

**Michelle Fracheboud**

# **JOUER EN GARDERIE**

**Aspects de la socialisation du  
jeune enfant à travers le  
jeu de fiction**



# **Jouer en garderie**

**Quelques aspects de la socialisation du  
jeune enfant à travers le jeu de fiction**



Michelle Fracheboud

# Jouer en garderie

**Quelques aspects de la socialisation  
du jeune enfant à travers le jeu de fiction**

Éditions



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 :*

Joseph Coquoz, Béatrice Despland, Claude Pahud,  
Paola Richard-De Paolis, Jean-Pierre Tabin.

*Responsable de la diffusion :* Jean Fiaux

Diffusion auprès des libraires

Albert le Grand Diffusion S.A., Av. de Beaumont 20, 1700 Fribourg

© 1998 **Éditions EESP**, case postale 70, CH -1000 Lausanne 24

Tous droits réservés. Reproduction interdite

Imprimé en Suisse

ISBN 2-88284-024-7

---

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

---

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

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





# Table des matières

<b>Préface</b> .....	11
<b>Introduction</b> .....	15
<b>1. Le développement social de l'enfant :</b>	
<b>quelques rappels</b> .....	17
Socialisation et interactions sociales entre jeunes enfants .....	17
Rôles et prise de rôle .....	19
La thématique des jeux de fiction .....	23
<b>2. Observation de jeux de fiction :</b>	
<b>précisions méthodologiques</b> .....	27
Situation et méthode d'observation .....	27
Position de l'observateur .....	27
Les limites de l'observation .....	29
Analyse des données .....	30
<b>3. La construction de jeux de fiction</b> .....	31
Le lancement d'un jeu de fiction .....	31
Le déroulement du jeu .....	33
Le langage verbal .....	34
Les objets et les actions .....	35
La gestion du jeu .....	37
Le style de chacun .....	43
Les intermédiaires dans le jeu .....	44
La fin du jeu .....	45

<b>4. Jouer avec des partenaires : comment résoudre les problèmes posés par les interactions? .....</b>	<b>47</b>
Les solutions égocentriques .....	48
Les conduites qui soutiennent l'activité commune .....	59
Les processus d'ajustement réciproque .....	63
<b>5. L'enfant et le monde social au travers des rôles interprétés dans les jeux de fiction .....</b>	<b>75</b>
Les types de rôles .....	76
Choix des rôles et sexe des enfants .....	76
Les échanges de rôles .....	78
L'attribution des rôles .....	79
Les rôles liés à la famille .....	81
Les rôles professionnels .....	85
Les rôles transitoires .....	89
La représentation du monde social par l'enfant .....	90
<b>Conclusion .....</b>	<b>93</b>
<b>Bibliographie : .....</b>	<b>99</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>103</b>

## Préface

Le mouvement est lent mais résolu : on assiste depuis quelques années à une évolution de l'image sociale des crèches et garderies. L'importance d'une prise en charge de qualité dépassant le souci fondamental de garde et de soins s'impose chaque fois davantage. Ces attentes de qualité, posées en termes d'éducation proprement dite, de socialisation auprès d'un groupe de pairs, sont revendiquées par le personnel éducatif comme par les parents (voir Richard-De Paolis *et al.* ). Elles le sont encore par les pédiatres, ou du moins par certains d'entre eux, tel Cohen-Solal , malgré des réserves ayant durablement fait suite aux observations de Spitz sur le phénomène d'hospitalisme. On ajoutera que l'aspiration à une meilleure prise en charge socio-éducative des jeunes enfants se traduit par l'attention accrue qui est portée à la formation que se doivent de recevoir celles et ceux qui en ont la responsabilité.

Reste qu'il est difficile, c'est bien connu, de se départir des stéréotypes. Ainsi celui qui fait de l'éducatrice ou de l'éducateur de la petite enfance (EPE) une personne dont la tâche, hormis les soins (repas, repos, hygiène, sécurité, etc.) qu'elle leur prodigue et l'encouragement de leur créativité (les célèbres *bricolages* qui sont autant d'offrandes aux parents, de signes qu'il s'est fait quelque chose de tangible pendant la journée passée en garderie), consiste à jouer avec les enfants, voire à les regarder jouer.

- 
1. Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y. et al., (1995). *Petite enfance en Suisse romande*. Lausanne : Réalités sociales.
  2. Cohen-Solal, J. (Éd.) (1992). *Développement de l'enfant et engagement professionnel des mères*. Paris : STH.

Attend-on d'ailleurs de la part du jeune enfant qu'il fasse autre chose que *jouer* clame le sens commun? *Joue c'est pour ton bien* affirme-t-on avec véhémence, en oubliant parfois que l'enfant s'engage dans d'autres modes de connaissance du réel qui lui sont propres mais ne sont pas ludiques, tels que les conduites d'exploration (voir Brougère ).

Est-ce à dire cependant que le jeu est une activité triviale? Il n'est pas un spécialiste de l'enfance qui n'ait insisté sur son importance. Le jeu contribue au développement, en même temps que la progression de celui-ci transforme les modalités de celui-là, comme l'avait déjà observé Piaget, notamment pour ce qui touche aux interactions sociales. Dans un recueil consacré à la question, Mansour évoque « *le rôle fondamental que joue le jeu dans le processus de socialisation de l'enfant et dans la construction de sa personnalité [qui] illustre bien les rapports qu'entretiennent le ludique et le sérieux* ».

Les psychologues ne cessent de tenter de comprendre, tant le domaine est multiforme, comment jouent les enfants. Les pédagogues prennent le relais en insistant sur la nécessité d'aménager des moments propices (voir Caffari-Viallon ). Doivent-ils être les seuls à tirer des enseignements de cette activité? Ce n'est pas l'avis de Michelle Fracheboud dans cet ouvrage. Éducatrice de la petite enfance elle-même, elle estime que les EPE ont tout avantage à se pencher sur la question. Connaître les enfants – et l'on attend des EPE qu'ils les connaissent – pour mieux agir, c'est aussi selon elle s'intéresser à leurs jeux.

Nombreux sont les types de jeux, si l'on s'en tient à la célèbre classification établie par Roger Caillois . Nombreux sont aussi les dispositifs mis en place dans les garderies à des fins de jeu, qui se

- 
1. Brougère, G. (1995). Le jeu entre domestication et idéalisation. In M. Glaumaud-Carré (Éd.), *Plaisirs d'enfance. L'enfant, acteur de lien social*. Paris : Syros.
  2. Mansour, S. (1994). Introduction à S. Mansour (Éd.), *L'enfant et le jeu*. Paris : Syros, p. 16.
  3. Caffari-Viallon, R. (1991). *Pour que les enfants jouent*. Lausanne : Cahiers de l'EESP, No 1.
  4. Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

traduisent en termes de découpage journalier des activités proposées à l'enfant. Parmi eux figurent ce que l'on appelle dans le jargon professionnel les « jeux libres », que sont censés favoriser divers moments de la journée durant lesquels l'enfant ne se voit pas offrir une activité dirigée et pour lesquels il bénéficie souvent d'espaces *ad hoc*, dénommés, toujours selon le jargon, « coin jeux symboliques ».

Ces jeux libres sont valorisés par le discours éducatif dans la mesure où, thèses psychologiques à l'appui (par exemple Piaget et, précisément, la notion de jeu symbolique), ils devraient permettre à l'enfant d'exprimer comme il l'entend ses joies, ses peines, ses compétences affectives ou sociales. L'enfant n'étant jamais physiquement seul durant ces périodes, on comprend que l'on se trouve directement confronté à des mécanismes de socialisation entre pairs. Or, regrette Michelle Fracheboud, l'EPE ne prête pas suffisamment d'attention à ce qui se trame durant ces jeux et qui, l'auteur le montrera, est captivant.

Tout se passe comme si, la garderie étant dorénavant définie comme lieu de socialisation, la socialisation est elle-même donnée pour acquise. Suffit-il de mettre des enfants ensemble pour qu'ils forment un groupe, avec les règles (par exemple comprendre la réciprocité des points de vue) qui le caractérisent? Piaget, l'équipe du CRESAS, parmi d'autres, ont montré que la tâche était ardue pour l'enfant, qu'elle lui prendra des années de sa vie. La socialisation n'est pas un état de fait, elle constitue bien un processus, avec ses avancées, ses hésitations, ses reculs également. Car l'enfant doit apprendre à dépasser son propre système de référence, le confronter à ceux des autres. Cela ne s'enseigne pas comme on peut enseigner les bonnes manières.

Michelle Fracheboud consacre son travail à ce moment dit de jeux libres ou, comme le nomment les psychologues, de *jeux de fiction* (voir Stambak et Sinclair), qui constitue un terrain d'observation privilégié pour tenter de comprendre comment s'opère ce processus

---

1. Stambak, M. et Sinclair, H. (Éds.) (1990). *Les jeux de fiction entre enfants*. Paris : PUF.

de socialisation, car ce sont les enfants eux-mêmes qui en déterminent les règles (par exemple un jeu de rôle tel que *papa-maman* qui, on le verra dans cet ouvrage, peut prendre d'étranges contours), avec ce que cela suppose de négociations, d'imitations plus ou moins appropriées, de maladresses, d'incompréhensions, de satisfactions aussi. Ces règles, nous montre l'auteur, sont à la fois ritualisées et fluctuantes, parfois incongrues pour l'adulte mais somme toute efficaces, logiques, du point de vue des enfants, puisqu'elles leur permettent, non sans heurts, de jouer ensemble. Encore faut-il examiner la nature de ces heurts. C'est ce à quoi se livre Michelle Fracheboud, dont le travail s'articule autour de deux essais de classification; le premier concerne des modalités d'interaction, le second des prises de rôles sociaux. Se basant sur des observations d'une acuité remarquable, l'auteur propose un cadre d'interprétation qui met en évidence les stratégies développées par de jeunes enfants animés par le désir simultanément, et parfois contradictoire, de jouer comme ils l'entendent tout en impliquant autrui. Il ne suffit guère de mettre des enfants ensemble pour que surgissent comme par enchantement des jeux collectifs.

Michelle Fracheboud nous apprend beaucoup de choses sur les processus de socialisation car elle les analyse avec clairvoyance et simplicité, et les illustre à l'aide de nombreux exemples. Elle nous apprend aussi qu'il n'est guère indispensable de disposer d'un laboratoire de psychologie pour donner du sens aux conduites enfantines. Au terme de la lecture, nous ne pouvons que nous réjouir de ce que l'EPE est rétribué pour *regarder les enfants jouer*. Encore faut-il qu'il se donne les moyens d'observer ce qu'il a sous les yeux. Ces moyens ne semblent pas démesurés nous enseigne Michelle Fracheboud, et la démarche intellectuelle qu'elle a entreprise dans cet ouvrage vient nous rappeler que le fameux (et souvent fumeux) débat sur les décalages entre la « théorie » et la « pratique » ne débouche pas forcément sur un constat d'incompatibilité radicale.

Gil Meyer  
EESP, Lausanne

## Introduction

Lorsqu'on observe l'emploi du temps des enfants à la garderie, on s'aperçoit que les jeux de fiction représentent une part importante des activités des enfants de 3 ans. En dehors des moments qui leur sont pleinement réservés, ces jeux se glissent dans les moments de transition, et même au milieu d'autres activités : un atelier pâte à modeler se transforme en célébration d'anniversaire, une promenade en forêt permet l'organisation d'une chasse au loup, etc.

Bien qu'une place pour les jeux de fiction soit assurée dans la plupart des lieux d'accueil, je remarque que les éducatrices de la petite enfance (et je ne fais pas exception) gardent un certain malaise face à ces jeux; et même les « oublient » lorsqu'elles racontent la journée de l'enfant aux parents. Je pense qu'une des raisons de cet embarras est l'apparente improductivité de ces jeux. Il n'y a pas de réalisations à emporter à la maison, pas de but évident à mettre en avant. Si l'éducatrice se sent empruntée, c'est probablement parce que le jeu de fiction apparaît comme une activité purement récréative, demandant peu d'investissement et de la part de l'enfant, et de la part de l'éducatrice.

Sans vouloir minimiser le rôle de l'éducatrice par rapport à ces jeux, je désire plutôt me tourner vers le « travail » de l'enfant. Je pense qu'une observation plus poussée de ces jeux peut permettre de mieux les comprendre, et donc de leur donner l'importance qu'ils méritent.

Les jeux de fiction existent aussi bien en version solitaire que collective. Néanmoins, la particularité des institutions de la petite enfance est d'offrir un accueil collectif. Les enfants ont la possibilité d'interagir avec d'autres du même âge. Le groupe d'enfants, avec

sa fonction de socialisation est largement mis en avant dans les projets pédagogiques des lieux d'accueil. Il me paraît donc important de se pencher un instant sur la réalité que recouvrent ces concepts dans nos garderies. Ce type de jeu me paraît idéal pour observer l'enfant aux prises avec le monde social. D'une part les enfants y mettent en scène des personnages divers, ce qui permet de chercher à comprendre comment ils se les représentent. D'autre part, ces jeux permettent d'observer comment les enfants s'y prennent pour interagir entre eux. C'est pourquoi je désire m'intéresser à des jeux entre plusieurs partenaires.

J'aimerais encore insister sur la complexité, et surtout la rapidité de déroulement de ces jeux. Rapidité qui ne permet pas à l'éducatrice de saisir à la volée tout ce qui s'y passe. D'où la nécessité et l'intérêt de prendre un peu de recul au travers d'observations et d'analyses.

Pour réaliser cette étude, j'ai choisi d'observer les jeux de fiction élaborés par un groupe d'enfants âgés de 2 ans 1/2 à 4 ans 1/2 environ. J'ai ensuite analysé ces observations en me centrant sur trois préoccupations : la construction des jeux, les interactions entre les enfants et la représentation du monde social telle qu'elle apparaît dans ces jeux.

Le premier chapitre consistera en un bref rappel de quelques notions théoriques, le sujet de la socialisation et des interactions sociales ayant été suffisamment traité dans nombre d'ouvrages. Ensuite, je présenterai conjointement les extraits d'observation les plus représentatifs, les analyses et les éléments théoriques qui s'y rattachent. Ceci dans l'idée que l'intérêt de la théorie pour un professionnel réside principalement dans le fait qu'elle permet de donner du sens à la réalité quotidienne.



# 1. Le développement social de l'enfant : quelques rappels

## Socialisation et interactions sociales entre jeunes enfants

L'enfant naît et se développe au sein d'une société. Il est pris à chaque instant dans un tissu complexe de relations sociales. Pour pouvoir agir efficacement et se sentir intégré dans son milieu, l'enfant doit acquérir une compréhension des règles sociales et des rôles sociaux, ainsi que la capacité d'interagir avec autrui de manière appropriée. Il doit développer « la capacité à prendre en compte les caractéristiques d'autrui, la compréhension des relations sociales et la connaissance des règles de fonctionnement des groupes » (Cartron et Winnykamen, 1995, p. 59). Le processus de développement de l'intelligence sociale semble être le même que celui des connaissances physiques ou logiques : c'est la décentration sociale qui va permettre à l'enfant de progresser.

Pour Piaget, l'enfant n'est pas d'emblée un être social, il le devient progressivement. Il passe d'une période non-socialisée (stade sensori-moteur) à une période intermédiaire où les interactions sont caractérisées par l'égoïsme :

« C'est ainsi que l'enfant parle pour lui autant que pour les autres, qu'il ne sait pas discuter ni exposer sa pensée selon un ordre systématique, etc. Dans les jeux collectifs des petits, on voit de même

- 
1. État psychologique dans lequel se trouve l'enfant, mode de connaissance de la réalité. L'enfant s'avère incapable d'envisager alternativement plusieurs aspects d'un problème ou plusieurs points de vue différents (Montangero et Maurice-Naville, 1994; Bideaud [et al.], 1995)

chacun jouer en partie pour soi, sans coordination d'ensemble » (Piaget, 1965, rééd. 1977, p. 156).

1

C'est à la période des opérations concrètes que l'enfant deviendra capable de coopérer, de coordonner des points de vue, de mener des jeux collectifs, d'expliquer sa pensée de manière claire. Piaget n'exclut pas cependant que de telles conduites puissent apparaître épisodiquement plus tôt.

Piaget reconnaît l'importance des interactions sociales pour le développement de l'enfant. Ce sont les pairs qui vont aider l'enfant à sortir de l'égoïsme, le pousser à reconnaître l'existence de points de vue différents. Pourtant, concernant les relations sociales du jeune enfant, c'est surtout cette notion d'égoïsme qui est restée.

Des recherches plus récentes ont cependant montré l'existence d'interactions très précoces entre enfants. Winnykamen et Corroyer (1980) ont ainsi relevé dans leurs observations que plus de 50 % du temps d'activité des jeunes enfants était utilisé à des relations sociales. Ce qui ne signifie pas que l'enfant soit un être possédant dès la naissance toutes les capacités nécessaires pour mener à bien ses interactions; mais plutôt qu'il est un être social dont les compétences à ce sujet vont en se développant et en se diversifiant.

Les capacités sociales et cognitives semblent étroitement imbriquées. S'il apparaît certain que de meilleures capacités cognitives permettent des relations sociales plus élaborées, quelques chercheurs ont démontré que, dans certaines conditions, les relations sociales pouvaient également permettre l'amélioration des capacités cognitives. Par exemple, deux enfants incapables de résoudre individuellement un problème parviennent à trouver la solution lorsqu'on leur demande d'essayer ensemble. Ils deviennent ensuite capables de réussir individuellement et même de généraliser, de

- 
1. Selon Piaget, le développement de tout enfant se caractérise par des stades. Le stade des opérations concrètes est atteint par l'enfant vers l'âge de 7-8 ans. L'enfant devient capable d'effectuer des opérations, c'est-à-dire une action intériorisée, réversible et qui peut se coordonner en structure d'ensemble avec d'autres opérations. Toutefois ces opérations restent encore concrètes, liées à des objets ou à la représentation de ceux-ci (Thomas et Michel, 1994).

transposer les coordinations nouvelles à d'autres situations. Selon Doise et Mugny (1997), c'est le conflit entre les centrations opposées des partenaires qui va leur permettre de prendre conscience de l'existence possible d'un autre point de vue et leur permettre de progresser. Ce type de conflit est appelé « conflit socio-cognitif ».

Cartron et Winnykamen (1995), dans une revue sur la question, ajoutent que certaines recherches tendent à démontrer que d'autres formes d'interactions sont bénéfiques au développement cognitif : notamment les situations de guidage où l'un des partenaires essaye de faire progresser l'autre en lui donnant des explications, ainsi que les situations de coopération.

## **Rôles et prise de rôle**

### **Les rôles sociaux**

Dans notre vie de tous les jours, les usages et les règles déterminent en partie nos actions et nos attitudes. Les tâches que nous effectuons, les préoccupations qui nous habitent et les opinions que nous émettons varient en fonction de notre âge, notre profession ou notre sexe. Nous tenons des rôles socialement déterminés.

Le rôle est défini comme un modèle de conduite lié à un statut qu'un individu occupe à un moment donné dans un groupe déterminé. Le terme de statut est alors compris non pas dans le sens d'une place plus ou moins prestigieuse au sein de la société mais comme la position globale de l'individu par rapport à cette société (Beaudichon et Winnykamen, 1981).

Ces rôles peuvent être plus ou moins étendus. Perlman (1973) différencie par conséquent les « rôles transitoires », provisoires et limités dans le temps (comme le rôle d'automobiliste, par exemple), et les « rôles vitaux », plus stables et qui changent, modifient profondément et durablement la personne qui les adopte (par exemple le rôle de mère, d'employé ou d'adolescent) et qui sont donc un élément constitutif de sa personnalité. La limite qui sépare les deux catégories reste toutefois difficile à cerner.

À chaque rôle sont liées un certain nombre de conduites, de droits, de devoirs, et même de traits de caractère. Ces éléments peuvent changer en fonction de l'époque ou du groupe culturel concerné. La société attend, par exemple, certains comportements de la part de celui qui occupe la position de médecin. Ce rôle est lié à celui de patient, et à d'autres encore. Les rôles s'organisent en systèmes de rôles complémentaires. Chaque personne doit se plier à certaines règles et certaines exigences, mais en échange, elle attend certains comportements à l'égard des tenants des rôles réciproques, et vice versa. Ainsi, une mère s'occupe de son enfant, lui prodigue soins et attention, en échange de quoi, elle s'attend à ce que son enfant lui obéisse et lui marque de l'affection. Une modification d'un certain rôle entraîne également des changements dans le rôle réciproque car les rôles sont solidaires les uns des autres (Beaudichon et Winnykamen, *op. cit.*; Linton, 1968).

Chaque individu tient alternativement plusieurs rôles, selon la situation du moment. Une même personne peut être « maman » le matin lorsqu'elle emmène ses enfants à la garderie, « employée » sur son lieu de travail, « cliente » lorsqu'elle va faire ses courses, etc. Des conflits entre les différents rôles assumés par une même personne peuvent apparaître, mettant l'individu dans une situation des plus difficiles : pensons par exemple à la mère de famille qui travaille. La garderie la prévient que son enfant est malade. Son rôle de mère la pousse à quitter son poste pour aller chercher son enfant, tandis que son rôle d'employée l'incite à terminer d'abord son travail.

Les rôles permettent de simplifier les rapports entre les individus, de les rendre prévisibles. C'est pourquoi les autres attendent de nous que nous nous conformions aux rôles que nous représentons. Chaque individu interprète toutefois le rôle à sa façon, réalisant un compromis entre d'une part, le modèle du rôle et d'autre part ses déterminants propres en tant qu'individu et aussi le déroulement des interactions, tant il est vrai que les rôles sont toujours joués dans le cadre d'un échange avec d'autres personnes. Les rôles ne sont pas des moules qui obligent l'individu à avoir exactement certains comportements, ils permettent une certaine improvi-

sation tout en fixant une norme de base (Beaudichon et Winnykamen, *op. cit.*; Linton, *op. cit.*; Newcomb [et al.], 1970).

Pour pouvoir interagir efficacement avec autrui et s'intégrer dans la société, il est nécessaire que l'enfant accède à ce mode de socialisation. L'enfant tient rapidement un certain nombre de rôles (enfant, fils, camarade, frère, etc.) sans en avoir conscience. Mais peu à peu, il va développer un certain nombre de connaissances concernant ces rôles. L'acquisition de ces savoirs est liée au niveau de développement de l'enfant. C'est au travers des relations et interactions sociales que vit l'enfant, de la pression sociale exercée par les adultes, et de ce qu'il observe autour de lui que ces connaissances se constituent (Beaudichon et Winnykamen, *op. cit.*).

### **La prise de rôle**

1

Selon G.-H. Mead (1963), le soi n'existe pas à la naissance. Il se construit au travers d'un processus social. C'est en se mettant à la place des autres, en prenant leur point de vue et leurs attitudes envers lui que l'individu prend conscience de soi. Il devient un objet pour lui-même, ce qui lui permet d'avoir une vue plus objective de la situation. Le langage est indispensable à la formation du soi puisqu'il est constitué de symboles qui permettent de provoquer chez soi et chez autrui la même réaction.

Ajoutons que Mead ne voit pas l'individu comme un objet passif qui subit un moulage social. Le soi se développe dans l'interaction avec d'autres individus. Il comporte une partie individuelle, qui amène nouveauté et adaptation et une partie sociale formée par l'intériorisation de « l'autrui généralisé » auquel nous nous conformons. Les personnes sont plus ou moins conformistes selon la part qui domine chez elles. De plus, « en s'adaptant à un certain milieu, l'homme devient un individu différent, mais en le devenant, il a affecté la communauté où il vit » (Mead, *op. cit.*, p. 183). Si la société

- 
1. Le concept de Soi correspond à celui d'identité personnelle. Selon Mead, le Soi comporte une part sociale, formée par l'intériorisation des rôles sociaux et une part plus individuelle et créative. Le Soi émerge de l'interaction entre ces deux pôles.

change l'individu en le rendant plus conforme, l'individu peut aussi changer la société en amenant la nouveauté.

En dehors de ce rôle de formation du soi, nous avons besoin de la capacité de prise de rôle pour pouvoir agir et communiquer de façon efficace avec autrui. Selon Mead, prendre le rôle d'autrui est indispensable au développement de l'activité coopérative. Il s'agit de pouvoir identifier et même anticiper le comportement de l'autre afin d'être capable de réagir de manière adaptée. C'est-à-dire qu'il faut être capable de jouer à la fois son propre rôle et celui de son partenaire.

Selon Bideaud [et al.] (1995, p. 432), « la prise de rôle relève de la contagion, de l'identification et d'une construction intellectualisée d'autrui ». Pour prendre le rôle d'un autre, le sujet doit non seulement connaître les attitudes probables de cet autre mais aussi percevoir dans l'instant ses réactions. « Dans la prise de rôle, l'enfant doit aussi se départir d'une illusion : l'illusion centripète selon laquelle l'autre voit, pense et agit comme lui même voit, pense et agit » (*ibid.*, p. 433). Le développement de la prise de rôle est donc lié à celui de la décentration sociale.

L'intérêt du jeu de fiction par rapport au développement social de l'enfant me paraît résider dans la double possibilité de prise de rôle qu'il offre : une prise de rôle directe, par rapport à un autre présent, partenaire du jeu et une prise de rôle indirecte, par rapport à un autre non présent, personnage du jeu.

L'enfant utilise le jeu (libre d'abord puis réglé) pour assumer des rôles différents, connaître les réactions des autres et y réagir. Il fait ainsi l'expérience d'être « un autre pour soi ». Ces rôles, d'abord restreints et morcelés, vont peu à peu s'organiser. L'enfant devient capable de conserver un rôle cohérent durant toute la durée d'un jeu. Lorsque le jeu implique plusieurs partenaires, l'enfant en vient peu à peu à pouvoir adopter, coordonner et critiquer tous les rôles. Ainsi, il va intérioriser les rôles dans un moment donné, puis les attitudes sociales des individus en fonction de leur appartenance à tel ou tel groupe et les normes et règles qui régissent la société.

## La thématique des jeux de fiction

L'apparition de la pensée symbolique chez l'enfant se situe selon Piaget vers l'âge de 18 mois. La fonction symbolique (ou sémiotique) permet à l'enfant d'évoquer des objets ou des situations absents en se servant de signes ou de symboles. Elle se manifeste à travers le jeu symbolique, mais aussi l'imitation différée, le dessin et le langage.

Dans ses premiers jeux symboliques, l'enfant fait semblant de manger, de dormir, etc. Il utilise des schèmes hors de leur contexte habituel. Peu à peu, il introduit dans ses jeux des objets qui représentent les objets absents impliqués dans le jeu (transformation symbolique), fait réaliser ses propres actions à une poupée ou reproduit les actions des autres. Par la suite, l'enfant va parvenir à réaliser des scènes complètes, à élaborer de petits scénarios.

Dans une seconde phase, l'enfant va chercher à rendre ses jeux plus vraisemblables, à les rapprocher le plus possible du réel. De plus, le jeu symbolique devient collectif, réunissant plusieurs partenaires.

Selon Piaget, le jeu symbolique permet à l'enfant d'assimiler le réel aux besoins du moi, alors que dans ses autres activités, l'enfant doit constamment chercher à s'adapter au réel. Le jeu symbolique a aussi permis à l'enfant de se constituer un système de significations personnelles, transformables à volonté.

Bideaud [et al.] (*op. cit.*) relèvent que la conception de Piaget selon laquelle le jeu symbolique est dénué d'accommodation a suscité de nombreuses critiques. L'enfant peut, grâce au jeu symbolique,

1. Processus par lequel l'individu s'approprie des connaissances nouvelles en les intégrant à des connaissances déjà intégrées. Il agit sur l'environnement pour l'intégrer à ses structures mentales (Bringuier, 1977; Montangero et Maurice-Naville, 1994).
2. Capacité de modifier son comportement en fonction de l'objet, de l'environnement; ajustement de la conduite à des situations particulières. L'accommodation permet à l'individu de se plier aux exigences du milieu (Montangero et Maurice-Naville, 1994).

évoquer des connaissances concernant le monde qui l'entoure; que cela concerne l'usage d'objets dont il ne peut pas encore se servir (couteau, stéthoscope, thermomètre par exemple) ou le comportement des personnes de son entourage. L'enfant peut ainsi se préparer à l'action future par le faire-semblant.

« Certes, l'accommodation règne dans le jeu de règle. Mais on peut dire que dans le jeu symbolique, admirablement décrit par Piaget, l'enfant s'approprie le réel, l'apprivoise pour mieux s'y ajuster : l'assimilation déformante serait un « effort » vers l'accommodation » (*ibid.*, p. 326).

Simultanément, les jeux symboliques nous ouvrent une fenêtre sur la façon dont les jeunes enfants se représentent le monde social. Ceci au travers des saynètes qu'ils mettent en œuvre, où des personnages divers interagissent les uns avec les autres. Le jeu symbolique acquiert de nouvelles caractéristiques en devenant collectif.

