner des éléments qu'il utilisera dans le jeu symbolique.

Puis intervient le spectacle du jeu d'autres enfants, en particulier des plus grands. Au contact du jeu plus évolué de ses aînés, le petit puise inspiration quant aux thèmes et, surtout, quant à la manière de jouer. Ce contact avec le jeu des autres lui permet d'avancer dans l'élaboration du jeu symbolique, d'en maîtriser progressivement des formes de plus en plus

évoluées. La stimulation entre enfants est donc, dans ce domaine comme dans bien d'autres, de première importance.

a) Voir la vie

Le spectacle de la vie et des adultes actifs est d'un intérêt puissant pour les jeunes enfants. Or, dans la forme d'organisation sociale qui est la nôtre, les enfants sont de plus en plus coupés de l'activité des adultes, et ceux qui vivent la journée entière dans une garderie le sont encore davantage que ceux qui restent dans le cadre familial. Il importe donc, dans une institution pour jeunes enfants, de réfléchir à cette question et de mettre les enfants au contact des activités de la vie quotidienne par une démarche volontaire. Si on ne le fait pas, les seuls adultes actifs que l'enfant voit pendant le temps qu'il passe à la garderie sont les éducateurs et les éducatrices. Or, ceux-ci sont un modèle d'activité limité puisque leurs tâches sont liées à la vie des enfants et -si ce sont de bons pédagogues- suivent en grande partie les besoins et intérêts de ces mêmes enfants (à cet égard, le modèle pour le jeu que présente l'éducatrice de la petite enfance est plus pauvre que celui de la maîtresse d'école qui, elle, a un rôle, des attitudes et des gestes professionnels beaucoup plus typiques; les enfants expriment d'ailleurs souvent l'idée que leur éducatrice "ne travaille pas").

Où trouver des adultes qui travaillent? A l'intérieur de l'institution tout d'abord: le personnel d'intendance ou telle personne extérieure à la maison qui y intervient momentanément, qu'il s'agisse du facteur ou du plombier. Et, bien entendu, il importe de sortir et de regarder. Envisagées sous cet angle-là, les sorties avec les petits ne sont pas des excursions. Elle n'ont pas un but prestigieux, mais elles servent simplement à découvrir tout ce qui vit et agit aux environs de la garderie. Cela implique pour l'adulte de longs arrêts à contem-

pler des spectacles qui ne le passionnent guère: les ouvriers dans la tranchée, le balayeur qui ramasse des feuilles ou le livreur qui décharge des caisses de bouteilles devant le restaurant.

Le spectacle des animaux constitue lui aussi un matériau qui est réutilisé dans le jeu. Et n'oublions pas comment des enfants à partir de 4 ou 5 ans déjà arrivent à utiliser dans leurs activités ludiques des thèmes et personnages tirés d'histoires et surtout de séries et dessins animés vus à la télévision. Les éducatrices ont là aussi un rôle à jouer; elles peuvent le faire en ne traitant pas comme quantité négligeable (ou méprisable) les émissions de télévision dont les petits sont fêrus, mais en en parlant, en évoquant les caractéristiques et les gestes des héros de ces séries. Elles aideront ainsi les enfants à en faire un élément utile au jeu symbolique.

Il importe de rester conscient que toute activité ou tout personnage qui présente des caractéristiques que l'enfant est capable de saisir - et pas nécessairement de comprendre complètement - peut être utilisé dans le jeu symbolique. Nous avons pour notre part été très frappée par la manière dont nos propres enfants utilisaient dans leurs jeux des souvenirs d'activités adultes qui paraissaient pourtant fort éloignées de leurs intérêts.

b) Voir jouer

Le jeu passe des grands aux petits, on le sait en ce qui concerne la transmission des jeux traditionnels qui s'apprennent dans les cours de récréation. Une des causes de l'actuelle régression de ces jeux est d'ailleurs la séparation beaucoup plus fréquente et nette des enfants par catégories d'âge.

Le jeu symbolique, en partie tout au moins, passe aussi des aînés aux plus jeunes, par deux canaux. Le premier, c'est

l'animation du jeu par un enfant plus âgé qui l'organise alors que les petits, sensibles au prestige du plus grand et à tout l'intérêt de ce qu'il leur apporte, sont trop heureux de suivre les consignes qui leur sont proposées. Ils se font de la sorte deux fois du bien: la première fois en jouant, et la seconde en expérimentant des comportements ludiques qu'ils vont pouvoir petit à petit développer eux-mêmes.

