Travaux neuchâtelois de linguistique, 2007, 46, 85-103

Habitudes, conceptions familiales de jeu et situation de jeu symbolique mère-enfant

Jeanine BUTTY
Fondation Mérine
jeanine.butty@merine.ch

The framework of our inquiry is a research project that concerns children and mothers consulting a speech and language therapist, with the aim to better understand the inner resources of the child and his surroundings. In order to assess these resources, children and mothers were filmed in a situation of symbolic play. The mothers were questioned to learn more about familial habits and the mother's preconceptions about playing; based on these replies, we tried to establish "profiles of play" for children and mothers. Then, we analysed some aspects of the play interactions and tried to identify links between the two types of data. Our analysis tends to show that mothers expectations in the play situation, as well as their involvement as real play partners, can lead to real differences in the way they lead the play interaction.

1. Introduction

Notre mémoire de diplôme, dont nous relatons les données principales dans cet article, s'est inséré dans un projet de recherche plus vaste[1] qui concernait les demandes de consultations portant sur le langage oral de jeunes enfants. Dans ce but, des mères avaient été filmées en situation de jeu symbolique avec leur enfant.

Observant une situation similaire dans le cadre d'une situation clinique, et concédant que d'importants éléments de la vie quotidienne de la famille apparaissaient dans le scénario du jeu, nous nous sommes questionnée sur l'influence des habitudes familiales de jeu lors d'une interaction verbale de ce type. Il semblait en effet que les représentations que les mères pouvaient se faire sur cette situation, ainsi que le rôle qu'elles assignaient au jeu en matière de développement de l'enfant pouvaient avoir une influence sur la façon dont elles jouaient avec ce dernier. De même, du côté de l'enfant, les habitudes de jeu pouvaient également avoir une influence.

[1] Il s'agissait d'un projet entrepris en 2001 par la Fondation Mérine de Moudon (VD) et l'Université de Neuchâtel qui visait à évaluer les ressources de l'enfant et de son entourage. (voir Seydoux, 2003, ainsi que Rodi & Seydoux, 2003). Ce projet a finalement constitué la phase exploratoire d'une recherche plus importante financée par le Fond National de la Recherche Scientifique.

Nous nous sommes donc penchée sur les conceptions et pratiques familiales de jeu des mères qui avaient été filmées avec leur enfant deux ans auparavant, ainsi que sur les préférences et jeux habituels des enfants en question. Nous avons ensuite analysé les corpora des interactions qui avaient été recueillis, et avons tenté de mettre en parallèle certains éléments afin de déterminer si des paramètres pouvaient être retenus pour l'analyse d'une interaction de ce type.

2. Eléments théoriques

2.1 Le jeu: définition et fonctions

La notion de jeu est relativement complexe et difficile à appréhender de manière précise puisque toute activité peut, selon la manière dont elle est menée, prendre une forme ludique (Jeammet, 1994). Différentes classifications ont ainsi été élaborées, regroupant les jeux en trois ou quatre grandes catégories basées sur la nature des jeux et l'attitude des joueurs (Caillois, cité par Bandet & Sarazanas, 1972), le degré de complexité mentale des structures impliquées (Piaget, 1946/1989) ou l'apparition chronologique dans le développement de l'enfant (Wallon, 1941/1968).

Cependant, si l'on tente de définir la notion de jeu dans son *sens général*, on s'aperçoit que l'élément de *plaisir* est récurrent, ainsi que les idées d'activité "non imposée et gratuite" (Larousse, 1989: 559), de *limites* et de *règles* (Bandet & Sarazanas, 1972). La notion de *liberté* est également importante, le jeu ne pouvant pas être contraint (Cartron & Wynnikamen, 1995).

Il n'en demeure pas moins que le jeu, longtemps considéré comme une activité futile, n'est maintenant plus dissocié de son rôle dans le développement de l'enfant. Support des activités et apprentissages de l'enfant, il est considéré comme une *activité éducative* par Ferrière et les pédagogues de l'éducation nouvelle (Fournier, 2004). Pour Piaget (1946/1989) et Wallon (1941/1968), par contre, le jeu, qui peut être un critère des stades de développement, est également considéré comme facilitant certains apprentissages et permettant les acquisitions faites dans d'autres activités (von Ins & de Weck, 1997). Pour Bruner (1983 et 1987), le jeu est encore un moyen d'exploration et d'invention qui *facilite les apprentissages* grâce au *climat détendu* qu'il implique. Pour cet auteur, les jeux routiniers de l'enfance, qui dépendent d'échanges verbaux, donc de la présence du langage, auraient un rôle particulier dans l'apprentissage de ce dernier (Fournier, 2004; von Ins & de Weck, 1997).

Ajoutons encore que les jeux ont une dimension de *socialisation* non négligeable pour des auteurs comme Winnykamen (1994). C'est d'ailleurs cette *fonction sociale* qui reste prépondérante dans le jeu des adultes (Guillemaut, 1984), même si le jeu remplit également les fonctions de *bien-*

être, de *délassement* (Wallon 1941/1968) et de *divertissement* (Michelet, 2000). Winnicott (1975) considère quant à lui que c'est à travers le jeu que l'individu peut être créatif et utiliser sa personnalité tout entière. Il rejoint ainsi Shiller (cité par Bandet & Sarazanas, 1992) selon lequel l'homme ne serait complet que lorsqu'il joue.

Devant cette multiplicité d'aspects inhérents à la notion de jeu, nous pouvons nous interroger sur la nature des représentations des mères au sujet du jeu, en ce sens qu'une représentation sociale est une forme de connaissance qui s'exprime à travers les interactions sociales (Fischer, 1997) et qui est orientée vers des modalités pratiques (Jodelet, citée par Pfeuti, 1996). Ces représentations influencent donc sans aucun doute la façon dont les mères interagissent avec leur enfant au cours du jeu, mais à notre connaissance, peu de travaux se sont penchés sur le sujet à l'heure actuelle.

2.2 Jeu symbolique, langage et interaction

Si le jeu dans son sens général est considéré comme un moyen irremplaçable de s'exprimer et de progresser sur les plans social et psychologique (Michelet, 2000), et que les relations entre jeu et langage sont multiples, le jeu symbolique présente un intérêt particulier. Il fait en effet fait partie des *jeux de langage* (Garvey & Berndt, cités par von Ins & de Weck, 1997) et est, au même titre que le langage, un système de signes arbitraires et conventionnels qui se développe en parallèle à celui-ci (Piaget, 1964). Selon le courant interactionniste, il pourrait par ailleurs exister des interactions entre les conduites linguistiques et le jeu symbolique, puisque les interactions de communication facilitent le jeu symbolique, qui est lui-même lié à la maîtrise du système de communication qu'est le langage (Rodi, 2005).

