

*Accueillir l'enfant  
entre 2 et 3 ans*

*Accueillir l'enfant  
entre 2 et 3 ans*

## Collection Mille et un bébés

dirigée par Patrick Ben Soussan

Des bébés en mouvements, des bébés naissant à la pensée, des bébés bien portés, bien-portants, compétents, des bébés malades, des bébés handicapés, des bébés morts, remplacés, des bébés violents, agressés, exilés, des bébés observés, des bébés d'ici ou d'ailleurs, carencés ou éveillés culturellement, des bébés placés, abandonnés, adoptés ou avec d'autres bébés, des bébés et leurs parents, les parents de leurs parents, dans tous ces liens transgénérationnels qui se tissent, des bébés et leur fratrie, des bébés imaginaires aux bébés merveilleux...

Voici les mille et un bébés que nous vous invitons à retrouver dans les ouvrages de cette collection, tout entière consacrée au bébé, dans sa famille et ses différents lieux d'accueil et de soins. Une collection ouverte à toutes les disciplines et à tous les courants de pensée, constituée de petits livres – dans leur pagination, leur taille et leur prix – qui ont de grandes ambitions : celle en tout cas de proposer des textes d'auteurs, reconnus ou à découvrir, écrits dans un langage clair et partageable, qui nous diront, à leur façon, singulière, ce monde magique et déroutant de la petite enfance et leur rencontre, unique, avec les tout-petits.

Mille et un bébés pour une collection qui, nous l'espérons, vous donnera envie de penser, de rêver, de chercher, de comprendre, d'aimer.

Retrouvez tous les titres parus sur  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

## Collection Mille et un bébés

dirigée par Patrick Ben Soussan

Des bébés en mouvements, des bébés naissant à la pensée, des bébés bien portés, bien-portants, compétents, des bébés malades, des bébés handicapés, des bébés morts, remplacés, des bébés violents, agressés, exilés, des bébés observés, des bébés d'ici ou d'ailleurs, carencés ou éveillés culturellement, des bébés placés, abandonnés, adoptés ou avec d'autres bébés, des bébés et leurs parents, les parents de leurs parents, dans tous ces liens transgénérationnels qui se tissent, des bébés et leur fratrie, des bébés imaginaires aux bébés merveilleux...

Voici les mille et un bébés que nous vous invitons à retrouver dans les ouvrages de cette collection, tout entière consacrée au bébé, dans sa famille et ses différents lieux d'accueil et de soins. Une collection ouverte à toutes les disciplines et à tous les courants de pensée, constituée de petits livres – dans leur pagination, leur taille et leur prix – qui ont de grandes ambitions : celle en tout cas de proposer des textes d'auteurs, reconnus ou à découvrir, écrits dans un langage clair et partageable, qui nous diront, à leur façon, singulière, ce monde magique et déroutant de la petite enfance et leur rencontre, unique, avec les tout-petits.

Mille et un bébés pour une collection qui, nous l'espérons, vous donnera envie de penser, de rêver, de chercher, de comprendre, d'aimer.

Retrouvez tous les titres parus sur  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

# *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*

Sous la direction de  
Marie-Paule Thollon-Behar

avec

Fabienne Cauquil

Isabelle Costet

Magali Allafort Duverger

Agnès Florin

Anne Gaimard

Sylvie Lavergne

Marianne Martinez-Collet

Denis Mellier

Sylvie Rayna

Danielle Ronzy

Pierre Tap

Freddy Tauty-Gentil

*1001 BB - Bébés au quotidien*

# *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*

Sous la direction de  
Marie-Paule Thollon-Behar

avec

Fabienne Cauquil

Isabelle Costet

Magali Allafort Duverger

Agnès Florin

Anne Gaimard

Sylvie Lavergne

Marianne Martinez-Collet

Denis Mellier

Sylvie Rayna

Danielle Ronzy

Pierre Tap

Freddy Tauty-Gentil

*1001 BB - Bébés au quotidien*

Cet ouvrage est issu du colloque intitulé « l'enfant entre 2 et 3 ans : mieux le connaître pour mieux l'accueillir » organisé à Lyon, le 8 novembre 2000, par la section de puériculture de l'école Rockefeller.

Conception de la couverture :

Corinne Dreyfuss

Réalisation :

Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012

ME - ISBNPDF : 978-2-7492-2446-6

Première édition © Éditions érès 2001

33 avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse

[www.editions.eres.com](http://www.editions.eres.com)

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Cet ouvrage est issu du colloque intitulé « l'enfant entre 2 et 3 ans : mieux le connaître pour mieux l'accueillir » organisé à Lyon, le 8 novembre 2000, par la section de puériculture de l'école Rockefeller.

Conception de la couverture :

Corinne Dreyfuss

Réalisation :

Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012

ME - ISBNPDF : 978-2-7492-2446-6

Première édition © Éditions érès 2001

33 avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse

[www.editions.eres.com](http://www.editions.eres.com)

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.