Le deuxième canal, c'est le spectacle du jeu des plus grands. Nous avons, au cours de nos observations, vu fréquemment que des petits ou des nouveaux dans le groupe restaient à la frange du jeu, comme des spectateurs. Ces enfants n'inspiraient toutefois pas la pitié que l'adulte éprouve envers le laissé pour compte. L'impression était au contraire celle d'une intense participation; par l'observation, l'enfant était comme dans le jeu, intensément pris par ce qui se déroulait sous ses yeux.

Le jeu symbolique, comme toute autre activité enfantine ou adulte, comporte donc une part d'apprentissage¹.

L'institution pour la petite enfance est à l'aise pour offrir aux enfants les stimulations nécessaires. Elle peut le faire en ayant une organisation par groupes verticaux où des enfants d'âge différent se côtoient tout au long de la journée, donc partagent en grande partie leurs jeux. Si, au contraire, on a choisi de regrouper les enfants par âge, il faudra permettre aux groupes de se mêler à certaines occasions, ou donner aux petits qui le souhaitent la possibilité de passer des moments dans des groupes de plus grands. Lorsque la structure est "horizontale", il faut donc qu'il y ait communication entre les enfants des divers groupes. Nous savons qu'elle n'est réalisable que si les

1. Le mémoire de C. Buholzer: **Je joue, tu joues, nous jouons...**, EESP, Lausanne, 1987, montre clairement cet apprentissage chez un enfant handicapé mental.

adultes entre eux communiquent. C'est donc à un vrai décloisonnement de l'institution que nous appelons, si l'on souhaite stimuler l'évolution du jeu symbolique.

X

LE LANGAGE

La parenté entre langage et jeu symbolique est bien connue. Ils apparaissent et se développent parallèlement et sont liés tous deux à la fonction symbolique. Ce n'est pas de ce rapport-là entre langage et jeu symbolique dont nous voulons parler ici, mais bien du langage en tant qu'outil pour le jeu.

Les premières ébauches de jeu symbolique sont généralement muettes: faire semblant de dormir, de manger, etc. Mais rapidement les représentations que l'enfant introduit dans son activité ludique seront accompagnées de vocalises s'il ne parle pas encore ou de monologues si l'enfant en est déjà capable. On peut dire que les premiers jeux symboliques sont amenés par une impulsion motrice: l'enfant agit, fait les gestes de son jeu, et le langage n'est qu'accompagnement, il suit le mouvement.

Le jeu symbolique ne prendra toutefois son véritable essor que lorsque le langage y remplira une fonction plus importante. A partir de deux ans et demi ou trois ans, le langage va de plus en plus souvent précéder le jeu symbolique. Le joueur pose qu'il joue en déclarant à quoi il joue. Puis, en cours de jeu, le langage permettra de varier la signification des gestes et mouvements de l'enfant, de donner à ce qui est représenté une ampleur beaucoup plus considérable. C'est la différence entre

le jeu de l'enfant de 18 mois qui boit dans la tasse vide et le même jeu trois ans plus tard, quand l'enfant a posé d'abord "j'aurais fait du café", puis feint de boire en faisant des commentaires sur la saveur, la quantité, la température de sa boisson, et enfin sur sa satiété et son plaisir.

C'est aussi le langage qui permet le jeu symbolique à plusieurs, à partir du moment où une consigne peut être établie et le rôle dévolu à chaque joueur désigné.

Le jeu symbolique consiste donc à créer avec des gestes, des objets et des paroles. La part du langage dans ce trio va croissant avec l'âge de l'enfant. Elle devient évidente aux environs de 3 ans et va culminer vers 7 à 8 ans, lorsque l'intérêt porté par l'enfant aux consignes préalables au jeu est tel que parfois la préparation du jeu en vient à remplacer le jeu lui-même. En effet, lorsqu'on a tout préparé, tout imaginé et dit tout ce qui va se passer, il n'est plus nécessaire de jouer le jeu. C'est donc avec des mots que les joueurs posent le jeu et le font exister:

Nadine (3;9), dans le jardin, s'approche d'un gros tuyau de béton. "C'est un cheval" dit-elle. Elle dispose sur son "dos" une petite couverture et dit: "je monte, ia, coco!"
David (5;2) est avec le groupe des écoliers au jardin, de retour de l'école depuis quelques minutes. Il dit soudain très fort: "moi, je serais le tigre grincheux"; il suscite ainsi l'intérêt de plusieurs enfants qui entrent immédiatement dans le jeu qu'ils ont inventé quelques jours auparavant. Chacun commence par déclarer son statut dans le jeu ("moi, je serais la maman-tigre", etc.).