« Alors que le jeu symbolique initial ne doit rien au groupe social tandis que les jeux de règles sont au contraire transmis socialement, il existe des jeux symboliques à deux ou à plusieurs, avec rôles se différenciant au cours du jeu et comportant un réglage spontané et momentané souvent assez minutieux. [...] Leur intérêt est ainsi de constituer une socialisation des aspects les plus intimes de la vie des sujets, en même temps qu'une socialisation de la pensée symbolique, ce qui peut donner lieu à de nombreuses recherches sur ces frontières encore peu explorées » (Piaget, *op. cit.*, p. 351).

Stambak, Sinclair (1990) ont étudié spécifiquement les jeux symboliques collectifs qu'elles ont nommés « jeux de fiction ». Dans le jeu symbolique individuel, les significations symboliques concernant les personnages, les thèmes, les actions dépendent entièrement de l'enfant qui les a créés. Il peut les changer quand bon lui semble et n'a pas à les justifier. Par contre, lorsque le jeu est collectif, il devient nécessaire de partager les significations pour permettre la compréhension mutuelle : «... si dans les jeux de fiction collectifs la pensée de l'enfant est libérée de la contrainte du réel, elle reste assujettie à la présence du ou des partenaires à laquelle elle doit s'accommoder. Par conséquent un cadre commun de significations doit se mettre en place, pour permettre la compréhension mutuelle



et l'ajustement réciproque nécessaires à la réalisation du jeu collectif » (Mina Verba, 1990, p. 24).

Les partenaires doivent exprimer leurs intentions et leurs significations personnelles, les confronter avec celles des autres pour pouvoir les ajuster. Un cadre commun de référence va ainsi se créer, auquel les partenaires pourront se référer par la suite.

Le jeu comporte différents aspects. Les enfants doivent « imaginer un contenu, le partager avec le/s partenaire/s, et gérer et orchestrer la réalisation. Les ajustements réciproques peuvent se produire à chacun de ces plans » (*ibid.*, p. 27).

Cet auteur souligne l'importance des phases de confrontation, de négociation et les efforts fournis par les enfants pour se comprendre et se mettre d'accord. Ces tentatives d'ajustement sont soutenues par le désir d'être ensemble et par le besoin de cohérence quant au déroulement des actions. Vu l'âge des enfants, ces jeux comportent des phases de déroulement individuel et des incohérences, mais les partenaires font des efforts pour se rejoindre et « réamorcer le développement interactif du jeu », selon la formule de Verba (*ibid.* p. 66).

Beaudichon et Winnykamen (*op. cit.*) pensent que l'observation de ces jeux est un outil privilégié pour observer les connaissances que l'enfant développe concernant les rôles. Elles remarquent que « la modification des connaissances avec l'âge se manifeste dans ces jeux par le choix des scénarios, leur complexité, et l'intégration de données plus générales » (*ibid.*, p. 158). La pratique de ces jeux permettrait aux enfants d'élargir leurs connaissances en les comparant avec celles des autres et d'améliorer leurs capacités d'interaction et de prise de rôle.

Les jeux de fiction entre pairs permettent donc aux enfants de constituer un cadre de référence pour les échanges futurs et de développer les capacités de décentration, de prise de rôle, d'ajustement réciproque, de négociation et de transmission de connaissances.



## **2. Observation de jeux de fiction : précisions méthodologiques**

### **Situation et méthode d'observation**

Dans le cadre de cette étude, j'ai observé dans une garderie les enfants du groupe dont je suis responsable lorsqu'ils élaboraient spontanément des jeux de fiction. Aucune situation particulière n'a été mise en place. La plupart des jeux ont eu lieu dans la salle attribuée à ces enfants dans l'institution, mais quelques-uns se sont déroulés à l'extérieur. L'âge des enfants observés varie entre 2 ans 8 mois et 4 ans 11 mois.

Les observations ont été relevées par la méthode papier-crayon, sous forme de récit. La durée des observations effectuées varie de quelques minutes à trois quarts d'heure environ. Si je n'ai pas fixé de durée spécifique c'est que je tenais, dans la mesure du possible, à observer les jeux depuis leur début jusqu'à leur fin.

### **Position de l'observateur**

Durant les observations, je me suis en quelque sorte retirée de ma position d'éducatrice pour prendre le rôle d'observateur, ce qui a demandé une certaine organisation au niveau de l'institution. J'ai pu bénéficier de temps libre à consacrer à cette activité pendant mes heures de travail. Je dois relever que cela a été possible grâce à la bienveillance et à l'intérêt avec lequel mes collègues et surtout la directrice de la garderie ont considéré ce travail.

J'ai adopté vis-à-vis des jeux des enfants une attitude intéressée, mais non intervenante. Lors de mes premiers essais, les enfants se sont montrés quelque peu intrigués par mon manège inhabituel et sont venus me questionner à ce sujet. Je leur ai simplement répondu que je notais ce qu'ils étaient en train de faire. À leur demande, je leur ai même lu un extrait de mes notes. Cette curiosité s'est alors très rapidement estompée. Je ne résiste d'ailleurs pas à livrer, pour la petite histoire, le dialogue que j'ai eu avec Émilie (2; 11) un jour où je n'avais pas prévu d'observer les enfants. Je me tenais à proximité du coin dînette alors qu'un groupe d'enfants s'y trouvait. Émilie quitte le groupe et se dirige vers moi. Elle me demande :

Émilie : « T'écrives pas ? »

Moi : « Tu veux que j'écrive quoi ? »

Émilie : « Mais t'écrives qu'est ce qu'on fait ! »

Moi : « Non, pas aujourd'hui. »

Émilie : « Mais moi, je veux que t'écrives ! »

Moi : « Désolée, Émilie, je ne peux pas faire ça tous les jours mais je regarde quand même ce que vous faites. »

Émilie, l'air mi-satisfait, rejoint alors le groupe d'enfants. Durant mes observations, les enfants m'ont aussi fréquemment fait des réflexions, donné des explications, des précisions concernant leur jeu.

Ces faits semblent montrer que les enfants ont apprécié d'être observés. Caffari [et al.] (1993, p. 94) prétendent même que « l'attitude de respect et de compréhension qu'induit chez l'adulte la volonté de comprendre l'activité des enfants est immédiatement perçue des enfants ». Dans un autre ouvrage, Caffari (1991) relève que les petits enfants ont besoin de la proximité de l'adulte pour se sentir en sécurité et comme garant de la réalité. L'observateur peut parfaitement remplir cette fonction. Plus encore, les enfants sont soutenus dans leur activité par l'intérêt et l'attention que l'adulte manifeste.

Dans l'ensemble, les observations se sont déroulées dans de bonnes conditions. J'ai parfois dérogé à mon principe de non-intervention, pour donner un coup de main lorsque les enfants me l'ont directement demandé (attacher un porte-bébé par exemple), mais

aussi pour interrompre le massacre d'une plante verte (voir observation 5) ou encore arrêter une bagarre, soit que l'éducatrice se soit absentée un instant, soit qu'elle n'ose pas intervenir, semble-t-il de peur de fausser mon observation!

### **Les limites de l'observation**

Lors de ces observations, j'ai essayé de prendre note des comportements de tous les enfants en présence, de relever leurs paroles mais aussi leurs gestes, leurs mouvements, leurs actions avec des objets. Pour l'observateur, la difficulté réside dans le fait que l'action se déroule si rapidement qu'il est impossible de protocoler tout ce qui se passe. Plus le nombre d'enfants en interaction augmente, plus les difficultés sont grandes. L'œil de l'observateur a alors tendance à saisir les faits de manière trop superficielle ou encore à relever ce qui est le plus saillant, c'est-à-dire que les actions de l'enfant qui mène l'échange risquent d'être notées plus précisément que celles de son partenaire par exemple. Il m'a aussi fallu faire parfois des choix « sur le vif », dans le sens que lorsqu'un enfant quitte le groupe, j'ai été obligée de ne pas tenir compte de ce qu'il faisait pour me concentrer sur le reste du groupe. Une autre méthode d'enregistrement, comme la vidéo par exemple, aurait sans doute permis une plus grande précision. Mais chaque méthode a ses inconvénients propres : la vidéo a un champ de vision limité, ce qui se passe au-delà est perdu. De plus il faut se fixer des limites, décider jusqu'où aller dans la retranscription, laquelle prend beaucoup de temps. C'est pourquoi je pense que la bonne vieille méthode du papier et du crayon est la plus souple et la plus facilement utilisable pour l'éducatrice.

## **Analyse des données**

Parmi les observations récoltées (vingt et une au total, effectuées sur une période de quatre mois), j'ai éliminé celles où le matériel recueilli était trop imprécis pour qu'on puisse l'analyser de manière valable. J'ai ensuite analysé ces observations en fonction des objectifs que je m'étais fixés. Aux deux dimensions que j'avais prévu d'aborder lors de l'élaboration du projet (interactions et représentation du monde social) s'en est ajouté une troisième, qui vise à mieux comprendre la manière dont les jeux sont construits et les différents éléments qui interviennent dans cette construction.

J'ai pris la décision de sélectionner les observations ou extraits d'observation qui permettaient d'illustrer au mieux mon propos. L'ensemble des observations est toutefois livré en annexe. J'ai choisi cette solution car il m'apparaissait difficile de présenter chaque observation analysée selon les différents plans avec clarté. J'aimerais encore préciser que ce travail a consisté à analyser un nombre limité d'observations et à proposer un cadre interprétatif pour les jeux de fiction. Il repose sur la mise en avant de situations exemplaires et ne prétend à aucune représentativité statistique.

### 3. La construction de jeux de fiction

Les jeux de fiction sont beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît au premier abord. Les enfants doivent réaliser simultanément de nombreuses tâches, ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre sur le développement social de l'enfant. Je vais ici me pencher sur le déroulement de ces jeux afin de passer en revue les différents éléments qui le composent.

#### Le lancement d'un jeu de fiction

Comment les enfants s'y prennent-ils pour débiter un jeu de fiction, pour prendre contact avec un partenaire potentiel? C'est ce que je vais essayer de mettre en relief au travers de quelques exemples :

##### Observation 5

Enfants : Eric (4; 0)                      Peter (3; 4)

*Eric et Peter entassent des caisses devant un meuble. Ils s'installent dans le meuble et tirent les caisses devant eux. Peter dit « C'est un spectacle. » Eric lui répond : « Non, Peter, c'est pas un spectacle, c'est un camion. » Peter répète en acquiesçant de la tête : « Un camion. » Eric fait semblant de conduire le camion, il imite le bruit du moteur.*

Dans cette observation, le jeu débute directement par une action commune des deux enfants. Il paraît probable qu'en fait, l'un des enfants débute l'action et que l'autre l'imite, mais l'observation

---

1. Voir page 23.

n'est pas assez fine pour le montrer clairement. Cette action conjointe permet aux partenaires d'établir un contact. Ensuite, Peter propose verbalement un thème de jeu. Son partenaire n'est pas d'accord et fait une contre-proposition que Peter accepte. Eric se lance alors dans le faire-semblant. Dans ce cas, le lancement du jeu se fait donc en trois phases clairement distinctes : prise de contact, définition d'un thème de jeu puis début de la fiction.

Tous les commencements de jeu que j'ai relevés comportent ces trois éléments. Par contre, ils ne sont pas forcément différenciés. Une même action remplit souvent une double, voire une triple fonction.

Exemple :

Observation 4

Enfants : Natacha (4; 0) Eric (4; 0)

*Natacha et Eric sont montés sur le tas de bois. Ils sont assis l'un à côté de l'autre. Natacha crie : « Allez cheval, allez! » plusieurs fois. Eric dit : « Voilà, il s'arrête. » Il descend du tas de bois et remonte. Il s'assied à califourchon.*

Les deux enfants ont, comme dans l'exemple précédent, pris contact au travers d'une activité commune (grimper sur le tas de bois). Natacha se lance alors directement dans la fiction et parle comme si elle était un cavalier. Ses paroles font simultanément office de proposition de jeu pour Eric qui entre à son tour directement dans la fiction.

Il arrive aussi que l'un des enfants soit déjà engagé dans une activité de fiction. Dans ce cas, le thème de jeu est déjà défini, l'activité de faire-semblant déjà commencée. Si un autre enfant désire participer, il lui faudra trouver un moyen de prendre contact et choisir un rôle qui s'accorde avec le thème. Voici un exemple :

Observation 2

Enfants : Melissa (4; 11) Natacha (4; 0)

*Melissa va chercher une chaise, elle la met dans la maison, puis elle va chercher un panier jaune. Natacha arrive alors que Melissa retourne dans la maison. Natacha propose : « Melissa, on disait que moi j'étais morte. »*

Melissa a commencé seule un jeu de fiction. Lorsque Natacha arrive, elle comprend tout de suite que Melissa joue à conduire une



voiture, car la cabane est souvent utilisée comme voiture et les paniers ou assiettes comme volants par les enfants du groupe. Natacha prend contact avec Melissa en lui proposant de prendre le rôle du « mort » (écrasé par une voiture).

Dans cette phase comme dans le reste du jeu, des conflits, des désaccords, peuvent apparaître, et donner lieu à des discussions. Il arrive même que le jeu ne dépasse pas ce stade, les enfants ne parvenant pas à trouver un terrain d'entente. Concernant le thème de départ, on remarque que les enfants se contentent de fixer quelques éléments très succincts avant de débiter le jeu. Le scénario n'est jamais défini au préalable, les enfants improvisent à partir d'un ou deux éléments de base.

## **Le déroulement du jeu**

Selon Verba, les enfants élaborent le scénario progressivement, au cours du jeu. Ils amènent des idées sur les personnages et sur les actions que ceux-ci pourraient effectuer. Les idées peuvent être proposées de manière verbale, mais aussi au travers d'actions. « L'enchaînement des idées retenues par les partenaires constitue le développement du scénario ou du thème de l'histoire » (Verba, 1990, p. 28).

Par exemple, dans l'observation 16, on assiste à l'enchaînement des idées suivantes : Les enfants sont dans un bateau – Ils partent en courant et rentrent dans la cabane – la cabane est une voiture – il faut mettre sa ceinture – des fantômes arrivent – il faut fuir – les voyageurs peuvent revenir, mais prudemment (ils ont peur) – Ils s'installent à nouveau dans la voiture – ils arrivent à l'école.

Pour que le jeu soit vraiment collectif, les idées, les transformations symboliques que chacun opère doivent être explicitées aux partenaires, ce qui va permettre « l'établissement de conventions

---

1. On verra plus loin (p. 56, observation 12) un exemple de jeu où les enfants sont en coprésence sans pour autant s'engager dans une activité collective.

communes permettant à chaque partenaire d'interpréter les dire et les faire de l'autre dans le contexte du jeu » (*ibid.*, p. 24). C'est ce cadre de référence qui assure la cohérence des actions des uns et des autres. Par exemple, dans l'observation 9, une fois qu'Agnès et Danielle ont fixé leurs rôles réciproques (médecin et patient), Agnès n'a plus besoin d'explicitier chacun de ses actes. Danielle, en se référant au thème commun, peut en déduire qu'il s'agit de soins. Chacun des partenaires amène des idées qui peuvent entrer dans ce cadre commun, qui est la relation entre un malade et son patient. Si l'un des partenaires décide de transformer le thème du jeu, il devra l'exprimer clairement, sous peine de rendre le jeu incompréhensible pour son camarade.

Les enfants doivent de plus assurer la gestion du jeu et maintenir l'accord entre eux. Ces différents aspects nous montrent l'importance de la communication entre les enfants. Il convient de s'arrêter brièvement sur ce sujet.

## **Le langage verbal**

Selon Verba (*op. cit.*, p. 30), les enfants ont deux manières de s'exprimer verbalement dans leurs jeux de fiction. Ils peuvent parler au nom du personnage qu'ils interprètent. Il s'agit alors d'un langage « ludique ». On en trouve un exemple dans l'observation 4. Lorsque Natacha crie : « *Allez cheval, allez!* », c'est le cavalier qui s'exprime.

Mais ils communiquent aussi abondamment « à propos » du jeu et de son organisation. Ce type de communication a été nommé « métaludique » par l'auteur. Voici un exemple appartenant à la même observation 4. Eric dit à sa partenaire, assise comme lui sur un tas de bois : « *Hé! C'est un train hein?* » Il propose une nouvelle transformation symbolique du tas de bois, l'invitant ainsi à changer de thème de jeu.

Comme l'a relevé Marie Hermenjat (1996, p. 11) dans son travail de diplôme sur les jeux de fiction, il est parfois difficile de distinguer

clairement ces deux types de langage. « L'enfant ne se détache pas du personnage joué pour expliquer la suite du jeu et les transformations effectuées sur la réalité ».

Par exemple dans l'observation 6, lorsque Zélie dit à ses deux partenaires : « Allez les filles, c'est l'heure d'aller à la garderie. », elle parle en tant que maman, mais simultanément, elle propose la suite du scénario, soit se lever et aller à la garderie.

Certaines observations comprennent de longues séquences où les enfants parviennent très bien à expliciter de manière suffisamment claire leur pensée en mêlant langage ludique et métaludique, comme par exemple dans l'observation 6 où on trouve très peu de langage uniquement métaludique.

## Les objets et les actions

Marie Hermenjat (*op. cit.*) a montré que de nombreuses significations sont transmises non pas explicitement par la parole mais au travers des actions et des objets que les enfants utilisent.

Les actions consistent le plus souvent à « faire-semblant », c'est-à-dire à jouer le scénario de l'histoire, à représenter le personnage que l'enfant s'est attribué. Elles peuvent suivre un énoncé verbal, comme dans l'exemple ci-dessous :

### Observation 15

Enfants : Zélie (3; 10) Peter (3; 8)

*(Zélie et Peter font un voyage en bateau, ils sont arrivés, ils prennent leurs bébés et partent en promenade.)*

*Zélie vient vers moi pour que je l'aide à mettre le porte-bébé, puis elle s'éloigne en direction de l'autre salle. Peter la rappelle : « Attends! Moi attacher le bateau! » Il va vers un mur et fait semblant d'y attacher quelque chose, puis il rejoint Zélie.*

Mais elles peuvent aussi faire avancer directement le scénario, en précédant le langage, et même, parfois, l'intention :

Observation 13

Enfants : Peter (3; 8) Alexandre (2; 11)

*Peter se lève, pose sa poupée sur la planche à repasser faisant tomber la dînette qui y était disposée. Il reprend la poupée, la tient en face de lui et lui dit : « Fâché! » Alexandre le regarde et demande : « Pourquoi t'es fâché avec lui? » Peter lui montre la dînette par terre et lui dit : « Ça tout tombé! Alors moi fâché! » Alexandre lui conseille : « Donne fessée sur les fesses. »*

Dans cet extrait, c'est l'action fortuite de faire tomber la dînette qui va donner l'idée de la suite du scénario, durant laquelle la malheureuse poupée sera punie pour son inconduite. Je vais profiter de cet exemple pour signaler cette faculté qu'ont les enfants de récupérer les événements imprévus, les ratés dans le jeu pour les incorporer comme des éléments du scénario.

Les actions peuvent aussi transmettre d'autres significations, au niveau de la relation entre les partenaires. Par exemple, lorsqu'un enfant agrippe, puis tire sur un objet détenu par un autre enfant, il lui signifie qu'il entend s'emparer de cet objet, ou encore, dans l'observation 3, lorsque Danielle s'approche d'Eric qui repasse et lui tend des déguisements, non seulement elle entre dans une activité de faire-semblant, mais simultanément, c'est une manière de lui proposer de jouer avec elle.

Marie Hermenjat (*op. cit.*) avance l'hypothèse que le fait de mettre à disposition des enfants des objets miniatures tel que dînette, cabane, etc. limite le partage de significations entre les partenaires. En effet, ces objets représentent des significations implicites claires et les enfants n'ont donc pas à échanger à leur sujet. Elle défend l'idée qu'offrir aux enfants un matériel dénué de signification pousserait les enfants à mieux s'explicitier.

Bien que je sois d'accord avec elle sur l'importance de mettre à disposition des enfants du matériel varié, et pas seulement des « jouets », j'aimerais faire deux objections :

Tout d'abord, les enfants ne donnent pas toujours aux objets miniatures la signification pour laquelle ils ont été fabriqués : une assiette peut devenir un volant, la cabane une voiture, etc. Dans ce cas, les enfants sont également obligés d'explicitier ces transformations symboliques.

En outre, les enfants en garderie se connaissent, ils ont déjà partagé d'autres jeux au préalable. Un cadre de référence s'est par conséquent déjà créé. Dans l'exemple de Marie Hermenjat (*ibid.*, p. 36), où les enfants investissent un coin construction pour y créer « la maison des loups », comment empêcher que désormais ce coin garde cette signification et que les enfants en reviennent à un langage plus implicite? Je constate sur mon lieu de travail que si un enfant aligne plus de quatre chaises l'une derrière l'autre, tous les autres comprennent qu'il construit un train sans avoir besoin de communiquer à ce propos. Faudrait-il alors modifier l'agencement et les objets chaque jour?

Du reste, en tant qu'adultes, nous utilisons continuellement ces significations implicites et elles nous facilitent considérablement la tâche... Imaginons-nous un instant qu'il faille expliciter chacun de nos gestes, chacune de nos intentions. Selon moi, ce n'est pas seulement l'objet qui poussera les enfants à mieux expliciter leurs actes et à mieux collaborer, mais surtout leur capacité à comprendre quand les significations implicites suffisent et quand il est préférable d'apporter des précisions verbales.

## **La gestion du jeu**

Selon Verba, la gestion du jeu est l'un des aspects primordiaux des jeux de fiction. Elle comprend un ensemble d'activités que les enfants doivent réaliser en même temps qu'ils jouent leurs rôles : « ils veillent au bon déroulement du jeu et supervisent les performances, en attirant et maintenant l'attention de l'autre, en proposant la suite des événements, en distribuant les rôles, en donnant

des directives, en évaluant les performances, en choisissant et créant un décor » (Verba, *op. cit.*, p. 29).

Les enfants doivent se partager les rôles d'« acteur », de « scénariste » et de « metteur en scène ». La participation de chaque partenaire à ces différents aspects n'est pas forcément égale. Il arrive assez souvent que l'un des enfants s'approprie plus que les autres la gestion du jeu.

Comme l'a bien montré Marie Hermenjat dans son travail de diplôme, le rôle de metteur en scène est souvent très convoité et peut donner lieu à des conflits. En effet, si les enfants ont envie de jouer ensemble, ils ont aussi envie d'imposer leurs idées.

Voici un exemple qui illustre ce travail de mise en scène :

Observation 12

Enfants : Zélie (3; 10) Peter (3; 7) Alexandre (2; 8)

*[...] Peter revient, il ouvre le four, prend un plat, le remplit de légumes et le met dans le four. Zélie lui dit : « Peter, tu mets les légumes dedans, tu prends une assiette et puis moi je donne au bébé, d'accord? » Peter reprend le plat et se dirige vers elle. Zélie le regarde puis dit : « Mais... Une assiette!... Une cuillère!... »*

*Peter retourne vers le meuble à dînette et se met à chercher. Zélie s'adresse alors à Alexandre qui passe par là. Elle lui demande : « Vous donnez une cuillère, monsieur? » Alexandre se met à son tour à chercher puis il dit : « Y a pas de cuillère. » Zélie suggère : « Dans une valise peut-être! » Peter va chercher la valise, l'ouvre et répond négativement. Alexandre va chercher un sac à main et dit : « Ça, c'est une valise! » Zélie proteste : « On part pas en vacances! J'ai besoin d'une assiette pour le bébé, tu me donnes une assiette! »*

Zélie détient le rôle du metteur en scène. Elle propose une suite au scénario. Elle le fait sur le mode interrogatif, peut-être parce qu'il permet de valoriser l'autre, de lui montrer que son avis compte. Mais juste après, lorsque Peter ne lui amène pas tous les ustensiles qu'elle avait réclamés, elle prend un mode impératif et insistant pour lui réitérer sa demande. Elle propose à Alexandre d'entrer dans le jeu en s'adressant à lui dans un langage directe-

ment ludique, et à nouveau sur le mode interrogatif. Elle dirige les recherches. Lorsqu'Alexandre dit : « Ça, c'est une valise » en montrant le sac à main qu'il est allé chercher, Zélie se rend compte que le rôle de metteur en scène risque de lui échapper et que le jeu risque de partir sur un autre thème. Elle prend alors un ton sec pour rappeler une fois encore à Alexandre ce qu'elle attend de lui.

Zélie emploie différents comportements pour s'imposer à ses partenaires : donner des consignes, sur un mode interrogatif ou plus impératif, répéter ses demandes, tenter de rendre ses propositions intéressantes, les répéter, si nécessaire en haussant le ton. J'ai repéré encore d'autres comportements utilisés par les enfants observés pour convaincre leurs partenaires. Les enfants donnent parfois des explications, des arguments qui appuient leurs idées. Ils tentent d'ignorer les propositions des autres, de faire des contre-propositions ou encore de donner un sens personnel à l'action de l'autre. Cette tactique a été utilisée dans les deux exemples suivants, dans le but de persuader un partenaire de continuer le jeu alors que celui-ci avait visiblement décidé de le quitter.

Observation 6

Enfants      Zélie (3; 7)                  Suzanne (3; 5)

*(Zélie est la maman de Suzanne. Elles jouent depuis peu de temps ensemble lorsque Suzanne se lève et quitte la pièce).*

*Zélie crie : « Non, non, tu restes ! » Elle court rejoindre Suzanne, la prend par la main, puis l'emmène dans la pièce d'à côté, vers une éducatrice. Elle dit à celle-ci : « C'est Suzanne, qui vient à la garderie. » Elle laisse Suzanne là et retourne dans le coin maison, vient vers moi et me dit : « Tu sais, j'ai amené Suzanne à la garderie. » Elle s'assied sur une chaise et fait semblant de conduire une voiture.*

Lorsque Suzanne quitte le jeu, Zélie commence par la rappeler verbalement, en haussant la voix. Devant l'inefficacité de ce procédé, elle répète physiquement la même proposition : prendre Suzanne par la main, c'est une autre manière de lui dire : « Tu restes avec moi. » Se retrouver entre les deux salles en tenant la main de

---

1. Voir aussi page 66.

Suzanne lui donne l'idée d'une autre suite au scénario : elle pourrait amener sa fille à la garderie. Ce faisant, elle transforme symboliquement l'action de Suzanne : elle s'est levée non pas pour quitter le jeu, mais pour aller à la garderie. Cette nouvelle idée semble séduire Suzanne puisqu'elle se laisse faire et accepte de poursuivre le jeu.

Observation 3

Enfants : Jeff (3; 10) Jacques (3; 0)

*(Jeff est la maman et Jacques le bébé. Jacques est assis dans une poussette. Jeff pousse Jacques à travers la pièce).*

*Jacques descend et prend un jeu dans une armoire. Jeff lui dit : « Tu veux prendre ça à la maison ? » Jacques fait oui de la tête. Jeff lui dit : « Alors tu te tiens, hein, tu te tiens. » Jacques s'assied de nouveau dans la poussette.*

Ici, c'est la même chose, Jacques en a visiblement assez de se faire pousser à travers la garderie. Il se lève et prend un jeu. Jeff reste dans son personnage de maman et lui propose d'emmener le jeu à la maison. Ainsi, d'une part, il transforme symboliquement l'action de Jacques en lui donnant un sens par rapport à la fiction et d'autre part, en restant dans le jeu, il rappelle à Jacques qu'ils sont en train de jouer ensemble. Encore une fois, cette tactique semble fonctionner fort efficacement puisque Jacques accepte de poursuivre le jeu.

Une autre stratégie rencontrée consiste à modifier sa proposition pour tenter de l'adapter aux attentes de l'autre, à rechercher un compromis entre les volontés individuelles. Les enfants de trois ans semblent donc posséder une grande variété de comportements, parfois subtils, pour convaincre leurs partenaires et imposer leur point de vue

Dans son étude sur les négociations interpersonnelles dans les jeux de fiction, Bonica (1990, p. 113) nous dit que : « des ambiguïtés peuvent surgir dans la communication entre partenaires : [...] est-on en train de décider qui conduit le jeu ou de discuter sur le

---

1. Voir pages 67 et 70.



contenu même du jeu ? ». En effet, les travaux sur la communication de l'école de Palo Alto (voir Watzlawick [et al.], 1972) ont montré qu'un acte de communication comprend toujours deux niveaux : il donne non seulement des indications sur le contenu des échanges, mais également sur la nature des relations interpersonnelles. Les ambiguïtés apparaissent lorsqu'il y a accord sur un niveau et pas sur l'autre, comme dans l'exemple ci-dessous :

Observation 9

Enfants : Danielle (3; 3) Émilie (2; 11)

*En arrivant dans le coin maison, Danielle dit à Émilie : « On doit partir pour aller chez le docteur ! » Émilie dit : « Moi aussi je veux aller chez le docteur ! » Danielle répond : « Pas maintenant ! », « Mais après ? » demande Émilie. « Oui » dit Danielle.*

*Les deux fillettes s'activent autour des lits de poupées. Au bout d'un moment, Danielle dit : « Je prends mes affaires. » Émilie demande : « Tu prends tes affaires ? » Danielle répond : « Oui, je mets ma veste. » Elle va vers le miroir, fait semblant de se maquiller, puis fouille dans la malle des déguisements et en extrait des souliers à talons hauts. Émilie en cherche aussi une paire. Elles les mettent puis vont se promener dans toute la garderie en courant et en riant.*

*À leur retour dans le coin maison, Danielle dit : « Ici, maintenant, au docteur maintenant ! » Émilie dit : « Je mets ma casquette ! » Elle prend une casquette et un sac à main dans la malle. Danielle lui dit : « Attends, je mets mes chaussures et puis ma veste... Voilà ! » Elle quitte le coin maison. Émilie la rappelle plusieurs fois. Danielle crie de loin : « Je vais chercher les bonbons ! »*

*Elle revient et fait semblant de donner quelque chose à Émilie. Émilie lui dit : « On va aller au docteur ! » Elle prend un chapeau dans la malle et le donne à Danielle. Danielle prend le chapeau et le pose par terre en disant : « Non, on met ici parce qu'on part pas. » Émilie lui répond : « Moi je pars, je vais chercher le bonbon ! » Danielle lui dit : « Toi tu pars moi ? Chez le docteur hein ? » Émilie répond : « Oui ! » et quitte la salle.*

Danielle propose un thème de jeu à Émilie : aller chez le docteur. Se faisant, elle se situe d'emblée dans un rôle de metteur en scène.