Par ailleurs, lors du jeu symbolique, notamment dès 5-6 ans, le *langage contribue de façon spécifique à la construction et au développement du jeu*:

> "il permet de gérer le déroulement de l'histoire (…) mais aussi l'organisation même du jeu en permettant de marquer les moments où on sort du jeu pour distribuer les rôles ou pour créer le scénario" (Veneziano, 2002: 245).

Il peut remplir différentes fonctions telles que: contribuer à construire des significations symboliques de manière explicite, planifier le jeu par le fait de l'annoncer ou encore créer des liens entre des évènements du jeu (Veneziano, 2002). Les énoncés "en rôle" ("faire semblant" proprement dit) ne seraient pas prédominants dans la plupart des jeux symboliques, notamment avec de jeunes enfants (Verba, 1990). Ces derniers auraient par contre "plus tendance à explorer chaque jouet séparément et à lui donner un nom" (Le Normand, 1985: 27-28).

Au niveau de l'interaction, nous pouvons relever que *l'adulte va adapter son discours* en fonction des compétences et difficultés de son enfant. Ainsi, alors que des auteurs (Bandet & Sarazanas, 1972) estiment qu'il est primordial de

respecter le goût de création de l'enfant, en faisant attention à *ne pas vouloir accélérer son développement*, d'autres (Rescorla & Grossen, 1992) relèvent le *rôle primordial de* l'adulte, notamment avec des enfants présentant des troubles du langage: il sélectionne, pointe et renforce des expériences, garantissant ainsi la réussite de l'activité.

Dans une interaction de jeu symbolique avec leur enfant, les mères auraient par ailleurs tendance à adopter un *rôle plutôt didactique*, posant beaucoup de questions. Le *lien avec la réalité* prédominerait par ailleurs dans ce type d'échange (Moser & Rodi, 1997). On peut ainsi analyser les interactions du point de vue de leur intérêt potentiel pour le développement de l'enfant, mais aussi en fonction des *représentations et attentes des adultes sur le développement* (Santolini, Danis & Tijus, 2003). La *dimension affective* est également très importante (Pouëch, 1997), ainsi que le *degré de familiarité du thème* (Luciello, in Danis, Forgeot & Wallet, 2003).

L'importance de l'instruction et de la collaboration dans l'amélioration des performances de l'enfant dans le jeu est donc relative, et l'on peut rencontrer différentes stratégies d'instruction et de guidance chez les mères: alors que certaines jouent de façon *non intrusive*, approuvent la plupart de temps les activités de l'enfant et offrent rarement une direction ou de l'assistance, d'autres sont des partenaires de jeu "très enthousiastes". Ces dernières sont presque intrusives, guident assez activement le cours du jeu et sont peu disposées à abandonner une activité pour laquelle l'enfant a perdu de l'intérêt (O'Connell & Bretherton, 1984).

Ainsi, l'étayage dans les jeux n'est pas toujours optimal, et s'il dépend en grande partie des compétences et performances de l'enfant, il dépend aussi de *facteurs situationnels*. Si l'on tient compte de certains paramètres de la situation de production (degré de gestion des interlocuteurs, symétrie entre les deux participants) dans les analyses relevant de la psychologie du discours interactionniste (de Weck, 2002), nous pensons que les habitudes de jeu des adultes et des enfants, de même que les définitions et conceptions du jeu et de la situation peuvent également expliquer des différences entre les interactions en situation de jeu symbolique.

3. Méthodologies et analyses

3.1 Population et cadre d'observation

Parmi les six corpora qui avaient été recueillis lors de premières consultations logopédiques pour des enfants de 3 à 6 ans dans le service PPLS[2] de la

[2] Service de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire

Fondation Mérine, quatre ont pu être repris[3]. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, la consultation logopédique avait abouti à un traitement pour deux de ces enfants.

ENFANT	*Age de l'enfant*	*Sexe*	*Fratrie*	*Traitement logopédique*
David	03;08 ans	Garçon	Frère + 4 ans	Oui
Philippe	03;07 ans	Garçon	Soeur + 4 ans	Oui
Nadège	05;11 ans	Fille	Frère – 1 an Frère né en 2003	Non
Claire	06;03 ans	Fille	Soeur – 1;6 ans Soeur – 5;6 ans	Non

Tableau. 1: Données sur les sujets: prénom (fictif), âge de l'enfant au moment de la première consultation, sexe, frères et soeurs (âges relatifs à l'enfant en question), indication logopédique au terme de l'évaluation des capacités langagières.

En guise de consigne, les mères avaient été invitées à *inventer une histoire en jouant avec le matériel de la ferme à disposition* (ferme, animaux, véhicules, barrières, arbres, personnages), posé à même le sol dans le bureau de la logopédiste.

Nos entretiens, menés au printemps 2004, visaient pour leur part à mieux connaître les habitudes de jeu de la famille en général et de l'enfant en particulier, ainsi que différents aspects du jeu. Il s'agissait d'entretiens de type semi-directif pour lesquels nous avions élaboré un canevas comprenant cinq thèmes: définition du jeu, rapport de l'enfant aux jeux, rapport des parents aux jeux, jeu symbolique et vécu de la situation enregistrée.

3.2 Entretiens sur les habitudes et conceptions de jeu

Parmi les questions posées, nous avons sélectionné celles qui semblaient mieux refléter la réalité et permettaient d'établir des profils, pour les mères d'une part et pour les enfants d'autre part.

3.2.1 Habitudes et conceptions de jeu des mères

3.2.1.1 Catégorisation des réponses et hypothèses

Pour les questions relatives aux mères, nous avons catégorisé les réponses de la manière suivante:

[3] Deux situations n'ont pas pu être gardées pour nos analyses, ceci pour des raisons pratiques liées à la famille en question, ou techniques (problème d'enregistrement d'un entretien).