En cours de jeu, le langage vient donner un sens aux actions des enfants:

David, Raymond (4;8) et Clovis (5;1) jouent à Goldorak. Beaucoup de mouvements et de cris. Le langage intervient

quand on occupe un nouvel endroit: "d'ac, on aurait changé de soucoupe" ou lorsque de nouveaux objets sont introduits: "j'ai été chercher une radio et un transfacteur" (en l'occurrence une ceinture et un sac à main!).

Il permet également la réorientation du jeu, selon le plaisir des joueurs.

Kitty (4;10) et Pamela (5;1) jouent depuis une dizaine de minutes à l'école, à écrire, téléphoner, etc., dans la maison de poupées. Kitty est très affairée, Pamela beaucoup moins. Tout à coup Pamela déclare: "d'accord, aujourd'hui je faisais une journée de nettoyages?" Kitty: "non, c'est les mamans qui font les nettoyages". Pamela: "je nettoiais le fourbi que j'aurais fait". Kitty: "d'accord, t'avais cassé un verre et je t'aurais pas grondée". Elles jouent la scène.

Il peut aussi en signifier la fin ou amortir ce qu'une interruption a de désagréable:

Kitty joue depuis une vingtaine de minutes avec Silvio (4;2) aux avions. Les avions volent, ont des accidents, sont réparés, rentrent au garage, sont repeints, etc. Silvio s'empare d'une petite maison: "ça serait notre maison, on aurait garé les avions ici". Kitty pose aussi son avion près de la maison et dit d'un ton détaché: "y a un loup qui va prendre l'avion". Puis elle montre du doigt un jeu de mosaïque: "j'ai une bonne idée, on fait ça?" "Oh non, c'est dég, je pars vite" dit Silvio. Tous deux s'en vont.

David, lors d'un épisode du jeu des petits tigres, a été interrompu par l'éducatrice; il faut rentrer, se laver les mains et dîner. David s'exécute, visiblement sans plaisir. Les mains sous le robinet, il se rassérène: "je me lave les griffes".

Mais le langage peut avoir un rôle beaucoup plus important, être l'essentiel du jeu. On l'observe souvent dans des activités

avec du petit matériel qui est manipulé pendant que la scène est racontée-jouée.

Isaline (4;6) joue dans son bain avec un petit arrosoir et une tasse. Elle emplit l'un, le vide dans l'autre, etc. Son monologue accompagne ses gestes.

"Ah! mes petites fleurs sont de nouveau fanées, je leur mets de l'eau. Bon, voilà! J'achète de nouveau de belles fleurs. Oh! elles sont toutes fanées, vite, que je leur mette de l'eau. Voilà, bon! Oh! de nouveau toutes fanées, je leur mets de l'eau. Je vais en racheter, parce que mes fleurs sont toutes pas belles. Voilà des belles fleurs, voilà! Je rachète, elles sont toutes fanées."

Elle chante: "la, la, la, i, o, i, o". Toujours en chantant: "Oh! la fontaine coule, cette eau est glacée, très glacée, moi ça me glace les mains, comme des mains gelées. Voilà de l'eau bonne chaude".

Susanne (7;4) joue avec une ferme de plastique qui comprend maisonnette, animaux, fermiers, véhicules. Elle est assise à une petite table et anime les objets devant elle.

"Je veux vite sortir les chevaux, venez"; elle place les chevaux dans un enclos. Puis elle y met les vaches en disant: "Maintenant, on va traire".

"Il faut atteler le cheval, dépêchez-vous, dépêchez-vous, il faut emmener les poules au marché". Elle fixe un cheval devant une charrette: "Nos belles poules pondeuses... ne crois-tu pas qu'on devrait prendre le camion? Oh oui!... et qu'allons-nous vendre encore?" Elle charge des animaux sur le camion et la charrette: "Nous allons gagner beaucoup de sous avec ces petits cochons! Et un bélier... On va ajouter encore quelques poules, la poule pondeuse, par exemple". Elle fait rouler le camion: "Brrroum, brrroum... 30.000 dollars contre ce que je vous ai donné! et la poule!

et le canard! On aurait dû vendre notre cheval blanc... - Non, Georges, tu as tort..." Et ainsi de suite, pendant 10 minutes¹.

