

éduscol



Ressources maternelle

Jouer et apprendre

Les jeux symboliques

Retrouvez **éduscol** sur :



Septembre 2015

Table des matières

Le jeu symbolique : de quoi s'agit-il ?	4
Le jeu symbolique : pourquoi ? Place des jeux symboliques dans le développement de l'enfant	6
Dimension motrice	6
Dimension psycho-affective	7
Jeu symbolique et théorie de l'esprit	7
Place des fonctions exécutives	8
Le jeu symbolique : où, quand et comment ?	9
Comment mettre en œuvre le jeu symbolique dans les classes ?	9
Paramètres liés au sentiment de sécurité	9
Panorama de jeux symboliques	10
Favoriser la pratique du jeu symbolique (jeu libre)	11
Jeu symbolique et langage	13
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	13
Annexes	16
L'épicerie	16
L'espace déguisement	20
Chez le docteur ou à l'hôpital	23
L'espace « poupées et nurserie »	26

Le jeu symbolique¹ : de quoi s'agit-il ?

- Lien vers la vidéo « [Naissance](#) » (Jeu symbolique, classe de moyenne section). Pour en savoir plus : [analyse par Marie-Hélène Plumet](#), maître de conférence en psychologie du développement.
- Lien vers la vidéo « [Le jeu symbolique à l'école maternelle](#) » (Entretien avec Marie-Hélène Plumet). Le chapitrage de cette vidéo est proposé page 5.

En bref...

Il est appelé jeu d'imitation, de « faire semblant », « de fiction », de « faire comme si »...

La fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles (cachées, hors de portée visuelle, vécues auparavant), au moyen de symboles ou de signes. Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique. Il apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (semblant de dormir, de manger, etc.). L'imitation différée lui permet ensuite d'évoquer un modèle absent (action, mère, père, personnage, animal...). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il assimile ainsi la réalité. Apparaissent ensuite des scénarisations de plus en plus complexes...

Ce processus permet à l'enfant de résoudre ses conflits internes pour une adaptation harmonieuse au monde dans lequel il évolue. Il y développe une « conscience de l'autre » soutenue par le recours au langage.

Lire la suite ...

La fonction symbolique suppose la capacité à différencier un signifié même absent (objet, action...) d'un signifiant (le mot, le symbole). Il faut que l'enfant ait acquis la permanence² de l'objet pour pouvoir évoquer ce qui n'est plus dans son champ de vision. Par cette acquisition, l'enfant peut accéder à la pensée représentative. Il entre dans le monde des symboles, d'abord personnels puis culturels. Il a la possibilité d'encoder ses expériences dans différents systèmes de représentations.

Howard Gardner (1997) définit 7 systèmes symboliques : le langage, les jeux de simulation, la projection bidimensionnelle (dessin, schéma...), la projection tridimensionnelle (modelage, construction...), l'expression corporelle, la musique, le nombre.

Le jeu d'imitation s'appuie sur la reproduction différée de scénarios de la vie courante. À l'école, dans des espaces aménagés à cet effet, les enfants retrouvent des décors et des objets familiers. Ceux-ci vont déclencher la reproduction d'actions ou de chaînes d'actions. Une assiette et une cuillère dans le coin des poupées offrent ainsi à l'enfant les éléments nécessaires pour nourrir son bébé. Il reproduit alors

1 Un symbole peut être un objet, une image, un mot écrit, un son ou une marque particulière qui représente quelque chose d'autre par association, ressemblance ou convention.

2 Un enfant a acquis la « permanence de l'objet » lorsqu'il a compris qu'un objet continue d'exister même lorsqu'il a disparu de son champ de vision.

consciencieusement les gestes et prononce les mots qu'il a entendus au cours de son vécu. Le langage le concerne lui seul et n'a pas de caractère de communication. L'enfant vit pleinement son jeu pour lui seul.

Progressivement, la prise en compte de l'existence de l'autre permet l'intégration de nouvelles pratiques et l'enrichissement du jeu d'imitation. L'enfant ne limite plus son jeu à la reproduction de gestes et de comportements ; il fait jouer un rôle à son personnage et commence à inventer des scénarios, seul, puis avec ses pairs. En rejouant des scènes de sa vie, il invente des issues là où il n'en trouvait pas, trouve de nouveaux dénouements plus conformes à ce qu'il peut accepter. Il rejoue la réalité pour l'intégrer, l'accepter ou prendre l'initiative.

En interagissant avec ses pairs, l'enfant découvre de nouvelles perspectives de résolution, de nouvelles sources de créativité. Il passe d'un jeu dit « immature », très lié à l'utilisation des objets présents à un jeu plus « mature » qui fait appel à un scénario préétabli à la distribution de rôles avec parfois un arrêt du jeu pour une réorientation de celui-ci. Après un temps de jeux d'imitation solitaires souvent accompagnés d'un monologue, les échanges langagiers apparaissent et se multiplient dans ces jeux de « faire semblant », pour peu qu'un temps suffisant soit accordé à leur élaboration progressive.

Chapitrage de la vidéo de Marie-Hélène Plumet, maître de conférence en psychologie du développement - Le jeu symbolique à l'école maternelle.			
Titre de séquence	Minutage	Titre de séquence	Minutage
Le jeu chez l'enfant	29sec	Vers le jeu social, rôle de l'enseignant	24min 55 sec
Qu'est-ce que le jeu symbolique ? Est-il important à l'école maternelle ?	1min 12sec	La moyenne section : une année charnière	27min 02sec
Jeux, fonctions exécutives et développement de l'enfant	4min 32sec	Le jeu en grande section	28min 37sec
Développement de l'enfant et théorie de l'esprit	7min 41sec	Le jeu symbolique en grande section	30min
Théorie de l'esprit et fonctions exécutives	12min 36sec	Jeu et environnements numériques	32min 48sec
Du jeu d'imitation au jeu de mise en scène	14 min 07sec	Jeux de filles, jeux de garçons	34min 22sec
Jeu d'exploration et jeu de construction	18min 07sec	Place du jeu libre	36min 36sec
Jeu à règles	20min 07sec	Jeu libre et jeu structuré	38min 50sec
Du jeu « égocentré » au jeu « social »	23min 10 sec	Jeu structuré et métacognition	41min 28sec

Le jeu symbolique : pourquoi ?