# Table des matières

Quand les bébés grandissent : à la crèche, à l'école, accueillir les enfants entre 2 et 3 ans <i>Marie-Paule Thollon-Behar</i> .....	7
À 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique <i>Sylvie Rayna</i> .....	11
Construction de l'identité et du lien social entre 2 et 3 ans. Affirmation, caprice, agressivité ? <i>Pierre Tap</i> .....	31
Du bébé au très jeune enfant, quels enjeux pour grandir ? <i>Denis Mellier</i> .....	55
Trop grand à la crèche ? Trop petit à l'école ? Les conditions d'un accueil réussi <i>Agnès Florin</i> .....	85
Prendre en compte la souffrance de la séparation : entre le lieu d'accueil et la halte-garderie <i>Danielle Ronzy, Freddy Tauty-Gentil</i> .....	105

# Table des matières

Quand les bébés grandissent : à la crèche, à l'école, accueillir les enfants entre 2 et 3 ans <i>Marie-Paule Thollon-Behar</i> .....	7
À 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique <i>Sylvie Rayna</i> .....	11
Construction de l'identité et du lien social entre 2 et 3 ans. Affirmation, caprice, agressivité ? <i>Pierre Tap</i> .....	31
Du bébé au très jeune enfant, quels enjeux pour grandir ? <i>Denis Mellier</i> .....	55
Trop grand à la crèche ? Trop petit à l'école ? Les conditions d'un accueil réussi <i>Agnès Florin</i> .....	85
Prendre en compte la souffrance de la séparation : entre le lieu d'accueil et la halte-garderie <i>Danielle Ronzy, Freddy Tauty-Gentil</i> .....	105

La Maison des Trois Espaces Une école où chacun a sa place : enfant, parents, enseignants <i>Magali Allafort Duverger</i> .....	117
Construction de la permanence de l'objet, processus de séparation et prévention précoce en maternelle <i>Marianne Martinez-Collet</i> .....	127
À chacun son rythme, à chacun ses besoins Pourquoi les enfants de 2 à 3 ans sont-ils agressifs dans une structure qui pratique l'accueil en groupe interâges ? <i>Anne Gaimard, Fabienne Cauquil</i> .....	139
Du rifici à Nelly-Roussel, ou comment une équipe essaie de s'adapter à l'évolution des besoins des enfants <i>Isabelle Costet</i> .....	159
Psychomotricité à la crèche. Le temps du corps en mouvement dans l'espace <i>Sylvie Lavergne</i> .....	167
Cartons et pots de yaourt : expérimenter pour comprendre et connaître Recherche exploratoire menée auprès d'enfants entre 20 et 30 mois et de professionnelles de la petite enfance <i>Marie-Paule Thollon-Behar</i> .....	179

La Maison des Trois Espaces Une école où chacun a sa place : enfant, parents, enseignants <i>Magali Allafort Duverger</i> .....	117
Construction de la permanence de l'objet, processus de séparation et prévention précoce en maternelle <i>Marianne Martinez-Collet</i> .....	127
À chacun son rythme, à chacun ses besoins Pourquoi les enfants de 2 à 3 ans sont-ils agressifs dans une structure qui pratique l'accueil en groupe interâges ? <i>Anne Gaimard, Fabienne Cauquil</i> .....	139
Du rifici à Nelly-Roussel, ou comment une équipe essaie de s'adapter à l'évolution des besoins des enfants <i>Isabelle Costet</i> .....	159
Psychomotricité à la crèche. Le temps du corps en mouvement dans l'espace <i>Sylvie Lavergne</i> .....	167
Cartons et pots de yaourt : expérimenter pour comprendre et connaître Recherche exploratoire menée auprès d'enfants entre 20 et 30 mois et de professionnelles de la petite enfance <i>Marie-Paule Thollon-Behar</i> .....	179

Marie-Paule Thollon-Behar

## Quand les bébés grandissent : à la crèche, à l'école, accueillir les enfants entre 2 et 3 ans

**P**our cet ouvrage, le bébé a grandi, il sort de la toute petite enfance. Justement parce qu'il se situe à la frontière entre le bébé et l'enfant, il dérouté et fascine. Il fascine ses parents : il accède au langage et progresse parfois rapidement ; à travers ses jeux, il manifeste son accès à l'imaginaire ; à travers son comportement, il affirme sa personnalité. Il dérouté les professionnels, qu'ils soient de la petite enfance ou de l'école maternelle.

Dans les structures petite enfance, il paraît parfois s'enluyer, comme s'il avait fait le tour des murs, des objets et des personnes ; il rentre en conflit, avec les copains, avec les professionnels, et fait preuve de ce que l'on qualifie rapidement

---

*Marie-Paule Thollon-Behar, docteur en psychologie à orientation cognitiviste.*

Marie-Paule Thollon-Behar

## Quand les bébés grandissent : à la crèche, à l'école, accueillir les enfants entre 2 et 3 ans

**P**our cet ouvrage, le bébé a grandi, il sort de la toute petite enfance. Justement parce qu'il se situe à la frontière entre le bébé et l'enfant, il dérouté et fascine. Il fascine ses parents : il accède au langage et progresse parfois rapidement ; à travers ses jeux, il manifeste son accès à l'imaginaire ; à travers son comportement, il affirme sa personnalité. Il dérouté les professionnels, qu'ils soient de la petite enfance ou de l'école maternelle.

Dans les structures petite enfance, il paraît parfois s'enluyer, comme s'il avait fait le tour des murs, des objets et des personnes ; il rentre en conflit, avec les copains, avec les professionnels, et fait preuve de ce que l'on qualifie rapidement

---

*Marie-Paule Thollon-Behar, docteur en psychologie à orientation cognitiviste.*

d'« agressivité ». Serait-il devenu trop grand pour la crèche ou la halte-garderie ?

À l'école, au contraire, il est le tout-petit. Il s'exprime parfois encore difficilement, dans un charabia incompréhensible. Il peine à suivre les règles de vie de la classe et les contraintes d'une collectivité dans laquelle des adultes peu nombreux doivent prendre en charge un grand groupe d'enfants. La séparation avec les parents, même si elle a déjà été vécue à la crèche, est à nouveau à l'ordre du jour à l'occasion de la rentrée scolaire. Serait-il trop petit pour l'école maternelle ?