L'essentiel, dans le jeu symbolique, n'est pas la communication "utilitaire", mais bien le langage qui crée, celui qui permet d'évoquer une réalité absente, de concrétiser l'imaginaire. Tout ce qui favorise chez l'enfant cette utilisation créative du langage est stimulant pour le jeu symbolique. L'enfant doit découvrir qu'on peut créer avec des mots, et il faut qu'il expérimente cette possibilité.

Or, en garderie, le langage utilisé par les adultes est souvent pauvre; il consiste essentiellement en ordres et mises en garde lancés à l'enfant, en consignes et recommandations nécessitées par la vie quotidienne, et en reformulation des demandes de l'enfant. Les verbes à l'impératif et les prénoms des enfants tiennent une large place. Les nécessités de la vie collective donnent ainsi au langage un caractère surtout utilitaire.

Il n'est cependant pas très difficile de dépasser cela par des activités telles que les histoires racontées, les marionnettes, les formulettes et poèmes, et surtout peut-être par tout ce que l'adulte, spontanément, au fil de la journée, raconte, commente, par tout ce qu'il anime de sa parole. Une parole où le pouvoir suggestif des mots ainsi que leur musique devraient être utilisés, afin que le plaisir de dire soit présent et partagé. Toute activité autour du plaisir du langage sera un stimulant de premier ordre pour le jeu symbolique.

1. Ces deux observations ont été faites dans le cadre familial.

XI

L'ATTITUDE DE L'ADULTE

L'attitude de l'adulte est certainement l'élément fondamental, la pierre d'angle d'une pédagogie qui veut favoriser le jeu symbolique. Elle intervient de plusieurs manières: directement à travers ce que l'adulte fait et dit dans et autour de l'activité ludique, indirectement par la qualité de présence qu'il assure et par ce qu'il met en place pour que le jeu puisse exister; enfin, ce que l'adulte pense du jeu, l'intérêt qu'il lui porte et la certitude de sa valeur jouent un grand rôle.

a) Action directe!

Une question nous est souvent posée: faut-il jouer avec les enfants ou les laisser jouer seuls? La réponse n'est certes pas facile à donner, elle est faite de nuances.

Le jeu symbolique des enfants est en général dépendant d'un leader¹.

Ce leader est en quelque sorte le propriétaire du jeu, l'animateur principal, celui qui peut décider en cours de route des modifications, en les indiquant lui-même ou en acceptant la proposition d'un autre enfant².

1. Comme Kitty, p. 28 et 29, ou Nadine p. 39.

2. Comme Kitty avec Pamela, p. 71.

C'est lui aussi, en général, qui donnera le signal de la fin du jeu¹.

Le leader doit à tout prix rester un enfant. Un adulte qui est dans le jeu des enfants doit donc toujours prendre garde à ne pas jouer ce rôle dominant et à rester un joueur de second plan. Dans l'exemple du jeu du train (pages 28 et 29) il nous semble que l'éducatrice, dont les interventions sont parfaitement adéquates et permettent au jeu de durer et de s'enrichir, est très active; il lui serait sans doute difficile d'en faire plus sans prendre trop de place.

L'adulte doit donc se concevoir comme une aide au jeu. On peut résumer les interventions possibles, de la plus forte à la plus légère, de la manière suivante:

- l'adulte joue avec les enfants, tout au long du jeu, il fait des propositions à l'intérieur du jeu mais il n'impose rien,

- l'adulte joue par moments, selon les besoins et les demandes de l'enfant (il achète à la marchande, est invité à la dînette, etc.),

- l'adulte est un simple auxiliaire; il fournit le matériel dont les enfants ont besoin ou aide à le trouver; il répond à l'enfant qui souhaite un contact.

La règle absolue, c'est que l'adulte ne doit jamais être indispensable; les enfants ne doivent pas dépendre de lui pour jouer, faute de quoi leur capacité à imaginer, organiser et vivre un jeu s'affaiblit et, à l'extrême, disparaît. On observe cela chez certains enfants dont les parents se sont abondamment occupés et ont partagé les jeux avec trop d'intensité et de constance.