Place des jeux symboliques dans le développement de l'enfant

En bref...

Les premiers jeux symboliques pratiqués entre 18 mois et 2 ans, indiquent que l'enfant dispose d'images mentales. Celles-ci se sont formées à partir de son vécu et lui permettent l'accès à la fonction symbolique. Les premiers jeux d'imitation l'aident à se différencier de « l'autre » et l'amènent progressivement à dire « je ».

Entre 3 et 4 ans, il commence à inventer des histoires et des règles de jeu.

Vers 4 ans, il joue spontanément avec un ou deux pairs et prend conscience qu'il peut avoir des sentiments, des intentions ou des points de vue différents du sien. Les interactions langagières se développent.

Entre 4 et 5 ans, l'enfant devient capable d'inventer des scénarios complexes qui se rapprochent de la réalité. Il prend plaisir à se déguiser ou à faire jouer des personnages symboliques (miniatures, marionnettes, etc.). Après 5 ans, les scénarios se complexifient encore, l'enfant peut changer de rôles et invente des histoires.

Tout au long de ce processus d'élaboration, l'enfant développe ses fonctions exécutives, fonctions mentales indispensables pour développer les aptitudes liées à l'apprentissage. Il y développe par ailleurs ses compétences motrices, cognitives, et sociales. Le langage joue un rôle central dans son appropriation de l'univers symbolique, et favorise le développement de la « théorie de l'esprit ».

Lire la suite...

Dimension motrice

La pratique des jeux symboliques implique la manipulation d'une grande variété d'objets selon des objectifs choisis par l'enfant, et dans des contextes familiers. Certains gestes nécessitent soin et précision et développent de nombreuses habiletés motrices (donner à manger au bébé, lui faire la toilette, l'habiller, etc.). Pour parvenir à ses fins, l'enfant recherche et perfectionne les solutions motrices qui lui semblent les plus efficaces.

L'objet symbolique provoque dans un premier temps le monologue, puis les interactions langagières apparaissent et se développent lorsque les scénarios réunissent plusieurs enfants. L'existence d'un contexte et d'une trame choisis par les enfants, permet aux échanges oraux de se développer et de s'enrichir. C'est au cours du jeu symbolique que l'enfant parle le plus, en premier lieu pour communiquer, puis, en s'appuyant sur son vécu, pour évoquer.

Lorsque les espaces dédiés au jeu symbolique sont judicieusement aménagés, se transforment et évoluent régulièrement, ils constituent un cadre propice au développement de processus mentaux tels

que le choix, le raisonnement, la prise de décision, la résolution de problèmes, la perception, l'attention et la mémorisation. Le décor et la scénarisation participent à l'existence d'un contexte chargé de sens qui permet aux enfants de tisser des liens de causalités entre les événements.

Dimension psycho-affective

Dès les premiers mois de sa vie, l'enfant recherche la satisfaction immédiate de ses pulsions ou de ses désirs. Ses actes sont gouvernés par le principe de plaisir. Il doit cependant rapidement composer avec la réalité qui s'interpose régulièrement et engendre la frustration. Une frustration nécessaire générée par un environnement qui refuse de se plier à ses volontés ou à ses attentes : faim inassouvie, armoire trop haute, objet trop lourd, interdiction de toucher, obscurité inquiétante, règles d'hygiène, de comportement, etc.

Le jeu symbolique permet à l'enfant d'assimiler les règles et les codes qui régissent le monde dans lequel il vit, en les intégrant dans les scénarios qu'il invente. Pour être en mesure de satisfaire ses besoins affectifs et intellectuels, l'enfant est dans l'obligation de s'adapter au monde physique et social dans lequel il évolue.

Selon Lev VYGOTSKY, ce jeu favorise le développement cognitif, affectif et social, puisqu'il renvoie à trois dimensions :

- une situation imaginaire créée par les enfants ;
- l'adoption et l'interprétation de rôles ;
- l'application des règles correspondant à ces rôles.

« Il est donc indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activités dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions : tel est le jeu, qui transforme le réel par assimilation plus ou moins pure aux besoins du moi [...] »³.

Entre 3 et 4 ans, le jeu symbolique aide l'enfant à se libérer des contraintes de l'accommodation au réel. Il lui donne une opportunité de revivre en les transposant, des situations qui se sont avérées désagréables dans la réalité. Il exerce de ce fait une fonction cathartique⁴ en permettant la réalisation de désirs et la liquidation de conflits.

Jeu symbolique et théorie de l'esprit

Lorsqu'un enfant est capable de comprendre qu'un « autre » peut avoir un point de vue différent du sien, et avoir une pensée qui lui est propre, la conscience de cette différence de pensée transparaît dans le langage mobilisé pour s'adresser à un pair dans le jeu symbolique. En effet, pour que des enfants partagent un même jeu, ils doivent aussi tous deux partager la connaissance du rôle attribué aux objets et aux personnages. Le langage devient alors un vecteur incontournable pour qu'un scénario se déploie autour de signifiants communs : la bobine qui remplace la voiture, la boîte à chaussures pour faire une maison, etc.

3 Piaget Jean, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

4 Le jeu provoque une crise émotionnelle propre à apporter une résolution du problème qu'il met en scène.

Dans le cadre de la « théorie de l'esprit », la pratique du jeu symbolique apparaît comme un élément déterminant dans le développement du langage chez le jeune enfant. En expliquant à un pair le rôle ou la fonction qu'il attribue à un objet, ce dernier témoigne d'une prise en compte du point de vue de « l'autre ».