- *Définition de la notion de jeu*: les réponses ont été considérées comme *non spécifiques* si les sujets faisaient apparaître des éléments d'ordre général tels que la notion de plaisir, le fait d'être ensemble ou de se détendre, alors que les réponses *spécifiques* faisaient référence à des aspects plus particuliers (notion de règle, p.ex.).
- *Habitudes de jeu:* nous avons tenté d'établir la fréquence à laquelle les parents jouaient avec leur(s) enfant(s), puis à celle à laquelle ils jouaient avec d'autres adultes. Les réponses ont été classées dans les termes "*souvent – de temps en temps – rarement – jamais*".
- *Rôle du jeu dans le développement:* il s'agissait ici de voir comment les parents considéraient le lien entre le jeu et le développement de l'enfant. Nous avons pu distinguer un *rôle général* et un *rôle spécifique,* les sujets faisant alors des liens avec des habiletés telles que la mémoire ou l'imagination. Nous avons également relevé deux catégories de jeux qui, selon les mères, semblaient plus à mêmes de remplir ce rôle "développemental" (*jeux de société ou éducatifs*, ainsi que *jeux collectifs)*, ainsi qu'une catégorie "universelle" qui laissait sous-entendre que *n'importe quel jeu* est favorable au développement. Nous avons également tenté de savoir si les mères considéraient que l'on pouvait "pousser le développement" de l'enfant.
- *Apprendre à jouer*: en interrogeant les sujets sur le fait d'apprendre à jouer aux enfants[4], nous avons pu établir une distinction entre les sujets qui *laissaient plutôt aller l'enfant selon ses envies* et ceux qui essayaient *d'encourager ou de stimuler l'enfant* dans le jeu. En ce qui concerne les adultes, nous avons pu faire une distinction plus claire: soit il n'est *pas utile* d'apprendre à jouer à un adulte, soit *on le peut à tout âge.*
- "*L'homme n'est complet que quand il joue*": nous avons proposé cette citation de Shiller (cité par Bandet & Sarazanas, 1972: 143) aux mères, pour tenter de sonder, de manière très générale, l'importance du jeu pour l'être humain. Nous avons ainsi pu distinguer les mères qui étaient *d'accord* avec cette citation et celles qui y étaient plus réticentes.

A partir de là, nous avions émis l'hypothèse que nous rencontrerions deux types de profils chez les mères: les premières, que nous avons qualifiées de "plus joueuses"[5] donneraient des *définitions non spécifiques* du jeu, y verraient un *rôle général* dans le développement, sans distinguer les types de

---

4 Nous avons demandé aux parents si l'on pouvait apprendre à jouer aux enfants, ainsi qu'aux adultes, et, le cas échéant, nous leur avons demandé si cela était, selon eux, nécessaire.

5 Nous tenons à préciser ici qu'il s'agit bien d'une étiquette que nous avons utilisée dans le cadre de nos analyses, et non d'un jugement qualitatif!

jeux plus favorables à ce dernier. Elles laisseraient donc plus facilement "aller l'enfant selon ses envies", et estimeraient que les adultes peuvent aussi apprendre à jouer. Ces sujets pourraient approuver la citation de Shiller, contrairement aux autres qui y seraient plus réticents, donneraient des réponses d'un autre ordre et joueraient moins souvent avec leurs enfants comme avec d'autres adultes.

3.2.1.2 Résultats: des réponses particulières aux profils généraux

Parmi les questions sélectionnées ci-dessus, nous avons pu regrouper des sujets dont les conceptions et habitudes de jeu semblent converger, comme le montre le tableau ci-après (tableau 2).

Pour les mères de *David et Claire*, les réponses sont du même ordre pour la plupart des questions et vont dans le sens d'une conception du jeu liée aux notions de plaisir et de liberté. Au niveau de leurs habitudes, elles jouent au moins de temps en temps avec leur(s) enfant(s) et avec d'autres adultes, et se sont de fait senties à l'aise dans la situation enregistrée.

	David	*Claire*	*Philippe*	*Nadège*
Définition du jeu	Non spécifique	Non spécifique	Non spécifique	Spéc. + non spéc.
Joue avec E	Souvent	Souvent	Souvent	De tps en tps
Joue avec A	Souvent	De temps en temps	De temps en temps	jamais
Rôle du jeu dans le dvpt	Général + spécifique.	Général + spécifique.	Général + spécifique.	Général
□ *quel jeu?*	N'importe	N'importe	De société / éducatifs	Jeux collectifs
Pousser le dvpt?	Non	Non	Un peu	Non
Importance dans la vie sociale	Oui	Oui	?? *(ne sait pas trop)*	?? *(ne sait pas trop)*
Rôle de l'adulte	Lasser aller l'enfant	Encourager, stimuler	Encourager, stimuler	Laisser aller l'enfant
Apprendre à jouer aux adultes?	Oui	Oui	Non	Non
"L'homme n'est complet..."	Oui	Oui	Non	Non
A l'aise dans la situation	Oui	Oui	Non	Oui[6]

Tableau. 2: Profils des mères[7]

[6] Relevons ici que cette mère a dit s'être sentie à l'aise en précisant que cette situation lui avait rappelé "la réalité de la ferme" (selon ses termes), en faisant allusion à sa propre enfance dans une ferme. Cette nuance ne nous semble pas négligeable.

[7] Les réponses mises en évidence vont dans le sens de conceptions du jeu relativement désintéressées et liées essentiellement à la notion de plaisir.

La mère de *Nadège,* par contre, cite le rôle de jeux spécifiques dans le développement de l'enfant, ne considère pas qu'on peut apprendre à jouer aux adultes et n'approuve pas la citation de Shiller. Cette mère joue par ailleurs moins souvent avec ses enfants comme avec des adultes. Quant à la mère de *Philippe*, qui joue, tout comme celles de David et Claire, au moins de temps en temps avec son enfant et d'autres adultes, elle se distingue de ces dernières en premier lieu par le fait qu'elle ne s'est malgré cela pas sentie à l'aise dans la situation proposée. Elle définit par ailleurs le jeu par des aspects plus spécifiques, et privilégie moins la notion de liberté dans sa représentation du jeu. Nous pourrions donc qualifier ces deux mères de "moins joueuses" que les deux précédentes, dans le sens que leur jeu est moins désintéressé, et moins centré sur la notion de plaisir.