Émilie accepte le jeu avec entrain, mais Danielle lui dit qu'elles iront « après ». Danielle essaye vraisemblablement d'exprimer par là que si elle est d'accord de jouer au docteur avec Émilie, elle entend cependant décider des actions à entreprendre, autrement dit, elle entend conserver le rôle du metteur en scène. On pourrait croire que le message a passé car dans la séquence suivante, c'est effectivement Danielle qui décide des actions et Émilie qui imite. L'intermède où elles courent à travers la salle en riant exprime bien leur plaisir d'être ensemble. Ensuite, Danielle annonce qu'il est temps d'aller chez le docteur, Émilie est toute contente et elles se préparent toutes les deux en se déguisant. Danielle quitte alors la pièce sans attendre Émilie. Comptait-elle se rendre enfin chez le médecin? Impossible de le savoir. Émilie, qui n'a pas compris, la rappelle. Danielle revient alors avec une nouvelle idée : aller chercher des bonbons. Émilie qui était surtout intéressée par le thème initial se permet de le lui rappeler. Elle lui dit : « *on va aller au docteur!* » et pour renforcer ses paroles, elle prend un chapeau et le donne à sa partenaire. Danielle ne l'entend pas de cette oreille, elle semble tenir mordicus à son rôle de metteur en scène. En disant « *Non, on met ici parce qu'on part pas.* », Danielle sous-entend sans doute « tant que moi je ne l'ai pas décidé », c'est donc plus au niveau de la relation qu'au niveau du contenu qu'elle s'exprime.

Cette alternance « on part/on ne part plus » devient indéchiffrable pour Émilie qui décide de rompre avec sa partenaire. Au dernier moment, on a l'impression que Danielle serait prête à négocier, mais ses paroles sont tellement peu claires qu'Émilie ne s'y arrête pas. Danielle continuera son jeu avec une nouvelle partenaire. Émilie tentera de renouer à plusieurs reprises avec elle par la suite mais sans réel succès.

On retiendra de cet extrait d'une part, le nombre important de comportements destinés à resserrer le lien entre les deux fillettes (courir et rire ensemble, s'imiter, faire des offrandes), d'autre part, le profond désaccord, l'incompréhension qui règne entre les partenaires.

Il faut souligner que ces quiproquos liés aux différents niveaux de communication (« je suis d'accord avec toi sur un plan mais pas

sur l'autre ») sont particulièrement compliqués à résoudre et que nous-même, adultes, y sommes parfois confrontés.

## **Le style de chacun**

Il faut ajouter que les enfants ne sont pas identiques dans leur manière de participer aux jeux de fiction. Tout d'abord, certains enfants pratiquent plus ce type de jeux que d'autres. Ils ont donc plus d'expérience. Ensuite, les enfants qui fréquentent plus souvent la garderie jouent plus souvent ensemble, ils se connaissent mieux, ils partagent et développent un cadre de référence commun, ce qui leur donne de meilleures capacités. Dans les jeux que j'ai observés, les enfants qui ne fréquentent la garderie qu'à temps très partiel sont souvent « en retrait » : ils occupent des rôles subalternes que les autres veulent bien leur laisser et n'obtiennent que rarement le rôle de metteur en scène.

Il me semble, de plus, que chaque enfant a un style personnel et des stratégies qui lui sont propres. Ainsi, certains enfants apprécient particulièrement le rôle de metteur en scène alors que d'autres se contentent volontiers du rôle d'acteur.

Par exemple, Zélie est une petite fille qui apparaît souvent dans mes observations. Elle est très intéressée par le jeu de fiction. Elle a développé une tactique personnelle qui consiste à prendre le rôle dominant dans le jeu de fiction (la maman, ou l'éducatrice, par exemple) et à utiliser ce rôle pour être également le metteur en scène. Elle annonce alors la suite des actions dans un langage qui mêle toujours l'aspect ludique et l'aspect métaludique. Comme elle incarne un personnage dominant dans la réalité, elle parvient par ce biais à s'imposer comme metteur en scène. Elle aime beaucoup jouer avec des enfants qui ne viennent pas très souvent à la garderie, ou alors qui sont plutôt dominés par les autres, ce qui renforce encore sa position. Pourtant elle accepte aussi de jouer avec d'autres enfants plutôt leaders comme elle (Eric par exemple). En quel cas elle partage volontiers la tâche de mise en scène.

Selon Espinoza et Le Camus (1991, p. 95), « très tôt chaque enfant a un style d'approche et de contact avec les autres enfants qui lui est propre ». Dans la littérature, on trouve diverses explications à ces différences individuelles : la qualité du lien d'attachement avec la mère, l'influence des expériences antérieures, au sein de la famille mais aussi avec des pairs, la quantité et la diversité des expériences sociales de l'enfant ainsi que son statut dans le groupe.

### **Les intermèdes dans le jeu**

Les jeux comportent parfois des intermèdes durant lesquels les enfants se livrent momentanément à d'autres activités que celles liées au jeu en cours. Tout d'abord, il arrive, bien que ce ne soit pas très fréquent, que les enfants interrompent leur jeu pour parler de choses qui n'ont rien à voir.

Par exemple dans l'observation 5, l'un des enfants dit soudain à l'autre : « *J'ai mis des nouvelles chaussures, t'as vu ?* » Verba (*op. cit.*, p. 35) suggère que ces énoncés pourraient avoir pour but de « réduire la tension psychologique » lorsque le jeu devient trop fort émotionnellement. Les quelques exemples de communication hors jeu que j'ai pu réunir ne me permettent pas de confirmer cette hypothèse. Ces énoncés seraient plutôt la preuve que l'enfant n'est jamais impliqué totalement dans une activité unique, mais plutôt qu'il participe à l'ensemble de ce qui se passe autour de lui. Les autres interruptions qui ont lieu relèvent du même facteur. Lorsque les enfants arrêtent momentanément leur jeu c'est parfois à la suite d'un événement extérieur (arrivée d'une maman, par exemple), ou pour se livrer à une autre activité (observer les autres enfants, regarder un livre, courir à travers la salle, etc.). Le jeu reprend une fois l'intérêt épuisé pour l'autre occupation.

Ceci m'amène à dire qu'on ne peut jamais être sûr qu'un jeu est terminé. Il m'est arrivé souvent lors de mes observations d'aller ranger mon bloc et mon crayon et de m'apercevoir un moment plus tard que le même jeu avait repris entre les mêmes protagonis-

tes. Les enfants reprennent aussi fréquemment certains de leurs jeux à quelques heures ou quelques jours d'intervalle. Je me rappelle ainsi que nous avons eu une période où les enfants jouaient quasiment tous les jours à la « vache méchante », tandis qu'au moment où j'écris ces lignes, le thème à la mode est « la leçon de danse ». Ces remarques m'amènent au point suivant : comment les jeux se terminent-ils.

### **La fin du jeu**

Définir où commence et où finit réellement un jeu est une affaire délicate. Il semble que les enfants sont capables de reprendre un même jeu lorsque celui-ci leur a plu ou lorsqu'ils n'ont pas été jusqu'au bout de leurs idées et des possibilités que le jeu leur offre. De même, un jeu inventé par un groupe d'enfant peut être repris par d'autres qui l'ont observé, transformé, etc. À plus court terme, j'ai considéré qu'un jeu était terminé lorsque les enfants avaient manifestement passé à une autre activité depuis plus de cinq minutes environ. J'ai cherché à relever ce qui avait mis fin au jeu.

Dans un tiers des cas, le jeu a été interrompu par les adultes, principalement pour des questions d'horaire. Lorsque les enfants mettent un terme à leur jeu d'eux même, ils changent le plus souvent ensemble d'activité sans que j'aie pu repérer une raison précise. Je pense que, comme pour les interruptions dans le jeu, les enfants sont soudain attirés par autre chose qu'ils ont vu, ou entendu. Il y a par exemple une situation où l'un des partenaires quitte le jeu pour aller voir ce qui se passe à l'atelier (observation 14). Des enfants étaient en train de peindre et on pouvait les voir et les entendre discuter depuis le coin maison.

Les autres raisons qui ont amené la fin des jeux sont l'arrivée d'autres enfants (et ce cas particulier sera traité dans la partie suivante), ou encore un conflit trop important entre les partenaires.

L'un des jeux (observation 15) se termine d'une façon originale : un troisième enfant s'introduit « de force » dans le jeu, pour pres-

que aussitôt débaucher l'un des partenaires et l'entraîner vers une autre activité.

Comme nous l'avons vu, les jeux de fiction comprennent une grande variété d'aspects, qui sont indissociables les uns des autres, ce qui fait sans doute leur richesse. Je m'intéresserai ici à l'un de ces aspects : celui qui touche aux processus de socialisation. Ces derniers seront étudiés d'une part au travers des interactions entre les enfants et d'autre part, au travers des scénarios qu'ils inventent et qui nous offrent un regard sur la représentation qu'ils se font du monde social.

## **4. Jouer avec des partenaires : comment résoudre les problèmes posés par les interactions ?**

Remplir les conditions qui permettent la création d'un jeu réellement collectif<sup>1</sup> n'est pas aisé pour de jeunes enfants. Des obstacles importants doivent être surmontés. Le premier est en relation avec le mode d'appréhension du réel des enfants de cet âge, encore largement marqué par l'égoïsme (au sens de Piaget) : ils ont de la peine à se décentrer suffisamment pour formuler des énoncés compréhensibles par les autres, pour comprendre le point de vue de leur partenaire, coordonner leurs actions et réaliser un jeu cohérent. Un autre obstacle est lié directement au processus de socialisation. L'enfant se trouve pris entre deux pôles. D'un côté, il a le désir, pas forcément conscient, d'imposer sa volonté, de s'affirmer, de se réaliser et de l'autre, celui de jouer avec ses copains, de les reconnaître en tant que partenaires. L'enfant doit trouver des moyens qui permettent de résoudre cette tension.

Je me propose maintenant d'étudier la nature des stratégies interactives utilisées par les enfants dans les jeux observés, de faire ressortir les difficultés rencontrées ainsi que les procédés mis en œuvre par les enfants pour les dépasser. Au travers d'une tentative de classification, j'ai traité séparément les solutions égoïstes, qui permettent de contourner la difficulté, les conduites qui soutiennent l'action commune puis les tentatives d'ajustement réciproque.

---

1. Pour une définition de ces conditions, se référer au chapitre « la thématique des jeux de fiction », p. 23.

C'est-à-dire que j'ai tenté de hiérarchiser les conduites, des plus individualistes aux plus socialisées.

Cette classification permet de voir que le « groupe » n'est pas une dimension qui s'impose avec évidence dans une collectivité de jeunes enfants telle que la garderie, n'en déplaie au discours tenu par nombre d'éducatrices de la petite enfance. Cette classification marque une évolution sur une échelle de socialisation. Je n'ai cependant pas la prétention de fournir une appréciation de nature génétique dans le cadre de ce travail. Un même enfant, au gré des scènes observées, peut apparaître dans telle ou telle configuration de la classification que je propose.

### **Les solutions égocentriques**

La coopération s'avère encore bien souvent impossible pour les enfants observés. Que se passe-t-il alors ? L'une des possibilités pour annuler la tension est d'arrêter de jouer : l'un des partenaires s'en va ou, plus radicalement, c'est tout le jeu qui s'arrête et les enfants se dispersent. Pourtant, on observe fréquemment que le jeu continue, malgré les difficultés d'interaction. Les enfants parviennent à poursuivre le jeu sans résoudre réellement les problèmes qui leur sont posés. Différentes solutions s'offrent alors aux enfants.

#### **L'autre, un objet de jeu**

La participation de chaque partenaire à la construction du jeu n'est pas toujours symétrique. Parfois c'est surtout un enfant qui gère le jeu, les autres s'en tenant à leur rôle d'acteur, au travers duquel ils peuvent toutefois faire des propositions. À l'extrême, on observe des jeux où toutes les fonctions sont cumulées par le même enfant, son ou ses partenaires étant uniquement des figurants, remplaçables à la limite par des objets.



Exemple :

Observation 1

Enfants : Zélie (3; 6) Anna (4; 0)

*Les enfants ont placé deux chaises dans la maison, l'une derrière l'autre. Zélie est assise devant et Anna est placée derrière. Zélie tient dans les mains un panier jaune qu'elle tourne en émettant des bruits de moteur. Zélie dit : « On va à Montana, d'accord? C'est rouge le feu, c'est tout rouge. Ah c'est vert! Wroum wroum. » Elle regarde derrière elle. Anna est penchée à la fenêtre de la maison et regarde dehors. Zélie se tourne vers moi et me dit : « Non? Ah Anna elle fait que des bêtises, derrière, elle ouvre la fenêtre. » puis s'adressant à Anna : « T'arrêtes, sinon je dois regarder derrière. » Anna ne dit rien mais continue de regarder par la fenêtre.*

*Zélie dit : « On doit se parquer, on est arrivé à Montana. » Elle se retourne, et crie : « Arrête! Arrête de regarder à la fenêtre sinon je te mets dans les rayons du goal! » Elle rit puis ajoute : « Mon papa y dit comme ça : dans les rayons du goal. »*

*Elle se lève et dit à Anna : « Attends, je te détache. » Elle mime plusieurs fois le geste d'appuyer sur une ceinture de sécurité avec le doigt, puis suit du doigt le trajet imaginaire de la boucle qui remonte. Au bout de la sixième fois qu'elle refait le même geste, Anna commence à se lever. Zélie la retient et lui dit : « Non non, tu restes assise. » Zélie continue de mimer la ceinture. Anna ne bouge plus et regarde. Puis elle demande : « C'est à qui ça? » en désignant une pincette que Zélie avait auparavant posée sur le rebord de la fenêtre. Zélie prend la pincette et dit : « Mais ça, c'est la clé, c'est moi qui la garde. » Toutes deux sortent de la maison et quittent la salle.*

Ce jeu est essentiellement individuel. On pourrait s'imaginer que Zélie interprète le même scénario en remplaçant Anna par une poupée. Anna joue le rôle de figurant. Lorsqu'Anna agit (regarde par la fenêtre), Zélie réinterprète son action dans la fiction. Rien ne laisse pourtant supposer qu'Anna est en train de « faire semblant ». Il s'agit d'une « assimilation déformante de l'action de l'autre », c'est-à-dire une interprétation où prédomine le point de

vue propre de Zélie. Lorsque Zélie parle, surtout au début de l'observation, on a l'impression qu'elle le fait autant pour elle-même que pour sa camarade. Comme Zélie n'a pas vraiment de partenaire, il n'y a plus de problème lié à l'interaction à résoudre.

### **Ignorer les incompréhensions**

Pour éviter la tâche difficile qui consiste à demander des explicitations lorsqu'on n'a pas compris, ou à clarifier les désaccords lorsqu'ils apparaissent, les enfants peuvent tenter de les ignorer. Si cette tactique permet parfois de contourner la difficulté, elle comporte aussi des dangers : d'incompréhension en incompréhension, de désaccord en désaccord, le jeu peut perdre toute cohérence (voir observation 10 par exemple).

Exemple :

Observation 8

Enfants : Zélie (3; 7) Eric (4; 1) Peter (3; 5)

*(Trois enfants jouent à « la Police ».) À un certain moment du jeu, Eric dit : « Nous sommes la Police, la Police, c'est le panier à salade! »*

Eric est sans doute le seul à savoir ce qu'est un « panier à salade », les autres n'ont pas compris ce que cette histoire de salade venait faire là-dedans. Cette expression, peu utilisée en Suisse romande, ne semble pas faire partie de leur lexique. Pourtant personne ne demande d'explication à Eric. Le jeu continue pendant un moment, puis l'incompréhension réapparaît :

*[...] Zélie va chercher un plat dans les affaires de dînette et revient vers Eric. Elle lui montre le plat et lui dit : « Ça, c'est le panier à salade que j'ai fait pour les enfants. » Eric la regarde l'air étonné. Zélie va donner le plat à une éducatrice dans la salle d'à côté. Eric et Peter la suivent, puis tous trois reviennent vers la maison.*

Zélie essaye d'intégrer le « panier à salade » dans le jeu, mais comme elle n'a pas compris le sens de l'expression utilisée par Eric, elle l'utilise dans le sens commun. Nouvelle incompréhension, et de nouveau, pas de demande d'explicitation.

*Eric dit : « C'est la Police ! » Peter prend un sac, le remplit d'accessoires de dînette et dit : « C'est le pique-nique là-dedans. » Eric le regarde puis crie : « On déménage, on est les déménageurs. »*

La dernière incompréhension a amené une interruption dans le jeu, celui-ci va se poursuivre mais avec un nouveau thème. Je me demande si ce changement de thème n'est pas dû, entre autres, à la nécessité de retrouver un terrain de compréhension : en changeant de thème, on balaye du même coup les malentendus qui bloquent le jeu et on peut repartir sur de meilleures bases.

### **Sauter du coq à l'âne**

Choisir ensemble un thème commun, et tenter de construire un jeu cohérent est déjà une action complexe. Chaque enfant a envie de suivre son idée, mais il est aussi intéressé par les idées des autres. De plus, d'autres développements possibles lui apparaissent à tout moment du jeu. Lorsque les enfants se laissent aller à proposer sans cesse de nouveaux thèmes, au fur et à mesure qu'ils leur viennent à l'esprit mais sans qu'une certaine logique soutienne le passage d'un sujet à un autre, le jeu devient confus. Du moins aux yeux des partenaires, voire à ceux de l'observateur, d'où cette image du saut du coq à l'âne.

Exemple :

Observation 10

Enfants : Alexandre (2; 8) Peter (3; 7) Émilie (2; 11)

*Alexandre dit aux autres : « On prend l'ascenseur ! » Ils jouent à ouvrir et fermer la porte de l'atelier (porte coulissante). Peter va chercher une pièce de jeu de construction et crie aux autres : « Ça, c'est un clé, un clé ça ! » Il leur montre l'objet, puis fait semblant de tourner la clé dans plusieurs serrures imaginaires sur le mur. Alexandre et Émilie l'imitent.*

*Au bout d'un moment, Alexandre grimpe sur le rebord de la fenêtre. Peter lui dit : « Dis ! Moi aussi hein ! » et grimpe, suivi d'Émilie. Alexandre dit : « Moi je suis le bébé, c'est le papa ça (montre Peter). » Émilie répond : « D'accord ! », « Toi t'es la maman » reprend Alexandre, « D'accord » dit à nouveau Émilie.*

*Peter va chercher des pièces de jeu de construction, il revient, monte sur la fenêtre, distribue les pièces aux autres en disant : « La clé là, tiens la clé, ça ! » Tous les trois se mettent à frotter la vitre avec leur pièce. Au bout d'un moment, Émilie dit : « Attends ! Moi je vais conduire ! » Peter proteste : « Non, c'est moi !... Ça comme ça faire ! » en montrant aux autres ce qu'il faut faire pour conduire la voiture (frotter la vitre avec le plot). Alexandre veut l'imiter, mais Peter lui dit : « Toi pas conduire, toi un bébé toi ! » Alexandre arrête tandis qu'Émilie et Peter continuent de frotter la vitre. Peter dit : « On change, tiens ! » Les trois enfants échangent leurs plots, mais ensuite Peter se ravise et réclame : « Non, ça à moi ! À moi ! » en essayant de reprendre son plot.*

*Émilie descend de la fenêtre et va chercher quelque chose dans une caisse. Alexandre lui crie : « Il va partir la voiture ! » tandis que Peter a recommencé à frotter la vitre et explique à Alexandre : « Regarde, comme ça faire ! » Émilie revient en criant : « Attends, hé ! Attends Peter ! » Alexandre répète : « Il va partir la voiture ! » Émilie grimpe sur la fenêtre en lui disant : « C'est pas toi qui conduis ! C'est nous ! » Alexandre crie : « Le loup ! Le loup ! » puis il se remet à frotter la vitre avec le plot en disant : « Nous, on nettoie la vitre. »*

Ils recommencent tous les trois à frotter la vitre. Émilie dit : « Il y a beaucoup de vent, aussi nous on travaille, il pleut, il pleut quand même » (note : il ne pleut pas ce jour là.) Peter m'appelle et me dit : « Hé! On travaille! » Alexandre ajoute : « On nettoie la vitre. » Peter dit encore : « Nous travaille vitre hein! » Ils continuent à frotter la vitre. Soudain, Alexandre dit : « Elle va partir la voiture. » Peter lui rappelle : « Toi peux pas conduire hein! » Émilie dit : « Moi nettoie la vitre! », « Non, c'est moi! » dit Peter. Ils se disputent et se poussent pendant un moment.

Ils retournent ensuite chercher des plots tous les trois. Soudain Alexandre crie : « Vite! Le loup! » Ils remontent en courant sur la fenêtre. Un autre enfant arrive avec une casquette sur la tête. Il leur dit : « Je suis Police, moi! » Émilie dit : « Vite, la Police, elle arrive. » Alexandre crie : « Le loup! » Émilie le rassure : « Il va pas nous manger. », « Si, il va nous manger! » répond Alexandre. Il ramasse une caisse de plots par terre et va se cacher dans la bibliothèque. Émilie et Peter l'imitent en emmenant deux autres caisses. Une des caisses tombe et tous les plots roulent par terre. Une éducatrice leur demande de les remettre à leur place. Ils remplissent la caisse en discutant. Émilie dit : « On lui tape dessus, après il est mort. » Alexandre crie : « Le loup, y a le loup! » Émilie lui dit : « Mais non! »

Ils retournent dans le coin construction avec les caisses et s'assoient côte à côte sur les escaliers. Ils se disputent et se poussent les uns les autres pour savoir qui va s'asseoir où, et où ranger les caisses. Un enfant vient demander : « Je veux jouer avec les plots. » Émilie lui dit : « Viens! T'es notre copain! » Ils lui donnent des plots, puis Émilie lui dit d'un ton triste : « Oh, c'est bon, sinon on va pleurer. » puis elle ajoute : « Pan pan, il est mort le loup! » Alexandre la regarde et lui demande : « Il est où? » Émilie répète : « Il est mort! Je vais le taper! » Alexandre dit : « Pic pic pic! » Émilie lui dit : « Mais non! Il est mort! » Ils courent dans la bibliothèque, Alexandre en tête, et frappent un coussin. Émilie vient vers moi et me dit : « On a les tambours! » Alexandre qui la suivie ajoute : « Pour taper les loups! », « Pour taper très fort » surenchérit Émilie. Alexandre crie : « Y a le loup! » Émilie lui dit : « Attends, je vais le taper » Alexandre proteste : « Non, c'est moi. » Ils remontent vite tous les trois sur les escaliers, s'assoient et se mettent à chanter très fort.

Dans ce jeu, on peut repérer au moins cinq thèmes différents et se succédant rapidement (l'ascenseur, papa-maman, la voiture, le loup, nettoyer les vitres.) Le passage d'un thème à l'autre n'est jamais clairement explicité, ce qui entraîne quiproquos et incompréhensions entre les partenaires. Par exemple, à un certain moment, les enfants frottent la vitre avec leur plot clé, sans qu'on sache vraiment pourquoi. Émilie propose alors une nouvelle idée en disant : « *attends! Moi je vais conduire!* » Peter qui désire garder le rôle de metteur en scène s'empresse de récupérer cette idée. Afin de l'associer avec le jeu en cours, Peter explique que pour conduire la voiture, il faut frotter le plot contre la vitre, ce qui n'est pas très logique comme enchaînement. Le jeu se développe pendant un moment autour du thème de la voiture. Alexandre crie alors « *Le loup! Le loup!* », peut-être pour attirer l'attention des autres. Juste après, il revient sur cette action de frotter le plot contre la vitre et lui attribue un sens plus logique : « *Nous, on nettoie la vitre.* » Un petit jeu va s'amorcer autour de cette action mais pas pour longtemps car bientôt les thèmes précédents vont réapparaître, embrouillant à nouveau le jeu. On ne sait plus si les enfants jouent à la voiture, à laver les vitres, à la Police ou au loup... ou tout à la fois. À plusieurs reprises, les enfants tentent d'articuler les différents thèmes ensemble, sans vraiment y parvenir. On remarque aussi que la lutte pour savoir qui décide de la suite des actions et qui prend les rôles valorisants est importante. Il y a plusieurs disputes, on assiste par moments à un véritable dialogue de sourds, mais le jeu reprend à chaque fois. L'ensemble donne une impression cacophonique.

### **Jouer en coprésence**

Pour coopérer dans l'élaboration d'un jeu symbolique, les partenaires doivent, selon Piaget, ajuster leurs actions individuelles au moyen d'opérations de correspondance, réciprocité et complémentarité, dans le but d'atteindre un objectif commun. Pour y parvenir, les partenaires doivent être capables de réaliser un échange de pensée équilibré, qui suppose : « 1. Un système commun de signes

1

et de définitions, 2. Une conservation des propositions valables obligeant celui qui les reconnaît telles. 3. Une réciprocité de pensée entre partenaires » (Piaget, 1977, p. 162).

Il s'agit donc d'un procédé complexe, difficile à réaliser par de jeunes enfants qui n'ont pas atteint le stade opératoire. Comme ils n'en perçoivent pas encore les enjeux et les exigences, les enfants continuent le jeu côte à côte, donnant l'illusion de jouer ensemble, mais on s'aperçoit qu'en dehors du partage des objets, du même espace ou d'un thème très général, il n'y a pas de construction commune. L'ajustement réciproque est insuffisant pour parvenir à constituer un cadre de jeu commun, les activités sont mal coordonnées. C'est ce type de jeu que je nommerai sous l'étiquette de jeux en coprésence.

- 
1. La conservation, au sens de Piaget, est la capacité de comprendre que les objets (ou les schèmes) ont des aspects invariants, même après avoir subi des transformations apparentes (exemple : la quantité de matière contenue dans une boule de pâte à modeler ne change pas, même si on en fait varier la forme). Elle suppose le recours à des opérations réversibles, c'est-à-dire effectuables dans les deux sens (Bideaud [et al.], 1995).