Place des fonctions exécutives

La réussite dans les apprentissages est étroitement corrélée au développement des fonctions exécutives, notamment celles impliquées dans les mécanismes d'auto-régulations. Les neurosciences s'intéressent plus particulièrement aux fonctions exécutives suivantes : la mémoire de travail, la planification, la capacité d'inhibition, la flexibilité et la fluidité.

Au-delà de l'aptitude aux apprentissages, ces fonctions semblent déterminer fortement les aptitudes sociales, le rendement scolaire et une part de la santé mentale et physique. Des études récentes montrent leur implication dans les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)⁵.

Elles permettent à l'enfant de mettre en place :

- des processus d'autorégulations émotionnelle et cognitive ;
- des compétences méta-émotionnelles et métacognitives.

A l'âge préscolaire, le développement des fonctions exécutives ainsi que des capacités d'autorégulation est plus prédictif de la réussite scolaire que l'importance du quotient intellectuel (Q.I).

Selon les travaux de L. Vygotsky, l'interaction entre pairs dans les jeux libres de « faire semblant », favorise le développement des capacités d'autorégulation. L'enfant doit :

- garder en mémoire son rôle et celui de ses pairs (mémoire de travail et planification) ;
- inhiber des comportements non conformes au rôle qu'il interprète (inhibition) ;
- s'adapter aux interactions imprévues occasionnées par le scénario (flexibilité).

En favorisant le développement de fonctions exécutives fortement impliquées dans les aptitudes aux apprentissages, le jeu symbolique joue un rôle de premier plan pour préparer l'enfant à un parcours scolaire réussi.

5 Poissant Hélène, « [Inhibition et autorégulation : l'exemple des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention](#) », *Le Journal des psychologues* 1/2007 (n° 244) , p. 35-39.

Le jeu symbolique : où, quand et comment ?

En bref...

Les « espaces jeux » peuvent être répartis dans la classe de chaque enseignant ou entre plusieurs classes. Ils sont permanents, spacieux et délimités. Le décor doit être soigné et en rapport avec la spécificité du lieu c'est pourquoi un soin particulier doit être accordé aux rangements. L'intimité des « espaces de jeux » est assurée par des cloisons, des claustras, des paravents de la taille des enfants et suffisamment ajourés. Ceux-ci les abritent du regard des adultes tout en leur permettant, si besoin, de se rassurer par leur présence. Ces petites cloisons symbolisent la frontière qui sépare le monde imaginaire et la réalité. Pour les plus jeunes, il est nécessaire de prévoir un grand espace sans tapis de sol, les enfants jouant debout et se déplaçant beaucoup.

Dans ces espaces, le mobilier est complété par des accessoires permettant aux enfants d'élaborer des scénarios. Pour les jeunes enfants, les accessoires en double exemplaire favorisent les jeux d'imitation et un climat plus serein.

Attention à l'hygiène de ces espaces : un lavage régulier du matériel est impératif.

Lire la suite...

Comment mettre en œuvre le jeu symbolique dans les classes ?

Qu'il passe par l'imitation, le jeu de rôle ou la scénarisation, le jeu symbolique est principalement un jeu libre. Il relève donc de l'initiative et des choix de l'enfant. Celui-ci n'est pleinement en mesure de s'engager dans cette forme de jeu libre que s'il éprouve un sentiment de sécurité suffisant pour interagir avec son environnement matériel et social.

Paramètres liés au sentiment de sécurité

Le sentiment de sécurité est étroitement lié à :

- un bon repérage dans le temps : l'enseignant(e) met en place des représentations du temps et s'y réfère régulièrement avec les enfants, pour les aider à se repérer dans la journée. Les repères visuels (souvenirs et projets symbolisés par des objets, des photos ou des signes) peuvent y contribuer fortement ;
- un bon repérage dans l'espace : l'enseignant(e) met en place des repères explicites pour localiser les différents espaces de la classe ; il programme des jeux du type « chasse au trésor » pour que les enfants se les approprient ;
- un aménagement de l'espace adapté dont l'usage est intégré dans le déroulement naturel de la journée : les meubles et accessoires sont bien conçus et l'introduction des accessoires respecte une programmation ;
- une bonne connaissance des règles qui gouvernent la vie de la classe : elles doivent être adaptées à l'âge des enfants et enseignées prioritairement par l'exemple ; elles permettent aux enfants d'user pleinement de leurs droits et d'en connaître les limites ;
- de bonnes relations avec l'enseignant(e) : bienveillance et exigence se manifestent dans la

confiance accordée, le droit à l'erreur et aux nouveaux essais, la valorisation des réussites, la stimulation de la persévérance...

- de bonnes relations entre pairs : elles sont fortement conditionnées par les références de valeurs données par les adultes ; les situations de coopération et d'entraide favorisent les échanges sociaux « amicaux » et constructifs.

Ces différents paramètres prévalent pour toutes les activités pratiquées à l'école. Leur importance se manifeste de manière évidente dans le jeu symbolique, où la richesse des scénarios est directement impactée par la qualité des interactions sociales.

Panorama de jeux symboliques

Le jeu symbolique met en scène des objets ainsi que des décors. Il permet d'effectuer des manipulations et des scénarisations en détournant, selon le besoin, l'objet de sa fonction première. Il peut se dérouler dans n'importe quel lieu de la classe, mais il est recommandé de lui consacrer des espaces dédiés. Les enfants peuvent ainsi profiter d'une organisation spatiale et matérielle propice à leur activité, sans être contraints à de longues manœuvres d'installation et de désinstallation coûteuses en temps et en motivation. Le tableau ci-dessous présente un panorama non exhaustif d'espaces consacrés aux jeux d'imitation ou de scénarisation.