3.2.2 Profils de jeu des enfants

3.2.2.1 Catégorisation des réponses

Parmi les questions posées aux mères au sujet des habitudes de jeu de leur enfant, nous en avons également retenu certaines qui se sont avérées plus pertinentes pour définir des profils chez les enfants. Elles peuvent être regroupées en deux thèmes:

- *Préférences de l'enfant en matière de jeu*: les types de jeux dominants de chaque enfant ont tenté d'être mis en évidence et classés en quatre catégories[8]: les *jeux extérieurs, les jeux symboliques* avec ou sans matériel spécifique, les *jeux* "*tout construits*" (puzzles, jeux de société, jeux d'ordinateur) et les *jeux de construction ou activités artistiques* (leggos, perles…). Nous avons ensuite distingué les enfants qui jouent préférentiellement *seuls* de ceux qui ont plus l'habitude de jouer *en groupe*. Le cas échéant, nous avons relevé le type d'enfants qui constituent les partenaires habituels de jeu (nombre et âges notamment).
- *Attitude dans les jeux:* nous avons ici distingué les enfants qui sont considérés comme *imaginatifs* et indépendants dans leurs jeux de ceux qui posent des questions ou demandent de l'aide au cours de leurs jeux *(moins imaginatifs)*. Nous avons également pu différencier deux types d'enfants selon leur attitude dans les jeux à plusieurs: les enfants *plutôt meneurs* ou *plutôt suiveurs.*

8 Cette catégorisation s'inspire de celle de Piaget (1964/1989) qui distingue trois types de structures apparaissant successivement apparaissent successivement dans le développement de l'enfant: l'exercice, le symbole et la règle. Il définit une quatrième catégorie de jeux qui fait la transition entre les trois structures: les jeux de construction.

3.2.2.2 Résultats: des profils différenciés

Du côté des enfants, des profils différents peuvent également être esquissés à partir des réponses des mères synthétisées dans le tableau 3.

	Nadège	*Claire*	*David*	*Philippe*
Type de jeu préféré	- tout construits - symboliques	- symboliques - extérieurs	- extérieurs - symboliques	- tout construits - construction - symbolique
Seul ou en groupe?	En groupe (E de même âge ou plus petits)	En groupe (E de même âge ou plus petits)	Indifférent (groupe = frère aîné)	Plutôt seul (groupe = frère aîné)
Imaginatif?	Oui	Oui	Moins imaginatif	Oui
Meneur	? (ambigu)	Oui	Plutôt suiveur	Plutôt suiveur

Tableau 3: Réponses aux questions sur les habitudes de jeu des enfants

En effet, si l'on regarde d'abord la place du jeu symbolique chez les quatre enfants, Nadège et Claire montrent une préférence pour les jouets relatifs à ce type de jeu et se distinguent des deux autres enfants au niveau de leurs habitudes de jeu. Jouant préférentiellement en groupe, et de surcroît avec des enfants du même âge ou plus jeunes, ces deux enfants auraient plus l'habitude de s'adapter à des partenaires de niveaux différents, alors que David et Philippe jouent moins préférentiellement en groupe, et, le cas échéant, seulement avec leur frère/sœur plus âgé(e).

Relevons par ailleurs que Nadège et Claire sont considérées comme des enfants *imaginatives* et plutôt *meneuses* (ambiguïté pour Nadège), alors que David et Philippe sont vus comme *plutôt suiveurs.*

Nous pouvons donc considérer que les deux premiers sujets, par ailleurs toutes deux des filles, aînées de leur fratrie, ont un "profil de joueur" différent de celui de David et Philippe.

3.3 Interactions mère-enfant en situation de jeu symbolique

3.3.1 Méthode d'analyse et hypothèses

Afin de faire des liens entre les profils de jeu et les interactions dans le cadre du jeu symbolique, il nous a paru intéressant de définir les échanges entre la mère et l'enfant en termes de *contenus des dialogues* d'une part, et, à l'intérieur de ces échanges, de *types d'énoncés* d'autre part. En nous appuyant sur von Ins & de Weck (1997, ainsi que de Weck, 2002), nous

considérons que nos données correspondent à des séquences[9] de *dialogue de jeu symbolique*, dont nous n'avons pris en compte que la *phase transactionnelle,* sans tenir compte des interventions de l'expérimentateur.

Nous avons ensuite défini *trois types d'échanges*[10] (fig. 4) qui correspondent à des changements de niveau à l'intérieur du dialogue de jeu symbolique:

- La "communication à propos du cadre" concerne la *définition et l'exploration du matériel* ainsi que l'établissement du *décor* du jeu, en faisant référence au contexte matériel du jeu qui sert de référent[11], défini par des termes conventionnels (exemple 1), ou commenté en fonction de ses caractéristiques concrètes (exemple 2).

  Exemple 1 (mère de Philippe): (prend la mangeoire) c'est quoi ça?

  Exemple 2 (mère de David): donne-moi c'machin là / là-bas (montre une mangeoire)

- Le "faire semblant" comprend les symbolisations et substitutions définies telles que: l'utilisation d'une action symbolique pour représenter un objet absent ou une propriété absente, ou l'utilisation d'un objet symbolique pour représenter ou substituer un autre objet (Lewis, Boucher & Astell, 1992). Dans le faire semblant, les partenaires échangent donc essentiellement pour partager l'*attribution d'une caractéristique ou d'une action* à un objet (exemple 3).

  Exemple 3 (Claire): alors on va mettre du foin (fait semblant de mettre du foin dans le parc avec la fourche) //

- La "communication hors du jeu" n'est pas directement liée au matériel du jeu servant de référent. Elle peut toucher soit à un cadre plus large constitué du *contexte physique*[12] (exemple 4), soit à un *référent extérieur* qui appartient aux partenaires de jeu (exemple 5). Ce dernier est donc constitué de *connaissances partagées* par les deux interlocuteurs.

  Exemple 4 (David): assieds-toi ici (montre un endroit en face d'elle)

  Exemple 5 (Claire): tu trouves que Cerise elle est grande chez grand-papa?

---

9 Le terme de *séquence* est ici utilisé au sens d'Adam (1992) et désigne pour nous l'ensemble de l'interaction analysée.

10 Cette catégorisation s'inspire de Verba (1990) et Bretherton (1984).

11 Il s'agit en l'occurence du matériel à disposition: ferme, animaux, personnages, barrières... en tant qu'objets non encore intégrés comme éléments au scénario de jeu.

12 Il s'agit notamment des interactants eux-mêmes en tant que personnes physiques, situés dans le bureau de la logopédiste à un moment précis.

Ces trois types de contenus nous ont permis de différencier les *échanges*[13] à l'intérieur du dialogue et de nous intéresser à l'*initiation* de ces derniers[14]. Ces initiations marquent la transition entre deux types d'échanges et nous ont permis, par leur quantification, de comparer la *part de chaque locuteur* dans l'élaboration de ces divers types de contenus.