En voici un exemple :

Observation 12

Enfants : Zélie (3; 10) Peter (3; 7) Alexandre (2; 8)

*Aujourd'hui, il y a quelques cartons dans le coin « maison ». Zélie et Peter ont commencé par jouer à chanter « en bateau mamie » en se balançant avec les cartons, et à d'autres jeux du même type. Ils sont maintenant tout deux assis, chacun dans un carton.*

*Au bout d'un moment, Peter va chercher la table et la met devant son carton. Il pose une poupée sur la table et se tient debout, les pieds dans le carton. Il dit : « Changer pampers! » Zélie lui demande : « On échange les bateaux? » Peter répond négativement. Zélie reprend : « On échange les poupées? »*

*L'arrivée d'un enfant avec sa maman les interrompt un instant puis Zélie reprend : « On est à l'hôpital, hein dis on est à l'hôpital! » Peter répond : « Hôpital, ça hôpital! » Zélie lui demande : « Toi docteur? » Peter demande : « Comme ça faire? » et s'assied dans son carton. Zélie reprend : « Hôpital? » Peter sort de son carton, va chercher sa couverture (doudou), retourne dans le carton et emballe soigneusement la poupée dans la couverture.*

*Zélie l'observe puis se tourne vers moi et dit : « Moi, je suis hôpital. » puis elle s'adresse à nouveau à Peter : « Hôpital, Peter, hôpital! » Peter répond : « Attends! Moi bébé aussi hôpital! » et il continue de s'occuper de sa poupée. Zélie lui explique : « Moi je suis dans un lit parce que... » Elle s'interrompt car Peter a quitté la salle. Elle se tourne à nouveau vers moi et reprend : « Moi je suis dans un lit parce que hôpital! »*

*Peter revient, il ouvre le four, prend un plat, le remplit de légumes et le met dans le four. Zélie lui dit : « Peter, tu mets les légumes dedans, tu prends une assiette et puis moi, je donne au bébé, d'accord? » Peter reprend le plat et se dirige vers elle Zélie le regarde puis dit : « Mais... Une assiette!... Une cuillère!... »*



*Peter retourne vers le meuble à dînette et se met à chercher. Zélie s'adresse alors à Alexandre qui passe par là. Elle lui demande : « Vous donnez une cuillère, monsieur ? » Alexandre se met à son tour à chercher puis lui dit : « Y a pas de cuillère. » Zélie suggère : « Dans une valise peut-être ! » Peter va chercher la valise, l'ouvre et répond négativement. Alexandre va chercher un sac à main et dit : « Ça, c'est une valise ! » Zélie proteste : « On part pas en vacances ! J'ai besoin d'une assiette pour le bébé, tu me donnes une assiette ! »*

*Peter retourne s'occuper de son plat. Alexandre amène une assiette à Zélie. Celle-ci prend l'assiette et la jette aussitôt en s'écriant : « Ça, c'est sale ! Une propre ! » Alexandre lui répond : « Y a pas de bol ici ! » Zélie lui dit : « Mais oui, là ! » en lui montrant une assiette du doigt. Alexandre va chercher l'assiette et lui la donne. Zélie fait semblant de nourrir son bébé (toujours assise dans son carton) puis elle demande à Peter : « T'es pas dans ton bateau ? ... Dans ton ... salle d'accouchement ? » Elle sort de son carton, met son bébé dans la poussette et dit : « On va y aller, Peter ! » Peter la regarde étonné et demande : « Où ? » Zélie explique : « Ben à la maison ... » Elle me montre son bébé et me dit : « T'as vu, il vient de nâître celui-là ! » puis elle appelle : « Peter, Danielle, viens ! On va manger ! » Peter lui dit : « Pique-nique ! » Zélie insiste : « Vous vous dépêchez, moi je vais déjà ! » À cet instant, les autres enfants arrivent depuis l'atelier, ce qui stoppe le jeu.*

Peter et Zélie ont bien trouvé un thème de jeu commun, mais ils ne sont pas d'accord sur les actions qu'ils veulent représenter. Zélie a une idée à laquelle elle tient, mais ne parvient pas à l'expliquer. On comprend à la fin du jeu, en cumulant les indices que nous donne Zélie, qu'elle désirait jouer « à la maman qui accouche, s'occupe de son bébé puis rentre à la maison ». Je suis certaine que ses partenaires n'ont pas du tout compris cela. Chacun joue de son côté. Zélie tente tout au long du jeu de continuer son scénario et de coordonner les activités des uns et des autres autour de son idée ; mais faute de partage de significations sur le jeu, celui-ci est resté largement individuel. Zélie a sans doute choisi un thème trop compliqué pour elle, inhabituel, ce qui explique qu'elle n'ait pas pu s'expliquer clairement. Verba (1990, p. 30) dit à ce propos que :

« moins la situation dans son ensemble évoque des scènes ou des expériences socialement codifiées, plus il est nécessaire aux enfants d'exprimer leurs pensées, les préciser et les clarifier pour élaborer le jeu. Quelle que soit la situation, les thèmes de jeu peuvent avoir un rôle facilitateur, constituant un cadre de référence et d'ancrage dans le partage de significations entre partenaires ».

Il semble donc qu'il est plus facile de jouer à des scènes de la vie quotidienne connues de tous, ou alors de choisir des thèmes de jeu déjà exploités antérieurement par le groupe d'enfants. Les enfants reprennent d'ailleurs fréquemment les mêmes thèmes de jeu, ou les mêmes transformations symboliques. Il se construit ainsi un ensemble de significations plus stables, qu'ils n'ont pas besoin de reconstruire à chaque jeu. Dans le groupe d'enfant qui a été observé pour ce travail, il existe un certain nombre de transformations symboliques « longue durée », connues de tous. Par exemple : la maison du coin dînette est une voiture, les assiettes ou les paniers ronds sont des volants, la porte coulissante est une porte d'ascenseur, etc.

### **La protection du territoire**

Un autre obstacle que les enfants rencontrent mérite d'être signalé : il s'agit du nombre de partenaires dans un jeu. Les jeux où plus de trois enfants interagissent simultanément sont rares, même s'ils existent parfois (voir observation 11). Souvent, l'arrivée d'autres enfants met rapidement fin au jeu. Je pense que les enfants en sont eux-mêmes conscients puisqu'ils mettent parfois en place ce que j'appellerai de véritables stratégies de protection du territoire : chasser les autres enfants, construire des sortes de barricades derrière lesquelles ils jouent, appeler l'éducatrice à la rescousse, etc.

Ces différents types de conduites permettent aux enfants de poursuivre le jeu sans résoudre les difficultés inhérentes aux interactions. Elles semblent montrer que les enfants ont le désir de jouer ensemble. D'autres auteurs, dont Verba (*op. cit.*, p. 27), relèvent aussi « cette volonté d'être ensemble et d'agir ensemble » mais sans pour autant donner de précisions quant à l'origine de ce

désir. Pour Piaget, le développement social et le développement cognitif sont indissociables. Dans ce cas, on peut poser l'hypothèse que l'enfant agit de la même manière face au monde des relations sociales que face au monde physique. Selon Piaget, le développement de la connaissance résulte parfois d'un contact difficile de l'enfant avec son environnement. Lorsqu'il n'arrive pas à résoudre immédiatement un problème lors d'une activité cognitive, l'enfant se trouve en état de *conflit cognitif*. Face à la résistance du réel, l'enfant ne renonce pas, au contraire, il va chercher à neutraliser la perturbation par de nouveaux comportements. Pourtant, la difficulté est parfois trop grande. Les conduites que nous venons de voir permettent peut-être à l'enfant d'annuler provisoirement cette difficulté sans pour autant rompre avec ses partenaires. À d'autres moments du jeu, il pourra tenter de renouer le procédé interactif et développer d'autres techniques plus sociales.

### **Les conduites qui soutiennent l'activité commune**

En analysant les jeux de fiction, on remarque que les enfants cherchent néanmoins à exprimer le plaisir qu'ils ont d'être avec l'autre, à lui montrer de l'intérêt, le reconnaître en tant que partenaire, partager des émotions ou des actions avec lui. Ceci constituerait un progrès sur une éventuelle échelle de socialisation qui comporterait les conduites suivantes.

#### **Rappel du lien entre les partenaires**

Nous avons déjà vu que le jeu à plusieurs commence par l'établissement d'un lien entre les partenaires. Ce lien, cette complicité sont maintenus au cours du jeu par des conduites sociales positives telles que des caresses, bisous, sourires échangés, dons d'objets, etc. mais aussi, par des verbalisations. Par exemple, on trouve fréquemment des remarques comme « *On est copains, hein!* » ou encore « *Ça va?* » Souvent, les enfants utilisent le mode interrogatif lorsqu'ils font des propositions à leur partenaire, ce qui permet de lui montrer que son avis a de l'importance.

### **L'imitation immédiate entre les partenaires**

Lorsqu'on observe les enfants dans leurs activités de jeu de fiction, on remarque de nombreuses conduites d'imitation entre les partenaires. Ces imitations peuvent prendre différentes formes et avoir différentes fonctions.

Exemple :

Observation 15

Enfants : Zélie (3; 10) Peter (3; 8)

*Zélie et Peter vont dans le coin maison. Peter ouvre le canapé-lit, puis pousse des meubles pour les mettre tout autour du lit. Zélie se met aussi à pousser des meubles. Peter regarde Zélie et lui dit : « C'est le bateau, nous faire un bateau! »*

Ici, l'imitation est utilisée par Zélie pour établir le lien avec Peter, attirer son attention et lui signifier qu'elle désire jouer avec lui. Cette prise de contact est réussie puisque Peter remarque Zélie et lui explique son jeu. (Voir aussi observation 12 et 13).

L'imitation est aussi souvent utilisée pour maintenir le lien, par exemple dans des jeux en coprésence. Dans ces jeux, ce qui compte avant tout, c'est de jouer avec les autres. Tant pis si le jeu n'a pas de cohérence, si les partenaires ne partagent pas les mêmes significations. L'imitation est alors un moyen pour éviter la rupture, et continuer l'activité commune même si on ne comprend pas très bien les intentions du partenaire, comme dans l'observation ci-dessous :

Observation 10

Enfants : Alexandre (2; 8) Peter (3; 7) Émilie (2; 11)

*Alexandre dit aux autres : « On prend l'ascenseur! » Ils jouent à ouvrir et fermer la porte de l'atelier (porte coulissante). Peter va chercher une pièce de jeu de construction et crie aux autres : « Ça un clé, un clé ça! » Il leur montre l'objet, puis fait semblant de tourner la clé dans plusieurs serrures imaginaires sur le mur. Alexandre et Émilie l'imitent. Au bout d'un moment, Alexandre grimpe sur le rebord de la fenêtre. Peter lui dit : « Dis! Moi aussi hein! » et grimpe, suivi d'Émilie.*

Voici encore une autre forme d'imitation :

Observation 5

Enfants : Eric (4; 0) Peter (3; 4)

*Eric dit à Peter : « Je veux construire une hache. » Peter répond : « Moi aussi, hache ! » Ils assemblent tous les deux des pièces de jeu de construction.*

*Au bout d'un moment, Peter se relève, brandissant son œuvre : « Voilà, hache ! » Eric approuve : « On a des armes ! » Il se lève et fait semblant de couper un arbre. En même temps il appelle Peter : « Viens, tu viens ! » Peter vient vers lui et répète plusieurs fois : « Très grande hache, moi ! » Eric dit : « On a les mêmes tailles ! » Il recommence à couper les arbres, imité par Peter.*

Cette fois, l'imitation a plutôt pour but la recherche d'harmonie entre les deux partenaires : on est ensemble, on fait la même chose en même temps. Dans ce cas, l'imitation pourrait favoriser l'empathie entre les partenaires par identification réciproque. Il est intéressant de noter que si c'est Peter qui imite Eric, Eric participe à cette interaction : il appelle même son partenaire pour l'inciter à l'imiter, et lorsque Peter dit : « *Très grande hache, moi !* », Eric précise que les haches sont les mêmes. Ce dernier style d'imitation est plus utilisé dans les jeux où les rôles tenus par les partenaires sont similaires que lorsque les rôles sont complémentaires (voir aussi observations 4, 7, 8, et 11 en annexe).

Selon Cartron et Winnykamen (1995), l'imitation a bien pour fonction d'établir et maintenir les relations sociales entre les enfants. Elle permet à l'enfant de s'impliquer dans l'activité d'autrui. Cette fonction de l'imitation est prépondérante entre 2 et 3 ans, elle ira ensuite en diminuant au fur et à mesure du développement des capacités verbales.

### L'échange de rôles

Dans certains jeux qui comportent des rôles complémentaires tels que maman – bébé, ou médecin – patient, les partenaires intervertissent parfois leurs rôles.

Exemple :

Observation 3

Enfants : Jeff (3; 10)                  Jacques (3; 0)

*Jeff et Jacques jouent ensemble. Jeff est la maman. Il a mis des souliers à talon et porte un sac à main. Il pousse Jacques qui est assis dans la poussette des poupées. Le jeu dure depuis un moment déjà lorsque Jeff passe devant d'autres enfants et explique : « Je suis la maman et lui le bébé, nous, on pousse bébé. » Jacques dit : « Je suis plus un bébé. » Il se lève. Jeff lui répond : « Alors c'est moi le bébé maintenant. » Il donne les chaussures et le sac à Jacques puis il s'assied dans la poussette. La promenade continue, mais cette fois c'est Jacques qui pousse Jeff.*

Jacques n'a probablement pas apprécié d'être traité de bébé devant les autres. Du coup, il se sent dévalorisé dans ce rôle et refuse de continuer le jeu. Jeff lui propose alors l'échange des rôles. Il est prêt à prendre lui-même le rôle le moins considéré, ce qui montre qu'il estime plus important la poursuite du jeu avec Jacques que de conserver son rôle de maman.

Observation 9

Enfants : Danielle (3; 3)                  Agnès (4; 4)

*(Danielle et Agnès jouent au docteur. Depuis un bon moment, Danielle se fait soigner par Agnès. Agnès a peu à peu au cours du jeu constitué toute une séquence de soins qu'elle a repris plusieurs fois : verser avec la théière, verser avec le pot et la pomme de terre, couper avec le couteau, piqûre avec un plot.)*

*Après une séance de soins, Agnès fait un câlin à Danielle, puis elles se relèvent toutes les deux. Mais à peine debout, Danielle dit : « Je suis toujours malade ! » et elle se recouche. Agnès fait : « Ohohoo ! » puis elle ajoute : « À moi ! » Agnès donne le tablier d'infirmière à Danielle puis se couche sur le canapé. Danielle met le tablier et demande : « T'as mal où ? » Agnès lui montre ses genoux. Danielle reprend alors tous les soins qu'Agnès avait pratiqués sur elle. (Un moment plus tard, elles échangeront de nouveau les rôles et Agnès reprendra encore une fois le même mime, avec les mêmes objets dans le même ordre.)*

Dans cette observation, l'un des partenaires demande à échanger les rôles. Dans la première partie du jeu, Agnès avait repris plusieurs fois la même séquence de soins, utilisant les mêmes objets, quasiment dans le même ordre. Après l'échange, Danielle reprend aussi cette séquence de la même façon. Elle sera répétée encore une fois après un troisième échange de rôle. L'échange des rôles va dans ce cas de pair avec une sorte d'imitation différée de l'autre. Nous avons vu que les enfants cherchent à maintenir une certaine cohérence dans l'alternance de leurs actions, notamment au travers de l'établissement de conventions communes. S'imiter lorsqu'on tient des rôles complémentaires peut mettre cette cohérence en péril. Échanger les rôles permet le rapprochement, l'identification réciproque des partenaires : je suis toi et tu es moi. Simultanément, cette séquence qui se répète selon des modalités très précises constitue une première ébauche de règle de jeu.

Dans les deux cas, on remarque que l'échange des rôles a pour but le renforcement des liens entre les partenaires. Cette conduite permet donc également de reconnaître l'autre en tant que partenaire, que ce soit en lui cédant un rôle valorisant, ou en cherchant à l'imiter de manière différée. On verra plus loin que les échanges de rôles remplissent encore d'autres fonctions.

Les conduites d'imitation, d'échange de rôle et de rappel du lien permettent le rapprochement des partenaires. Ce rapprochement évite les ruptures, mais plus encore, on peut penser qu'il soutient l'ajustement réciproque et pousse les enfants à chercher des solutions pour dépasser les difficultés de l'interaction.

## **Les processus d'ajustement réciproque**

Comme cela a déjà été souligné, élaborer un jeu de fiction en interaction n'est pas une tâche aisée et les enfants n'y arrivent pas d'emblée. Plusieurs éléments peuvent cependant faciliter cette construction. Nous avons déjà vu que le choix d'un thème et de transformations symboliques qui se rapportent soit à des situations

sociales bien connues des enfants (jeux de papa-maman, par exemple), soit à un répertoire de significations construites lors des jeux antérieurs rendent la compréhension réciproque plus aisée. De même, la fréquence avec laquelle les partenaires jouent ensemble tient certainement un rôle : on peut raisonnablement penser qu'il est plus facile de jouer avec un camarade dont on connaît les réactions.

Pour parvenir à collaborer dans l'élaboration de jeux de fiction, les enfants doivent réussir à s'ajuster les uns aux autres. Je vais maintenant m'intéresser aux conduites que les enfants mettent en œuvre pour y parvenir.

### **Les explicitations**

Selon Verba (1990, p. 51), « les interactions mettent en évidence la volonté de chaque enfant de communiquer sa pensée et de l'explicitier soit spontanément, soit à la demande du partenaire ».

Dans les observations de jeux effectuées, on constate effectivement que les enfants cherchent souvent spontanément à signifier à leurs camarades l'action qu'ils viennent d'effectuer, leurs intentions quant au déroulement du jeu, les transformations symboliques qu'ils ont imaginées, etc. Ces explicitations permettent de se faire comprendre par les partenaires.

Exemples :

#### Observation 8

*Peter prend un sac, le remplit d'accessoires de dînette et dit : « C'est le pique-nique là-dedans. »*

#### Observation 16

*Jeff fait glisser sa main sur son pull en diagonale depuis l'épaule et dit : « Clic! J'ai mis ma ceinture. »*

#### Observation 7

*Eric répond : « Oui... Wroum wroum!... J'ai des pédales là. » et il se baisse pour montrer des assiettes disposées par terre dans la maison.*

Pourtant des incompréhensions demeurent. Selon Beaudichon (1982), les jeunes enfants oublient encore fréquemment d'explicitier leurs idées, ils ne se rendent pas compte que l'autre ne peut pas de-



viner leurs intentions, que leur message est parfois ambigu, insuffisant : ils s'attendent à ce que leur message soit aussitôt suivi du résultat escompté. C'est la réaction de l'interlocuteur (verbale ou non-verbale) qui va les pousser à reprendre, à modifier leur énoncé. La confrontation à l'autre semble jouer un rôle important dans le développement des capacités communicatives et sociales. L'échange social pousse l'enfant à réfléchir à ce qu'il dit. Beaudichon rapporte une expérience où un enfant doit expliquer un jeu à un camarade. L'enfant émetteur constate que son message n'est pas idéal et cherche alors une meilleure explication sous la pression des questions et des erreurs de son camarade. Il donne de meilleures indications que l'enfant à qui on demande d'expliquer le jeu à un partenaire fictif.

Exemples :

Observation 1

Enfants : Zélie (3; 6) Anna (4; 0)

*Anna demande : « C'est à qui, ça ? » en désignant une pincette que Zélie avait auparavant posée sur le rebord de la fenêtre. Zélie prend la pincette et dit : « Mais ça, c'est la clé, c'est moi qui la garde. »*

Observation 13

Enfants : Peter (3; 8) Alexandre (2; 11)

*Peter pose sa poupée sur la planche à repasser, faisant tomber la dinette qui y était disposée. Il reprend la poupée, la tient en face de lui et lui dit : « Fâché ! » Alexandre le regarde et demande : « Pourquoi t'es fâché avec lui ? » Alexandre lui montre la dinette par terre et lui dit : « Ça tout tombé ! Alors moi fâché ! »*

Observation 5

Enfants : Eric (4; 0) Peter (3; 4)

(Eric et Peter jouent aux camionneurs.)

*Peter prend un panier par terre. Eric essaye de se l'approprier. Peter se défend : « Non, ça moi ! » Eric renonce et se met à assembler des pièces de jeu en disant : « Alors moi je fais un volant ! » Au bout d'un moment, il relève la tête vers Peter et lui dit : « Le panier c'est le volant ! » Peter répond : « D'accord ! » et il donne le panier à son copain.*

Les petits paniers sont souvent utilisés comme volants par les enfants. Eric étant celui qui conduisait jusque-là le camion, il lui apparaît comme normal de maîtriser l'usage de cet objet. Il commence donc par essayer de le prendre. Devant la résistance de son copain, il décide d'en fabriquer un avec les pièces de jeu de construction. Pendant qu'il est occupé à cette tâche, sans doute réalise-t-il que Peter n'a pas forcément imaginé la même transformation symbolique que lui à propos du volant. Il explicite alors cette transformation, à la suite de quoi il obtient l'objet convoité.

Il s'agit en somme d'un conflit de centration (ou conflit socio-cognitif) : Eric se rend compte que Peter a un autre point de vue que lui. Il ressent une perturbation car il estime normal que celui qui conduit le camion ait le volant. Il se met à réfléchir et s'aperçoit que Peter ne sait peut-être pas que le panier représente le volant, puisque cela n'a pas été explicité.

Dans ces exemples, on voit bien l'effet de la réaction du partenaire : celui-ci montre qu'il n'a pas compris, ou demande des informations supplémentaires, poussant ainsi son camarade à s'expliquer différemment, à modifier sa tactique, à ajouter des détails pour mieux se faire comprendre, lui permettant par la même occasion de s'exercer à la décentration et donc à mieux faire œuvre de jeu collectif.

Mais nous allons voir dans l'exemple suivant que les désaccords peuvent aussi permettre aux enfants de clarifier leur pensée.

Lorsqu'il y a confrontation de deux points de vue, les enfants cherchent souvent à s'expliquer, se justifier, argumenter, pour s'imposer. En retour, ces justifications permettent un meilleur partage des significations entre les partenaires car elles poussent les enfants à donner plus de détails sur leurs intentions, sur leur représentation individuelle du jeu.

Observation 16

Enfants : Jacques (3; 4)      Zélie (3; 11)      Jeff (4; 3)  
                 Danielle (3; 4)      Émilie (3; 0)

*Les cinq enfants sont assis les uns derrière les autres sur les escaliers. Jacques dit : « On joue au bateau! D'accord? » Zélie dit : « C'est moi qui conduis! » Jacques se retourne vers Zélie et dit : « Non! C'est moi! » il se lève pour ramasser une assiette par terre, s'assied à nouveau et tourne l'assiette entre ses mains en imitant un bruit de moteur. Zélie se lève et crie : « Mais non! C'est moi! Stop! Parce que je suis en haut! » Jacques dit : « Non! » et il continue de tourner son assiette. Zélie se penche vers lui et lui explique : « Attends! Je vais t'expliquer : tu vois, dans les bateaux y a pas des cabines devant, les cabines c'est derrière et pis, y a pas deux qui conduisent, y a un hein? » Jacques s'arrête un instant, puis il se lève, va s'asseoir un peu à côté des escaliers et reprend son jeu avec l'assiette.*

**Les négociations**

Comme on l'a vu, les enfants ne sont souvent pas d'accord sur le déroulement du jeu. Des conflits s'amorcent fréquemment. Chacun aimerait s'imposer comme « metteur en scène ». De l'autre côté, les enfants ont aussi le désir de poursuivre le jeu à plusieurs. Cette tension entre affirmation de soi et reconnaissance de l'autre pousse l'enfant à trouver un compromis, un équilibre entre les différentes volontés individuelles. Lorsque le partenaire résiste aux tentatives de persuasion, on assiste parfois à de véritables négociations avec des argumentations, des justifications, des recherches de compromis. De telles négociations ne sont pas encore très fréquentes, et n'aboutissent pas toujours à des solutions permettant d'ajuster les points de vue. Néanmoins elles représentent les premières tentatives d'acquisition d'un système d'interaction complexe et par conséquent de coopération, laquelle est nécessaire si l'on veut vraiment parler de « groupe ».

Observation 2

Enfants : Melissa (4; 11) Natacha (4; 0)

*Melissa va chercher une chaise, elle la met dans la maison, puis elle va chercher un panier jaune. Natacha arrive alors que Melissa retourne dans la maison.*

*Natacha propose : « Melissa, on disait que moi j'étais morte. » Melissa répond : « Non, j'ai pas envie ». Natacha se couche devant la maison en disant : « Oui! » Melissa dit : « Non! » Elles échangent cinq ou six fois des oui et des non puis Melissa propose : « Autrement t'es petite si t'es morte. » Natacha répond : « Non je suis grande! » alors Melissa rétorque : « Alors si t'es morte, tu joues plus avec nous. »*

*Natacha se relève et dit : « On disait que moi j'étais morte, où je me mets? Où je me mets? »*

*Melissa se met à conduire : elle tourne le panier jaune entre ses mains et fait des bruits de moteur. Natacha se couche de nouveau par terre et touche la maison avec ses pieds. Melissa se met à crier : « T'as pas le droit de rayer la voiture! Eh! Elle raye la voiture avec ses chaussures! » Natacha se relève et va jouer seule avec la dinette.*

Dans cet exemple, Chaque partenaire met en jeu différentes tactiques pour imposer son point de vue. Au début, Melissa joue seule, mais les actes qu'elle accomplit suffisent pour renseigner Natacha sur son jeu : elle conduit une voiture. Natacha propose donc à Melissa de jouer avec elle, et elle le fait en proposant de prendre le rôle du « mort ». Melissa lui exprime clairement son refus. Natacha tente alors d'insister physiquement et verbalement mais Melissa refuse à nouveau. Après une série de oui/non, Melissa adopte une autre tactique : elle propose à Natacha un faux compromis. Elle pense que sa partenaire renoncera à son idée car elle ne voudra pas être « petite ». Elle tente de dévaloriser l'idée de Natacha en l'associant à un rôle négatif. Natacha refuse d'être petite mais sans préciser si elle renonce aussi à son rôle de « mort ». Melissa lui dit alors clairement qu'elle ne jouera pas avec elle si elle s'obstine. Natacha propose à son tour un compromis : Tu acceptes que je joue le rôle du mort, et en échange c'est toi qui décides où je me mets. Melissa reprend son jeu sans rien dire, ce qui entraîne une incompréhension :

quel message veut-elle faire passer par là? Est-ce une invitation à jouer? Ou, au contraire, veut-elle ignorer sa partenaire et lui faire ainsi comprendre son refus? Devant cette incertitude, Natacha tente de refaire sa proposition au niveau de la fiction : elle se couche à nouveau par terre. Et c'est au niveau de la fiction que Melissa lui signifie une fois de plus son refus. Ce dernier refus mène à une rupture entre les partenaires. La négociation n'a donc pas abouti.

Observation 6

Enfants : Zélie (3;7) Suzanne (3;5) Natacha (4;0)

*Zélie joue à être la maman de Suzanne et de Natacha. Elle dit : « On va souper les filles. » Elle manipule la dinette en chantonnant. Natacha demande : « Hé, Zélie, on peut dormir dans la maison une fois ? » Zélie répond : « Non, on va souper ! », « Mais après, on peut ? » reprend Natacha. Zélie répond : « Ouais, vous prenez chacune vos cuillères. » Elle installe la table et les chaises.*

Ce court extrait met en évidence que la négociation peut se situer à plusieurs niveaux à la fois. Si Zélie refuse tout d'abord la proposition de Natacha, c'est plus, semble-t-il, parce qu'elle tient à conserver le rôle de metteur en scène que parce que l'idée lui déplaît. En lui proposant de choisir à quel moment intégrer cet élément, Natacha montre à Zélie qu'elle ne se met pas en compétition avec elle pour gérer la mise en scène. Zélie peut alors accepter le compromis proposé par sa partenaire mais simultanément, elle s'assure une fois encore la gestion du jeu en donnant un ordre à ses camarades.

Observation 11

Enfants : Zélie (3;9) Suzanne (3;7)

*(Zélie joue à l'éducatrice. Elle a fait asseoir tous ses « enfants » autour d'une table.) Suzanne en profite pour quitter le groupe en courant. Zélie la rappelle en criant : « Suzanne! Viens ici ! » Suzanne répond : « Non ! » et court plus loin. Alors Zélie explique : « Mais parce qu'on va faire la fête, après tu pourras jouer ! » Suzanne se rapproche et dit : « Non, parce que Cédric il est pas là. » Zélie répond : « Bon, alors va à table et je vais le chercher ! » Suzanne vient se rasseoir pendant que Zélie part à la recherche de Cédric.*

Zélie rappelle d'abord Suzanne par une injonction, un ordre qui correspond au rôle qu'elle tient dans le jeu (l'éducatrice). Suzanne refuse verbalement et physiquement. Zélie change de tactique : elle cherche à convaincre Suzanne en expliquant la suite du scénario. Elle propose un premier compromis : d'abord on fait ce que je veux (être tous assis à table pour manger le goûter) et ensuite ce que tu veux (quitter la table). Suzanne montre qu'elle ne tient pas à rompre le lien en se rapprochant. Elle explicite ensuite les raisons de son refus (l'absence d'un camarade). Zélie propose un nouveau compromis : Suzanne vient reprendre sa place et elle va chercher Cédric. Suzanne accepte. Chacun a obtenu la reconnaissance de son point de vue, et simultanément, a reconnu le point de vue de l'autre (ajustement réciproque). Une solution nouvelle a pu être trouvée au travers de la négociation.

### **La coordination des propositions**

Lorsqu'un enfant fait une proposition, son partenaire de jeu peut agir de différentes manières : accepter ou refuser la proposition, entrer dans un processus de négociation ou encore, émettre une proposition qui se coordonne avec celle de l'autre. Cette dernière forme conduit à la construction d'un jeu véritablement commun où chacun endosse à son tour le rôle de metteur en scène, en tenant compte des propositions antérieures. Chacun des partenaires peut ainsi s'affirmer tout en reconnaissant l'autre.

Exemple :

Observation 7

Enfants : Eric (4; 1)                      Zélie (3; 7)

*Lorsque j'arrive, Eric et Zélie sont déjà installés dans la maison, avec des chaises et divers accessoires.*

*Zélie est assise derrière Eric. Eric fait semblant de conduire. Il tient un petit panier jaune dans ses mains en guise de volant. Il imite un bruit de moteur. Zélie dit : « Nous, on conduit la caravane. Toi t'es le papa, moi j'suis la maman et ça, c'est le bébé! » en montrant sa poupée à Eric. Eric répond : « Oui! Elle attend pas la caravane hein! », « Non, elle attend pas, elle part tout de suite! » approuve Zélie.*

Les deux enfants jouent « à la voiture ». Zélie propose un thème de jeu plus précis et distribue les rôles. Eric accepte les propositions de Zélie et en ajoute une qui fait suite : ils vont partir. Zélie approuve à son tour et renforce la proposition d'Eric en ajoutant que c'est tout de suite que la caravane va partir.

[...]