Tableau 1. Panorama non exhaustif d'espaces dédiés au jeu symbolique

Espace	Vécu commun aux enfants	Quelques éléments matériels
A la maison (prévoir des téléphones mobiles pour communiquer entre les différents espaces)		
Cuisine Salle à manger	Parents qui préparent des repas, des plats. Parents qui lavent la vaisselle. Repas en famille, dressage de la table...	Ustensiles de cuisine, fruits et légumes de saison, aliments (prévoir le réel avant l'objet plastique)... Table, chaises, nappes, plateau, décors de table, assiettes, verres, couverts, serviettes...
Salle de bain Lingerie Nurserie	Bain et hygiène du bébé, toilette, coiffure... Habillage, choisir une tenue pour...	Baignoire, table à langer avec accessoires, gants, serviettes, peignes et brosses, sèche-cheveux... Vêtements avec cintres, porte-manteaux, portants...
Chambre	Le coucher, le lever, « faire le lit »...	Lits avec parures, lampe de chevet (à piles), petits jouets pour l'endormissement...
Activités ménagères	Parents ou personnels de service qui balaient, passent l'aspirateur, nettoient, etc.	Seau, balai, serpillère, aspirateur, poubelle, torchons et chiffons pour meubles et vitres...
Bricolage / entretien	Parents qui fabriquent, entretiennent, réparent ou démontent...	Outils, objets simples et de toutes tailles, à démonter ; boîte à outils et bleu de travail...

Espace	Vécu commun aux enfants	Quelques éléments matériels
Hors de la maison		
Achats et courses	Sortie à la supérette, au marché, dans des commerces...	Étals et présentoirs pour nourriture, vêtements, jouets, accessoires du quotidien (pain, savon, ...).
Médecin, hôpital	Visite médicale, maladie, etc.	Vêtements et accessoires, table d'examen, brancard, bureau du praticien avec nécessaire pour écrire...
Garage, casernes pompiers, police	Voitures, sirènes et avertisseurs d'urgence lors de sorties en famille...	Garage et casernes, avec engins associés ; couplage avec espaces hôpital, circuit, décor, maison...
Circuit, piste, voie	Scènes observées dans la vie quotidienne, dans les médias...	Engins ou objets roulants, plans inclinés et ponts, accessoires pour construire des voies...
Ferme, agriculture et chantiers divers		Engins et matériel agricole, de terrassement, de transport, de levage, avec accessoires...
Le cirque, le zoo, le parc, un milieu naturel...	Sorties en famille ou dans le cadre d'activités scolaires ou extra-scolaires...	Animaux, cages, barrières, grilles, arbres, bassins, accessoires pour composer un décor naturel...
Jeu dramatique / scénarisations		
Maquette et décor	En relation avec le vécu des enfants pendant les temps scolaires.	Plateau au sol ou sur grande table, avec personnages et accessoires pour réaliser le décor d'une histoire à jouer, inventée ou connue...
Castelet Scène, théâtre d'ombres		Castelet avec marionnettes à gaine, à tige, à fils, marottes... Cadre pour théâtre d'ombres... Déguisements, accessoires thématiques...

Chaque fois que possible, il est recommandé de prévoir le matériel en double exemplaire pour favoriser l'imitation entre pairs et initier de premiers échanges fondateurs de socialisation. Par ailleurs, la proximité de jeux de construction permet la fabrication d'accessoires à intégrer dans les autres jeux.

Favoriser la pratique du jeu symbolique (jeu libre)

Le tableau précédent met en évidence les multiples possibilités offertes à l'enseignant(e) pour l'aménagement d'espaces de « jeux symboliques » dans sa classe. Ils peuvent être divisés en deux grandes catégories :

- jeux dans lesquels l'enfant est lui-même l'acteur ;
- jeux dans lesquels l'enfant utilise un objet pour lui faire jouer un rôle.

La classe n'offre cependant qu'une surface limitée. En conséquence, des choix sont à opérer avec l'ensemble de l'équipe de l'école, pour permettre aux enfants de tirer les meilleurs bénéfices des organisations choisies. Ces choix respectent quelques règles simples :

- préférer la qualité à la quantité : il est préférable d'installer moins d'espaces dédiés, pour que chacun dispose d'une place suffisante et que s'y développent des scénarios et des interactions riches et variés ;
- favoriser des espaces complémentaires : l'espace supérette permet des interactions avec l'espace cuisine, il en est de même pour les activités ménagères et la chambre, le bricolage et l'espace garage ou salle de bain (plombier)
- programmer une rotation des espaces 1 à 2 fois par période : la cuisine cède la place au médecin, la nurserie s'efface pour installer le castelet ; la programmation des rotations et du matériel associé est effectuée par l'équipe enseignante ; cette pratique permet aux enfants de découvrir tous les espaces.

Comme indiqué dans les lignes précédentes, pour que les enfants soient en mesure de pratiquer des jeux symboliques, un soin extrêmement attentif doit accompagner leur installation et leur évolution au sein de la classe.

Voir les annexes :

- L'espace « Epicerie »
- L'espace « Déguisements »
- L'espace « Docteur »
- L'espace « Poupée, nurserie »

Par ailleurs, des exemples de plans de classe sont proposés dans le document « [Jouer et apprendre](#) ». Ils sont complétés par quelques indications relatives à une exploitation des espaces contigus.

Voir aussi :

- sur le site de l'académie de Créteil : [l'espace classe à l'école maternelle](#) (progression PS à GS),
- [programmation coins jeux à l'école maternelle](#).

Jeu symbolique et langage

En bref...

En raison de son implication dans le développement de l'enfant et des modalités requises pour qu'il puisse opérer, l'utilisation du jeu symbolique à des fins d'enseignement explicite n'est pas recommandée avant l'âge de 5 ans. Auparavant, le jeu libre est prioritaire. Il est ponctué de jeu structuré.

Par la suite, l'apparition de scénarisations dans la manipulation d'objets ou dans le jeu dramatique, offre un cadre propice à de nombreux apprentissages. Chaque « espace jeux » offre un décor et des accessoires à partir desquels de nombreux apprentissages peuvent être entrepris, dans un contexte familial, porteur de sens.

Lire la suite...