A l'intérieur des échanges, nous avons ensuite considéré les *énoncés*; il s'agit de "tout lexème ou séquence de lexème compris(e) entre deux pauses ou interruptions clairement perceptibles du débit de parole" (Chevrie-Muller *et al.*, 1988: 96). Selon la fonction de ces derniers, nous avons distingué, en nous inspirant de Martin, von Ins & de Weck (1995)[15] des *négociations* (discussions en vue d'un accord), des *commentaires d'actions*, des *descriptions d'actions* et des *commentaires liés au vécu ou à des connaissances partagées*. Nous avons ainsi pu établir trois catégories d'énoncés à l'intérieur de chaque type d'échange défini plus haut, comme le montre le tableau ci-dessus (tableau 4).

Echanges	*Enoncés*
A propos du cadre (AP)	Négociations sur le matériel (NM)
	Négociation sur une activité non symbolique (NANS)
	Commentaires d'action (CA)
Faire semblant (FS)	Négociation sur une symbolisation (NS)
	Description d'une symbolisation (DES)
	Dialogue en rôle (DIAL)
Hors du Jeu (Hors)	Commentaires d'action (CA)
	Commentaires sur le vécu (Vécu)
	Commentaire linguistique ou sur des connaissances de type encyclopédique (CONN.)
Inclassables (INCL.)	

Tableau 4: Types d'énoncés à l'intérieur des trois catégories d'échanges

Dans la *communication à propos du cadre*, nous trouvons des énoncés de:

- *Négociation sur le matériel:* les interactants explorent le matériel à disposition; ils dénomment un objet, définissent ses fonctions ou attirent l'attention de leur partenaire sur un *objet concret*.

13 Il s'agit en fait de sous-séquences à l'intérieur de la séquence de dialogue de jeu symbolique.

14 Comme le propose de Weck (2002) pour d'autres types de séquences.

15 Ces auteurs ont établi une typologie pour qualifier des séquences de discours. Nous l'avons transposée au niveau de l'énoncé.

- *Négociation sur une action non symbolique*: les interactants se mettent d'accord sur l'emplacement d'un objet à l'intérieur du cadre du jeu afin de construire le décor.
- *Commentaires d'action*: pour construire le cadre du jeu, les partenaires font des *actions concrètes* qu'ils commentent et qui concernent la construction ou l'assemblage du matériel, ainsi que des demandes d'objets.

Dans le *faire semblant*, les énoncés se distribuent en:

- *Négociation sur une symbolisation*: les partenaires se mettent d'accord sur une signification, une action ou une caractéristique qui prévaudra dans la suite du jeu. Ils établissent donc le scénario définissant les *rôles* et *actions* que les personnages effectueront, ainsi que les *symbolisations / substitutions* qui permettront de les réaliser[16].
- *Description d'une symbolisation*: ici, le scénario est en train d'être joué et le locuteur décrit une représentation, une action ou une caractéristique pour la rendre visible. Il s'agit aussi de bruitages qui explicitent des actions symboliques.
- *Dialogue en rôle*: les interactants parlent en se mettant à la place d'un personnage / animal dans le scénario qu'ils sont en train de jouer.

Dans la *communication hors du jeu*, nous distinguons les énoncés qui représentent des:

- *Commentaires d'action* relatifs aux actions que les partenaires de jeu effectuent eux-mêmes en relation avec le lieu physique[17] dans lequel ils se trouvent.
- *Commentaires sur le vécu*: le locuteur fait un lien avec une connaissance propre au *vécu partagé* avec son interlocuteur, dans un autre lieu ou avec un référent externe au cadre du jeu.
- *Commentaires linguistiques ou sur des connaissances de type encyclopédique*: dans ces énoncés, le locuteur fait un lien avec des connaissances sur la langue et le monde, connaissances plus générales et non seulement liées au vécu des partenaires.

---

16 Nous nous différencions ici de la typologie de Verba (1990) pour laquelle les énoncés concernant le contenu ou le déroulement du jeu ne sont pas intégrés au "faire semblant". Pour nous, ces énoncés ne sont pas intégrés à la communication à propos du cadre, puisqu'ils sont déjà relatifs à une signification *symbolique*.

17 Il s'agit en l'occurrence du bureau de la logopédiste dans lequel se déroule l'interaction.

La catégorie d'énoncés *inclassables* était pour sa part constituée essentiellement de segments incompréhensibles ou difficilement interprétables du fait de leur médiocre intelligibilité.

3.4 Comparaison entre les dyades et lien avec les habitudes et conceptions de jeu

Etant données les caractéristiques de notre échantillon, il nous a paru intéressant de comparer des dyades entre elles. En effet, nous allons nous pencher dans un premier temps sur les dyades de David et Philippe, qui sont tous deux des garçons de quatre ans environ, avec des caractéristiques proches au niveau des habitudes de jeu et pour lesquels un traitement logopédique avait été indiqué. Cette donnée-ci laisse supposer la présence de troubles du développement du langage chez ces deux sujets, et en conséquence, une adaptation de l'étayage des mères (de Weck, 2001). Leurs mères par contre ont été définies avec des "profils de joueuses" différenciés, celle de David étant considérée comme "plus joueuse" que celle de Philippe.