Ces questions ne nous semblent pas pertinentes. Le choix que nous faisons dans cet ouvrage est d'abord de chercher à mieux connaître la personnalité de cet enfant, de le rencontrer tel qu'il est et non tel que l'on voudrait qu'il soit. Des spécialistes du développement de l'enfant nous aident à apprécier les enjeux de cette période, sur le plan cognitif avec Sylvie Rayna, sur le plan social avec Pierre Tap et sur le plan affectif avec Denis Mellier.

Mieux connaître cet enfant, c'est percevoir les progrès essentiels sur le plan de la pensée qu'il accomplit à cet âge. L'accès au symbolique lui permet de transporter le monde dans sa tête, mais aussi de le reconstruire en imagination, en anticipant la place et le pouvoir des adultes... La prise de conscience de la différence des sexes signe la construction de l'identité, la réalisation du processus d'individuation. L'enfant se conçoit en tant que sujet, garçon ou fille, inséré dans une lignée familiale, interagissant dans un groupe avec ses pairs.

Des chercheurs et des équipes de terrain ont par ailleurs réfléchi à l'adaptation du milieu à l'accueil de l'enfant de cet

d'« agressivité ». Serait-il devenu trop grand pour la crèche ou la halte-garderie ?

À l'école, au contraire, il est le tout-petit. Il s'exprime parfois encore difficilement, dans un charabia incompréhensible. Il peine à suivre les règles de vie de la classe et les contraintes d'une collectivité dans laquelle des adultes peu nombreux doivent prendre en charge un grand groupe d'enfants. La séparation avec les parents, même si elle a déjà été vécue à la crèche, est à nouveau à l'ordre du jour à l'occasion de la rentrée scolaire. Serait-il trop petit pour l'école maternelle ?

Ces questions ne nous semblent pas pertinentes. Le choix que nous faisons dans cet ouvrage est d'abord de chercher à mieux connaître la personnalité de cet enfant, de le rencontrer tel qu'il est et non tel que l'on voudrait qu'il soit. Des spécialistes du développement de l'enfant nous aident à apprécier les enjeux de cette période, sur le plan cognitif avec Sylvie Rayna, sur le plan social avec Pierre Tap et sur le plan affectif avec Denis Mellier.

Mieux connaître cet enfant, c'est percevoir les progrès essentiels sur le plan de la pensée qu'il accomplit à cet âge. L'accès au symbolique lui permet de transporter le monde dans sa tête, mais aussi de le reconstruire en imagination, en anticipant la place et le pouvoir des adultes... La prise de conscience de la différence des sexes signe la construction de l'identité, la réalisation du processus d'individuation. L'enfant se conçoit en tant que sujet, garçon ou fille, inséré dans une lignée familiale, interagissant dans un groupe avec ses pairs.

Des chercheurs et des équipes de terrain ont par ailleurs réfléchi à l'adaptation du milieu à l'accueil de l'enfant de cet



âge. Ils évoquent ici leurs projets, leurs expériences, à l'école ou à la crèche, dans différentes dimensions : aider la séparation, s'adapter à son rythme, favoriser l'expérimentation, la connaissance de son corps. Nous retrouvons des similitudes, mais aussi des différences, selon les structures. Agnès Florin propose une comparaison entre les modes d'accueil de l'enfant, ses travaux nous permettent de bénéficier d'un éclairage approfondi.

Des personnes de formations très différentes ont collaboré à cet ouvrage. Toutes ont le souci d'accueillir l'enfant dans sa spécificité et de favoriser au mieux son développement. Nous parlons tous du même enfant. Souhaitons que ce livre invite à une meilleure connaissance entre professionnels et suscite des échanges et des collaborations.

âge. Ils évoquent ici leurs projets, leurs expériences, à l'école ou à la crèche, dans différentes dimensions : aider la séparation, s'adapter à son rythme, favoriser l'expérimentation, la connaissance de son corps. Nous retrouvons des similitudes, mais aussi des différences, selon les structures. Agnès Florin propose une comparaison entre les modes d'accueil de l'enfant, ses travaux nous permettent de bénéficier d'un éclairage approfondi.

Des personnes de formations très différentes ont collaboré à cet ouvrage. Toutes ont le souci d'accueillir l'enfant dans sa spécificité et de favoriser au mieux son développement. Nous parlons tous du même enfant. Souhaitons que ce livre invite à une meilleure connaissance entre professionnels et suscite des échanges et des collaborations.





Sylvie Rayna

## À 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique

**P**armi les activités de l'enfant, il en est une qui « explose » à l'âge de 2 ans : le jeu symbolique, au cours duquel l'enfant manifeste à la fois ses compétences cognitives et ses aptitudes en matière de communication.

Pour analyser cette activité, je m'appuierai sur des travaux réalisés en collaboration avec des équipes de crèches, de jardins d'enfants et d'écoles maternelles, dans une perspective psychopédagogique visant à mieux connaître les enfants pour améliorer la qualité des situations éducatives qui leur sont proposées. Le cadre théorique de référence de ces travaux, constructiviste et interactionniste, repose sur un certain nombre de positions

Sylvie Rayna

## À 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique

**P**armi les activités de l'enfant, il en est une qui « explose » à l'âge de 2 ans : le jeu symbolique, au cours duquel l'enfant manifeste à la fois ses compétences cognitives et ses aptitudes en matière de communication.