Le jeu libre permet aux enfants d'effectuer de nombreux apprentissages. Ces derniers restent cependant tributaires des aspirations spontanées ou des interactions avec des pairs, dans le cadre d'un aménagement organisé par l'enseignant(e). Il convient donc de les compléter à partir de situations ou de scénarios proposés par l'adulte selon une démarche de jeu structuré (voir la partie « Le jeu structuré » dans le document « [Cadrage général - Jouer et apprendre](#) », page 9).

Le scénario définit un contexte à partir duquel l'enfant est en mesure de comprendre le sens et l'intérêt des apprentissages qu'il effectue. La mobilisation de ces derniers correspond à un besoin dans une situation donnée : mémoriser la liste des courses pour faire une salade de fruits, choisir une poussette pour transporter le bébé, expliquer au médecin la raison d'une consultation... Autant de situations qui permettent à l'enfant d'apprendre et à l'enseignant(e) d'évaluer « en contexte ».

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Dans les moments où les enfants jouent à des jeux symboliques dans lesquels il est lui-même impliqué, l'enseignant(e) peut en profiter pour se fixer des objectifs d'apprentissage du langage. Il s'agira de dépasser le monologue dans lequel les enfants peuvent s'installer au cours d'une phase de jeu libre, d'aller au-delà des échanges spontanés entre pairs et ainsi de dépasser la dimension sociale du langage, certes importante mais non suffisante. Tout en étant acteur du jeu, l'enseignant(e) pourra orienter les échanges non seulement pour s'assurer de la compréhension par l'enfant de ce qui est dit mais aussi, et surtout, pour aider à une production langagière de plus en plus construite et complexe.

Le langage proposé par l'enseignant(e) donne à entendre, en contexte, des formes langagières dont les enfants pourront se saisir au cours du jeu ou plus tard, dans d'autres occasions.

Cette médiation de l'enseignant(e) peut faire l'objet d'une démarche pédagogique conscientisée et se fixer les objectifs linguistiques suivants :

- proposer à l'enfant un discours clair, précis et organisé : des phrases qui comportent des éléments lexicaux explicites et des constructions grammaticales structurées ;
- proposer à l'enfant différents types de discours : des explications, des justifications, des interprétations, des comparaisons, des descriptions, etc.

Pour ce faire, l'enseignant(e) devra adopter une posture spécifique et des modalités d'interaction reconnues comme efficaces pour l'apprentissage du langage :

- s'adresser dès que possible à chaque enfant individuellement ;
- ne pas attendre qu'un enfant prenne la parole pour enclencher le dialogue : lui faire de multiples propositions en participant soi-même de façon active au jeu ;
- écouter très attentivement ce que dit l'enfant en essayant de repérer les éléments linguistiques et les constructions grammaticales qu'il est capable de produire ;
- prendre soin de réintroduire systématiquement dans sa phrase les mots que l'enfant a déjà produits ;
- produire des phrases complètes ;
- éviter les questions qui génèrent la plupart du temps des réponses incomplètes, préférer des phrases descriptives et explicatives ;
- reprendre et reformuler ce que dit chacun des enfants pour offrir un cadre explicatif à l'activité en train de se faire et des liens logiques et de causalité entre les différentes actions ;
- faire des phrases qui comportent la plupart des mots déjà connus et produits par l'enfant en y ajoutant d'autres éléments non connus (autre lexique, autre construction grammaticale).

Exemple :

Enfant : à boire.

Adulte : oui, tu vas me donner à boire, je veux bien un verre pour boire.

On estime qu'avec une proportion de 80% de connu pour 20% d'inconnu, l'enfant est en mesure de capter les mots et constructions nouvelles qui lui sont proposées et peut alors tenter de s'appuyer dessus pour les réutiliser dans la même situation, immédiatement ou plus tard, ou dans d'autres situations.

En résumé, les modalités à privilégier sont les suivantes :

- déclenchement du dialogue : l'enseignant(e) fait des propositions pour démarrer l'échange, par exemple en interprétant ce que l'enfant fait, en faisant un commentaire positif sur ce qu'il fait, en décrivant sa propre action ou celle de l'enfant, etc. ;
- sollicitation de la parole de l'enfant : l'enseignant(e) doit veiller à ne pas trop questionner l'enfant sur ce qu'il fait mais plutôt entrer dans son jeu et verbaliser l'action en train de se faire pour construire un dialogue ;
- reprises et reformulations des propos de l'enfant : l'enseignant(e) cherchera à complexifier les constructions de la langue verbalisées par l'enfant en se situant dans une zone de développement potentiel (c'est-à-dire pas trop éloigné de ce que l'enfant a l'habitude de dire et sans être au même niveau)⁶.

6 De façon à mesurer la pertinence des offres de l'enseignant(e), en rapport avec les capacités et les besoins de chacun des enfants, il est conseillé de s'enregistrer.