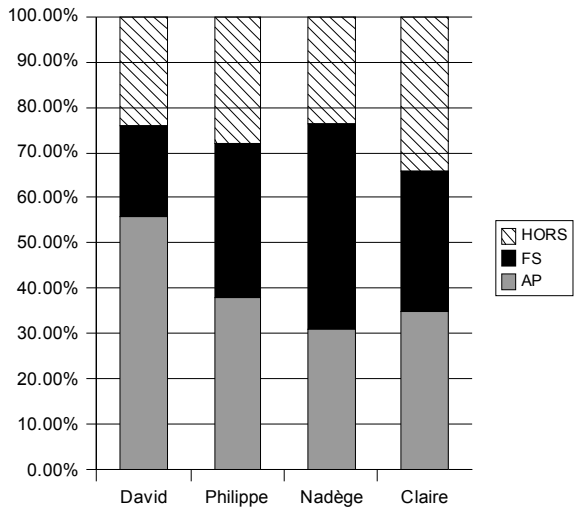

Fig. 1: Nombre d'initiations des mères dans chaque dyade

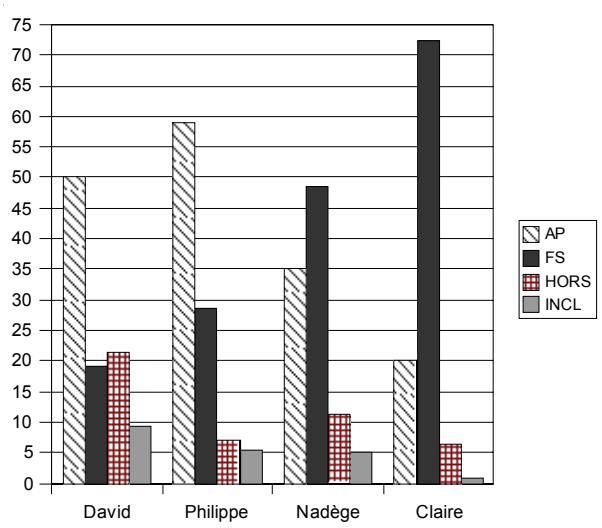

Fig. 2: Nombre d'échanges de chaque type selon les dyades

Si l'on s'intéresse tout d'abord aux *initiations* des échanges (fig. 1), on peut relever que la mère de Philippe initie presque autant d'échanges dans les trois catégories, contrairement à la mère de David, qui initie essentiellement des échanges *à propos du cadre*. Par ailleurs, la quantification des initiations a montré que la mère de Philippe produit un nombre d'initiations nettement supérieur à celui de son enfant. Ces faits peuvent être mis en lien avec la façon dont ces deux mères conçoivent le lien entre jeu et développement: pour la mère de Philippe, le jeu semble en effet être un bon moyen de stimuler le développement de l'enfant. Ceci pourrait donc expliquer qu'elle prenne une part si importante dans la construction du dialogue.

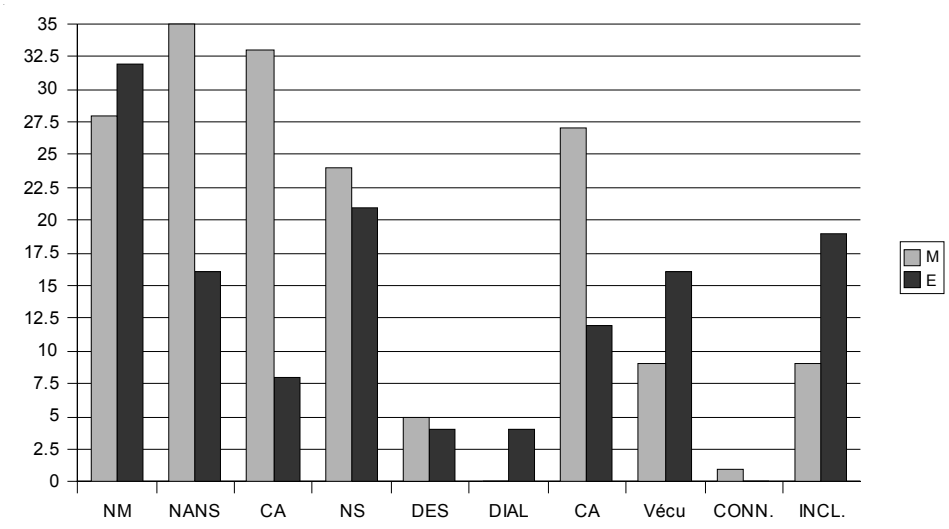

Fig. 3: Nombre d'énoncés de chaque type dans la dyade *David*

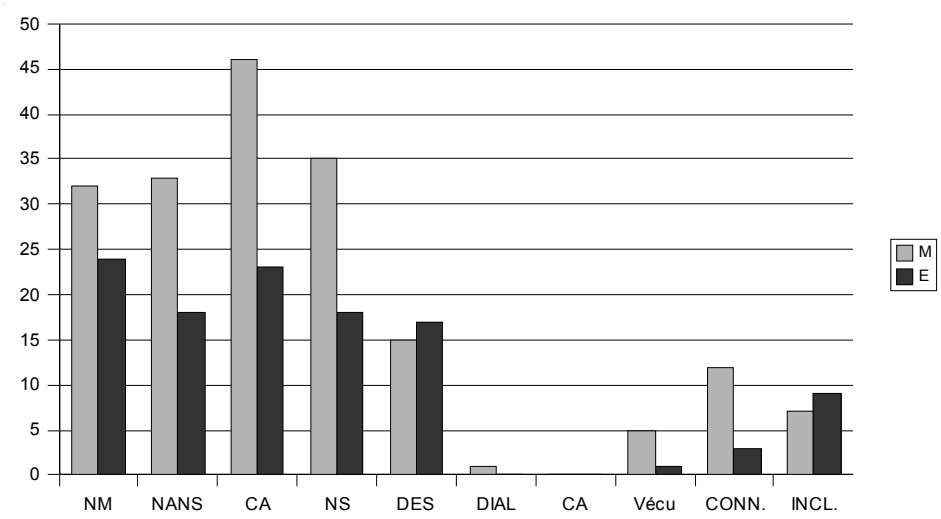

Fig. 4: Nombre d'énoncés de chaque type dans la dyade *Philippe*

De plus, cette mère produit de nombreux énoncés liés au vécu et à des connaissances encyclopédiques (fig. 4). La mère de David, par contre, produit énormément d'énoncés de "négociations sur des actions non symboliques" (NANS) et de "commentaires d'actions" (CA) (fig. 3), ce qui nous indique un très grand intérêt pour la construction du décor chez cette partenaire de jeu. Nous pourrions la considérer comme "très enthousiaste" à ce niveau au sens de Bretherton (1984), puisqu'elle laisse peu de place à l'enfant dans ce domaine. Cette mère est par ailleurs définie plus haut comme très "joueuse" et dit s'être sentie à l'aise dans la situation. Elle aurait donc plus recherché son propre plaisir dans le jeu avec son enfant, contrairement à la mère de Philippe qui remplit plutôt son rôle didactique (Moser & Rodi, 1997).

Si l'on considère maintenant les dyades de Nadège et Claire, qui sont toutes deux des filles de six ans environ avec des "profils de jeu" similaires, nous pouvons également éclairer certaines différences par les profils des mères, qui sont, eux, différenciés.