Comment savoir si l'adulte prend une place excessive dans le jeu? Lorsque son départ entraîne la cessation immédiate du jeu, on peut en conclure qu'il en était l'animateur et ne laissait pas suffisamment de place aux enfants. De même, lorsque les

1. Comme Kitty encore, avec Silvio, p. 71.

enfants le sollicitent avec insistance et n'arrivent pas à jouer seuls, c'est qu'ils sont probablement "victimes" d'un adulte trop intervenant.

Les adultes sont différents les uns des autres en ce qui concerne la participation aux jeux des enfants. Certains ont le goût et le talent d'être joueurs, d'autres beaucoup moins. On peut être un bon facilitateur de jeu en se bornant à des interventions indirectes. Il faut souligner toutefois que dans une collectivité de petits enfants l'intervention de l'adulte dans les jeux est nécessairement plus importante que dans le cadre familial. Tout d'abord parce que l'adulte est disponible, il est mandaté pour s'occuper des enfants; il est donc davantage sollicité que le père ou la mère occupés à leurs tâches domestiques ou autres. D'autre part, la collectivité en elle-même crée certaines entraves au jeu, telles que conflits entre enfants ou gêne créée par les activités des pairs, et demande donc une intervention plus marquée et plus fréquente de l'adulte.

b) Porter le jeu dans sa tête

Les pages qui précèdent veulent montrer que l'adulte doit penser le jeu, le prévoir, créer les conditions qui lui permettent d'exister. C'est sa première tâche en ce qui concerne le jeu symbolique.

Il doit aussi être présent, disponible à l'enfant (on le voit dans les exemples de la page 42). Nous l'avons dit déjà, c'est le besoin de sécurité des petits qui rend cette présence indispensable. Il faut, quand on est petit, être sûr que quoi qu'il arrive quelqu'un peut aider; que l'adulte vous garde, au sens littéral du terme. Mais il y a autre chose: l'adulte, par rapport au jeu symbolique, est le garant de la réalité.

Le joueur est à la fois dans le monde imaginaire de son jeu, sous une autre règle, une autre loi, dans le non-réel, et dans la réalité dont il doit rester conscient. Il ne faut pas qu'il se perde

dans son jeu. L'intensité avec laquelle le petit enfant investit les jeux symboliques fait qu'il a souvent besoin d'être aidé à garder le contact avec la réalité et c'est la fonction dévolue à l'adulte. Lorsque celui-ci paraît se prendre au jeu, l'enfant est contraint de stopper son activité. Cela arrive lorsqu'un adulte joue, par exemple, à faire peur et à avoir peur avec un enfant (jeu très prisé des petits); si l'adulte en fait trop, s'il devient trop effrayant ou effrayé, s'il prend les choses trop au sérieux, l'enfant sort du jeu et avertit l'adulte que ce n'est pas pour de vrai. On a vu (p. 24) que si un simple observateur semble accorder trop de crédit au jeu, en le notant, l'enfant prend la peine, lorsqu'il veut jouer des scènes fortes, de l'informer que c'est "pour semblant".

Mais l'essentiel est encore ailleurs. La meilleure aide au jeu réside dans la conviction de l'adulte que le jeu symbolique est irremplaçable. Qu'il soit parent ou éducateur, cet adulte devient alors porteur du jeu de l'enfant. La satisfaction qu'il éprouve à voir l'enfant jouer conforte le petit joueur dans le sentiment que son activité est approuvée. L'amour du jeu, en parallèle avec l'amour du joueur, crée le climat d'acceptation dans lequel l'enfant pourra librement, sans restriction, jouer.

Cet amour du jeu est fait de réflexion et de connaissances: savoir quels sont les apports du jeu pour l'enfant est primordial pour le professionnel. Il est fait aussi d'observation: regarder les jeux des enfants, voir ce qu'ils font, entendre ce qu'ils disent, est une source de plaisir pour l'adulte. Enfin, il repose sur les souvenirs de l'ancien joueur; il sera d'autant plus profond que l'adulte sera capable de se remémorer le plaisir des jeux de son enfance.

c) Lorsque les enfants jouent, est-ce que les éducatrices travaillent?