Exemples d'« espaces jeux »	Scénarios	Compétences langagières visées
Cuisine / épicerie	Dans le coin cuisine L'enseignant(e) propose de préparer un repas ou de réaliser une recette de cuisine. On constate qu'il manque des ingrédients. Un enfant part avec le panier pour aller faire les courses... L'enseignant(e) dit : « pour le petit déjeuner avons-nous tout ce qu'il faut ? » « Non il manque... Il faut un volontaire pour aller faire les courses.... » Dans le coin épicerie L'enseignant peut tenir le rôle du marchand. Les enfants ont un porte-monnaie avec des jetons et ils doivent acheter certains aliments. Il peut aussi y avoir des emballages et des aliments en vrac qui doivent être pesés.	Répondre à une sollicitation de l'adulte. Par exemple : « Je crois que tu n'as pas assez d'argent pour acheter tous ces aliments, comment vas-tu faire ? » ; « Nous sommes dans la forêt, des animaux nous guettent, qu'allons-nous faire ? » ; « Dehors il fait froid, les poupées veulent aller se promener. Tu veux quels habits pour habiller les poupées ? ». Poser une question. Par exemple : « Est-ce que je peux avoir 3 kg de pommes s'il vous plaît monsieur ? » ; « Bonjour madame. Alors, où est-ce que vous avez mal ? »
Déguisements	L'enseignant(e) peut s'insérer dans des jeux de rôle comme par exemple : « Venez voir la boîte posée par terre ! Toi, le grand crocodile, peux-tu nous dire ce qu'il y a dedans ? », ou des jeux de mise en scène : il propose des rôles aux enfants qui doivent chercher le costume le plus adéquat puis inventer une histoire en imaginant ce que les personnages peuvent se dire.	Intégrer dans des phrases structurées (sujet-verbe-objet), au cours du dialogue avec l'adulte, des verbes et des noms d'un usage courant liés au champ concerné. Par exemple : pour la cuisine / épicerie les verbes acheter, peser, manger, etc. et des noms de fruits, de légumes, d'ustensiles... Pour les déguisements, les verbes mettre, enfiler, porter et des noms de vêtements et d'accessoires. Pour le médecin, les verbes guérir, piquer, soigner, etc. et des noms désignant les parties du corps.
Médecin	L'enseignant(e) peut imaginer et s'insérer dans les scénarios suivants : - « Il me semble que le bébé est malade... » - « Le bébé pleure beaucoup, il a de la fièvre. Je ne sais plus quoi faire ! » - « Tiens voilà une dame (ou un monsieur...) qui arrive pour prendre un rendez-vous ». Ou participer à des mises en scène : « Le chirurgien a opéré une dame (ou un monsieur). Il vient voir si tout va bien. La dame dit qu'elle a très mal au ventre »... - Un accident s'est déroulé dans l'espace véhicules. Un passant prévient les secours. Les blessés sont transportés à l'hôpital. L'équipe soignante les accueille. - Une visite médicale avec examen des radiographies... Il faut opérer...	<i>Le vocabulaire est à insérer dans des phrases complètes, avec les déterminants et les prépositions adéquats. Il importe de distinguer les termes spécifiques (par exemple : un chien, une pomme, un pantalon, une chaise) et les termes génériques (par exemple : animaux, fruits, vêtements, meubles).</i>
Poupées / nurserie	L'enseignant(e) participe au jeu, il joue un rôle et peut dans ce cadre générer de la parole. Par exemple il peut s'insérer dans les scénarios suivants : - « La sieste est finie, bébé se réveille. Nous allons l'emmener au parc ? Comment veux-tu qu'on l'habille ? » - « Oh bébé est malade. Qu'est-ce qu'il faut faire ? » - « Toute la famille va partir en vacances, qu'est-ce qu'on va emporter dans la valise ? », etc.	Produire des phrases de plus en plus diversifiées et avec différentes complexités. Par exemple des phrases qui comportent des introducteurs temporels (quand, pendant que,...), de causalité (parce que), des constructions de but (pour + infinitif, pour que), des relatives (qui, que, où) des suppositions (si), du discours indirect, consulter le document « Cadrage général - Jouer et apprendre », chapitre 7 « Jeu et langage »

Annexes

L'épicerie

Le coin épicerie peut naturellement être mis en relation avec le coin cuisine. Il en est de même pour l'espace restaurant. Une étagère, un placard, permettent de ranger les ingrédients utiles à la préparation des repas ; un panier, un cabas et un porte-monnaie avec quelques pièces ou jetons, complètent le nécessaire à la pratique de jeux de rôles.



Dans leurs jeux, les enfants développent le rôle de celui qui fait les courses. L'aménagement d'un magasin ou d'un étal de marché devient rapidement nécessaire. Les recettes réalisées en classe nourrissent l'imitation différée et créent un enchaînement logique entre la réalisation de la recette et l'achat des ingrédients.

Une sortie au marché ou des achats organisés dans un magasin pour un projet comme un petit déjeuner avec les parents, complètera favorablement le dispositif. À partir de là, une étude des différents fruits et légumes et une découverte des aliments de base de la cuisine tels que la farine, le sucre, le sel... s'effectueront logiquement.

Aménagement de l'espace

Il n'est pas toujours possible d'avoir l'espace suffisant pour proposer simultanément la cuisine et l'épicerie. Une organisation dans laquelle le dispositif épicerie est amovible est alors envisageable. Un étal de marché ou un camion d'épicerie sont installés à la demande. Un grand carton permet de remiser la marchandise et le matériel nécessaires.



2 à 4 ans

L'accent est mis sur le panier et le porte-monnaie, mais surtout sur les fruits et légumes dont de vrais spécimens apparaissent régulièrement à l'épicerie.

Les enfants quittent la cuisine pour aller faire les courses...

Il n'est pas utile de développer l'épicerie sauf si la vie de la classe prévoit un projet en ce sens.

4 - 5 ans et plus

- Un coin épicerie amovible - étal de marché.
- En cas de coin épicerie permanent, il est préférable de l'éloigner du coin cuisine pour favoriser des scénarios du type « je vais faire les courses avec mon panier »
- Pour les plus grands, on peut imaginer que le coin cuisine disparaisse au profit d'un magasin plus complet qui va permettre la pesée, l'utilisation de la caisse enregistreuse...
- La déclinaison de la boulangerie, de la boucherie, de la poissonnerie... est également intéressante. La pharmacie peut côtoyer le cabinet du médecin ou l'hôpital.

Le matériel

Le matériel induit fortement l'orientation que l'on souhaite donner à cet espace. Le choix est déterminé par les progressions de l'enseignant(e) dans les domaines impliqués.

Si l'accent est mis sur l'entrée dans l'écrit par l'observation des emballages, le choix de ces derniers conditionnera la richesse des liens et des inférences que l'enfant sera en mesure d'effectuer.

Si l'objectif est de travailler la numération, il est intéressant de bien indiquer des quantités sur les emballages, ou de faire des paquets ou des lots nécessitant un comptage. Les boîtes à oeufs, packs de bouteilles ou tablettes de chocolat offrent de nombreuses situations propices à la construction du concept de nombre. Le porte-monnaie tient aussi un rôle important, moyennant des adaptations permettant de comprendre des règles d'échanges de plus en plus complexes. Les prix sont indiqués sur les produits ou les boîtes. Une déclinaison des différentes écritures (doigts, constellations, chiffres) permet de gérer la diversité des élèves.