Pour analyser cette activité, je m'appuierai sur des travaux réalisés en collaboration avec des équipes de crèches, de jardins d'enfants et d'écoles maternelles, dans une perspective psychopédagogique visant à mieux connaître les enfants pour améliorer la qualité des situations éducatives qui leur sont proposées. Le cadre théorique de référence de ces travaux, constructiviste et interactionniste, repose sur un certain nombre de positions

énoncées par Piaget et Wallon qui mettent en avant l'activité constructrice de l'enfant, le rôle d'autrui dans l'élaboration des connaissances, ainsi que l'importance fondamentale du contexte dans lequel l'enfant développe ses savoirs.

En nous attachant au développement de l'enfant au cours des trois premières années de vie, nous avons pu montrer dans un premier temps la structuration progressive de différentes formes de connaissances (logico-mathématiques ou physiques, par exemple) à travers la manifestation de certaines activités spontanées. Observées dans des situations de découverte et d'invention (Sinclair *et al.*, 1982), celles-ci préfigurent d'une certaine façon bien des apprentissages qui s'effectueront plus tard à l'école.

Nous avons également constaté que ces activités spontanées et les connaissances qui en découlent pouvaient être partagées entre les enfants lorsque les situations de découverte et d'invention étaient proposées en petits groupes (Stambak *et al.*, 1983). L'analyse de certaines activités partagées d'expérimentations physiques avec des petits objets, par exemple, ou de jeux sociaux, comme le cache-cache, chez des enfants de moins de 2 ans, a révélé le rôle majeur de l'imitation et de la coopération entre enfants dans le développement de la pensée, et notamment sur le plan de l'abstraction. Ainsi, lorsque des enfants de 12, 15, 18 mois observent attentivement les conduites des autres enfants et reprennent leurs « idées » en les développant, ou lorsque l'enfant qui a été imité observe à son tour celui qui l'a imité et poursuit son activité, il s'avère que sont favorisées la recherche de la signification qui sous-tend les conduites observées, la prise de recul réflexive par rapport à

énoncées par Piaget et Wallon qui mettent en avant l'activité constructrice de l'enfant, le rôle d'autrui dans l'élaboration des connaissances, ainsi que l'importance fondamentale du contexte dans lequel l'enfant développe ses savoirs.

En nous attachant au développement de l'enfant au cours des trois premières années de vie, nous avons pu montrer dans un premier temps la structuration progressive de différentes formes de connaissances (logico-mathématiques ou physiques, par exemple) à travers la manifestation de certaines activités spontanées. Observées dans des situations de découverte et d'invention (Sinclair *et al.*, 1982), celles-ci préfigurent d'une certaine façon bien des apprentissages qui s'effectueront plus tard à l'école.

Nous avons également constaté que ces activités spontanées et les connaissances qui en découlent pouvaient être partagées entre les enfants lorsque les situations de découverte et d'invention étaient proposées en petits groupes (Stambak *et al.*, 1983). L'analyse de certaines activités partagées d'expérimentations physiques avec des petits objets, par exemple, ou de jeux sociaux, comme le cache-cache, chez des enfants de moins de 2 ans, a révélé le rôle majeur de l'imitation et de la coopération entre enfants dans le développement de la pensée, et notamment sur le plan de l'abstraction. Ainsi, lorsque des enfants de 12, 15, 18 mois observent attentivement les conduites des autres enfants et reprennent leurs « idées » en les développant, ou lorsque l'enfant qui a été imité observe à son tour celui qui l'a imité et poursuit son activité, il s'avère que sont favorisées la recherche de la signification qui sous-tend les conduites observées, la prise de recul réflexive par rapport à



l'action propre et l'objectivation des premiers savoirs. Et tout cela, grâce à des procédés communicatifs préverbaux fort efficaces.

De nombreux professionnels de la petite enfance, qui ont expérimenté de telles situations partagées de découverte et d'invention, fondées sur une pédagogie interactive (Cresas, 1991) dès le premier âge, ont pu en vérifier les effets positifs, pour les enfants comme pour les adultes : la dynamique de réflexion ainsi engagée les a amenés à leur tour à découvrir et à inventer, en équipe et en partenariat avec d'autres, des situations éducatives favorables au développement des potentialités de tous les enfants (Bréauté et Rayna, 1995, 1997 ; Cresas, 1991).

## Regards sur le jeu symbolique

Parmi les diverses activités partagées de découverte et d'invention que nous avons étudiées figurent les jeux symboliques. La plupart des psychologues insistent sur la fécondité de ces jeux. Je ne citerai ici que Piaget et Vygotski : le premier, dans un ouvrage consacré à la formation du symbole (1945), insiste sur les progrès intellectuels dont témoigne le détachement progressif des conduites des enfants par rapport au contexte habituel de leur production (par exemple, faire semblant de dormir, de boire, etc.), détachement qui marque le passage d'une pensée en actions à une pensée représentative ; le second et ses successeurs (Elkonin, cité par Van Oers *et al.*, 1996, mais aussi un certain nombre de spécialistes de pédagogie préscolaire des pays du nord de l'Europe) considèrent le jeu, et le jeu

l'action propre et l'objectivation des premiers savoirs. Et tout cela, grâce à des procédés communicatifs préverbaux fort efficaces.