Développer le jeu symbolique en garderie pose un problème spécifique: celui du rôle de l'éducatrice. En effet, l'observateur extérieur peut avoir le sentiment que, si les enfants jouent à leur guise à des jeux qu'ils ont créés eux-mêmes et qu'ils maîtrisent, c'est parce que l'adulte ne fait rien. Or, l'image d'une éducatrice qui doit apprendre quelque chose aux enfants et leur faire faire des activités est très répandue. Il peut donc y avoir, pour le professionnel de l'éducation, un certain malaise ou des obstacles à surmonter lorsqu'il s'agit de faire valoir un aspect de son activité qui consiste à rendre possible le jeu spontané. Il n'est pas aisé de faire saisir à chacun qu'il y a là un travail considérable, bien que les interventions directes ne soient pas au premier plan.

Cela implique également que, dans l'équipe éducative d'une garderie, ce type de pédagogie peut difficilement être le fait d'une personne isolée. Il doit être le choix de l'équipe et postule un accord entre tout le personnel sur l'importance des activités ludiques enfantines et la nécessité de les favoriser. Cela impose aussi un certain décroisement; il est difficile de concevoir un jeu symbolique vivant et abondant dans une institution où le travail des adultes obéirait à la règle du chacun pour soi. Dans les garderies où nous avons mené nos observations, celle qui présentait une grande richesse dans le domaine du jeu symbolique était celle où la collaboration entre les adultes était la plus intense.

XII

POUR QU'ILS JOUENT

Entre famille et école, l'institution pour la petite enfance se doit de construire une pédagogie spécifique. Longtemps institution charitable, elle s'est d'abord préoccupée de garder les enfants, en bonne santé si possible. Il n'y a guère plus de 25 ans qu'on se préoccupe de son rôle éducatif, et cette préoccupation n'est généralisée (si elle l'est) que depuis peu. Mais un fait est clair: nous avons besoin de moyens pédagogiques pour les garderies. La tentation de recréer la famille (c'est impossible) ou d'anticiper sur l'école (ce n'est pas souhaitable) étant écartée, il faut inventer.

Nous souhaitons voir le jeu au centre de cette pédagogie de la petite enfance. Pivotal de l'activité infantile, le jeu doit être le premier servi, et l'action pédagogique des éducatrices et éducateurs de la petite enfance doit viser prioritairement à rendre le jeu possible.

Nous avons essayé, dans les pages qui précèdent, de montrer comment; ce n'est là qu'une ébauche, fort grossière, qu'il faudra vérifier, compléter, affiner. Comme Rousseau¹, nous pouvons "avoir très mal vu ce qu'il faut faire" mais croyons "avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer"! Bref, il faut

1. Dans la préface de l'Emile; qu'on nous pardonne l'immodestie de cette référence!

que les enfants jouent et que les adultes se mobilisent pour qu'ils le puissent.

Qui ne se soucierait d'un enfant qui ne joue pas? Qui ne craindrait pour sa santé, son évolution, son avenir? C'est dans l'abondance et la richesse des jeux de la petite enfance que la personne se construit. Le jeu n'est pas un rêve, il est apprentissage du monde, de l'autre, de la relation. C'est avec son aide que l'on grandit et c'est en lui que plongent les racines de la vie intérieure. C'est en jouant qu'il faut entrer dans la vie.

LES CAHIERS DE L'EESP

Raymonde CAFFARI-VIALON

POUR QUE LES ENFANTS JOUENT

A5, broché, 1988, 2^{èm} éd. 1991, 84 pages.

C'est dans l'abondance et la richesse des jeux de la petite enfance que la personne se construit. Le jeu n'est pas un rêve, il est apprentissage du monde, de l'autre, de la relation. C'est avec son aide que l'on grandit et c'est en lui que plongent les racines de la vie intérieure.

C'est en jouant qu'il faut entrer dans la vie.

Martial GOTTRAUX

PETIT GUIDE POUR LA PLANÈTE DES JEUNES

A5, broché, 1988, 78 pages.

Mais que se passe-t-il sur la planète des jeunes? Conformistes, individualistes, résignés? Ou, au contraire, marginaux, révoltés, déviants? Ce petit dossier veut apporter quelques informations permettant de juger de façon nuancée de la situation de la jeunesse d'aujourd'hui.

Jean-Louis KORPES

HANDICAP MENTAL - Notes d'histoire

A5, broché, 1988, 68 pages.

Ce cahier aborde le handicap mental sous l'angle historique. Depuis la nuit des temps, le handicap mental étonne, questionne, intrigue, dérange. Observer dans l'histoire la succession des perceptions, des interprétations et des actions humaines à son propos peut être une source féconde en explications du regard que nous portons aujourd'hui sur les personnes handicapées mentales.