Rôle de l'enseignant(e) et scénarios

L'épicerie est un espace propice à de nombreux apprentissages. Le contexte permet de donner du sens à des notions parfois mal perçues par certains élèves. La manipulation de monnaie est attractive mais le concept d'unité, l'« euro », reste difficilement accessible au cycle 1. Il est donc recommandé d'adopter une patiente progressivité. Les billets imprimés par l'école pourront, dans un premier temps, associer des constellations à leur écriture en chiffres.

Le sens de l'échange « argent contre marchandises » est favorisé par les contextes explicites, cependant le troc peut faire l'objet de débats particulièrement intéressants entre enfants. Ils prendront conscience de l'intérêt d'un système d'échange accepté de tous.

L'expérience acquise au fil des divers scénarios autorise une complexification progressive du jeu et conduit à la résolution de réelles situations problèmes.

Scénario simple	Scénarios intermédiaires	Scénarios complexes
Dans le coin cuisine se trouvent des emballages que les enfants connaissent bien. Avant l'arrivée des enfants l'enseignant(e) en a retiré quelques uns qu'il a mis dans le grand carton épicerie avec d'autres emballages. --- L'action se déroule dans le coin cuisine à partir de la proposition de repas ou de réalisation d'une recette. On constate qu'il manque des ingrédients. Un enfant part avec le panier pour aller faire les courses... --- L'enseignant(e) dit : « pour le petit déjeuner avons-nous tout ce qu'il faut ? Non il manque... Il faut un volontaire pour aller faire les courses.... »	Même dispositif que précédemment mais l'épicerie est installée et il y a un vendeur. L'objectif est langagier. --- Les enfants ont un porte-monnaie avec des jetons. Un jeton correspond à l'achat d'un paquet. C'est un fonctionnement terme à terme qui permet de travailler la notion de collections équipotentes. --- L'enseignant tient le rôle du marchand. Il peut identifier les différentes stratégies utilisées par les élèves.	Même dispositif que précédemment avec les jetons mais les élèves ont des pièces ou une monnaie « papier » illustrée d'images ou de symboles. L'enseignant(e) garnit les porte-monnaie en fonction du niveau des élèves. --- L'épicerie diversifie ses marchandises. Il y a des emballages mais également des aliments en vrac qui doivent être pesés. --- Les enfants ont des listes de courses écrites par d'autres enfants à partir d'images et de mots cochés.

Le langage oral

Faire des achats entraîne inévitablement des situations de communication en contexte, riches et variées. L'enfant met à l'épreuve son langage, et peut ajuster son message en fonction des réactions de son interlocuteur. Ce « feedback » l'oblige à faire l'effort de comprendre et de se faire comprendre dans des scénarios de plus en plus complexes.

Dans le cadre de l'espace épicerie, les achats sont conditionnés par un besoin : faire la cuisine pour des convives, pour offrir, pour consommer immédiatement.

Les enfants ne perdent ainsi jamais le sens de ce qui gouverne leurs actes et mobilisent naturellement leur intelligence. C'est pourquoi il est important que l'adulte saisisse ces opportunités pour observer et connaître les enfants ou pour entrer dans leur jeu en respectant la démarche de jeu libre L2.

Ouvrir des boutiques éphémères permet de jouer sur la récurrence des propos échangés entre un client et un vendeur dans toute scène d'achat tout en mesurant les spécificités. On n'achète pas de la même façon des légumes et du pain... On ne pose pas les mêmes questions. Et pourtant il y a des incontournables comme les formules de politesse.

Le dialogue peut être au départ assez court :

- « - Bonjour Madame la boulangère, je voudrais une baguette bien cuite, s'il vous plaît
- Voilà monsieur (ou voilà madame)
- Je vous dois combien ?
- 1€ madame
- Merci et au revoir ».

Il faudra enrichir les propositions. Par exemple la commande d'un gâteau, l'achat de pâtisseries...

Le passage en caisse d'une grande surface peut donner naissance à d'autres formes d'échanges favorisés par la nature répétitive du travail des employés de caisse. La « douchette » à codes barres et son fameux « bip » apportent du réalisme et suscite des échanges particuliers :

« Désolé monsieur, votre article ne passe pas, il n'a pas de code-barres !

- Je vais en chercher un autre dans le rayon.

- Attendez, je vais joindre le responsable »

Lien vers le document vidéo « [Le passage en caisse infernal](#) » (classe de GS).

En conclusion

Les épiceries font de moins en moins partie du quotidien des enfants. Il serait plus juste de parler de « rayon épicerie » et d'envisager des scénarios vécus dans les petites et moyennes surfaces. D'autres rayons pourraient alors être proposés au cours du cycle 1, rayon jouet, livres, vêtements, accessoires de maison, etc.



A titre d'exemple, nous vous proposons le travail réalisé par une classe de grande section sur le site de l'académie de Nantes : « [Apprendre à mieux parler en jouant dans le coin épicerie](#) ».

L'espace déguisement

Les enfants sont très attirés par les déguisements. Endosser les attributs d'un personnage ou d'une personne facilite l'identification à celui-ci ou celle-ci. Il suffit parfois d'un seul élément culturellement partagé, donc suffisamment parlant pour tous pour pénétrer dans l'univers du jeu. L'entrée dans l'espace cuisine peut, par exemple, se marquer par le port d'une blouse ou d'un tablier.



Mettre à la disposition des élèves une malle avec des éléments très différents soutient la communication non verbale qui passe par le déguisement. Au travers de celui-ci, l'enfant se projette, envisage des rôles dans lesquels il est un personnage autonome qui, selon ses choix, repousse plus ou moins les limites de la réalité. Héros volants, fées et autres magiciens aux pouvoirs surnaturels bien pratiques pour créer des scénarios de plus en plus riches et rejoindre le monde des mythes et des légendes... Mais il peut aussi avoir simplement l'envie de ressembler à un papa ou une maman. C'est-à-dire un adulte qui représente à ses yeux une référence.