*Eric se retourne et imite le bruit d'un moteur. Au bout d'un moment, il demande à Zélie : « Ça va ? » Zélie répond : « oui ! » Eric ajoute : « On est dans un bes (?) safari, c'est pour amener les gens à la mer hein ? » Zélie dit : « Ouais, les gens dans la remorque, puis on ira au spectacle, puis à la montagne, on va prendre le bus pour aller à Montana. »*

*Eric se lève et dit : « On est arrivé, on sort ! » Ils sortent tous les deux de la maison. Zélie crie joyeusement : « On est arrivé à Montana ! » plusieurs fois. Eric montre un coin de la pièce et dit : « Là il y a la poste... On va tout ranger ! » Ils ramassent des déguisements par terre et les rangent dans la malle. Eric dit : « T'as vu comme on range, on range comme des bubu, on est la Police. » Zélie approuve : « Oui, la Police. » Ils se mettent à ranger toute la pièce en disant : « Bu bu bu bu bu bu ».*

Eric propose par le faire-semblant de reprendre le voyage qui avait précédemment été interrompu. Il apporte de nouvelles idées qui transforment le jeu. Ils sont maintenant dans un bus qui amène les gens à la mer. Zélie a sans doute de la peine à accepter ce développement imprévu, pourtant elle ne le refuse pas mais cherche à le transformer en y ajoutant toute une suite d'actions qui les ramène vers une proposition plus acceptable (en se débarrassant en cours de route de ces « gens » dont Zélie ne sait vraisemblablement pas quoi faire). Eric accepte implicitement la suite d'actions proposées par Zélie en en ajoutant une autre : ils sont arrivés et vont sortir de leur voiture. Zélie reconnaît la proposition d'Eric, tout en rappelant les détails de sa suggestion : c'est à Montana qu'ils sont arrivés. Eric ajoute alors une proposition ajustable : un coin de la pièce sera la poste. Puis, ne sachant probablement plus comment continuer le jeu, il suggère de changer d'activité, ce que Zélie accepte.

Dans ces deux extraits, on a vraiment l'impression que les propositions de l'un s'imbriquent dans celles de l'autre. Le jeu est

construit conjointement par les deux enfants qui collaborent étroitement.

Les enfants disposent d'une gamme relativement étendue de comportements, parfois subtils, pour imposer leurs idées, mais aussi pour maintenir le lien avec leurs partenaires, partager des significations et se mettre d'accord avec eux. Je n'aimerais pas pour autant donner l'image d'un enfant génial, possédant déjà des connaissances très élaborées en ce qui concerne les relations sociales. D'une part, comme on l'a vu, l'ajustement est loin d'être parfait et les parties de déroulement plus individuel ne sont pas rares. D'autre part, il s'agit encore de savoir-faire peu ou pas conceptualisés, à opposer aux savoirs plus abstraits que possède l'adulte par exemple. Piaget (1974, p. 237) définit ainsi la différence entre ces deux types de savoirs :

« Réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action ».

Cependant, selon Beaudichon et Winnykamen (1981), c'est sur la base de ces premières représentations qui permettent aux savoir-faire de se constituer que l'enfant développera un réseau cohérent de savoirs. C'est à mesure que ces savoir-faire deviendront conscients et repérables dans des situations diverses et que l'enfant se questionnera à leur sujet, qu'il pourra les organiser en réseau cohérent.

Comme on l'a déjà vu, les interventions du partenaire jouent un rôle non négligeable dans la réussite de l'interaction. Ses réactions vont aider le sujet à adapter peu à peu son action, le pousser à tenir compte d'un point de vue différent du sien.

Pour pouvoir mettre en avant les différents types de conduites que les enfants utilisent pour construire des jeux ensembles, j'ai été obligée de les traiter séparément. En fait, toutes ces conduites sont imbriquées, indissociables les unes des autres. C'est pourquoi j'aimerais terminer par analyser une observation de manière plus globale.



Observation 4

Enfants : Natacha (4; 0) Eric (4; 0) Peter (3; 4)

*Natacha et Eric sont montés sur le tas de bois. Ils sont assis l'un à côté de l'autre. Natacha crie : « Allez cheval, allez! » plusieurs fois. Eric dit : « Voilà, il s'arrête. » Il descend du tas de bois et remonte. Il s'assied à califourchon.*

*Natacha reprend : « Allez cheval, allez! » Elle a un petit bâton dans la main et elle en frappe le tas de bois. Eric dit : « Allez, au travail, il avance le cheval. » Natacha continue à frapper le tas avec son bâton. Elle dit : « Allez, cheval, avance. » Eric répète une vingtaine de fois « Avance cheval! » en frappant également le tas de bois avec un petit bâton. Il ajoute : « Tourne, tourne à gauche, cheval, à droite, cheval, tout droit, touk tank touk tank. »*

*Natacha dit : « Tourne, arrête-toi! » Eric dit : « Avance! » Natacha lui rétorque : « Non, il doit s'arrêter parce qu'il y a quelqu'un qui veut monter. » Eric dit : « Non, regarde, y a personne. » Peter qui s'était rapproché et observait le jeu grimpe alors sur le tas de bois et vient s'asseoir à côté des deux autres.*

*Eric lui dit : « Tiens, tu veux tenir la corde avec moi? » et il lui tend son bout de bois. Peter répond : « Non, moi je tiens ça. » et il lui montre le bâton qu'il a dans les mains. Eric approuve : « D'accord, vous tenez la corde, moi je dis où il va. » Natacha répond : « D'accord! »*

*Le jeu reprend. Eric dit : « Arrête-toi cheval! » Peter se tourne vers lui et dit : « Moi descends! » Il descend effectivement du tas de bois et s'éloigne.*

*Eric reprend : « Hop cheval, les chevaux sont là! », puis il me dit « Attention! Y a un cheval qui va passer! » Il se tourne ensuite vers Natacha et lui dit : « On s'arrête, ne tiens plus la corde. » Il descend et me déclare : « T'as vu, on transporte du bois nous. » J'approuve. Eric remonte sur son tas de bois et dit à Natacha : « On est des messieurs hein! » Natacha rétorque : « Moi je suis une dame! », « Mais moi un monsieur! » reprend Eric, puis « Hé! C'est un train hein? » Natacha répond : « Non, un cheval. »*

*Peter revient et monte sur le tas de bois en criant : « Attends-moi, Eric! » Eric le rassure : « Oui, je t'attends. » Peter s'assied. Eric lui dit : « On est quatre gens sur ce cheval! » Natacha descend et s'en va. Peter fait : « Wroum, wroum! » Eric rit, il dit : « C'est un cheval qui fait du bruit! Wroum wroum! » Les éducatrices annoncent le départ. Eric et Peter crient : « Stop cheval, stop cheval! » Ils descendent et se joignent au reste du groupe.*

Au départ, le jeu fonctionne selon le mode de la coprésence : le seul élément qui rapproche vraiment les partenaires est le tas de bois transformé symboliquement en cheval. On ne sait d'ailleurs pas si les deux cavaliers sont sur le même cheval ou si chacun a le sien. Le lien est maintenu par l'imitation : Eric et Natacha disent à peu près la même chose, prennent les mêmes postures. C'est lorsque les cavaliers vont annoncer deux directions différentes pour le cheval que les enfants vont prendre conscience de la nécessité de partager leurs idées sur le jeu pour pouvoir vraiment jouer ensemble. Chacun justifie son intention, mais l'intervention de Peter donne raison à Natacha. S'en suit une sorte de négociation qui va permettre de redistribuer les rôles de manière à ce que cette sorte de quiproquo ne se reproduise pas. Le jeu peut alors se poursuivre pendant un moment, les enfants parviennent à coordonner les actions et les propositions des uns et des autres. Lorsqu'il y a désaccord au sujet d'une proposition, elle est discutée. Cette observation montre que c'est souvent au cours des interactions que les enfants se rendent compte de l'inadéquation de leurs conduites et qu'ils tentent de les corriger. Dans l'épisode final, Peter imite un bruit qui n'a rien à voir avec le jeu en cours (saut du coq à l'âne). Mais Eric le lui fait remarquer, ce qui montre comment le partenaire peut aider l'enfant à prendre conscience du manque de clarté ou de cohérence de ses conduites.

## 5. L'enfant et le monde social au travers des rôles interprétés dans les jeux de fiction

Dans leurs jeux de fiction, les enfants s'attribuent des rôles de personnages bien précis qu'ils mettent en scène dans des situations fictives « construites à partir de données réelles ou imaginaires, mais partagées socialement ». (Cartron et Winnykamen, 1995, p. 100). Ces jeux nous permettent d'étudier la manière dont les jeunes enfants se représentent le monde social ainsi que leurs connaissances relatives aux rôles sociaux.

« Ces connaissances portent sur les classes d'individus, les relations qu'ils entretiennent, leurs objectifs, les séquences d'actions qui conduisent à la réalisation de ces objectifs, ainsi que sur les émotions et attitudes qu'on peut s'attendre à rencontrer chez les personnes placées dans ces conditions. Elles se développent avec l'âge » (*ibid.* p. 101).

Ces jeux offrent à l'enfant la possibilité de prendre le rôle des autres et de connaître leurs réactions. Nous avons vu que selon Mead (1963), la prise de rôle va permettre à l'enfant de « prendre conscience de soi » en devenant « un objet pour lui-même ». Il va identifier le point de vue d'autrui tout en conservant son identité propre. Pour y parvenir, il devra faire un effort de décentration.

Je me propose d'étudier quels types de rôles les enfants du groupe observé ont choisi d'interpréter et comment ils les représentent. Je tenterai ensuite d'amener quelques éléments sur la manière dont les enfants se représentent le monde social et sur les apports du jeu de fiction dans l'élaboration de cette représentation.

## Les types de rôles

Les rôles tenus par les enfants lors des jeux observés peuvent être répartis en trois catégories : les rôles liés à la famille (parent, enfant, animal domestique), les rôles professionnels (déménageurs, policier ou docteur par exemple.) et certains rôles transitoires et restreints, liés par exemple à l'exercice d'une action (automobiliste, conducteur de bateau, cavalier).

Les jeux observés étant réalisés conjointement par plusieurs enfants, les personnages y sont représentés en interaction avec d'autres. Il y a deux formes de rapports entre les rôles, ou personnages campés : ils peuvent avoir des rôles complémentaires (maman/enfant ou docteur/patient) ou des rôles similaires (deux camionneurs, trois cavaliers, etc.).

### Choix des rôles et sexe des enfants

Le sexe des enfants ne semble pas être déterminant quant au choix du thème de jeu ou des rôles. Une fille peut très bien être policière ou conductrice de bateau par exemple. Même pour des rôles avec une forte connotation sexuelle, tels que le papa ou la maman, il arrive que les enfants choisissent un rôle du sexe opposé au leur, comme dans l'exemple ci-dessous :

#### Observation 17

Enfants : Jeff (4; 3)                      Zélie (3; 11)

*Jeff va vers Zélie et lui dit : « Moi je suis la maman, toi t'es la petite sœur. » Zélie proteste : « Non, moi je suis la grande sœur ! » Jeff précise : « Oui, mais moi la maman, hein ? » Zélie rétorque : « Mais toi t'es un garçon et les garçons sont pas des mamans. » Jeff dit : « Mais moi je suis une maman quand même, et je t'appellerai Marion. »*

Zélie rappelle à Jeff que, dans la réalité, les mamans sont de sexe féminin. Mais Jeff ignore la remarque de Zélie et se contente de

préciser que c'est bien ce rôle-là qu'il a choisi de tenir. Jetons maintenant un coup d'œil à une deuxième observation où, à l'inverse, c'est une fille qui aimerait prendre le rôle du papa :

Observation 3

Enfants : Jeff (3; 10) Danielle (3; 0) Jacques (3; 0) Émilie (2; 9)

*(Jeff et Jacques jouent depuis un moment à la maman qui promène son bébé dans la poussette. Au moment qui nous intéresse, c'est Jacques, la maman, qui pousse Jeff, le bébé.) Émilie et Danielle arrivent en courant. Émilie dit : « Moi je suis le papa ! » Danielle dit : « Non, c'est moi. » Émilie tire Danielle par le bras et lui explique : « Non parce que toi t'est une fille, alors t'es la maman. » Danielle répond : « Non parce que la maman, c'est Jacques. »*

Émilie et Danielle arrivent en courant, vraisemblablement avec l'intention de participer au jeu. Jeff les ayant précédemment mis au courant du thème et des rôles de chacun, Émilie propose immédiatement de prendre un rôle complémentaire à ceux de ses camarades : le papa. Elle entre aussitôt en conflit avec Danielle qui revendique également ce rôle. Dans le feu de l'action, Émilie trouve un argument absurde puisqu'il les exclut toutes deux du rôle (c'est sans doute l'égoïsme qui empêche Émilie de s'en rendre compte immédiatement). Cet argument a pour principal but de pousser sa partenaire à renoncer au rôle convoité. Elle lui propose de prendre plutôt le rôle de maman. Danielle semble ignorer complètement la remarque d'Émilie relative à son sexe. Elle refuse simplement la proposition de prendre le rôle de maman en rappelant qu'il est déjà pris par Jacques.

À trois ans, les enfants savent déjà que les papas sont des hommes et les mamans des femmes. D'ailleurs, les enfants ne contredisent pas les remarques de leurs partenaires, s'ils agissent ainsi, c'est probablement que les enfants ont conscience que le jeu est une fiction, détachée de la situation réelle. Dans le cadre du jeu, les enfants peuvent expérimenter tous les rôles possibles. Cela ne porte pas à conséquence, puisqu'ils savent que c'est « pour de semblant » et qu'ils redeviendront eux-mêmes une fois le jeu terminé.

La ségrégation entre les filles et les garçons allant en augmentant avec l'âge, il paraît probable que des enfants plus grands n'accepteront plus de s'identifier aux rôles appartenant aux membres de l'autre sexe. Maccoby (1990) a montré comment le sentiment d'appartenir à une catégorie sociale (fille ou garçon) pousse les enfants à préférer les membres de leur groupe et à rejeter les membres de l'autre groupe. Elle relève aussi que les enfants ont tendance à se moquer de ceux de leurs camarades qui manifesteraient malgré tout de l'intérêt pour les enfants du sexe opposé, ce qui les pousse généralement à renoncer.

### **Les échanges de rôles**

On a vu plus haut que les enfants échangent parfois leurs rôles. Par exemple dans l'observation 9, les deux enfants échangent à plusieurs reprises les rôles de médecin et de patient. Ces échanges permettent de reconnaître l'autre comme partenaire et donc de soutenir l'action commune. Mais selon Verba, un tel échange de rôle permet également à l'enfant de se détacher de son point de vue propre, même si ce n'est pas encore de manière consciente et délibérée.

« Ces substitutions multiples du même enfant en personnages différents, et de deux partenaires au même personnage, contribuent à la prise de conscience de points de vue différents. Dans ces changements de rôle les liens entre signifiants et signifiés se multiplient et se déplacent. La mobilité et l'interchangeabilité des rôles contribuent à la décentration par rapport au point de vue propre et la comparaison avec celui d'autrui et éventuellement la coordination des deux » (Verba, 1990, p. 65).

Les échanges de rôle nous montrent aussi que les enfants ont conscience que leur scénario est fictif et qu'il dépend de leur seule volonté. Ils savent qu'un rôle n'est pas assigné définitivement à un enfant, qu'un même scénario peut être repris plusieurs fois, et éventuellement, rejoué par d'autres acteurs. Dans leur étude sur

des spectacles de marionnettes créés par de jeunes enfants, Rayna [et al.] remarquent également cette capacité qu'ont les enfants de rejouer une scène, d'échanger les rôles ou encore de condenser le contenu d'une saynète. Selon eux, « cette distance prise à l'égard de leurs productions théâtrales permet aux enfants d'objectiver les connaissances psychosociales dont ils font état à travers les saynètes créées » (Rayna [et al.], 1990, p. 187).

### L'attribution des rôles

Comment les enfants s'y prennent-ils pour s'attribuer un rôle? Une des possibilités consiste à annoncer clairement et verbalement le personnage qu'on se propose d'adopter. Souvent les enfants en profitent pour proposer également un rôle à leur partenaire.

Exemple :

#### Observation 3

Enfants : Jeff (3; 10)                      Eric (4; 0)

*Jeff prend la poussette des poupées et dit à Eric : « Toi t'es le papa et moi je suis la maman. » Eric acquiesce de la tête. Ils font le tour de la garderie plusieurs fois avec la poussette.*

Mais le jeu ne débute pas toujours sur des bases aussi clairement définies. Il arrive qu'un enfant commence une activité de faire-semblant sans exprimer clairement son intention. Les partenaires vont alors tenter d'interpréter les gestes, les objets, les paroles ludiques de leur partenaire, comme dans l'exemple ci-dessous :

#### Observation 14

Enfants : Peter (3; 8)              Zélie (3; 10)              Alexandre (2; 11)

*Peter s'installe dans la maison. Il a emporté avec lui une poupée et un stéthoscope. Il est observé par Zélie et par Alexandre. Zélie entre dans la maison et lui dit : « Alors, qu'est ce qu'il a ce petit ? » Alexandre entre à son tour et dit : « Moi j'ai mal ! »*

Dans ce cas là, Ce sont surtout les objets utilisés par Peter qui renseignent Zélie sur son rôle. Elle ne lui demande pas à quoi il joue, elle fait comme lui : elle entre directement dans la fiction en s'attribuant un rôle pas très clair (est-elle l'infirmière? Un autre médecin? La maman du petit?) Alexandre fait exactement la même chose, mais en prenant le rôle de malade. Cela va permettre au jeu de démarrer.

D'autres jeux débutent par l'annonce d'une transformation symbolique, ce qui crée « le climat ludique », selon l'expression de Verba. Les rôles sont parfois annoncés juste après, ou alors ils restent beaucoup plus « flous » : le jeu démarre autour de l'idée induite par la transformation symbolique, les enfants adoptent des rôles assez vagues et il n'est pas rare que des ambiguïtés subsistent. Si le besoin s'en fait sentir, des précisions concernant le rôle de chacun seront amenées au cours du jeu.

Exemple :

Observation 15

Enfants : Zélie (3; 10) Peter (3; 8)

*Zélie et Peter vont dans le coin maison. Peter ouvre le canapé-lit, puis pousse des meubles pour les mettre tout autour du lit. Zélie se met aussi à pousser des meubles. Peter regarde Zélie et lui dit : « C'est le bateau, nous faire un bateau! » Zélie prend une poupée et un coussin, monte sur le lit et s'assoit. Peter ramasse un livre par terre, s'assied à côté de Zélie et le regarde. Tout deux restent tranquilles pendant un moment, puis Peter referme le livre et dit : « Voilà, fini l'histoire. » Zélie lui dit : « On va partir en bateau maintenant! »*

Quant au scénario, nous avons déjà vu qu'il n'est jamais complètement défini à l'avance, mais se construit également en cours de jeu. L'alternance des idées émises de manière verbale ou non verbale par un ou plusieurs des partenaires permet au jeu de se développer.

Cartron et Winnykamen (*op. cit.*, p. 101) nous disent que les enfants représentent leurs personnages par des caractéristiques physiques, par exemple en modifiant leur voix suivant le rôle qu'ils



jouent (le bébé prendrait une voix aiguë, le papa une voix grave.) Pour ma part, je n'ai pas noté l'emploi de tels procédés. Sans doute parce que les enfants observés étaient trop jeunes. Par contre, les enfants changent de ton selon l'état émotionnel du personnage représenté : une « maman » fâchée élève le ton, un personnage triste prend un ton pleurnicheur, etc.

Je me propose maintenant de passer en revue la manière dont les enfants mettent en scène les rôles des différentes catégories précitées (rôles familiaux, professionnels, et ceux qui sont plus transitoires et limités dans le temps).

### **Les rôles liés à la famille**

Les jeux de « papa maman » représentent une part importante des jeux de fiction des enfants. Ils s'attribuent soit les rôles du couple parental (en quel cas les enfants sont souvent symbolisés par des poupées), soit les rôles du couple parent/enfant.

Les enfants mettent souvent en scène des moments particuliers de la journée (trajet en voiture, promenade, repas, etc.). L'observation 6 représente même un condensé des moments clés d'une journée. D'après Stambak et Sinclair (1990, p. 16) : « cette capacité de représentation leur permet de jouer des scènes de la vie quotidienne dans un temps abrégé, en s'attachant à des moments essentiels. Cette compression temporelle donne aux enfants la possibilité de saisir les liens de type logique, causal et spatio-temporel entre les activités, en dehors des contraintes du réel imposées par les propriétés des objets et par les activités elles-mêmes qui ne peuvent s'effectuer que dans un certain ordre ».

Cette recherche d'une logique, d'une cohérence dans le déroulement des actions se sent bien dans l'observation 6, surtout au moment où Natacha fait tomber la table :

Observation 6

Enfants : Zélie (3; 7) Suzanne (3; 5) Natacha (4; 0)

*(Natacha, qui joue le rôle de l'enfant, jette tout ce qu'il y a sur la table en criant, malgré l'intervention énergique de sa « maman » (Zélie). La table finit par se renverser avec un grand bruit.)*

*Le bruit les arrête un instant toutes les trois. Natacha dit : « On va se coucher. » Zélie répond : « Non! », « Alors c'est le matin! » reprend Natacha. « Ouais! » dit Zélie. « Mais on a oublié de dormir alors! » s'étonne Natacha. Zélie hésite un peu puis lui explique : « Ouais, mais on saute alors... On va se coucher. » Natacha précise : « Dans la maison! »*

Arrêtés dans leur jeu par cet événement imprévu, les enfants essaient de retrouver le fil de leur action. Ils cherchent à se mettre d'accord sur le contenu de la prochaine scène. Les arguments qu'ils avancent concernent effectivement le déroulement temporel des actions d'une journée.

Les rôles liés à la famille peuvent aussi être intégrés dans d'autres jeux dans lesquels ils ne constituent qu'un thème secondaire, comme par exemple dans l'observation 15 du voyage en bateau ou l'observation 10 dans laquelle de nombreux thèmes différents sont mélangés, abandonnés, repris, etc.

Les parents n'ont pas vraiment d'attribut spécifique, d'objet ou de costume particulier. Parfois, les enfants aiment attribuer à la maman des objets tels que le sac à main ou les chaussures à hauts talons qui se trouvent dans la malle à déguisement de la garderie, mais sans que cela paraisse indispensable.

Mis à part la représentation des différents moments d'une journée, les enfants semblent s'intéresser principalement à la relation entre les différents protagonistes. Comme plusieurs auteurs l'ont déjà relevé, ce qui caractérise la plupart des saynètes, c'est la relation de pouvoir, d'autorité de l'adulte sur l'enfant.

L'enfant qui détient le rôle de parent décide de la suite des actions qui vont être représentées. Le rôle de parent est donc lié la

---

1. Cette observation a été traitée page 52.

plupart du temps au rôle de metteur en scène. Les parents représentés donnent des consignes sur ce qu'il convient de faire à leurs enfants, et ils entendent être écoutés (comme par exemple, dans l'observation 6, lorsque Zélie dit à Natacha : « *Tu bois proprement, hein!* »).

Le rapport d'autorité entre l'adulte et l'enfant est souvent représenté sous sa forme « canonique » : l'enfant fait une bêtise, le parent le gronde, voire le punit, comme dans l'exemple ci-dessous.

Observation 13

Enfants : Peter (3; 8) Alexandre (2; 11)

*Peter se lève, pose sa poupée sur la planche à repasser, faisant tomber la dinette qui y était disposée. Il reprend la poupée, la tient en face de lui et lui dit : « Fâché! » Alexandre le regarde et demande : « Pourquoi t'es fâché avec lui? » Peter lui montre la dinette par terre et lui dit : « Ça tout tombé! Alors moi fâché. » Alexandre lui conseille : « Donne fessée sur les fesses! » Peter tape la poupée sur le ventre.*

Mais l'action ne se déroule pas toujours aussi classiquement. On observe des enfants qui tentent de se justifier, et même, qui continuent de désobéir, malgré l'intervention du parent. Le parent aussi dispose de toute une gamme de comportements pour garder son autorité : il peut élever la voix, menacer, justifier sa décision, donner l'exemple ou encore faire une concession. L'observation 6 nous offre un inventaire détaillé des réactions et attitudes possibles de chacun des partenaires. La longueur de cette observation me fait renoncer à la livrer ici dans son intégralité, mais je me propose d'en analyser quelques courts extraits :

Observation 6

Enfants : Zélie (3; 7) Suzanne (3; 5) Natacha (4; 0)

*Zélie mime la préparation du thé et tend un verre à Suzanne tout en s'expliquant : « Je donne du thé parce que Suzanne est malade. » Elle ajoute pour sa partenaire : « Tu bois proprement, hein! » Suzanne fait semblant de boire puis lui rend le verre en disant : « J'ai pas sali la bavette, hein! » et elle désigne un oreiller posé sur sa poitrine.*

Ici, la maman rappelle à son enfant la manière correcte de se comporter. L'enfant obéit et même souligne avec fierté qu'il a fait « comme il faut ».

*(... Les enfants sont assis à table.)*

*Zélie manipule la dinette pendant un moment. Suzanne se lève. Zélie se précipite et lui dit sèchement : « Tu t'asseyes tout de suite ! » Suzanne se rassied. Zélie distribue la vaisselle. Natacha dit : « Ma fourchette, elle est tombée. » Zélie vient et la ramasse.*

Dans cet extrait, l'un des partenaires enfreint une règle connue des enfants : il quitte la table durant le repas. La maman élève le ton et l'enfant obéit. Juste après, l'autre enfant laisse tomber sa fourchette. Comme cela relève plutôt de la maladresse, la maman ne gronde pas mais vient ramasser l'objet.

*[...]*

*Zélie dit : « Venez, on va se laver. » Suzanne se lève pour suivre Zélie. Quant à Natacha, elle jette tout ce qu'il y a sur la table en criant : « Tout écrabouillé, tout écrabouillé ! » Zélie revient vers elle et dit : « Mais... Tu restes tranquille, tu attends là ! » et retourne vers Suzanne. Natacha recommence en riant. Zélie lui crie : « Non ! T'arrêtes ! » À cet instant, Natacha renverse toute la table. Le bruit les arrête un instant toutes les trois.*

Face au comportement de Natacha, Zélie lui demande de se calmer une première fois, sans effet. Elle élève la voix sans plus de succès. Une « catastrophe » arrive alors : la table se renverse. On voit ici un enfant qui défie l'autorité de sa maman, malgré les injonctions qu'il reçoit. Le parent est dépassé par les événements.

*[...]*

*Zélie retourne à la dinette, mais revient plusieurs fois jeter un coup d'œil et répéter à ses deux filles qu'elles doivent dormir. D'autres enfants viennent dans la pièce. Natacha se lève et dit : « Qu'est ce qui se passe ? » Zélie reprend : « Vous vous couchez les filles, moi je me couche aussi. »*

La maman, après avoir répété plusieurs fois verbalement ce qu'elle attendait de ses enfants sans succès, choisit une autre tactique pour se faire obéir : elle donne l'exemple en se couchant également.

Les enfants mettent aussi en scène d'autres rapports que celui d'autorité entre les membres du cercle familial. On y voit des parents soucieux de leurs enfants, qui veillent sur eux et sur leur bien-être. Certaines saynètes mettent l'accent sur la relation affective, tendre, qui relie le parent et l'enfant, mais curieusement, c'est surtout lorsque l'enfant est représenté par une poupée que cette dimension est évoquée.

Concernant les relations entre le père et la mère, je n'ai pas pu mettre en avant, comme pour le couple parent – enfant, de relation de pouvoir. Les couples que les enfants représentent semblent être des couples égalitaires. Il y a même une observation où un « papa » repasse (observation 3). Lorsque les enfants n'annoncent pas verbalement quel rôle ils tiennent, il est souvent impossible de déterminer de manière sûre si l'enfant s'est mis dans la peau du papa ou de la maman (comme par exemple dans l'observation 1).

Dans une étude relativement ancienne (Emmerich, 1961), citée par Winnykamen (1994, p. 32), l'auteur constatait chez des enfants d'un âge proche de ceux que j'ai observés ici, que le père était représenté comme détenteur du pouvoir. L'étude, reprise récemment, a montré que les enfants accordent maintenant la même position de pouvoir au père et à la mère.

## **Les rôles professionnels**

Lorsqu'on regarde d'un peu plus près les jeux où les enfants adoptent des rôles professionnels, on s'aperçoit qu'ils ont une idée encore très limitée des activités qui sont liées aux métiers représentés et des personnes qui exercent ces professions. Les scénarios sont en général assez succincts. Visiblement, les enfants ne savent assez rapidement plus quoi faire. Dans deux des observations, ils changent de profession au milieu du jeu (les camionneurs deviennent bûcherons dans l'observation 5, les policiers deviennent déménageurs dans l'observation 8).

L'évocation de ces métiers est souvent rendue principalement au travers d'un attribut ou d'une activité bien précise qui semble représenter l'ensemble de la profession pour les enfants. Les attributs sont, par exemple, le camion du camionneur ou la hache du bûcheron. Quant aux actions représentées, on voit les déménageurs déplacer les meubles, les bûcherons couper les arbres, etc.