Josée AUDERGON
LE GESTE ET L'OUTIL

Analyses d'actes

Dossier de 79 pages, 1989.

COLLER, DÉCHIRER, COURBER, DÉCOUPER, DESSINER, FONDRE, FROISSER, FROTTER, INCISER, IMPRIMER, MODELER, PEINDRE, PLIER, PULVÉRISER, REPASSER, TEINDRE.

Toutes ces actions, vous les concevez, vous les imaginez, vous les traduisez en gestes et vous les réalisez avec des outils. Tous ces actes accompagnent votre activité quotidienne et sont utilisés dans ce que l'on appelle les activités artistiques et manuelles.

Ce dossier rédigé, dessiné et présenté sous forme de fiches, analyse tous ces actes. Il en montre à la fois la simplicité et la complexité. Il répond à vos questions: que faire? pourquoi? sur quoi? avec quels outils?

Jean-Pierre FRAGNIÈRE
LA BOÎTE À OUTILS

Un guide pour le temps des études

A5, broché, 1989, 94 pages.

Vous êtes plongé dans les études. Les bonnes surprises s'accumulent, mais les questions aussi. Comment faire face à ce déferlement de propositions, de conseils, d'exigences, comment aborder l'organisation d'une vie quotidienne souvent marquée par l'imprévu. Ce dossier vous propose une série de suggestions et vous présente des techniques qui peuvent être utiles pour votre travail, il vous indique des outils qui vont vous simplifier la vie et vous permettre de contourner des obstacles. En définitive, ne sagit-il pas de découvrir le plaisir d'étudier? Ce cahier s'adresse aussi bien à ceux qui vont entreprendre des études au-delà de la formation secondaire qu'à celles et ceux qui sont engagés dans une formation complémentaire.

Sylvie MEYER
LE PROCESSUS
DE L'ERGOTHÉRAPIE

A5, broché, 1990, 98 pages.

Ce cahier présente les principales étapes de la réflexion des ergothérapeutes lorsqu'ils traitent leurs clients. Il définit et il expose les quatre phases indispensables à la conduite d'une intervention; le recueil et l'analyse des informations, la définition des objectifs et du programme de traitement, la mise en oeuvre de la thérapie et l'évaluation des résultats. Il propose un modèle cohérent et adapté aux contraintes quotidiennes que rencontrent les thérapeutes.

Jean-Pierre FRAGNIÈRE (éd.)

L'ÉTUDE DE LA POLITIQUE SOCIALE

A5, broché, 1990, 146 pages.

La politique sociale et la politique de la santé connaissent depuis plus de dix ans un développement important et soutenu. Des travaux de recherche ont été entrepris et une documentation a été constituée qui permettent aujourd'hui d'envisager la mise en place d'un enseignement de ces disciplines aux milieux intéressés et plus particulièrement aux professionnels de l'action sociale et sanitaire. Cet ouvrage propose un bilan de la situation et présente les principaux enjeux qui caractérisent ces domaines de connaissance.

Il est construit sur la base d'une série d'entretiens avec des personnes engagées depuis longtemps dans ces champs d'étude. Le propos est donc direct et d'un accès aisé.

En outre une importante bibliographie indexée permet de construire rapidement un dossier pour aller plus loin.

Simone PAVILLARD et Martial GOTTRAUX (éds)
POLITIQUES DE LA PETITE ENFANCE

A5, broché, 1990, 104 pages.

La réalisation d'équipements pour la petite enfance relève essentiellement de la compétence des communes. C'est dire que les solutions adoptées sont très disparates. Cependant, les cantons encouragent progressivement la réalisation de structures d'accueil d'enfants d'âge préscolaire.

Ce cahier propose un panorama des réalisations et des politiques mises en oeuvre en Suisse romande et souligne les implications des évolutions actuelles pour les professionnel(le)s actifs dans ce domaine.

Il recense les problèmes à résoudre pour que la politique de la petite enfance tienne mieux compte des réalités sociales et culturelles d'aujourd'hui.

Martial GOTTRAUX (éd)
COLLABORATIONS DANS LES
PROFESSIONS SOCIALES

A5, broché, 1990, 114 pages.

Les thèmes de la collaboration interprofessionnelle et de l'interdisciplinarité sont rendus actuels par l'évolution de la politique sociale et la mise en place de nouveaux équipements médico-sociaux. A l'âge de la quête d'identité des professionnels succède celui de la collaboration. Mais celle-ci ne peut exister sans respecter des exigences précises concernant, par exemple, la formation, l'organisation des services et institutions.