De nombreux professionnels de la petite enfance, qui ont expérimenté de telles situations partagées de découverte et d'invention, fondées sur une pédagogie interactive (Cresas, 1991) dès le premier âge, ont pu en vérifier les effets positifs, pour les enfants comme pour les adultes : la dynamique de réflexion ainsi engagée les a amenés à leur tour à découvrir et à inventer, en équipe et en partenariat avec d'autres, des situations éducatives favorables au développement des potentialités de tous les enfants (Bréauté et Rayna, 1995, 1997 ; Cresas, 1991).

## Regards sur le jeu symbolique

Parmi les diverses activités partagées de découverte et d'invention que nous avons étudiées figurent les jeux symboliques. La plupart des psychologues insistent sur la fécondité de ces jeux. Je ne citerai ici que Piaget et Vygotski : le premier, dans un ouvrage consacré à la formation du symbole (1945), insiste sur les progrès intellectuels dont témoigne le détachement progressif des conduites des enfants par rapport au contexte habituel de leur production (par exemple, faire semblant de dormir, de boire, etc.), détachement qui marque le passage d'une pensée en actions à une pensée représentative ; le second et ses successeurs (Elkonin, cité par Van Oers *et al.*, 1996, mais aussi un certain nombre de spécialistes de pédagogie préscolaire des pays du nord de l'Europe) considèrent le jeu, et le jeu

symbolique en particulier, comme une « activité mobilisatrice », par excellence.

L'activité symbolique des enfants de 2 ans ne surgit pas *ex nihilo* mais se développe à partir de la fin de la première année lorsque se différencient les premières conduites de « faire semblant » (Lézine, 1982). Il importe donc de saisir cette activité dans le continuum de ce qui précède et à la lumière de ce qui va suivre, en étant attentif à ses premières manifestations comme aux suivantes, pour aménager à tous les âges les situations éducatives propices à son déploiement.

On connaît l'importance des interactions sociales dans l'activité symbolique. Celle-ci est de nature sociale, en effet, comme toute activité humaine, pour Wallon (1942). Et Piaget (1945) insiste sur le rôle de l'imitation dans sa genèse. La prise de conscience du statut fictif des actions est également essentielle (Piaget, 1945 ; Vygotski, 1933), comme le prouvent un certain nombre d'études contemporaines sur le jeu symbolique observé en présence de la mère ou d'autres enfants. Dans un travail montrant la capacité d'enfants de moins de 2 ans à coopérer dans la fiction, Musatti (1983) relève la présence de conduites d'emphase, qui marquent le statut fictif du geste ou de la mimique et que l'on peut considérer comme les précurseurs des conduites verbales ultérieures (« on fait semblant de », « je serais... », etc.), relevées chez les enfants plus âgés.

Tout cela indique qu'à 2 ans l'enfant est potentiellement capable, avec les moyens non verbaux qui ont fait leurs preuves dans les mois qui précèdent et les rudiments d'un langage qui s'enrichit au fil des mois, de bénéficier de situations d'activité ludiques en groupe, et notamment de jeux symboliques collectifs.

symbolique en particulier, comme une « activité mobilisatrice », par excellence.

L'activité symbolique des enfants de 2 ans ne surgit pas *ex nihilo* mais se développe à partir de la fin de la première année lorsque se différencient les premières conduites de « faire semblant » (Lézine, 1982). Il importe donc de saisir cette activité dans le continuum de ce qui précède et à la lumière de ce qui va suivre, en étant attentif à ses premières manifestations comme aux suivantes, pour aménager à tous les âges les situations éducatives propices à son déploiement.

On connaît l'importance des interactions sociales dans l'activité symbolique. Celle-ci est de nature sociale, en effet, comme toute activité humaine, pour Wallon (1942). Et Piaget (1945) insiste sur le rôle de l'imitation dans sa genèse. La prise de conscience du statut fictif des actions est également essentielle (Piaget, 1945 ; Vygotski, 1933), comme le prouvent un certain nombre d'études contemporaines sur le jeu symbolique observé en présence de la mère ou d'autres enfants. Dans un travail montrant la capacité d'enfants de moins de 2 ans à coopérer dans la fiction, Musatti (1983) relève la présence de conduites d'emphase, qui marquent le statut fictif du geste ou de la mimique et que l'on peut considérer comme les précurseurs des conduites verbales ultérieures (« on fait semblant de », « je serais... », etc.), relevées chez les enfants plus âgés.

Tout cela indique qu'à 2 ans l'enfant est potentiellement capable, avec les moyens non verbaux qui ont fait leurs preuves dans les mois qui précèdent et les rudiments d'un langage qui s'enrichit au fil des mois, de bénéficier de situations d'activité ludiques en groupe, et notamment de jeux symboliques collectifs.

## Jeux symboliques et spectacles de marionnettes

Pour l'illustrer, je me référerai à quelques observations effectuées dans un jardin d'enfants, lors d'un atelier marionnettes et au cours de matinées de jeux symboliques. Ces deux activités, organisées avec les éducatrices, s'inscrivaient dans une étude plus large sur les situations éducatives favorables aux enfants âgés de 2 à 4 ans, accueillis dans l'établissement, dans des sections d'âges mélangés (Bréauté *et al.*, 1987 ; Rayna *et al.*, 1990).

L'atelier marionnettes, situation de jeu symbolique théâtral par excellence, a été mis en place après avoir constaté que les enfants auxquels les éducatrices proposaient des spectacles de marionnettes inventaient spontanément et à de nombreuses occasions (activités, repas, etc.) des saynètes, en animant les objets qu'ils avaient sous la main (capuchons de stylos-feutres, pièces de Lego, tranches de pain, mandarines, etc.). Cette activité marionnettes est donc venue faire partie des différents coins de jeu entre lesquels les enfants ont l'habitude de se répartir librement tous les matins dans les sections. La situation adoptée a été le fruit d'une expérimentation collective aboutissant au bout de plusieurs mois de tâtonnements à un atelier, jugé consensuellement satisfaisant au vu de l'implication forte des enfants (Bréauté *et al.*, 1987). Les enfants qui choisissent d'y participer se succèdent à deux, à tour de rôle, derrière un petit castelet, et improvisent un spectacle face à un public composé d'un adulte et d'autres enfants.