Lorsqu'ils jouent des rôles professionnels, les enfants adoptent la plupart du temps des rôles similaires : il y a plusieurs bûcherons, plusieurs déménageurs, etc. Par contre, les personnages complémentaires qui pourraient interagir avec ces « professionnels » font défaut. Les enfants ne savent sans doute pas trop quel type d'interaction ces personnages pourraient avoir avec d'autres. Même entre eux, les bûcherons et autres agents de police ne collaborent pas vraiment. La plupart du temps, l'un d'eux a l'idée d'une action et les autres l'imitent, comme on va le voir dans l'exemple ci-dessous.

Observation 8

Enfants : Eric (4; 1) Peter (3; 5) Zélie (3; 7)

*Les trois enfants sont dans la maison. Chacun tient un objet rond en guise de volant. Ils font semblant de conduire en disant : « Ta tu ta tu ta tu ta, la Police, la Police! » et en imitant des bruits de moteurs. Au bout d'un moment, Zélie sort de la maison. Eric dit : « Nous sommes la Police, la Police, c'est le panier à salade! »*

*D'autres enfants viennent voir ce qui se passe. Eric leur dit : « Vous venez pas dans ce pays, c'est très dangereux dans ce pays! » Zélie répète la même chose. Les enfants s'en vont.*

*Eric regarde Peter qui tourne son volant entre ses mains, puis lui dit : « Non, pas comme ça, comme ça! » en lui montrant comment faire.*

Rayna [et al.] (*op. cit.*, p. 195) nous disent que lorsque les enfants s'attribuent des rôles similaires, ils portent leur intérêt sur « les relations que peuvent vivre des personnes de statut équivalent » et ils cherchent à montrer des personnages qui partagent les mêmes actions, qui se sentent en « communion affective » les uns avec les

autres. Ce qui expliquerait pourquoi les enfants font plus appel à l'imitation dans ces jeux que dans d'autres.

Dans les jeux observés ici, l'imitation a plutôt pour fonction de favoriser le rapprochement affectif entre les partenaires (comme nous l'avons vu dans la partie sur les interactions entre les enfants) qui montrent beaucoup de plaisir à effectuer les mêmes actions en même temps, mais rien ne prouve que les enfants cherchent consciemment à représenter cette complicité entre les personnages qu'ils jouent.

Deux professions font exception à ce que je viens de dire : le médecin et l'éducatrice. Le docteur est en effet toujours représenté avec son « patient » à soigner, ce qui paraît inévitable puisque d'une part, le patient fait en quelque sorte partie des attributs du médecin (en effet, sans lui, le docteur ne peut exercer sa profession) et que, d'autre part, tous les enfants ont déjà été chez le médecin et ont donc eu une interaction avec un représentant de cette profession. Néanmoins, l'évocation du médecin s'arrête à l'usage du stéthoscope et à l'administration d'une série de « soins » plus ou moins fantaisistes. Cela correspond bien à ce qu'Halbwachs, dans « *Les cadres sociaux de la mémoire* », nous dit concernant la manière dont l'enfant se représente le monde social.

« Les distinctions sociales ne l'intéressent que si elles se traduisent sous une forme pittoresque. Un moine, un soldat par leur costume et leur uniforme, un boucher, un cocher parce qu'il y a de matériel dans leur activité, frappent l'imagination de l'enfant. Mais toute la réalité de ces situations et métiers s'épuise, pour lui, dans ces figures extérieures, dans ces apparences concrètes. Ce sont des espèces définies, au même titre que les espèces animales. L'enfant admettrait volontiers qu'on naît soldat ou cocher, comme on naît renard ou loup. Le costume, les traits physiques font partie de la personne, et suffisent à la déterminer. L'enfant croit qu'il lui suffirait de porter les armes et les bottes d'un trappeur ou la casquette d'un officier de marine pour s'identifier avec l'un ou avec l'autre, et posséder en même temps les qualités idéales qu'il prête à chacun d'eux » (Halbwachs, 1925, rééd. 1994, p. 85).

Exemple :

Observation 9

Enfants : Danielle (3; 3) Agnès (4; 4)

*Agnès, qui était restée dans son coin jusque-là, va chercher le tablier d'infirmière, prend une théière et s'approche de Danielle. Danielle lui demande : « Tu me donnes le sirop ? » Agnès fait semblant de lui verser le sirop dans la bouche avec la théière, puis elle demande : « Mal ? » Danielle montre son ventre et dit : « Là ! » Agnès reprend la théière et fait semblant de lui verser sur le ventre. Ensuite elle va chercher toutes sortes de choses dans la dînette (gant de cuisine, couteau, banane, cuillère, etc.), elle me regarde et me sourit. Elle mime de râper la banane sur le ventre de Danielle.*

Je ne dispose que d'une observation où les enfants jouent à l'éducatrice (observation 11), mais l'évocation de cette profession diffère des autres : il semble difficile de représenter cette profession par un objet ou une activité spécifique. En effet, il s'agit plutôt d'un métier « de parole ». Ce que les enfants mettent en avant, comme dans le rôle de parent, c'est la relation d'autorité entre l'éducatrice et les enfants. Les enfants miment aussi les différents moments clés d'une journée en garderie. On voit l'éducatrice proposer des activités, poser des questions aux enfants ou préparer le goûter. Mais surtout, on la voit tenter de se faire obéir. Quant aux enfants qui jouent leur propre rôle, ils « font les fous » dès qu'elle a le dos tourné. Faire les fous, désobéir, semblerait même, si on croit cette observation, l'activité principale des enfants à la garderie. Chaque partie doit tenir son rôle et tenter de l'emporter sur l'autre, et il y a une intensité presque dramatique dans cette saynète, mais simultanément, c'est un jeu, on perçoit dans les mimiques des enfants que c'est « pour rire ». Cette opposition est, à mon avis, loin d'être dénuée d'intérêt et d'humour. C'est peut-être là que l'expression « un jeu de pouvoir » prend tout son sens.



## Les rôles transitoires

Le troisième type de rôle est un peu différent des autres. Il s'agit de rôles plus restreints, qui sont adoptés durant une période très limitée dans le temps et liés à une situation bien particulière. Dans les jeux que j'ai observés, on trouve dans cette catégorie principalement des rôles comme automobiliste, passager dans un véhicule, cavalier et conducteur de bateau mais ceux de client, de voisin ou de spectateur entreraient par exemple dans la même catégorie. Les enfants tiennent souvent ces rôles et d'autres simultanément (parent et automobiliste par exemple).

Le trajet en voiture semble être l'un des éléments de scénario le plus souvent traités par les enfants, ce qui montre l'intérêt qu'ils ont pour cet engin. Ils parviennent à évoquer cet objet de manière étonnamment réaliste, même avec les moyens du bord.

Tout d'abord, le conducteur a toujours un volant dans les mains : c'est là son attribut, l'élément indispensable qui « suffit à déterminer la personne », selon l'expression de Halbwachs (*op. cit.*). Ce volant peut être représenté par n'importe quel objet rond (en général une assiette ou un panier). Les enfants nous montrent qu'ils connaissent parfaitement les places que les divers personnages occupent dans la voiture : c'est toujours les adultes qui conduisent, et ils sont assis à l'avant, tandis que les enfants, eux, sont relégués à l'arrière. D'autres éléments sont aussi suggérés. Relevons, entre autres, les pédales, la ceinture de sécurité, la portière, la clé et les feux de signalisation.

C'est un peu comme si les enfants effectuaient, à travers leurs jeux, une « check list » de ce qu'ils connaissent d'une voiture. En reproduisant les différents éléments par des transformations symboliques, les enfants travaillent sur la représentation, la conceptualisation de l'objet voiture.

De la même façon, les enfants du groupe que j'ai observé représentent souvent le bateau à l'aide du canapé-lit ouvert. Ils disposent plein d'objets et de meubles tout autour qui représentent les bords du bateau. Il faut relever que parfois, la représentation que

les enfants se font de telle ou telle activité qu'ils n'ont jamais pratiquée est assez éloignée de la réalité.

C'est le cas par exemple dans l'observation 4 où les enfants se prennent pour des cavaliers. Les enfants savent que les cavaliers sont assis à califourchon, ils connaissent certains des éléments nécessaires aux cavaliers : la cravache et la « corde » qui représente certainement les rênes. Mais ils ne savent pas très bien à quoi servent ces objets. Leur cheval semble se diriger selon les ordres qu'ils lui donnent à haute voix.

### **La représentation du monde social par l'enfant**

Selon Mead, l'enfant est un être essentiellement social. C'est cet intérêt qui lui permet de prendre avec facilité le rôle d'un autre que soi, même si : « en tant qu'objets sociaux, les autres avec qui l'enfant joue sont incertains dans leurs contours et indécis dans leur structure » (Mead, 1963, p. 319). Peu à peu, l'enfant deviendra capable d'organiser et de développer les rôles qu'il assume.

Par contre, Halbwachs (*op. cit.*) nous dit que l'enfant se désintéresse des phénomènes sociaux, qu'il doit d'abord comprendre les rapports de l'homme avec le monde physique avant de pouvoir s'intéresser au monde social.

Nous avons vu précédemment que les enfants sont capables, lorsqu'ils assument des rôles familiaux, de représenter les relations qui existent entre les différents protagonistes; alors que lorsqu'ils évoquent des rôles professionnels, ils s'en tiennent aux apparences matérielles. Comment expliquer ces différences? Deux hypothèses peuvent être avancées :

Il est possible que ce soit la proximité des rôles qui induise ces différences. Le papa, la maman, l'éducatrice sont des personnages plus proches de l'enfant, en relation directe avec lui tandis que le bûcheron ou le camionneur, par exemple, ne sont justement connus de l'enfant que par leurs aspects extérieurs.

Une autre hypothèse consiste à considérer la fonction sociale des rôles représentés. Les rôles de parent ou d'éducatrice sont avant tout des rôles de relation, de parole alors que les rôles professionnels sont plutôt des rôles d'action. L'intérêt de l'enfant se tournerait donc d'abord vers ce qui domine, ce qui lui « saute aux yeux » lorsqu'il observe ces personnages, ce qui donne cet aspect très stéréotypé aux personnages évoqués. L'enfant n'est pas encore capable, et c'est bien compréhensible vu son jeune âge, de représenter ces rôles dans toutes leurs nuances et leurs subtilités.

On retiendra avant tout de l'analyse de ces jeux de fiction l'effort fait par l'enfant pour chercher à représenter les personnages, leurs activités, les objets qu'ils utilisent. À ce sujet, Stambak et Sinclair (*op. cit.*, p. 8) nous rappellent que : « selon Piaget, un des mécanismes importants de progression vers des niveaux supérieurs est celui de l'abstraction qui, surtout pendant les premières années de vie, consiste en ce qu'une activité réelle, déjà bien installée, liée à un moment précis dans le temps et l'espace, est détachée de ce contexte immédiat et commence à être conceptualisée ».

C'est là que réside l'un des intérêts fondamentaux des jeux de fiction : l'enfant cherche à se représenter, à conceptualiser le monde social et physique qui l'entoure. En interagissant avec son milieu (les objets mais aussi les personnes), l'enfant est constamment en train de corriger, de reconstruire cette représentation. En partageant ses jeux avec ses camarades, il enrichit son activité. En reprenant les idées des autres, il prend conscience – certes très progressivement, certes avec hésitation – qu'il existe des points de vue différents, il peut les comparer, les confronter et tenter de les coordonner.



## Conclusion

Les jeux de fiction font partie des activités de tous les jours dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Souvent, ce qui est banal et ordinaire cesse de nous interroger. Les enfants ont l'air tellement à l'aise, actifs dans leurs jeux. Ils se passent la plupart du temps très bien de l'intervention de l'adulte, si bien qu'on peut facilement s'imaginer que ces jeux ne demandent pas d'efforts particuliers aux enfants, qu'ils sont un moment de pure détente. Pourtant, lorsqu'on y regarde d'un peu plus près, ce qui frappe d'emblée, c'est leur incroyable complexité. Les enfants doivent imaginer un contenu, le jouer, communiquer entre eux, se mettre d'accord, convaincre le partenaire, gérer le jeu et ils font tout cela quasiment simultanément. Il n'y a pas de découpage, de passage net et facilement repérable d'une de ces activités à une autre.

Nous avons également vu que le scénario n'est jamais défini d'emblée : les enfants se contentent de fixer quelques éléments, la suite sera amenée au cours du jeu, au gré des idées, des caprices de chacun. Les enfants communiquent entre eux par le langage, mais aussi au travers de leurs actions et des objets qu'ils utilisent. Les significations sont donc souvent transmises de manière implicite. Si un cadre de référence commun suffisant a déjà été établi, cela ne pose pas de problème. Si par contre aucun élément ne permet à l'enfant de comprendre les intentions de son partenaire, la bonne marche du jeu risque d'être entravée. Les enfants doivent se partager les rôles des différents personnages, choisir les actions qu'ils veulent représenter, diriger les activités des uns et des autres. Ce rôle de metteur en scène peut être partagé entre les partenaires, mais les enfants cherchent souvent à se l'approprier. Ils se montrent capables d'employer une grande diversité de conduites pour

tenter de rallier leurs camarades à leur point de vue. Malgré l'ampleur de la tâche, les enfants restent conscients de ce qui se passe autour d'eux. Ainsi, l'intérêt pour un objet ou un événement qui se déroule ailleurs peut provoquer l'interruption du jeu. Pourtant il n'est pas rare que le jeu soit repris après l'interruption ou même à plusieurs jours d'intervalle.

Au premier abord, lorsqu'on regarde des jeux de fiction, on pense que les enfants jouent ensemble et coopèrent dans leurs activités. Or ce travail montre que c'est loin d'être toujours évident. Les difficultés sont nombreuses, liées principalement à l'égocentrisme des acteurs. Les enfants ne parviennent pas toujours à les dépasser. Le choix d'un thème de jeu compliqué, éloigné de ce que les enfants vivent et connaissent augmente la difficulté, de même qu'un nombre de partenaires trop élevé.

Pourtant, on remarque que les enfants apprécient ces activités de groupe, qu'ils ont le désir de jouer ensemble puisqu'ils trouvent des solutions, certes égocentriques, mais qui permettent à l'activité de se poursuivre et qu'ils multiplient les conduites de rapprochement affectif les uns envers les autres. Malgré les obstacles, les tentatives d'ajustement réciproque ne sont pas rares. Les enfants font de réels efforts pour se comprendre, se mettre d'accord et coordonner leurs actions.

Une grande partie des jeux de fiction tournent autour de la représentation des différents acteurs sociaux, et pour certains rôles, de leurs interactions. Cela nous permet de penser que les enfants montrent de l'intérêt pour le monde social, même si la représentation qu'ils en font est encore simplifiée et incomplète. L'enfant nous montre qu'il a conscience du caractère fictif de son jeu, notamment à travers les choix de personnages et les échanges de rôles. Il sait que c'est « pour de semblant ».

Les éléments théoriques recueillis permettent d'affirmer que ce type de jeu est important pour le développement social de l'enfant puisqu'ils lui permettent de s'exercer à prendre le point de vue d'autrui, qu'il s'agisse du partenaire de jeu ou encore du personnage représenté. Les jeux observés nous montrent que l'enfant n'a pas d'emblée toutes les capacités et les connaissances sociales, qu'il

ne parvient pas encore, à l'âge de trois ans, à coopérer parfaitement avec ses pairs, mais qu'il fait des efforts dans ce sens. Les enfants que j'ai observés ne se contentent pas de réagir aux stimulations de l'environnement ou de copier ce qu'ils observent autour d'eux, mais ils se construisent des représentations (par exemple pour les rôles sociaux), ils essaient d'interagir avec leurs partenaires, de se comprendre les uns les autres, de trouver un compromis entre leur désir de s'imposer et celui de jouer avec les autres. Ils sont actifs dans leur découverte du monde social.

Dans les trois parties de ce travail, une constante revient : l'importance du rôle joué par le partenaire. C'est souvent lui qui pousse l'enfant à mieux s'expliquer, se justifier. En montrant qu'il n'a pas compris, en émettant des idées différentes sur les rôles sociaux, en s'opposant à son camarade, il force celui-ci à la décentration.

Ces jeux tiennent donc un rôle important par rapport au développement social de l'enfant. Il importe de leur offrir une vraie place parmi les activités de la journée, autre que celle de remplir les moments creux. Il revient à l'éducatrice de créer les conditions pour que les jeux de fiction existent et se développent.

Pourtant, les éducatrices interviennent souvent très peu dans les jeux spontanés des enfants. Elles ont le souci de ne pas trop s'imposer, de laisser les enfants jouer le plus librement possible. Mais d'un autre côté, comme nous l'avons déjà dit en préambule, cette position met l'éducatrice mal à l'aise. Elle a l'impression d'être inutile, elle ne voit pas comment justifier son travail. La question se pose avec d'autant plus d'intensité que la profession d'éducatrice de la petite enfance est encore peu reconnue et que l'éducatrice ressent la nécessité de démontrer qu'elle effectue un véritable travail. Souvent elle utilise ces moments de jeu libre pour faire autre chose (rangements, préparation d'activités, etc.) Outre le fait que ces activités annexes doivent bien trouver leur place dans la journée de l'éducatrice (la possibilité de disposer d'un temps de préparation est loin d'être une réalité dans tous les lieux d'accueils), je pense que celle-ci cherche aussi à se rendre active.

Quoi qu'il en soit, ces jeux méritent d'être observés dans le but de mieux comprendre ce qui s'y passe et d'être à même de fournir aux enfants les conditions de jeu les plus adéquates, mais aussi d'affiner ses interventions autour du jeu. De décider en connaissance de cause s'il s'agit d'intervenir dans telle ou telle situation ou si on peut laisser les enfants aller plus loin, d'être compréhensive par rapport à l'utilisation parfois peu habituelle du matériel. De plus, comme je l'ai déjà relevé, l'enfant est soutenu dans son investissement par le regard intéressé de l'adulte. L'enfant n'est jamais plongé dans une seule activité à la fois, il participe de tout le monde qui l'entoure et la présence de l'adulte ne lui échappe pas. L'éducatrice sera aussi à disposition en cas de blocage, de conflit, de coup de main à donner.

L'observation des situations de jeu permet également de faire d'autres constats, et amener des sujets de réflexion qui ne sont pas liés uniquement aux jeux de fiction eux-mêmes. Par exemple, nous avons vu dans ce travail que le groupe n'est pas une dimension évidente pour le jeune enfant. Nous avons tendance à l'oublier dans notre travail puisque la collectivité est une donnée de base. Plus le nombre d'enfant interagissant simultanément est grand, plus la situation devient difficile à gérer pour les enfants. Spontanément, les enfants de cet âge ont d'ailleurs tendance à se réunir en petits groupes de deux à cinq. L'organisation des activités en garderie devrait peut-être tenir plus compte de cette difficulté. Nos exigences envers les enfants au niveau social sont souvent élevées, il en résulte des tensions pour l'éducatrice et pour les enfants.

Ce temps consacré à l'observation m'a aussi permis de voir les enfants de mon groupe sous un autre plan que d'habitude. L'éducatrice est constamment en interaction avec les enfants. Se dégager un moment de l'action pour observer comment les enfants s'y prennent dans leurs activités lui permet aussi de voir les enfants selon un angle nouveau, de prendre du recul, de dédramatiser des situations. Par exemple, il y a dans mon groupe une petite fille avec laquelle j'ai souvent des rapports houleux et conflictuels. L'observer dans ces situations de jeux libres m'a permis de la voir différemment, comme une enfant compétente, pleine d'imagination,



d'humour, habile dans la gestion des jeux de fiction et dans ses tentatives d'interaction. Le jeu libre a cette particularité qu'il peut offrir à l'enfant, mais aussi à l'éducatrice, des possibilités de décentration.

Arrêtons-nous un instant sur cette pratique de l'observation en garderie. Depuis quelques années, on entend beaucoup parler de l'observation comme d'un instrument primordial pour l'éducatrice de la petite enfance. Ce sujet occupe d'ailleurs une place non négligeable parmi les différents thèmes abordés lors de la formation des éducatrices. Pourtant la pratique de l'observation est encore peu répandue dans les institutions de la petite enfance. J'ai été frappée par exemple d'entendre une éducatrice faire la leçon à une stagiaire sceptique sur la nécessité d'observer pour mieux comprendre les enfants et adapter ses interventions alors que je ne l'avais jamais vue observer quoi que ce soit elle-même. L'observation est-elle seulement un exercice de style réservé aux apprenties éducatrices ? Les éducatrices n'ont-elles, grâce à leur formation, plus besoin d'observer ? Ou alors, comme on l'entend souvent, l'observation, c'est bien joli quand on est en formation, mais dans la réalité professionnelle c'est impossible, l'éducatrice a bien assez à faire comme ça. J'aimerais croire que non et j'espère que ce travail contribuera (même bien modestement) à montrer que cet outil qu'est l'observation est parfaitement utilisable, pour autant que l'équipe éducative soit prête à s'investir.

Observer, chercher à réunir des indices qui nous permettent de mieux comprendre des situations, mais que, pris dans le feu de l'action, nous ne parvenons pas spontanément à repérer, c'est aussi une manière d'être actif, d'être impliqué dans l'activité des enfants. Cela permet de sortir de la routine quotidienne et de rendre le métier d'éducatrice passionnant.



## Bibliographie

- BEAUDICHON J., (1982), *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, PUF.
- BEAUDICHON J., et WINNYKAMEN F., (1981), Adaptation aux interactions et situations sociales, in : P. Oléron (éd.), *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Bruxelles, Mardaga, p. 127-173.
- BIDEAUD J., HOUDE O. et PEDINIELLI J.-L., (1995), *L'homme en développement*, Paris, PUF.
- BONICA L.,(1990), Négociations interpersonnelles et jeu de fiction, in : M. Stambak et H. Sinclair (éds.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF, p. 113-150.
- BRINGUIER J.-C., (1977), *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Robert Laffont.
- CAFFARI-VIALLON R., (1988, 1991), *Pour que les enfants jouent*, Lausanne, Cahiers de l'EESP No 1.
- CAFFARI-VIALLON R., [et al.] (1993), *La règle et l'invention : le jeu des enfants de 5 à 8 ans*, Lausanne, Cahiers de l'EESP No 17.
- CARTRON A. et WINNYKAMEN F., (1995), *Les relations sociales chez l'enfant*, Paris, Armand Colin.
- DOISE W., (1991), Interactions sociales et développement des instruments cognitifs chez l'enfant, in : H. Malewska-Peyre et P. Tap (éds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, p. 21-47.
- DOISE W et MUGNY G., (1997), *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- EMMERICH W., (1961), Family role concept of children aged six to ten, *Child Development*, No 32, p. 609-624.

- ESPINOZA, O. et LE CAMUS J., (1991), Les relations interpersonnelles précoces, in : H. Malewska-Peyre et P. Tap (éds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, p. 75-100.
- HALBWACHS M., (1925, 1994), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Librairie Alcan, rééd. Albin Michel.
- HERMENJAT M., (1996), *Jouer ensemble*, Lausanne, EESP, EPE.
- LINTON R., (1968), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
- MACCOBY E., (1990), Le sexe, catégorie sociale, *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 83, p. 16-26.
- MALEWSKA-PEYRE H., TAP P. [et al.] (1991), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.
- MEAD G.-H., (1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- MONTANGERO J. et MAURICE-NAVILLE D., (1994), *Piaget ou l'intelligence en marche*, Bruxelles, Mardaga.
- NEWCOMB T., TURNER H. et CONVERSE P., (1970), *Manuel de psychologie sociale*, Paris, PUF.
- PERLMAN H., (1973), *L'adulte et ses rôles*, Paris, Bayard.
- PIAGET J., (1965, 1977), *Études sociologiques*, Genève, Droz.
- PIAGET J., (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- RAYNA S. [et al.], (1990), Les connaissances psychosociales à travers les spectacles de marionnette improvisés par des couples d'enfants, in : M. Stambak et H. Sinclair (éds.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF, p. 151-198.
- ROZENBERG D. et VANDER GUCHT D., (1987), Le jeu enfantin comme forme socialisatrice de la prime enfance, *Actions et recherches sociales*, No 1, p. 61-70.
- STAMBAK M., SINCLAIR H. (eds), (1990), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF.
- THOMAS R.-M. et MICHEL C., (1994), *Théories du développement de l'enfant : Études comparatives*, Bruxelles, De Boek.
- VERBA M., (1990), Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants, in : M. Stambak et H. Sinclair (éds), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF, p. 23-69.

- WATZLAWICK P., BEAVIN J. et JACKSON D., (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
- WINNYKAMEN F., (1994), Jeu et socialisation, in : S. Mansour (éd.), *L'enfant et le jeu : les fonctions du jeu, ses limites, ses dérivés*, Paris, Syros, p. 23-38.
- WINNYKAMEN F. et CORROYER D., (1980), Relations sociales entre enfants de 2; 6 à 3; 0, *Bulletin de psychologie*, No 348, p. 78-84.



## Annexes :

### Observation 1

Thème : Le voyage en voiture

Contexte : Matin, jeux libres pour tous. Coin « maison ».

Enfants : Zélie (3; 6) Anna (4; 0)

Les enfants ont placé deux chaises dans la maison, l'une derrière l'autre. Zélie est assise devant et Anna est placée derrière. Zélie tient dans les mains un panier jaune qu'elle tourne en émettant des bruits de moteur.

Zélie dit : « On va à Montana, d'accord? C'est rouge le feu, c'est tout rouge. Ah c'est vert! Wroum wroum. » Elle regarde derrière elle. Anna est penchée à la fenêtre de la maison et regarde dehors. Zélie se tourne vers moi et me dit : « Non? Ah Anna elle fait que des bêtises, derrière, elle ouvre la fenêtre. » puis s'adressant à Anna : « T'arrêtes, sinon je dois regarder derrière. » Anna ne dit rien mais continue de regarder par la fenêtre.

Zélie dit : « On doit se parquer, on est arrivé à Montana. » Elle se retourne, et crie : « Arrête! Arrête de regarder à la fenêtre sinon je te mets dans les rayons du goal! » Elle rit puis ajoute : « Mon papa y dit comme ça : dans les rayons du goal. »

Elle se lève et dit à Anna : « Attends, je te détache. » Elle mime plusieurs fois le geste d'appuyer sur une ceinture de sécurité avec le doigt, puis suit du doigt le trajet imaginaire de la boucle qui remonte. Au bout de la sixième fois qu'elle refait le même geste, Anna commence à se lever. Zélie la retient et lui dit : « Non non, tu restes assise. » Zélie continue de mimer la ceinture. Anna ne bouge plus et regarde. Puis elle demande : « C'est à qui ça? » en désignant une pincette que Zélie avait auparavant posée sur le rebord de la fenêtre. Zélie prend la pincette et dit : « Mais ça, c'est la clé, c'est moi qui la garde. »

Toutes deux sortent de la maison et quittent la salle.

## Observation 2

Thème : L'accident

Contexte : Matin, moment de jeux libres dans le coin « maison ».

Enfants : Melissa (4; 11) Natacha (4; 0)

Remarque : Natacha nous a raconté à l'accueil du matin qu'elle avait vu un hérisson mort pendant le week-end.

Melissa va chercher une chaise, elle la met dans la maison, puis elle va chercher un panier jaune. Natacha arrive alors que Melissa retourne dans la maison.

Natacha propose : « Melissa, on disait que moi j'étais morte. » Melissa répond : « Non, j'ai pas envie ». Natacha se couche devant la maison en disant : « Oui! » Melissa dit : « Non! » Elles échangent cinq ou six fois des oui et des non puis Melissa propose : « Autrement t'es petite si t'es morte. » Natacha répond : « Non je suis grande! » alors Melissa rétorque : « Alors si t'es morte, tu joues plus avec nous. »

Natacha se relève et dit : « On disait que moi j'étais morte, où je me mets? Où je me mets? » Melissa se met à conduire : elle tourne le panier jaune entre ses mains et fait des bruits de moteur. Natacha se couche de nouveau par terre et touche la maison avec ses pieds. Melissa se met à crier : « T'as pas le droit de rayer la voiture! Eh! Elle raye la voiture avec ses chaussures! » Natacha se relève et va jouer seule avec la dinette.



### Observation 3

- Thème : La promenade de bébé
- Contexte : Fin de la journée. Les parents vont bientôt arriver. Le jeu débute dans le coin « maison », puis déplacements à travers toute la garderie.
- Enfants : Jeff (3; 10)      Eric (4; 0)      Danielle (3; 0)  
                  Jacques (3; 0)      Émilie (2; 9)

Jeff prend la poussette des poupées et dit à Eric : « Toi t'es le papa et moi je suis la maman. » Eric acquiesce de la tête. Ils font le tour de la garderie plusieurs fois avec la poussette, puis ils reviennent dans le coin « maison ».