Les diverses contributions présentées dans cet ouvrage soulignent les principaux problèmes et proposent des esquisses de solutions. *Avec des contributions de:*

Monique BAUER, Michel CHAUVIERE, Donata FRANCESCATO, Antoinette GENTON, Martial GOTTRAUX, François LE POULTIER, Daniel SCHMUTZ, Paola RICHARD DE PAOLIS, Karl WEBER.

Catherine PAUCHARD
FEMMES DIVORCÉES
ET SÉCURITÉ SOCIALE

A5, broché, 1991, 174 pages.

Cet ouvrage veut offrir une vue d'ensemble de la situation de la femme divorcée dans la sécurité sociale suisse. Il s'efforce de mettre en évidence les droits auxquels les personnes divorcées peuvent prétendre, de même que les précautions qu'elles doivent prendre pour se prémunir contre les retombées négatives d'une rupture matrimoniale.

Toutes ces questions sont examinées à la lumière des changements des modes de vie qui affectent notre société et créent de nouveaux besoins en matière de protection sociale.

Marie-Chantal COLLAUD
Claire-Lise GERBER
POUR LA COLLABORATION ENTRE
BÉNÉVOLES ET PROFESSIONNELS
DANS L'ACTION SOCIALE

A5, broché, 1991, 100 pages.

La coopération entre les professionnels et les bénévoles engagés dans l'action sociale et sanitaire est une condition nécessaire pour garantir la pertinence et la qualité des services que chacune veut offrir et, plus généralement, pour assurer un développement harmonieux de l'ensemble de l'action sociale.

Ce cahier rassemble quelques faits et réflexions sur les principales dimensions de l'activité bénévole et les problèmes qu'elle peut rencontrer. Il propose plusieurs fiches techniques qui peuvent servir d'instruments de travail pour les personnes engagées dans des initiatives orientées vers la promotion de la collaboration entre bénévoles et professionnels.

L'ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES ET PÉDAGOGIQUES (EESP)

L'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne prépare à plusieurs professions sociales. Elle compte aujourd'hui cinq sections:

- Le Centre de formation d'éducateurs spécialisés,
- L'Ecole d'éducateurs et d'éducatrices de la petite enfance,
- L'Ecole d'ergothérapie,
- L'Ecole de service social et d'animation,
- La Formation des maîtres socio-professionnels.

Elle propose des cycles réguliers de formation à plein temps et en emploi (environ 400 étudiants), ainsi que des cours spéciaux de directeurs et directrices de lieux d'accueil pour jeunes enfants, de praticiens formateurs et de superviseurs.

L'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne a été créée le 19 novembre 1964 par la fusion de l'Ecole d'assistantes sociales et d'éducatrices (1952) et du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées (1953).

Etablissement de formation professionnelle supérieure, membre de la Conférence suisse des Ecoles d'éducateurs spécialisés (CSEES), du Conseil suisse des Ecoles de service social (CSESS), du Comité suisse des Ecoles d'ergothérapie (CSEET), de la Coordination des Ecoles suisses d'animation socio-culturelle (CESASC), la Fondation *Ecole d'études sociales et pédagogiques - Lausanne* est reconnue et subventionnée par la Confédération suisse et les Cantons de Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud et du Tessin.

“VA DIRE A LA DAME QUE JE PLEURE POUR DE SEMBLANT”

Qui ne se soucierait d'un enfant qui ne joue pas? Qui ne craindrait pour sa santé, son évolution, son avenir? C'est dans l'abondance et la richesse des jeux de la petite enfance que la personne se construit. Le jeu n'est pas un rêve, il est apprentissage du monde, de l'autre, de la relation. C'est avec son aide que l'on grandit et c'est en lui que plongent les racines de la vie intérieure.

C'est en jouant qu'il faut entrer dans la vie.

Raymonde CAFFARI-VIALON: Etudes de sciences sociales et sciences pédagogiques de l'Université de Lausanne. Enseigne à l'EESP, principalement la pédagogie générale et la pédagogie de la petite enfance. A publié divers articles, notamment dans les revues *Pro Juventute*, *Travail social*, *Petite enfance*.

Actuellement, elle est Chef du Service de la jeunesse et des loisirs de la ville de Lausanne.