En comparant ces deux interactions avec les deux précédentes (fig. 2), on peut tout d'abord remarquer que les échanges sur le "Faire semblant" sont dominants dans les deux dyades et sont nettement plus importants que dans les dyades avec les enfants plus jeunes, conformément à ce qui est décrit dans la littérature (Verba, 1990). Par contre, si l'on compare ces deux dyades entre elles, l'on peut remarquer que le nombre de ces échanges est beaucoup plus important dans la dyade *Claire*. Or, la mère de cette dernière a considéré jouer plus souvent avec d'autres adultes, et surtout plus souvent avec son enfant. Claire et sa mère pourraient donc avoir une expérience partagée plus importante de situations de jeu telle que celle qui a été proposée, ce qui expliquerait que la mise en place du jeu soit moins longue, et le faire semblant de fait plus important.

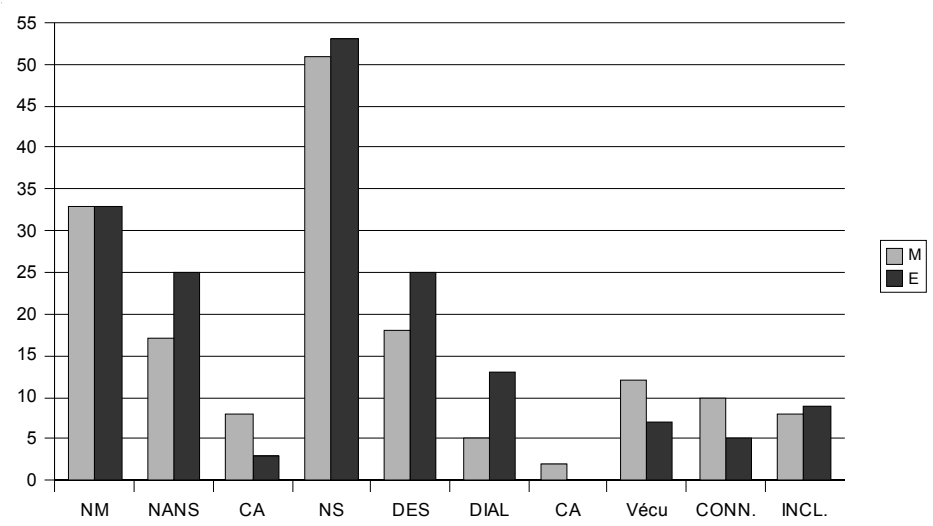

Fig. 5: Nombre d'énoncés de chaque type dans la dyade *Nadège*

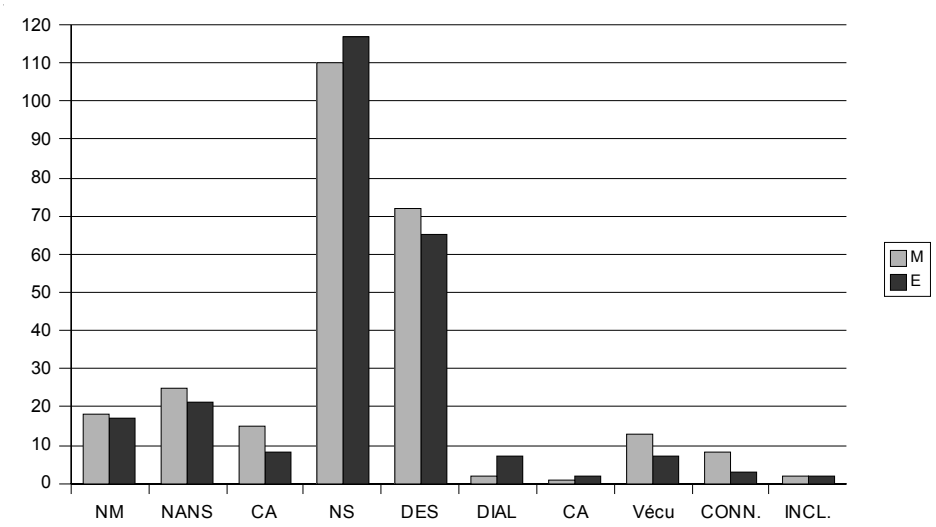

Fig. 6: Nombre d'énoncés de chaque type dans la dyade *Claire*

Au niveau des initiations des échanges (fig. 1), on peut relever que la mère de Nadège, qui considère qu'il vaut mieux "laisser aller l'enfant selon ses envies" dans le jeu, initie essentiellement des échanges de "faire semblant" (FS). Et en l'occurrence, l'enfant produit globalement plus d'énoncés dans ces catégories que sa mère (fig. 5). On peut donc considérer que cette mère suit effectivement les envies de son enfant. La mère de Claire, par contre, considère que l'on peut un peu stimuler l'enfant dans le jeu, notamment au niveau de l'imagination et de la mémoire. Elle produit donc, tout comme la mère de Philippe qui est définie par le même trait dans le profil, des initiations dans les trois types d'échanges dans des proportions très proches (fig. 1). Elle initie aussi plus d'échanges "hors du cadre" (HORS) que la mère de Nadège, ce qui pourrait montrer qu'elle essaie, par ses interventions, de stimuler les aspects langagiers ("connaissances", CONN) et la mémoire (liens avec le vécu, "Vécu").

4. Conclusion

Pour tenter de conclure, nous relèverons quelques aspects méthodologiques et esquisserons quelques liens avec la pratique logopédique.

Tout d'abord, nous tenons à relever la taille réduite de notre échantillon comme limite importante qui ne nous permet pas de tirer de véritables généralisations des faits observés. Cependant, nous pensons que, si l'on veut tenter de prendre en compte les habitudes et conceptions maternelles du jeu, les variables *en jeu* sont si nombreuses qu'une analyse qualitative est nécessaire pour esquisser quelques liens.

Par ailleurs, bien que nos sujets aient tous fait l'objet d'une première consultation logopédique, nous avons pu regrouper les enfants selon qu'ils aient bénéficié, ou non, d'un traitement logopédique par la suite. Et, malgré cette caractéristique commune ainsi que l'âge proche des sujets comparés, des différences importantes dans les interactions de jeu symbolique ont pu être observées. Ces données semblent donc confirmer que les différences observables dans des interactions de ce type peuvent être liées aux profils des enfants en tant que "joueurs" d'une part, et aux représentations et habitudes des mères en matière de jeu, d'autre part.

Nous avons en effet pu confirmer l'importance des attentes des mères sur le développement et montrer que les mères qui considèrent que le jeu est un bon moyen de stimuler l'enfant ne sont pas forcément les plus intrusives dans les situations ludiques avec leur enfant. En corollaire, et contrairement à notre hypothèse, les mères "plus joueuses" ne sont pas non plus toujours celles qui laissent le plus de place à l'enfant dans le jeu.