Les matinées de jeux symboliques ont fait suite à l'étude des spectacles de marionnettes improvisés par les enfants dans

## Jeux symboliques et spectacles de marionnettes

Pour l'illustrer, je me référerai à quelques observations effectuées dans un jardin d'enfants, lors d'un atelier marionnettes et au cours de matinées de jeux symboliques. Ces deux activités, organisées avec les éducatrices, s'inscrivaient dans une étude plus large sur les situations éducatives favorables aux enfants âgés de 2 à 4 ans, accueillis dans l'établissement, dans des sections d'âges mélangés (Bréauté *et al.*, 1987 ; Rayna *et al.*, 1990).

L'atelier marionnettes, situation de jeu symbolique théâtral par excellence, a été mis en place après avoir constaté que les enfants auxquels les éducatrices proposaient des spectacles de marionnettes inventaient spontanément et à de nombreuses occasions (activités, repas, etc.) des saynètes, en animant les objets qu'ils avaient sous la main (capuchons de stylos-feutres, pièces de Lego, tranches de pain, mandarines, etc.). Cette activité marionnettes est donc venue faire partie des différents coins de jeu entre lesquels les enfants ont l'habitude de se répartir librement tous les matins dans les sections. La situation adoptée a été le fruit d'une expérimentation collective aboutissant au bout de plusieurs mois de tâtonnements à un atelier, jugé consensuellement satisfaisant au vu de l'implication forte des enfants (Bréauté *et al.*, 1987). Les enfants qui choisissent d'y participer se succèdent à deux, à tour de rôle, derrière un petit castelet, et improvisent un spectacle face à un public composé d'un adulte et d'autres enfants.

Les matinées de jeux symboliques ont fait suite à l'étude des spectacles de marionnettes improvisés par les enfants dans

l'atelier, afin de mieux connaître les activités symboliques non théâtrales et d'enrichir les situations proposées dans l'établissement. Les différents coins des sections étaient organisés autour d'objets et de matériaux proposés à la manipulation libre des enfants, par petits groupes, simultanément (maison de poupée, coin déguisement, garages, panoplie de docteur, objets insolites, etc.).

Ces deux situations ont été enregistrées en vidéo, les séances donnant lieu à une analyse globale, effectuée « à chaud » pendant la sieste des enfants. Nous avons procédé ensuite à l'analyse ciblée d'un certain nombre de séquences extraites des deux situations, qui a mis en évidence la construction commune de scénarios originaux et cohérents, improvisés par les enfants. Ces saynètes se prolongent et se complexifient sur des thématiques qui se diversifient au fil des mois.

L'étude des répliques successives (verbales et non verbales) nous a permis de suivre le cheminement de la pensée des enfants. Deux aspects méritent d'être soulignés ici : d'une part, le contenu des saynètes et, d'autre part, les processus présidant à leur co-construction. J'insisterai également sur la dimension cognitive encore trop méconnue de ces jeux, tout en reconnaissant leur dimension émotionnelle – parfois gênante pour les éducateurs, qui hésitent à observer des activités où l'intime s'exprime avec force – et culturelle, que d'autres grilles de lecture, psychanalytique ou anthropologique permettent d'appréhender.

l'atelier, afin de mieux connaître les activités symboliques non théâtrales et d'enrichir les situations proposées dans l'établissement. Les différents coins des sections étaient organisés autour d'objets et de matériaux proposés à la manipulation libre des enfants, par petits groupes, simultanément (maison de poupée, coin déguisement, garages, panoplie de docteur, objets insolites, etc.).

Ces deux situations ont été enregistrées en vidéo, les séances donnant lieu à une analyse globale, effectuée « à chaud » pendant la sieste des enfants. Nous avons procédé ensuite à l'analyse ciblée d'un certain nombre de séquences extraites des deux situations, qui a mis en évidence la construction commune de scénarios originaux et cohérents, improvisés par les enfants. Ces saynètes se prolongent et se complexifient sur des thématiques qui se diversifient au fil des mois.

L'étude des répliques successives (verbales et non verbales) nous a permis de suivre le cheminement de la pensée des enfants. Deux aspects méritent d'être soulignés ici : d'une part, le contenu des saynètes et, d'autre part, les processus présidant à leur co-construction. J'insisterai également sur la dimension cognitive encore trop méconnue de ces jeux, tout en reconnaissant leur dimension émotionnelle – parfois gênante pour les éducateurs, qui hésitent à observer des activités où l'intime s'exprime avec force – et culturelle, que d'autres grilles de lecture, psychanalytique ou anthropologique permettent d'appréhender.



## **Les connaissances psychosociales**

Le jeu symbolique, théâtral ou non théâtral, nous est apparu comme un observatoire privilégié pour étudier la façon dont les jeunes enfants se représentent le monde, et l'univers social en particulier. Libres de formuler toutes les hypothèses, au gré de leur fantaisie, les enfants mettent en scène les événements de la vie quotidienne, adoptent les rôles des uns ou des autres, réfléchissent sur les règles et les valeurs. Affranchis des contraintes du réel, ils explorent toutes les possibilités offertes par la nature fictive du jeu, en bénéficiant des expériences et de l'imaginaire de leurs partenaires... pour traiter du monde qui les entoure dans toutes ses subtilités.