Eric se met derrière la planche à repasser. Il prend des déguisements dans la malle et fait semblant de les repasser. Danielle vient vers lui et lui passe les déguisements. Jeff enfille des chaussures à hauts talons et prend un sac à main. Il dit : « Pour l'instant je vais regarder la télévision. Les bébés, ils dorment. »

Jacques arrive. Il prend la poussette et part avec. Jeff le suit avec ses chaussures et son sac. Il lui dit : « Moi je suis la maman, moi je suis la maman. » Jacques acquiesce de la tête et s'assied dans la poussette. Jeff lui dit : « T'es le bébé, t'es le bébé! On va promener. » Il pousse Jacques à travers la pièce. Jacques descend et prend un jeu dans une armoire. Jeff lui dit : « Tu veux prendre ça à la maison? »

Jacques fait oui de la tête. Jeff lui dit : « Alors tu te tiens, hein, tu te tiens. » Jacques s'assied de nouveau dans la poussette. Jeff passe vers les autres enfants et dit : « Je suis la maman et lui le bébé, nous on pousse bébé. » Jacques dit : « Je suis plus un bébé. » Il se lève. Jeff lui répond : « Alors c'est moi le bébé maintenant. » Il donne les chaussures et le sac à Jacques, puis il s'assied dans la poussette. La promenade continue, mais cette fois c'est Jacques qui pousse Jeff.

Émilie et Danielle arrivent en courant. Émilie dit : « Moi je suis le papa! » Danielle dit : « Non, c'est moi. » Émilie tire Danielle par le bras et lui explique : « Non parce que toi t'es une fille, alors t'es la maman. » Danielle répond : « Non, parce que la maman, c'est Jacques. » À ce moment, Jeff dit : « Maintenant c'est moi la maman », mais Jacques refuse de céder sa place. Le jeu est interrompu par l'arrivée de la maman d'un des enfants.

#### Observation 4

Thème : Les cavaliers

Contexte : Promenade dans les bois l'après-midi. Nous nous sommes arrêtés à côté d'un tas de bois et les enfants jouent aux alentours.

Enfants : Natacha (4; 0) Eric (4; 0) Peter (3; 4)

Natacha et Eric sont montés sur le tas de bois. Ils sont assis l'un à côté de l'autre. Natacha crie : « Allez cheval, allez! » plusieurs fois. Eric dit : « Voilà, il s'arrête. » Il descend du tas de bois et remonte. Il s'assied à califourchon.

Natacha reprend : « Allez cheval, allez! » Elle a un petit bâton dans la main et elle en frappe le tas de bois. Eric dit : « Allez, au travail, il avance le cheval. » Natacha continue à frapper le tas avec son bâton. Elle dit : « Allez, cheval, avance. » Eric répète une vingtaine de fois « Avance cheval! » en frappant également le tas de bois avec un petit bâton. Il ajoute : « Tourne, tourne à gauche, cheval, à droite, cheval, tout droit, touk tank touk tank. »

Natacha dit : « Tourne, arrête-toi! » Eric dit : « Avance! » Natacha lui rétorque : « Non, il doit s'arrêter parce qu'il y a quelqu'un qui veut monter. » Eric dit : « Non, regarde, y a personne. » Peter qui s'était rapproché et observait le jeu grimpe alors sur le tas de bois et vient s'asseoir à côté des deux autres.

Eric lui dit : « Tiens, tu veux tenir la corde avec moi? » et il lui tend son bout de bois. Peter répond : « Non, moi je tiens ça. » et il lui montre le bâton qu'il a dans les mains. Eric approuve : « D'accord, vous tenez la corde, moi je dis où il va. » Natacha répond : « D'accord! » Le jeu reprend. Eric dit : « Arrête-toi cheval! » Peter se tourne vers lui et dit : « Moi descends! » Il descend effectivement du tas de bois et s'éloigne.

Eric reprend : « Hop cheval, les chevaux sont là! », puis il me dit : « Attention! Y a un cheval qui va passer! » Il se tourne ensuite vers Natacha et lui dit : « On s'arrête, ne tiens plus la corde. »

Il descend et me déclare : « T'as vu, on transporte du bois nous. » J'approuve. Eric remonte sur son tas de bois et dit à Natacha : « On est des messieurs hein! » Natacha rétorque : « Moi je suis une dame! », « Mais moi un monsieur! » reprend Eric, puis « Hé! C'est un train hein? » Natacha répond : « Non, un cheval. »

Peter revient et monte sur le tas de bois en criant : « Attends-moi, Eric! » Eric le rassure : « Oui, je t'attends. » Peter s'assied. Eric lui dit : « On est quatre gens sur ce cheval! » Natacha descend et s'en va. Peter fait : « Wroum, wroum! » Eric rit, il dit : « C'est un cheval qui fait du bruit! Wroum wroum! » Les éducatrices annoncent le départ. Eric et Peter crient : « Stop cheval, stop cheval! » Ils descendent et se joignent au reste du groupe.

## Observation 5

Thème : Les camionneurs

Contexte : Moment de jeu libre en attendant le repas (fin de matinée) dans le coin construction.

Enfants : Eric (4; 0) Peter (3; 4)

Eric et Peter entassent des caisses devant un meuble. Ils s'installent dans le meuble et tirent les caisses devant eux. Peter dit : « C'est un spectacle. »

Eric lui répond : « Non, Peter, c'est pas un spectacle, c'est un camion. »

Peter répète en acquiesçant de la tête : « Un camion. »

Eric fait semblant de conduire le camion, il imite le bruit du moteur. Peter dit : « Attends! Attends, moi ça! » Et il montre sa couverture (son doudou) qui est restée par terre. Il l'attrape et la pose entre eux deux. Chacun en prend un coin et ils la tendent sur leurs genoux, puis coincent un des côtés sous les caisses, ce qui s'avère difficile. Eric dit : « C'est compliqué! Faut faire comme ça! » et il la met simplement sur les genoux de Peter. Ils se regardent et rient tous les deux.

Eric dit : « Ça va? » Peter répond : « Ça va! » Eric reprend son mime de conducteur, puis il se lève à demi, attrape un coussin par terre et s'assied dessus. Peter fait la même chose. Ils se regardent et rient à nouveau.

Eric pousse les caisses et sort du meuble. Il dit : « Voilà, on sort! » Peter répète : « On sort! » Eric dit à Peter : « J'ai mis des nouvelles chaussures, t'as vu? » Peter ne répond pas, il ramasse une pièce de jeu par terre et frappe le miroir avec, puis ils retournent tout deux dans le meuble.

Peter montre la couverture, puis l'espace restant entre les caisses et le haut du meuble et dit : « Fermer là-haut, d'accord? » Eric lui répond : « Non, là, comme ça. » et il remet la couverture sur leurs genoux. Ensuite, il incline la tête vers Peter, lui caresse les cheveux et chantonne doucement.

Soudain il se redresse et dit : « Bon, faut mettre ça dans les bretelles. » Il tire la couverture à lui et la coince dans ses bretelles. Pendant ce temps, Peter tape gaiement dans une caisse avec une pièce de jeu. Eric dit : « Un beau camion! » Peter continue de taper dans la caisse et dit : « Ça, c'est musique! » Eric prend aussi une pièce dans la caisse, puis la lance dedans, et ceci plusieurs fois. Tous les deux rient.

Peter se met à chanter : « La pa la pa la pa la pa! » Eric met la couverture sur les caisses en disant : « Ça, c'est le moteur. » Peter continue de chanter. Eric imite le bruit d'un moteur. Peter lui dit : « Attends, attends! » Il replace la couverture qui a glissé. Ils se lèvent tous les deux et quittent la pièce en disant : « Bon, bon, bon. »

Un autre enfant va vers Peter et lui demande : « Tu fais quoi? » Peter répond : « Eric. » Tous les deux reviennent en courant vers le meuble et s'installent de nouveau à l'intérieur. Eric dit : « C'est une voiture de Police! » Peter répète en criant : « C'est une voiture de Police! Police! Police! »

D'autres enfants déguisés viennent voir ce qu'ils font, Peter et Eric les poursuivent à travers la pièce en criant puis reviennent, s'installent une nouvelle fois dans le meuble en riant. Ils assemblent quelques pièces de jeux de construction ensemble puis Eric imite un bruit de démarreur puis le bruit du moteur. Il met les pièces de jeu derrière le coussin de Peter. Peter regarde et prend les pièces. Eric les reprend et les met derrière son coussin. Eric prend deux autres pièces dans une des caisses et les frappe l'une contre l'autre. Peter dit : « Musique! » et fait la même chose. Ensuite il sort et prend un panier par terre. Eric essaye de se l'approprier. Peter se défend : « Non, ça moi! » Eric renonce et assemble des pièces de jeu en disant : « Alors moi je fais un volant! » Puis au bout d'un moment il relève la tête vers Peter et lui dit : « Le panier c'est le volant! » Peter répond : « D'accord » et il donne le panier à son copain.

Les caisses entassées s'écroulent. Peter dit : « Regarde! Tout se casse! » Eric demande : « Qu'est ce qui se casse? Qu'est ce qu'il y a? » Les deux enfants empilent à nouveau les caisses, puis Eric dit à Peter : « Je veux construire une hache. » Peter répond : « Moi aussi, hache! » Ils assemblent tous les deux des pièces de jeu de construction.

Au bout d'un moment, Peter se relève, brandissant son œuvre : « Voilà, hache! » Eric approuve : « On a des armes! » Il se lève et fait semblant de couper un arbre. En même temps il appelle Peter : « Viens, tu viens! » Peter vient vers lui et répète plusieurs fois : « Très grande hache, moi! » Eric dit : « On a les mêmes tailles! » Il recommence à couper les arbres, imité par Peter.

Le jeu dure un moment, Eric se rapproche d'une plante verte posée sur un meuble. Il fait semblant de la couper, puis il retourne s'asseoir dans le meuble en courant et assemble d'autres pièces. Il ressort avec sa nouvelle création et dit à Peter qui continuait à mimer la coupe des arbres : « Toi t'as une hache, moi un ciseau! » Peter réclame : « Moi aussi, un ciseau! » et il retourne vers les caisses pour fabriquer le même objet qu'Eric.

Eric dit : « Nous, on va couper les arbres! » Et il se met à arracher les feuilles de la plante avec son ciseau. J'interviens en disant à Eric que je ne suis pas d'accord. Peter nous rejoint et arrache aussi une feuille en me regardant. Je répète mon désaccord. Une autre éducatrice vient annoncer qu'il est l'heure de ranger.

## Observation 6

Thème : La journée d'une maman et de ses enfants

Contexte : Moment de jeu libre après une activité pour ceux qui ont terminé. Dans le coin « maison » (après-midi).

Enfants : Zélie (3; 7) Suzanne (3; 5) Natacha (4; 0)

Zélie et Suzanne jouent ensemble. Zélie dit à Suzanne : « Demain on ira chez le médecin. D'accord? Parce que t'as des boutons. » Suzanne acquiesce. Zélie met la table devant Suzanne. Elle lui dit : « Mets-toi, vois, là, je vais te pousser. » Elle essaye de pousser la chaise de Suzanne pour la rapprocher de la table, mais n'y parvient pas.

Suzanne se lève et quitte la pièce. Zélie crie : « Non, non, tu restes! » Elle court rejoindre Suzanne, la prend par la main, puis l'emmène dans la pièce d'à côté, vers une éducatrice. Elle dit à celle-ci : « C'est Suzanne, qui vient à la garderie. » Elle laisse Suzanne là et retourne dans le coin maison, vient vers moi et me dit : « Tu sais, j'ai amené Suzanne à la garderie. » Elle s'assied sur une chaise et fait semblant de conduire une voiture. Pendant ce temps, Suzanne fait un puzzle.

Zélie sort de sa voiture et va vers Suzanne. Elle lui dit « Je viens te chercher! Tu as fini? » Suzanne répond que oui, ce qui n'est pas vrai. L'éducatrice lui demande de finir et de ranger son puzzle avant de s'en aller. Zélie et Suzanne le terminent à deux puis le rangent et s'en vont. Zélie dit « On va rentrer à la maison. » Elle prend Suzanne par la main et ajoute : « Viens tout de suite, on ira demain à la garderie. »

Elles retournent dans le coin maison, Zélie assied Suzanne sur le canapé, pousse le lit des poupées devant et met un coussin sur les genoux de sa partenaire. Suzanne proteste, elle n'en veut pas. Zélie dit : « Il fait froid dans la voiture! » Suzanne accepte alors le coussin.

Zélie va prendre une chaise, s'assied devant le canapé et fait semblant de conduire. Ensuite, elle se lève, va vers Suzanne et la tire vers elle. Suzanne résiste et lui dit : « Mais faut ouvrir la porte! » Zélie la lâche et mime l'ouverture de la porte de la voiture. Suzanne se lève et suit Zélie. Elle se couche par terre, Zélie la recouvre d'un drap, lui donne deux peluches et lui dit : « Y a dino et carotte vers toi, faut te coucher, c'est la nuit. » Elle replace la couverture bien comme il faut. Suzanne chantonne et joue avec une petite voiture qu'elle a trouvée par terre. Zélie prend la petite voiture et dit : « La voiture, c'est pour demain à la garderie, d'accord? » Elle va placer la voiture ailleurs.

Une autre petite fille demande si elle peut participer au jeu. Zélie refuse : « Non, c'est ma petite fille. » Pendant un moment, elle s'occupe de Suzanne. Elle lui apporte des oreillers, lui demande : « Tu veux encore du thé ? » Suzanne répond : « Oui, un petit peu. » Zélie mime la préparation du thé et tend un verre à Suzanne tout en m'expliquant : « Je donne du thé parce que Suzanne est malade. » Elle ajoute pour sa partenaire : « Tu bois proprement, hein ! »

Suzanne fait semblant de boire puis lui rend le verre en disant : « J'ai pas sali la bavette, hein ! » et elle désigne un oreiller posé sur sa poitrine. Zélie répond : « C'est pas une bavette, c'est un oreiller ! Tu veux un bébé pour dormir ? »

Natacha arrive juste à ce moment et demande : « Je peux dormir aussi ? » Zélie répond : « Oui, mets-toi à côté. Suzanne, tu donnes un coussin à Natacha ? » Zélie aide Natacha à s'installer, couvre les deux filles et leur distribue des peluches. Natacha met son pouce et un bout de sa peluche dans sa bouche et fait semblant de dormir. Zélie dit : « Vous posez vos peluches ! » Natacha rétorque : « Non, je veux la sucer. » Zélie répond qu'elle est d'accord puis ajoute : « Je veux plus vous entendre, vous dormez ! » Elle va se coucher un peu plus loin, se relève au bout d'un moment, revient vers ses deux enfants et leur dit : « Allez les filles, c'est l'heure d'aller à la garderie. »

Ils rejouent la scène du trajet en voiture, puis Zélie les emmène dans la pièce d'à côté, leur distribue des puzzles et s'en va. Elle revient au bout d'un moment, regarde les puzzles et dit à Suzanne : « Hé ! Toi t'as pas fini ton puzzle. » Natacha dit : « Moi j'ai fini ! » Zélie ajoute : « Alors j'aide Suzanne... Voilà. » Zélie range les puzzles puis toutes les trois retournent dans le coin maison.

Zélie va vers le canapé-voiture. Natacha dit : « Je veux pas m'asseoir. » Zélie lui répond fortement : « Tu fais comme ta sœur ! » Ils rejouent la scène du trajet en voiture, puis vont vers la table et la dînette. Zélie dit : « On va souper les filles. » Elle manipule la dînette en chantonnant. Natacha demande : « Hé, Zélie, on peut dormir dans la maison une fois ? » Zélie répond : « Non, on va souper ! », « Mais après, on peut ? » reprend Natacha. Zélie répond : « Ouais, vous prenez chacune vos cuillères. » Elle installe la table et les chaises.

Suzanne veut s'asseoir à côté de Natacha. Zélie la retient et lui dit : « Non, tu vas pas à côté de ta sœur. » Elle l'installe en face. Elle met la table, manipule la dînette pendant un moment. Suzanne se lève. Zélie se précipite et lui dit sèchement : « Tu t'asseyes tout de suite ! » Suzanne se rassied.

Zélie distribue la vaisselle. Natacha dit : « Ma fourchette, elle est tombée. » Zélie vient et la ramasse, elle dit : « Ah! C'est tout décrabouillé. J'ai fait des lasagnes. » Suzanne affirme : « Moi j'aime les lasagnes. » Zélie demande à Natacha : « Et toi? » Natacha répond : « Moi aussi. » Zélie met un plat au four, attend un moment, puis dit : « Ah, il est prêt le dîner. » et va le chercher. Elle mime la distribution des lasagnes avec une cuillère et dit : « Alors... Ces lasagnes... C'est très chaud, vous attendez, d'accord? » Suzanne répond : « Oui! », Zélie demande : « Vous aimez les lasagnes? » Natacha répond : « J'en ai déjà eu à la maison. » Zélie continue le service. Les deux autres la regardent. Zélie dit : « Si y a plus, je vais refaire. » Natacha demande : « Après y en reste plus, maman? » Zélie précise : « Je refais. » Suzanne se lève et bouscule les assiettes et les services. Zélie se met à crier : « Mais l'arrêtes! Remplace tout! »

La table est remise en place, puis Zélie distribue les assiettes. Natacha fait semblant de goûter et dit : « C'est chaud! Souffle! » Zélie prend l'assiette de Suzanne, la remplit de fruits en bois puis la ramène, mais fait un geste maladroit et tout tombe par terre. Zélie s'exclame : « Oh j'ai tout renversé, tout écrabouillé! » Les trois filles rient puis Natacha demande : « Zélie, tu veux pas enlever ta casquette? » Zélie a l'air surprise, elle hésite un moment puis répond : « Oh oui, je l'enlève. » Elle enlève sa casquette et la pose sur un meuble.

Pendant ce temps, Suzanne et Natacha se disputent avec les couverts. Lorsque Zélie revient, elle leur crie : « Mais... Vous vous disputez pas à table! » Les deux filles arrêtent. Zélie leur redonne leurs assiettes et dit : « Voilà, c'est plus chaud. Vous voulez que je vous aide? » Natacha acquiesce, mais Suzanne proteste : « Moi j'arrive. » Zélie la reprend sévèrement : « Non, t'arrives pas du tout! » Elle fait semblant de lui donner à manger. Natacha répète plusieurs fois : « Tout écrabouillé, tout écrabouillé! » Les trois filles rient. Puis Zélie dit : « Venez, on va se laver. » Suzanne se lève pour suivre Zélie. Quant à Natacha, elle jette tout ce qu'il y a sur la table en criant : « Tout écrabouillé, tout écrabouillé! » Zélie revient vers elle et dit : « Mais... Tu restes tranquille, tu attends là! » et retourne vers Suzanne. Natacha recommence en riant. Zélie lui crie : « Non! T'arrêtes! » À cet instant, Natacha renverse toute la table. Le bruit les arrête un instant toutes les trois.

Natacha dit : « On va se coucher. » Zélie répond : « Non! », « Alors c'est le matin! » rétorque Natacha. « Ouais! » dit Zélie. « Mais on a oublié de dormir alors! » s'étonne Natacha. Zélie hésite un peu puis lui explique :

« Ouais, mais on saute alors... On va se coucher. » Natacha précise :  
« Dans la maison! »

Natacha et Suzanne s'installent dans la maison, Zélie les couvre puis leur dit : « Vous restez comme ça hein! Je veux pas que vous bougez, vous avez pas froid. » À peine s'est-elle éloignée de la maison que Natacha se met à crier : « On a froid, hein Suzanne, on a froid! On a froid! » Zélie se penche à la fenêtre et dit : « Oui, vous avez froid, maman elle range la cuisine. » Elle repart et range la dînette. Au bout d'un moment, elle s'approche furtivement de la maison, regarde dedans et crie : « Tu dors hein! » en pointant son doigt vers Natacha. Elle ajoute : « Même si je fais du bruit à côté, vous dormez. Suzanne! Tu fermes les yeux tout de suite. »

Zélie retourne à la dînette, mais revient plusieurs fois jeter un coup d'œil et répéter à ses deux filles qu'elles doivent dormir. D'autres enfants viennent dans la pièce. Natacha se lève et dit : « Qu'est ce qui se passe? » Zélie reprend : « Vous vous couchez les filles, moi je me couche aussi. » Natacha sort de la maison, suivie de Suzanne. Elles quittent la pièce. Zélie tente de les ramener à son jeu, puis s'en va avec elles.



## Observation 7

Thème : Le voyage à Montana

Contexte : Moment de jeu libre le matin tôt en arrivant, dans le coin « maison ».

Enfants : Eric (4; 1) Zélie (3; 7)

Lorsque j'arrive, Eric et Zélie sont déjà installés dans la maison, avec des chaises et divers accessoires.

Zélie est assise derrière Eric. Eric fait semblant de conduire. Il tient un petit panier jaune dans ses mains en guise de volant. Il imite un bruit de moteur. Zélie dit : « Nous on conduit la caravane. Toi t'es le papa, moi j'suis la maman et ça, c'est le bébé! » en montrant sa poupée à Eric. Eric répond : « Oui! Elle attend pas la caravane hein! », « Non, elle attend pas, elle part tout de suite! » approuve Zélie.

Eric ramasse un gobelet par terre et le montre à Zélie. Ils rient tous les deux. Eric jette le gobelet par la fenêtre. Zélie lui demande : « Nous on est copains hein? » Ils se sourient. Eric répond : « Oui! Wroum wroum!... J'ai des pédales là. » et il se baisse pour montrer des assiettes disposées par terre dans la maison. Zélie dit : « Eric il a des assiettes-pédales, assiettes pédales! » Ils rient tous les deux.

Zélie me dit : « Elle va tout droit la Jeep, tu dois faire attention. » Je promets de faire bien attention. Eric sort de la maison, va chercher une grosse malle, retourne dans la maison en tirant la malle devant la porte et ajoute : « C'est pour pas qu'on freine. » Il prend un plot par terre et le tourne contre la malle (visser). Zélie le regarde faire, puis demande : « C'est fermé à clé? », « Oui » dit Eric, « On vient voir comment ça se passe à la garderie. »

Zélie parle à voix basse à sa poupée. Eric se tourne, sourit et caresse la joue de la poupée. Zélie lui dit : « Tu sais, on doit pas avaler les chewing-gums... Nous on a des chewing-gums. » Ils font tous les deux semblant de mâcher en se souriant.

Eric se retourne et imite le bruit d'un moteur. Au bout d'un moment, il demande à Zélie : « Ça va? » Zélie répond « oui! » Eric ajoute : « On est dans un bes (?) safari, c'est pour amener les gens à la mer hein? » Zélie dit : « Ouais, les gens dans la remorque, puis on ira au spectacle, puis à la montagne, on va prendre le bus pour aller à Montana. »

Eric se lève et dit : « On est arrivé, on sort! » Ils sortent tous les deux de la maison. Zélie crie joyeusement : « On est arrivé à Montana! » plusieurs fois. Eric montre un coin de la pièce et dit : « Là il y a la poste... On va tout

ranger! » Ils ramassent des déguisements par terre et les rangent dans la malle. Eric dit : « T'as vu comme on range, on range comme des bubu, on est la Police. » Zélie approuve : « Oui, la Police. » Ils se mettent à ranger toute la pièce en disant : « Bu bu bu bu bu bu ».

## Observation 8

Thème : La police et les déménageurs

Contexte : Fin de matinée, moment de jeu libre, coin maison

Enfants : Zélie (3; 7) Eric (4; 1) Peter (3; 5)

Les trois enfants sont dans la maison. Chacun tient un objet rond en guise de volant. Ils font semblant de conduire en disant : « Ta tu ta tu ta tu ta, la Police, la Police! » et en imitant des bruits de moteurs. Au bout d'un moment, Zélie sort de la maison. Eric dit : « Nous sommes la Police, la Police, c'est le panier à salade! »

D'autres enfants viennent voir ce qui se passe. Eric leur dit : « Vous venez pas dans ce pays, c'est très dangereux dans ce pays! » Zélie répète la même chose. Les enfants s'en vont.

Eric regarde Peter qui tourne son volant entre ses mains, puis lui dit : « Non, pas comme ça, comme ça! » en lui montrant comment faire.

Pendant ce temps, Zélie va chercher un plat dans les affaires de dînette et revient vers Eric. Elle lui montre le plat et lui dit : « Ça, c'est le panier à salade que j'ai fait pour les enfants. » Eric la regarde l'air étonné. Zélie va donner le plat à une éducatrice dans la salle d'à côté. Eric et Peter la suivent, puis tous trois reviennent vers la maison.

Eric dit : « C'est la Police! » Peter prend un sac, le remplit d'accessoires de dînette et dit : « C'est le pique-nique là-dedans. » Eric le regarde puis crie : « On déménage, on est les déménageurs. » Zélie dit : « On déménage tout tout! » Tous les trois se mettent à déplacer les meubles en répétant : « On déménage, on déménage! » Ils entassent tous les meubles du coin maison dans un angle de la pièce.

Lorsque Zélie veut déplacer la table, Eric l'en empêche et dit : « Non, ça, on laisse là! » Zélie demande : « Pourquoi? » tout en essayant de tirer la table à elle. Eric lui répond : « Parce que quand on a fini, on mange là. » Zélie répond quelque chose d'incompréhensible à Eric. Eric lui parle de même. Zélie rit et vient vers moi. Elle me dit : « Nous, on parle anglais! » Ils continuent à dire n'importe quoi, tous en même temps. Eric se tourne vers moi et dit : « Je parle allemand, moi! » Puis ils se remettent à leur travail de déménageur.

À la fin, il ne reste qu'une grosse commode très lourde. Eric me demande : « Ça on doit déménager ou pas? » Je leur réponds que non, que c'est trop lourd.

Eric va vers un mur et imite un bruit de perceuse. Zélie et Peter quittent la pièce. Eric s'en aperçoit et crie : « Hé! Venez les gars! » Il hésite un instant puis les suit en courant.

### Observation 9

Thème : Le docteur

Contexte : Ces trois enfants n'ont pas désiré participer aux activités proposées en cette fin d'après-midi et ont demandé à aller jouer dans le coin maison.

Enfants : Danielle (3; 3) Émilie (2; 11) Agnès (4; 4)

En arrivant dans le coin maison, Danielle dit à Émilie : « On doit partir pour aller chez le docteur! » Émilie dit : « Moi aussi je veux aller chez le docteur! » Danielle répond : « Pas maintenant! », « Mais après? » demande Émilie. « Oui » dit Danielle.

Les deux fillettes s'activent autour des lits de poupées. Au bout d'un moment, Danielle dit : « Je prends mes affaires. » Émilie demande : « Tu prends tes affaires? » Danielle répond : « Oui, je mets ma veste. » Elle va vers le miroir, fait semblant de se maquiller, puis fouille dans la malle des déguisements et en extrait des souliers à talons hauts. Émilie en cherche aussi une paire. Elles les mettent puis vont se promener dans toute la garderie en courant et en riant.

À leur retour dans le coin maison, Danielle dit : « Ici, maintenant, au docteur maintenant! » Émilie dit : « Je mets ma casquette! » Elle prend une casquette et un sac à main dans la malle. Danielle lui dit : « Attends, je mets mes chaussures et puis ma veste... Voilà! » Elle quitte le coin maison. Émilie la rappelle plusieurs fois. Danielle crie de loin : « Je vais chercher les bonbons! »

Elle revient et fait semblant de donner quelque chose à Émilie. Émilie lui dit : « On va aller au docteur! » Elle prend un chapeau dans la malle et le donne à Danielle. Danielle prend le chapeau et le pose par terre en disant : « Non, on met ici parce qu'on part pas. » Émilie lui répond : « Moi je pars, je vais chercher le bonbon! » Danielle lui dit : « Toi tu pars moi? Chez le docteur hein? » Émilie répond : « Oui! » et quitte la salle.

Danielle se couche sur le canapé et se raconte à elle-même : « [...] et puis on a couru avec nos chaussures... et puis... » Agnès qui était restée dans son coin jusque-là, va chercher le tablier d'infirmière, prend une théière et s'approche de Danielle. Danielle lui demande : « Tu me donnes le sirop? » Agnès fait semblant de lui verser le sirop dans la bouche avec la théière, puis elle demande : « Mal? » Danielle montre son ventre et dit : « Là! » Agnès reprend la théière et fait semblant de lui verser sur le ventre. Ensuite, elle va chercher toutes sortes de choses dans la dînette (gant de cuisine, couteau, banane, cuillère, etc.), elle me regarde et me sourit. Elle

mime de râper la banane sur le ventre de Danielle. Danielle proteste : « Pas ça, pas ça! » en agitant les bras. Agnès recule, elle prend un pot et met une pomme de terre dedans. Elle fait semblant de lui verser dans la bouche. Danielle lui dit : « Non, ici! » et lui montre son ventre. « Là? » demande Agnès en montrant un endroit sur le ventre de Danielle. « Non, ici! » répond celle-ci en pointant l'endroit exact. Agnès reprend ses soins à cet endroit.

Pendant qu'Agnès la soigne, Danielle chantonne : « Parti, parti bébé, bébé... » ensuite elle regarde Émilie qui joue maintenant seule avec sa poupée et lui lance : « Mets ton chapeau, Émilie! » Émilie répond : « Attends! Je mets d'abord ça, après je mène mon bébé à l'école, là il va manger... »

Agnès fait semblant de couper le ventre de Danielle avec le couteau. Émilie vient vers elles, regarde le couteau, caresse la joue de Danielle et dit : « Je vais à l'école d'accord? » Danielle répond que oui. Émilie s'en va. Agnès frotte les cheveux de Danielle. Émilie revient et dit : « J'ai mal! Tu t'enlèves? » Danielle répond : « Non parce que j'ai toujours mal. » Émilie va chercher des coussins et se couche par terre en pleurnichant : « J'ai mal, j'ai mal! » Agnès rassemble tout son matériel et va vers elle. Elle reprend tout le mime (théière, pot avec pdt, couteau).