Dans le domaine clinique ensuite, nous pensons que la catégorisation définie pour analyser les interactions en types d'échanges d'une part, et en catégories d'énoncés d'autre part, peut constituer un bon outil pour décrire certaines caractéristiques de ce type de dialogue.

Par ailleurs, nous retenons la pertinence de nous intéresser aux habitudes et représentations du ou des parents présents en matière de jeu, afin d'adapter la situation observée aux habitudes des partenaires en présence et/ou d'en tenir compte pour nuancer notre observation. La familiarité du thème et de la situation pour le parent comme pour l'enfant nous semblent en effet être des éléments sur lesquels on ne peut pas faire l'impasse si l'on veut proposer ce genre d'interaction dans le cadre d'une situation clinique. Par ailleurs, étant donné l'importance du jeu dans la vie de l'enfant, cet intérêt pour les habitudes et représentations des parents peut aussi nous porter à travailler sur ces dernières avec eux, dans le cadre d'un accompagnement thérapeutique vers un processus de changement.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1992): Les textes: types et prototypes. Poitiers (Nathan).

Bandet, J. & Sarazanas, R. (1972): L'enfant et les jouets. Tournai (Casterman).

Bretherton, I. (1984). Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy. In: I. Bretherton (ed.): Symbolic Play – The Development of Social Understanding. Orlando (Academic Press), 3-41.

Bruner, J. S. (1983): Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris (PUF).

Bruner, J. S. (1987): Comment les enfants apprennent à parler. Paris (Retz).

Cartron, A. & Winnykamen, F. (1995): Les relations sociales chez l'enfant. Paris (Armand Colin).

Chevrie-Muller, C., Simon A.-M., Le Normand, M. T. & Fournier, S. (1988): Manuel de la batterie d'évaluation psycho-linguistique. Paris (Editions du Centre De Psychologie Appliquée).

de Weck, G. (2001): Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des Enfants Normaux et Dysphasiques. In: M. Almgren, A. Barrena, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (eds.): Research on Child Language Acquisition. Sommerville, MA (Cascadilla Press), 352-386.

de Weck, G. (2002): Options théoriques et choix méthodologiques pour l'étude des capacités discursives des enfants d'âge préscolaire. In: Parole, 22-23-24, 143-174.

Danis, A., Forgeot, S. & Wallet, V. (2003): Une analyse des interactions mère – enfant dans le cadre d'un jeu symbolique à domicile et au laboratoire: quels contextes? In: Bulletin de psychologie, 56 (4), 473-482. Paris (SIPE).

Fischer, G.-N. (1997): La psychologie sociale. Manchecourt (Seuil).

Fournier, M. (2004): A quoi sert le jeu? In: Sciences humaines, 152, 19-45. Auxerre (Editions Sciences Humaines).

Guillemaut, J. (1984): Jeu et traitement. In: J. Guillemaut, M. Myquel & R. Soulayrol: Le jeu, l'enfant. Paris (Expansion Scientifique Français), 208-234.

Jeammet, P. (1994): Place du jeu dans le développement de l'enfant. In: S. Mansour (sous la dir. de): L'enfant et le jeu. Les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives. Paris (Syros), 40-53.

Larousse (1989): Petit Larousse en couleurs 1990. Paris (Librairie Larousse).

Le Normand, M. T. (1985): A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2-4 years old). In: Child:care, health and development, 12, 121-134.

Lewis, V., Boucher, J. & Astell, A. (1992): The assessment of symbolic play in young children: A prototype test. In: British Journal of communication, 27, 62-70.

Martin, C., von Ins, S. & de Weck, G. (1995): Jeux symboliques et stratégies d'élaboration des dialogues. In: Tranel, 22, 121-155.

Moser, C. & Rodi, M. (1997): Jeu symbolique et évaluation des capacités langagières. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophonie. Neuchâtel (Université de Neuchâtel).

Michelet, A. (2000): Le jeu, état de l'enfance. Disponible: http://www.petitmonde.com/jeu/pdf/jeu_avril_2000.pdf (16.11.04).

O'Connell, B. & Bretherton, I. (1984): Toddler's Play, Alone and With Mother: The Role of Maternal Guidance. In: I. Bretherton (ed.): Symbolic Play: the development of social understanding. Orlando (Academic Press), 337-367.

Pfeuti, S. (1996): Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques. In: Vous avez dit... Pédagogie, 42. Disponible: http://www.unine.ch/sed/42pfeuti.pdf (04.04.07).

Piaget, J. (1946/1989): La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).

Piaget, J. (1964): Six études de psychologie. Genève, Gonthier.

Pouëch, F. (1997): La compétence communicative chez une enfant aux troubles sévères du langage. In: Glossa, 55, 4-15.

Rescorla, L. & Grossens, M. (1992): Symbolic Play Development in Toddlers With Expressive Specific Language Impairment (SLI). In: Journal of Speech and Hearing Research, 35, 1290-1302.

Rodi, M. (2005): Jeu symbolique et thérapie logopédique: un exemple d'analyse. In: Langage et Pratiques, 35, 32-50.

Rodi, M. & Seydoux, N. (2003): Choix d'une mesure thérapeutique en fonction des ressources langagières de l'enfant. Approche discursive – interactive. In: Tranel, 38/39, 77-100.

Santolini, A., Danis, A. & Tijus, C. (2003): Tuteurs naïfs et tuteurs experts: le comportement éducatif des parents et des éducateurs de jeunes enfants en crèche parentale. In: Bulletin de psychologie, 56 (4), 521-530. Paris (SIPE).

Seydoux, N. (2003): Représentations des mères et des logopédistes au sujet des causes du trouble du langage oral de l'enfant. Neuchâtel, Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophonie.

Verba, M. (1990): Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants. In M. Stambak & H. Sinclair (sous la dir. de): Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans. Paris (PUF), 23-69.

Veneziano, E. (2002): Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la "théorie de l'esprit" en action. In: Enfance, 3/2002, 241-257.

von Ins, S. & de Weck, G. (1997): Modalités d'interaction dans les dialogues de jeu symbolique. In: Glossa, 59, 4-15.

Wallon, H. (1941/1968): L'évolution psychologique de l'enfant. Paris (Armand Collin).

Winnicott, D.W. (1975): Jeu et réalité. Paris (Gallimard).

Winnykamen, F. (1994): Jeu et socialisation. In S. Mansour (sous la dir. de): L'Enfant et le jeu. Les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives. Paris (Syros), 23-39.