### **Les « scripts » de la vie quotidienne**

Dans les scénarios que les enfants inventent, nous retrouvons la plupart des « scripts » décrits dans plusieurs études anglosaxonnes chez des sujets un peu plus âgés. Les enfants font état de leur connaissance des événements sociaux dans lesquels ils sont impliqués ou auxquels ils assistent, en reproduisant de manière détaillée leurs moments successifs et en insistant spontanément sur les liens entre ces moments, qu'ils soient de nature temporelle, logique ou causale.

Nous relevons, par exemple, entre 2 et 3 ans, de nombreuses séquences qui traitent de l'anniversaire. L'analyse montre un attachement tout particulier des enfants à l'ordre chronologique des actions, ces séquences présentant la structure suivante :

## **Les connaissances psychosociales**

Le jeu symbolique, théâtral ou non théâtral, nous est apparu comme un observatoire privilégié pour étudier la façon dont les jeunes enfants se représentent le monde, et l'univers social en particulier. Libres de formuler toutes les hypothèses, au gré de leur fantaisie, les enfants mettent en scène les événements de la vie quotidienne, adoptent les rôles des uns ou des autres, réfléchissent sur les règles et les valeurs. Affranchis des contraintes du réel, ils explorent toutes les possibilités offertes par la nature fictive du jeu, en bénéficiant des expériences et de l'imaginaire de leurs partenaires... pour traiter du monde qui les entoure dans toutes ses subtilités.

### **Les « scripts » de la vie quotidienne**

Dans les scénarios que les enfants inventent, nous retrouvons la plupart des « scripts » décrits dans plusieurs études anglosaxonnes chez des sujets un peu plus âgés. Les enfants font état de leur connaissance des événements sociaux dans lesquels ils sont impliqués ou auxquels ils assistent, en reproduisant de manière détaillée leurs moments successifs et en insistant spontanément sur les liens entre ces moments, qu'ils soient de nature temporelle, logique ou causale.

Nous relevons, par exemple, entre 2 et 3 ans, de nombreuses séquences qui traitent de l'anniversaire. L'analyse montre un attachement tout particulier des enfants à l'ordre chronologique des actions, ces séquences présentant la structure suivante :

- proclamer l'âge (« on a 3 ans ») ;
- annoncer l'événement (« pour faire mon anniversaire ») ;
- apporter le gâteau (choisir un objet symbolisant le gâteau) ;
- placer des bougies sur le gâteau (faire semblant de les planter au sommet) ;
- compter les bougies (« un, deux, trois ») ;
- souffler les bougies ;
- chanter *Joyeux Anniversaire* ;
- applaudir ;
- se féliciter (« on a bien chanté ») ;
- déguster le gâteau, commenter (« mmm, il est bon le gâteau »)...

D'autres jeux de fiction témoignent de la maîtrise progressive des rôles sociaux. C'est le cas des saynètes de docteur, relevées lors des matinées jeux symboliques, qui mettent également en évidence les connaissances déjà précises des enfants de 2 ans en la matière. Dans ce jardin d'enfants, la visite hebdomadaire du médecin, impliqué dans le projet pédagogique de l'établissement, était il est vrai intégrée parmi les diverses propositions d'activités du jour... Ainsi, dans une longue séquence où ils jouent alternativement le rôle du médecin et du malade, Tomy (2 ans), Benoît (2 ans) et Jean-Raphaël (2 ans et demi) montrent ce qu'ils savent déjà très précisément de l'usage d'un certain nombre d'objets médicaux, de gestes et de postures du médecin, se corrigeant mutuellement en cas d'« erreur ».

- proclamer l'âge (« on a 3 ans ») ;
- annoncer l'événement (« pour faire mon anniversaire ») ;
- apporter le gâteau (choisir un objet symbolisant le gâteau) ;
- placer des bougies sur le gâteau (faire semblant de les planter au sommet) ;
- compter les bougies (« un, deux, trois ») ;
- souffler les bougies ;
- chanter *Joyeux Anniversaire* ;
- applaudir ;
- se féliciter (« on a bien chanté ») ;
- déguster le gâteau, commenter (« mmm, il est bon le gâteau »)...

D'autres jeux de fiction témoignent de la maîtrise progressive des rôles sociaux. C'est le cas des saynètes de docteur, relevées lors des matinées jeux symboliques, qui mettent également en évidence les connaissances déjà précises des enfants de 2 ans en la matière. Dans ce jardin d'enfants, la visite hebdomadaire du médecin, impliqué dans le projet pédagogique de l'établissement, était il est vrai intégrée parmi les diverses propositions d'activités du jour... Ainsi, dans une longue séquence où ils jouent alternativement le rôle du médecin et du malade, Tomy (2 ans), Benoît (2 ans) et Jean-Raphaël (2 ans et demi) montrent ce qu'ils savent déjà très précisément de l'usage d'un certain nombre d'objets médicaux, de gestes et de postures du médecin, se corrigeant mutuellement en cas d'« erreur ».

## **Les rapports interpersonnels**

Dans l'atelier marionnettes plus particulièrement, les enfants se sont centrés sur la description d'événements inter-subjectifs : les relations interpersonnelles, qu'ils dépeignent avec subtilité et profondeur. Il s'agit de relations (vécues, observées ou inventées) entre personnages ayant un même statut (enfants ou adultes entre eux) ou des statuts complémentaires (adulte-enfant).