Danielle se lève et vient regarder puis dit : « Je vais lire un livre! » Elle va chercher un livre et retourne se coucher sur le canapé. Émilie dit à Agnès : « Mon bébé, il a mal! » Agnès prend la poupée, la retourne et dit : « Ah, caca! » Émilie reprend la poupée et va la coucher dans le lit.

Pendant ce temps, Agnès retourne auprès de Danielle. Elle lui secoue la salière au-dessus du ventre, met le gant de cuisine, ramasse le livre que Danielle avait posé à côté d'elle, le lui tend en disant : « Regarde! » Puis elle s'en va. Pendant son absence, Danielle se raconte l'histoire. Agnès revient avec un plot cylindrique. Elle demande à Danielle : « Est où mal? » Elle appuie le plot à l'endroit que lui montre Danielle. « Aïe? » demande Agnès. « Non! » répond Danielle. Agnès recommence en appuyant plus fort, puis demande : « Mainant aïe? » Danielle répond à nouveau négativement. Agnès lui dit : « Au lit! Dodo! Tourner. » Danielle ne bouge pas. Agnès se penche et lui fait un câlin.

Elles se relèvent toutes les deux, mais à peine debout, Danielle dit : « Je suis toujours malade! » et elle se recouche. Agnès fait : « Ohohoo! » puis ajoute : « À moi! » Agnès donne le tablier d'infirmière à Danielle puis se couche sur le canapé. Danielle met le tablier et demande : « T'as mal où? » Agnès lui montre ses genoux. Danielle reprend tous les soins qu'Agnès

avait pratiqués sur elle : théière, pot, couteau, seringue. Émilie revient vers ses camarades et dit à Danielle : « Viens jouer, viens jouer Danielle! » Danielle répond : « Attends! Elle est très malade! » Émilie demande : « Je suis un bébé, d'accord? » Danielle lui répond oui en continuant à s'affairer autour d'Agnès. Émilie va se coucher dans le lit des poupées. Danielle et Agnès échangent une nouvelle fois les rôles et Agnès réalise à nouveau le mime complet. Ensuite Agnès se couche sur Danielle, elles se serrent très fort et tombent en bas du canapé, elles se relèvent en riant, puis se séparent, chacune allant vers un jeu différent.

## Observation 10

Thème : ?

Contexte : Moment de jeu libre le matin, après une activité dirigée.  
Coin jeux de construction.

Enfants : Alexandre (2; 8) Peter (3; 7) Émilie (2; 11)

Alexandre dit aux autres : « On prend l'ascenseur! » Ils jouent à ouvrir et fermer la porte de l'atelier (porte coulissante). Peter va chercher une pièce de jeu de construction et crie aux autres : « Ça, c'est un clé, un clé ça! » Il leur montre l'objet, puis fait semblant de tourner la clé dans plusieurs serrures imaginaires sur le mur. Alexandre et Émilie l'imitent.

Au bout d'un moment, Alexandre grimpe sur le rebord de la fenêtre. Peter lui dit : « Dis! Moi aussi hein! » et grimpe, suivi d'Émilie. Alexandre dit : « Moi je suis le bébé, c'est le papa ça (montre Peter). » Émilie répond : « D'accord! », « Toi t'es la maman » reprend Alexandre, « D'accord » dit à nouveau Émilie.

Peter va chercher des pièces de jeu de construction, il revient, monte sur la fenêtre, distribue les pièces aux autres en disant : « La clé là, tiens la clé, ça! » Tous les trois se mettent à frotter la vitre avec leur pièce. Au bout d'un moment, Émilie dit : « Attends! Moi je vais conduire! » Peter proteste : « Non, c'est moi!... Ça comme ça faire! » en montrant aux autres ce qu'il faut faire pour conduire la voiture (frotter la vitre avec le plot). Alexandre veut l'imiter, mais Peter lui dit : « Toi pas conduire, toi un bébé toi! » Alexandre arrête tandis qu'Émilie et Peter continuent de frotter la vitre. Peter dit : « On change, tiens! » les trois enfants échangent leurs plots, mais ensuite Peter se ravise et réclame : « Non, ça à moi! À moi! » en essayant de reprendre son plot.

Émilie descend de la fenêtre et va chercher quelque chose dans une caisse. Alexandre lui crie : « Il va partir la voiture! » tandis que Peter a recommencé à frotter la vitre et explique à Alexandre : « Regarde, comme ça faire! » Émilie revient en criant : « Attends, hé! Attends Peter! » Alexandre répète : « Il va partir la voiture! » Émilie grimpe sur la fenêtre en lui disant : « C'est pas toi qui conduis! C'est nous! » Alexandre crie : « Le loup! Le loup! » puis il se remet à frotter la vitre avec le plot en disant : « Nous, on nettoie la vitre. »

Ils recommencent tous les trois à frotter la vitre. Émilie dit : « Il y a beaucoup de vent, aussi nous on travaille, il pleut, il pleut quant même » (note : il ne pleut pas ce jour là.) Peter m'appelle et me dit : « Hé! On travaille! »

Alexandre ajoute : « On nettoie la vitre. » Peter dit encore : « Nous travaille vitre hein! » Ils continuent à frotter la vitre.

Soudain, Alexandre dit : « Elle va partir la voiture. » Peter lui rappelle : « Toi peux pas conduire hein! » Émilie dit : « Moi nettoie la vitre! » « Non, c'est moi! » dit Peter. Ils se disputent et se poussent pendant un moment.

Ils retournent ensuite chercher des plots tous les trois. Soudain Alexandre crie : « Vite! Le loup! » Ils remontent en courant sur la fenêtre. Un autre enfant arrive avec une casquette sur la tête. il leur dit : « Je suis Police, moi! » Émilie dit : « Vite, la Police, elle arrive. » Alexandre crie : « Le loup! » Émilie le rassure : « Il va pas nous manger. », « Si, il va nous manger! » répond Alexandre. Il ramasse une caisse de plots par terre et va se cacher dans la bibliothèque. Émilie et Peter l'imitent en emmenant deux autres caisses. Une des caisses tombe et tous les plots roulent par terre. Une éducatrice leur demande de les remettre à leur place. Ils remplissent la caisse en discutant. Émilie dit : « On lui tape dessus, après il est mort. » Alexandre crie : « Le loup, y a le loup! » Émilie lui dit : « Mais non! »

Ils retournent dans le coin construction avec les caisses et s'assoient côte à côte sur les escaliers. Ils se disputent et se poussent les uns les autres pour savoir qui va s'asseoir où, et où ranger les caisses. Un enfant vient demander : « Je veux jouer avec les plots. » Émilie lui dit : « Viens! T'es notre copain! » Ils lui donnent des plots, puis Émilie lui dit d'un ton triste : « Oh, c'est bon, sinon on va pleurer. » puis elle ajoute : « Pan pan, il est mort le loup! » Alexandre la regarde et lui demande : « Il est où? » Émilie répète : « Il est mort! Je vais le taper! » Alexandre dit : « Pic pic pic! » Émilie lui dit : « Mais non! Il est mort! » Ils courent dans la bibliothèque, Alexandre en tête, et frappent un coussin. Émilie vient vers moi et me dit : « On a les tambours! » Alexandre qui la suivie ajoute : « Pour taper les loups! », « Pour taper très fort » surenchérit Émilie. Alexandre crie : « Y a le loup! » Émilie lui dit : « Attends, je vais le taper. » Alexandre proteste : « Non, c'est moi. » Ils remontent vite tous les trois sur les escaliers, s'assoient et se mettent à chanter très fort.



## Observation 11

Thème : L'éducatrice

Contexte : Dans le jardin en fin d'après-midi

Enfants : Zélie (3; 9)      Émilie (2; 11)      Suzanne (3; 7)  
           Cédric (3; 4)      Minia (4; 3)      Nathalie (3; 11)

Zélie a réuni cinq enfants sur un banc. Elle les compte à haute voix puis leur demande leur prénom à tour de rôle en les montrant du doigt. Les enfants rient mais obéissent.

Ensuite, Zélie demande : « Qui veut aller dans la cabane ? » Émilie répond : « Moi ! » Zélie lui prend la main pour l'emmener à la cabane. Avant de s'éloigner, elle dit aux autres : « Vous, vous restez là, je ne veux pas entendre de bruit hein ! » À peine a-t-elle fait trois mètres que les autres se mettent à sauter et à crier comme des fous. Zélie revient en courant, leur disant « Ah non alors ! » Elle s'efforce de les rassembler et de les faire s'asseoir à nouveau sur le banc, avec beaucoup de difficultés car les enfants essayent de lui échapper.

Finalement, elle réussit même à les amener dans la cabane, les fait asseoir et dit : « Je vous appelle l'un après l'autre : Suzanne, tu peux aller à table, Minia tu peux aller à table... » À l'appel de leur nom, les enfants se lèvent et vont s'asseoir à une petite table. Lorsqu'il n'y a plus de place, Zélie va chercher une autre table et la met à côté.

Zélie leur demande : « Je vous mets un parasol ? » Cédric se met alors à faire le fou, criant et agitant les bras dans tous les sens. Zélie lui dit sévèrement : « Tu joues pas comme ça à table ! » Puis elle fait se lever les enfants assis à une des tables et dit : « On va la mettre là, à l'ombre. » Pendant qu'elle déplace la table, les enfants s'en vont en courant. Zélie les poursuit dans tout le jardin.

Après un moment elle parvient à les rassembler tous, sauf Cédric et ils reviennent s'asseoir. Zélie leur explique : « Alors, là c'est une table pour servir, on doit aller tous à cette table-là. » Elle va chercher un par un les enfants d'une des tables pour les faire asseoir à l'autre, demande à un des enfants de se pousser pour faire de la place en argumentant : « Tu fais une place, tu vois, elle est toute petite. » Suzanne en profite pour quitter le groupe en courant. Zélie la rappelle en criant : « Suzanne ! Viens ici ! » Suzanne répond « Non ! » et court plus loin. Alors Zélie explique : « Mais parce qu'on va faire la fête, après tu pourras jouer ! » Suzanne se rapproche et dit : « Non, parce que Cédric il est pas là. » Zélie répond : « Bon, alors va à table et je vais le chercher ! »

Elle part à la recherche de Cédric pendant que les autres restent autour de la table. Elle revient rapidement (sans Cédric) et dit : « C'est qui la plus petite? C'est qui la plus grande? Qui a deux ans? Qui a trois ans? Qui a six ans? » Les autres répondent en levant la main et en criant « Moi! » aux questions. Suzanne quitte à nouveau la table. Zélie lui dit : « Viens tout de suite là, tu goûtes quand même la crème, si tu la veux pas, je la mange. » Suzanne revient en disant : « D'accord. »

Zélie reprend : « Je vais chercher... C'est qui la plus grande qui surveille pendant que j'y vais? » Minia répond : « Moi! » Zélie donne alors ses instructions : « Bon, alors vous vous donnez la main, je vais chercher les crèmes. » et elle s'éloigne. Pendant son absence, les autres se donnent la main et se promènent. Zélie revient avec des objets du bac à sable. Elle les pose sur la table et se dirige vers le reste de l'équipe.

Ils s'assoient tous par terre. Zélie demande : « C'est qui le plus tranquille? » Personne ne bouge, alors Zélie explique : « Non! Faites les fous! » Les enfants s'exécutent et crient, se roulent par terre, etc. Zélie crie : « Non! Ça va pas... » Tout le monde s'assied à nouveau. Zélie ajoute au bout d'un instant : « Vous, vous faites les fous et toi, Suzanne, tu restes tranquille. » Ils recommencent de faire les fous, sauf Suzanne qui reste assise. Zélie dit : « Ah! C'est Suzanne la plus tranquille! Tu peux aller à table. » Suzanne va s'asseoir, puis tous les autres la suivent.

Zélie distribue les objets du bac à sable. Émilie se lève et part en courant et en criant : « J'aime pas la crème! » Zélie la poursuit en lui disant : « Reviens! Si t'aime pas la crème, ben c'est du miel! »

Le jeu reprend au bout d'un moment, avec les mêmes éléments : appel des noms, enfants qui partent en courant, etc.

## Observation 12

Thème : L'hôpital

Contexte : Matin, jeux libres pour ceux qui ne désirent pas participer aux activités proposées, coin maison.

Enfants : Zélie (3; 10) Peter (3; 7) Alexandre (2; 8)

Aujourd'hui, il y a quelques cartons dans le coin « maison ». Zélie et Peter ont commencé par jouer à chanter « en bateau mamie » en se balançant avec les cartons, et à d'autres jeux du même type. Ils sont maintenant tout deux assis dans leur carton.

Au bout d'un moment, Peter va chercher la table et la met devant son carton. Il pose une poupée sur la table et se tient debout, les pieds dans le carton. Il dit : « Changer pampers! » Zélie lui demande : « On échange les bateaux? » Peter répond négativement. Zélie reprend : « On échange les poupées? »

L'arrivée d'un enfant avec sa maman les interrompt un instant puis Zélie reprend : « On est à l'hôpital, hein dis on est à l'hôpital! » Peter répond : « Hôpital, ça hôpital! » Zélie lui demande : « Toi docteur? » Peter demande : « Comme ça faire? » et s'assied dans son carton. Zélie reprend : « Hôpital? » Peter sort de son carton, va chercher sa couverture (doudou), retourne dans le carton et emballe soigneusement sa poupée dans la couverture.

Zélie l'observe puis se tourne vers moi et me dit : « Moi, je suis hôpital. » puis elle s'adresse à nouveau à Peter : « Hôpital, Peter, hôpital! » Peter répond : « Attends! Moi bébé aussi hôpital! » et il continue de s'occuper de sa poupée. Zélie lui explique : « Moi je suis dans un lit parce que... » Elle s'interrompt car Peter a quitté la salle. Elle se tourne vers moi et reprend : « Moi je suis dans un lit parce que hôpital! »

Peter revient, il ouvre le four, prend un plat, le remplit de légumes et le met dans le four. Zélie lui dit : « Peter, tu mets les légumes dedans, tu prends une assiette et puis moi, je donne au bébé, d'accord? » Peter reprend le plat et se dirige vers elle Zélie le regarde puis dit : « Mais... Une assiette!... Une cuillère!... »

Peter retourne vers le meuble à dînette et se met à chercher. Zélie s'adresse alors à Alexandre qui passe par là. Elle lui demande : « Vous donnez une cuillère, monsieur? » Alexandre se met à son tour à chercher puis lui dit : « Y a pas de cuillère. » Zélie suggère : « Dans une valise peut-être! » Peter va chercher la valise, l'ouvre et répond négativement. Alexandre va chercher un sac à main et dit : « Ça, c'est une valise! » Zélie proteste : « On part

pas en vacances! J'ai besoin d'une assiette pour le bébé, tu me donnes une assiette! »

Peter retourne s'occuper de son plat. Alexandre amène une assiette à Zélie. Celle-ci prend l'assiette et la jette aussitôt en s'écriant : « Ça, c'est sale! Une propre! »

Alexandre lui répond : « Y a pas de bol ici! » Zélie lui dit : « Mais oui, là! » en lui montrant une assiette du doigt. Alexandre va chercher l'assiette et la lui donne.

Zélie fait semblant de nourrir son bébé (toujours assise dans son carton) puis elle demande à Peter : « T'es pas dans ton bateau?... Dans ton... salle d'accouchement? » Elle sort de son carton, met son bébé dans la poussette et dit : « On va y aller, Peter! » Peter la regarde étonné et demande : « Où? » Zélie explique : « Ben à la maison... » Elle me montre son bébé et me dit : « T'as vu, il vient de naître celui-là! » puis elle appelle : « Peter, Danielle, viens! On va manger! » Peter lui dit : « Pique-nique! » Zélie insiste : « Vous vous dépêchez, moi je vais déjà! » À cet instant, les autres enfants arrivent depuis l'atelier, ce qui stoppe le jeu.

### Observation 13

Thème : La maison

Contexte : Le matin, jeux libres avant le dîner, « coin maison ».

Enfants : Peter (3; 8) Alexandre (2; 11)

Peter et Alexandre arrivent en courant dans le coin « Maison ». Peter va vers le lit des poupées et le pousse dans un coin de la pièce. Il fait ensuite de même avec la planche à repasser. Les deux meubles délimitent maintenant un petit coin fermé. Peter dit à Alexandre : « Maison ça! Maison ça! » Alexandre entre dans cette cabane et se couche par terre. Peter lui lance dessus une couverture, puis divers objets. Il vient vers moi et me montre ses pantoufles en disant : « Regarde, moi! » puis il prend une chaise et l'amène vers sa cabane, il met la chaise dans le lit des poupées et dit à Alexandre : « Ça télévision, d'accord? » ensuite, il se tourne vers moi et répète la même chose. Alexandre lui dit : « Tu viens vers moi? » Peter lui répond : « Attends! Les deux télévisions, ça » et il va chercher une deuxième chaise qu'il place à côté de la première en répétant : « Les deux télévisions, ça! » Alexandre se lève et dit : « Viens, Peter! » Peter continue d'aller chercher des objets et de les entasser autour de sa cabane. Alexandre sort et fait la même chose. Ils font plusieurs allers et retours puis Peter s'en va vers d'autres enfants. Alexandre reste dans la pièce mais observe ce que fait Peter.

Peter revient rapidement, il prend un ours en peluche, le montre à Alexandre et dit : « Ça nous bébé ça! » Alexandre acquiesce puis ajoute : « On va le jeter à la poubelle hein? » Peter proteste : « Non! Ça nous bébé! » Il couche le bébé dans le lit et dit : « Dors, dors-toi bébé. » Alexandre va chercher un autre ours et dit : « Ça, c'est ton bébé hein? » mais Peter répond : « Non! » alors Alexandre va mettre l'ours dans la cabane. Pendant ce temps, Peter va chercher une poupée et me dit : « Ça nous bébé. » puis il va avec la poupée dans la cabane. Alexandre sort et va chercher des pièces de dinette qu'il dispose sur la table à repasser. Peter est assis dans la cabane. Une casserole lui tombe dessus. Il lève la tête et dit à Alexandre : « Pas sur ma tête! »

Alexandre entre dans la cabane et enlève divers objets qu'il jette au-dehors. Pendant ce temps, Peter se lève, pose sa poupée sur la planche à repasser, faisant tomber la dinette qui y était disposée. Il reprend la poupée, la tient en face de lui et lui dit : « Fâché! » Alexandre le regarde et demande : « Pourquoi t'es fâché avec lui? » Alexandre lui montre la dinette par terre et lui dit : « Ça tout tombé! Alors moi fâché. » Alexandre lui conseille :

« Donne fessée sur les fesses! » Peter tape la poupée sur le ventre. Alexandre lui dit : « Mais sur les fesses!... On va le jeter à la poubelle! » Peter serre la poupée contre lui et dit : « Non! » puis il la pose au coin du mur. Alexandre lui demande : « Pourquoi tu la mets dans le coin? » Un autre enfant à la recherche d'un objet les interrompt en entrant dans la cabane et en leur demandant de se pousser afin qu'il puisse voir si l'objet n'est pas là. À ce moment, une éducatrice vient dire qu'il est l'heure de ranger pour passer à table.

### Observation 14

Thème : Le docteur (2)

Contexte : Le matin, jeux libres pour les enfants qui ne désirent pas participer aux activités proposées, coin maison.

Enfants : Peter (3; 8) Zélie (3; 10) Alexandre (2; 11)

Peter s'installe dans la maison. Il a emporté avec lui une poupée et un stéthoscope. Il est observé par Zélie et par Alexandre. Zélie rentre dans la maison et lui dit : « Alors, qu'est ce qu'il a ce petit? » Alexandre entre à son tour et dit : « Moi j'ai mal! » Zélie lui met la main sur le front et lui dit : « Ouais, t'as de la fièvre. » Peter met son stéthoscope autour du cou et ausculte Alexandre pendant un moment.

Zélie crie : « Moi, moi! » et elle se couche par terre. Peter se retourne pour l'ausculter, mais Zélie se relève déjà et dit : « Toi, toi Peter! » Peter répond : « Attends! » Il sort de la maison, va vers le canapé, suivi par les deux autres.

Il ouvre le canapé pour en faire un lit. Il se couche et relève son pull. Zélie prend le stéthoscope et l'ausculte. Alexandre se penche vers Zélie et dit : « À moi! » Zélie répond : « Non! » Alexandre insiste : « Il a plus mal! » en désignant Peter, puis il se couche entre Peter et Zélie. Zélie proteste : « Tu te lèves, toi t'es plus malade! » Alexandre refuse de bouger. Zélie insiste : « Tu te mets au moins là! » en lui montrant un endroit derrière elle. Alexandre répond : « Non! » Zélie explique : « Parce que toi, t'es plus malade... Oh là là... (soupir) » Alexandre se lève et s'assied à côté de Zélie. Zélie se penche sur Peter et lui dit : « Je vais te faire la soupe... T'aimes la soupe? » Elle se retourne pour prendre des assiettes. Peter se redresse et crie : « Non, non! » Il se lève et part en courant vers l'atelier où d'autres enfants font de la peinture, presque immédiatement suivi par Zélie et Alexandre.

## Observation 15

Thème : Le bateau

Contexte : Après-midi, moment de jeux libres, coin maison, puis déplacement dans toute la salle.

Enfants : Zélie (3; 10) Peter (3; 8) Jeff (4; 2)

Zélie et Peter vont dans le coin maison. Peter ouvre le canapé-lit, puis pousse des meubles pour les mettre tout autour du lit. Zélie se met aussi à pousser des meubles. Peter regarde Zélie et lui dit : « C'est le bateau, nous faire un bateau! »

Zélie prend une poupée et un coussin, monte sur le lit et s'assied. Peter ramasse un livre par terre, s'assied à côté de Zélie et le regarde. Tout deux restent tranquilles pendant un moment, puis Peter referme le livre et dit : « Voilà, fini l'histoire. » Zélie lui dit : « On va partir en bateau maintenant! »

Une autre petite fille est venue s'asseoir sur une des chaises qui entoure le lit. Zélie lui dit : « Tu t'enlèves parce que c'est le bateau! » La fillette se lève et s'en va. Pendant ce temps, Peter est allé chercher une assiette. Il s'assied sur le lit et tourne l'assiette entre ses mains en imitant un bruit de moteur. Il se tourne et regarde Zélie. Zélie lui dit : « Ouais, mais on attend! » Peter continue son bruit de moteur. Zélie embrasse sa poupée. Peter la regarde puis dit : « Moi je vais chercher quelque chose. » Il se lève et va prendre des habits de poupée dans une corbeille. Zélie lui dit : « Tu me donnes? » Peter va vers elle et les lui donne. Il fait ensuite plusieurs allers et retours avec des habits.

Zélie me dit : « Il me donne toutes les choses pour le bébé! » Puis elle se tourne vers Peter qui continue ses allers et retours et lui dit : « Ça suffit! » Mais Peter continue alors elle ajoute, plus fort : « Mais... J'ai pas besoin de tout ça! Ça suffit maintenant Peter. » Peter s'arrête et dit : « Ça suffit... Moi aussi un bébé. » Il va chercher une poupée et un porte-bébé, puis il me demande de l'aider pour enfiler le porte-bébé et l'attacher.

Zélie va aussi en prendre un. Elle dit à Peter : « On va partir! » Peter répète : « On va partir! » Zélie lui dit : « Mais tu m'attends quand même, je prends toutes ces affaires. » en montrant du doigt le tas d'habits de poupée. Peter lui répond : « Non, tu laisses dans le bateau. » Zélie lui annonce : « Je vais demander à Michelle pour qu'elle m'attache, tu m'attends hein? On est copain hein? » Peter la rassure : « Nous copains! » Zélie vient vers moi pour que je l'aide à mettre le porte-bébé, puis elle s'éloigne en direction de l'autre salle. Peter la rappelle : « Attends! Moi at-

tacher le bateau! » Il va vers un mur et fait semblant d'y attacher quelque chose, puis il rejoint Zélie et passe dans la salle d'à côté avec elle.

Zélie lui dit : « Quand on va en Égypte, ben... » elle s'arrête de parler parce que Peter a soudain couru vers une éducatrice pour lui dire : « Regarde-nous bébé! » en lui montrant le bébé accroché derrière son dos.

Ensuite il retourne vers Zélie et observe le jeu d'autres enfants dans le coin construction. Zélie dit à Peter : « Quand il est sur le ventre, j'arrive mieux à le caresser. » en caressant la tête de sa poupée. Ils s'assoient tout les deux puis Zélie propose : « On reste un moment puis on retourne au bateau. »

Jeff qui joue au train les regarde et dit : « Moi je suis la sœur, OK? » Zélie lui répond : « Non, parce que toi tu restes là. » Jeff se lève et va vers le coin maison. Zélie et Peter le suivent. Un petit s'était installé sur le lit pendant leur absence. Ils le chassent et s'assoient sur le lit. Peter montre son bébé aux deux autres et dit : « Il pleure, hein! » Jeff se lève et dit : « On y va, Peter. » Zélie s'exclame : « Non, on reste là! » Jeff lui répond : « Non, nous, on s'en va! » et il quitte la pièce suivi par Peter. Zélie me regarde et me dit : « Moi je m'en vais aussi parce que... », elle se lève et s'en va en courant.

Les trois enfants se retrouvent dans le coin construction. Jeff est à quatre pattes et il crie : « Wouf, wouf! » Zélie va vers lui et le caresse. Peter va chercher une assiette et dit : « J'ai apporté à manger. » Il pose l'assiette par terre devant Jeff. Jeff fait semblant de manger à la manière d'un chien, puis il dit : « Et de l'eau aussi! » Ensuite il se relève et va jouer au train, imité par Peter. Zélie retourne dans le coin maison.



**Observation 16**

Thème : Le bateau et les fantômes

Contexte : Après-midi, moment de jeux libres

Enfants : Jacques (3; 4) Zélie (3; 11) Jeff (4; 3)  
Danielle (3; 4) Émilie (3; 0)

Les cinq enfants sont assis sur les escaliers les uns derrière les autres. Jacques dit : « On joue au bateau! D'accord? » Zélie dit : « C'est moi qui conduis! » Jacques se retourne vers Zélie et dit : « Non, c'est moi! » Il se lève pour ramasser une assiette par terre, s'assied à nouveau et tourne l'assiette entre ses mains en imitant un bruit de moteur. Zélie se lève et crie : « Mais non! C'est moi! Stop! Parce que je suis en haut! » Jacques dit : « Non! » et il continue de tourner son assiette. Zélie se penche vers lui et lui explique : « Attends! Je vais t'expliquer : tu vois, dans les bateaux y a pas des cabines devant, les cabines c'est derrière et pis, y a pas deux qui conduisent, y a un hein? » Jacques s'arrête un instant, puis il se lève, va s'asseoir un peu à côté des escaliers et reprend son jeu avec l'assiette.

Après un moment, Jeff se lève et part en courant, suivi par Zélie, Danielle et Émilie. Ils s'enfilent tous dans la cabane du coin « maison ». Zélie appelle : « Viens vite Jacques! » Jeff fait glisser sa main sur son pull en diagonale depuis l'épaule et dit : « Clic! J'ai mis ma ceinture. » Danielle le regarde puis fait la même chose et dit aussi : « Clic! J'ai mis ma ceinture. » Jacques arrive en courant. Il rentre aussi dans la cabane en criant : « Y a des fantômes! » Jeff dit : « Danielle! Y a des fantômes et y sont devant, il faut sortir! » Il se jette par la fenêtre, tous les autres sortent par tous les endroits possibles en criant : « Y a des fantômes! »

Ils se retrouvent à l'autre bout de la garderie et reviennent à pas de loup vers la cabane. Danielle, qui est devant, leur signale : « Maintenant ils sont plus là. » Tous les enfants rentrent à nouveau dans la cabane et s'assoient. Danielle commence à dire quelque chose : « Les enfants... » mais elle est coupée par Jeff qui dit : « Vous mettez vos ceintures! » Il ajoute en montrant Danielle du doigt : « Toi t'es la maman, moi je suis le papa. » Danielle dit : « D'accord! » Jeff imite un bruit de moteur. Au bout d'un moment, Jacques crie : « On est à l'école! À l'école! » puis il sort par la fenêtre. Tous l'imitent et sortent en courant.

### **Observation 17**

Thème : Maman et petite sœur

Contexte : Après-midi, jeux libres

Enfants : Jeff (4; 3) Zélie (3; 11)

Jeff va vers Zélie et lui dit : « Moi je suis la maman, toi t'es la petite sœur. »  
Zélie proteste : « Non, moi je suis la grande sœur! » Jeff précise : « Oui mais moi la maman hein? » Zélie rétorque : « Mais toi t'es un garçon, et les garçons sont pas des mamans! » Jeff dit : « Mais moi, je suis une maman quand même et je t'appellerai Marion. » Il se dirige vers la dînette et prend des assiettes qu'il pose sur la table. Zélie vient s'asseoir... (observation interrompue).