Les rapports d'autorité constituent un thème privilégié que les enfants sont amenés à traiter sous différentes facettes. On observe même, chez des enfants de 3 ans, des spectacles composés d'une suite de saynètes consacrées parfois exclusivement à ce thème, où sont mis en scène tour à tour des éducateurs impositifs, compréhensifs, débordés, etc., et des éduqués dociles, opposants, tyranniques, etc. Ces saynètes abordent généralement les règles sociales et de savoir-vivre (cf. les exemples présentés plus loin).

Les rapports entre pairs sont également traités, mettant en scène les rapports d'amitié notamment, sous leurs différents aspects : connivence, taquinerie..., à l'occasion d'événements partagés (anniversaire, bêtises).

## **Les règles sociales**

En jouant ou en commentant les actions de leurs personnages, les enfants montrent leurs connaissances des règles sociales, des interdits, du degré de gravité des « bêtises » et de leurs conséquences. Par cette réflexion sur les valeurs sociales

## **Les rapports interpersonnels**

Dans l'atelier marionnettes plus particulièrement, les enfants se sont centrés sur la description d'événements inter-subjectifs : les relations interpersonnelles, qu'ils dépeignent avec subtilité et profondeur. Il s'agit de relations (vécues, observées ou inventées) entre personnages ayant un même statut (enfants ou adultes entre eux) ou des statuts complémentaires (adulte-enfant).

Les rapports d'autorité constituent un thème privilégié que les enfants sont amenés à traiter sous différentes facettes. On observe même, chez des enfants de 3 ans, des spectacles composés d'une suite de saynètes consacrées parfois exclusivement à ce thème, où sont mis en scène tour à tour des éducateurs impositifs, compréhensifs, débordés, etc., et des éduqués dociles, opposants, tyranniques, etc. Ces saynètes abordent généralement les règles sociales et de savoir-vivre (cf. les exemples présentés plus loin).

Les rapports entre pairs sont également traités, mettant en scène les rapports d'amitié notamment, sous leurs différents aspects : connivence, taquinerie..., à l'occasion d'événements partagés (anniversaire, bêtises).

## **Les règles sociales**

En jouant ou en commentant les actions de leurs personnages, les enfants montrent leurs connaissances des règles sociales, des interdits, du degré de gravité des « bêtises » et de leurs conséquences. Par cette réflexion sur les valeurs sociales

environnantes et la discussion qu'elle entraîne, ces jeux témoignent du processus d'intériorisation active dans lequel les enfants sont impliqués dès ce jeune âge.

Par exemple, Marie (3 ans) et Julie (3 ans), après avoir développé une saynète sur un interdit majeur, la dévoration, poursuivent sur un autre thème très fréquemment joué :

– Marie, en animant deux marionnettes (dont le chien Pataud), propose à Julie : « Il faut que je le change, il a fait caca... »

– Julie accepte cette proposition et la transmet au public, en animant sa propre marionnette : « Pataud, il a fait caca, hein ? »

– Marie, ravie, lui adresse une mimique malicieuse.

– Julie enchaîne : « Oui, il a fait caca. T'as fait caca, Pataud ? Ah, non ! » et tape la marionnette.

– Marie acquiesce : « Ah, non ! »

– Julie poursuit d'un ton sévère : « Non ! Vous pouvez le... Pataud, il a fait caca... dans sa culotte ! »

– Marie esquisse une mimique d'approbation.

– Julie insiste : « Dans sa culotte ! »

– Marie reprend : « Attends, on va gronder », et tape Pataud à son tour, « Cacoc ! », puis : « Voilà, il est grondé ! », et d'une voix douce en rapprochant les marionnettes de sa joué : « Voilà, il est tout propre. »

– Julie, interloquée, interroge : « Il est tout propre ? »

– Marie rétorque : « Oui ! », puis fait danser ses marionnettes et chantonne : « Ta-ta, quand on a fait caca, quand on a fait caca... »

environnantes et la discussion qu'elle entraîne, ces jeux témoignent du processus d'intériorisation active dans lequel les enfants sont impliqués dès ce jeune âge.

Par exemple, Marie (3 ans) et Julie (3 ans), après avoir développé une saynète sur un interdit majeur, la dévoration, poursuivent sur un autre thème très fréquemment joué :

– Marie, en animant deux marionnettes (dont le chien Pataud), propose à Julie : « Il faut que je le change, il a fait caca... »

– Julie accepte cette proposition et la transmet au public, en animant sa propre marionnette : « Pataud, il a fait caca, hein ? »

– Marie, ravie, lui adresse une mimique malicieuse.

– Julie enchaîne : « Oui, il a fait caca. T'as fait caca, Pataud ? Ah, non ! » et tape la marionnette.

– Marie acquiesce : « Ah, non ! »

– Julie poursuit d'un ton sévère : « Non ! Vous pouvez le... Pataud, il a fait caca... dans sa culotte ! »

– Marie esquisse une mimique d'approbation.

– Julie insiste : « Dans sa culotte ! »

– Marie reprend : « Attends, on va gronder », et tape Pataud à son tour, « Cacoc ! », puis : « Voilà, il est grondé ! », et d'une voix douce en rapprochant les marionnettes de sa joue : « Voilà, il est tout propre. »

– Julie, interloquée, interroge : « Il est tout propre ? »

– Marie rétorque : « Oui ! », puis fait danser ses marionnettes et chantonne : « Ta-ta, quand on a fait caca, quand on a fait caca... »