L'incarnation de certains personnages comme les monstres constitue un moyen d'appivoiser ses peurs. Même s'il n'en est pas conscient, l'enfant choisit son rôle en fonction de ses interrogations et de ses désirs. Choisir d'être un clown peut révéler l'envie de captiver les autres par l'humour et de susciter chez eux le rire. Choisir d'être un policier pour permettre au timide de s'imposer par le jeu.

Aménagement de l'espace

Les vêtements, chaussures, chapeaux et autres accessoires sont entreposés dans des caisses, malles ou corbeilles. Il est intéressant d'avoir une penderie pour suspendre des vêtements sur les cintres et un miroir incassable 3 pans afin que les jeunes acteurs puissent s'évaluer de face comme de profil.

Ne pas oublier les objets emblématiques tels qu'ils sont rencontrés dans les histoires lues : la baguette magique, le nez du clown, les bottes de 7 lieux, l'épée de..., les lunettes de grand-père,...

Progressivité dans les choix des vêtements

Au fil du temps, des éléments doivent apparaître et d'autres disparaître, ne serait-ce que pour des raisons d'hygiène.

L'espace déguisement suit l'évolution de la classe au fil des narrations et des événements. Il est vivant et attractif et ménage régulièrement des surprises.

Il est en rapport avec les autres espaces jeux afin de permettre aux élèves de se costumer avant de s'y rendre.



2 à 4 ans	4 ans à 5 ans	5 ans et plus
Les vêtements doivent être suffisamment grands pour être faciles à enfiler, mais pas trop, pour que les enfants ne soient pas entravés dans leurs mouvements. Les modes de fixation doivent être simples, variés et adaptés aux enfants de cet âge. Le choix des vêtements usuels (pantalon, jupe, pull, gilet...) se fait en variant les matières et les couleurs. Des accessoires (des bonnets, des chapeaux, des paires de gants, des lunettes, une valisette, un sac à main) et des éléments basiques sélectionnés dans les histoires ou fabriqués par les enfants complèteront l'équipement de ce coin. La perruque et les moustaches remportent le plus souvent un vif succès.	Des vêtements et accessoires variés sont toujours présents. Leurs modes de fixations évoluent pour permettre aux enfants de développer leur motricité fine (fermeture à glissière, pressions, lacets...). Plusieurs corbeilles sont proposées pour induire des tris que l'enseignant(e) encourage lors du rangement et explicite lors des bilans. En fournissant des éléments en rapport avec les héros des albums et des histoires, l'espace déguisement favorise une appropriation rapide des scénarios par les enfants. Les espaces bricolage ou arts visuels peuvent contribuer à la réalisation de vêtements et d'accessoires.	Les malles à thèmes sont privilégiées. Elles contiennent la panoplie du médecin, du petit chaperon rouge, du loup... Les enfants précisent les critères qui définissent certains personnages : la baguette magique pour la fée, les dents pour le loup, la toque pour le cuisinier, etc. Le coin bricolage continue à fournir des accessoires en rapport avec la vie de la classe. Des masques peuvent être introduits. Les espaces bricolage ou arts visuels peuvent contribuer à la réalisation de vêtements et d'accessoires.

Rôle de l'enseignant(e) et scénarios

2 ans à 4 ans	4 ans	5 ans et plus
Les enfants pratiquent principalement des jeux d'imitation. Ils s'habillent comme maman, comme papa, comme mamie... Ils reproduisent des scènes de la vie quotidienne.	Les enfants aiment se déguiser, C'est l'âge des premiers jeux de rôle. Scénarios « Le prince, la princesse et leurs enfants partent en voyage ». « Nous sommes dans la forêt, des animaux nous guettent ». Des mises en scène peuvent être proposées par l'enseignant(e) : - venez voir la boîte posée par terre ! Toi, le grand crocodile, peux-tu nous dire ce qu'il y a dedans ? - nous allons jouer la rencontre du loup et du petit chaperon rouge...	Scénarios de plus en plus complexes Les jeux de rôle deviennent des jeux de mise en scène. C'est le début du jeu dramatique. Les enfants choisissent leur costume et inventent des histoires. Au cours d'une séance de jeu structuré S1 ou S2, l'enseignant(e) peut aussi : - proposer des rôles aux enfants qui doivent chercher le costume le plus adéquat puis inventer une histoire ; - impulser un travail sur l'implicite et conduire les élèves à imaginer ce que les personnages ont pu se dire.

C'est au cours des jeux libres L1 et L2 que les enfants expriment pleinement leurs capacités de communication.

Le langage oral

L'utilisation de déguisement illustre les éléments fondamentaux qui définissent le jeu : le second degré, et le choix qui mène à la décision.

L'enfant choisit de se déguiser et décide des vêtements et accessoires qu'il va adopter, selon des objectifs qui lui sont propres. Lorsqu'il a endossé son déguisement, il présente les preuves visuelles qu'il n'évolue plus dans « la vie pour de vrai », mais dans un monde fictif où les actes sont « pour de faux ». Dans ce monde, il prend l'apparence, les traits de caractères et les qualités qui lui conviennent. Il s'essaie à diverses personnalités en usant de nouveaux modes d'interactions sociales. Il apprend à prendre confiance en lui et en ses pairs.

La manipulation des costumes permet un travail sur l'enrichissement du lexique et sur la catégorisation des différents vêtements et accessoires. Proposer à plusieurs reprises le même type d'activité dans le coin déguisement, c'est donner la possibilité aux enfants de réinvestir des connaissances acquises antérieurement.

L'enseignant(e) : alors tu t'es déguisé en jardinier ! Tu ressembles à un vrai jardinier avec ton chapeau et ta salopette. Peut-être qu'avec ton arrosoir tu pourrais aller arroser les salades que l'on a plantées cette semaine ?

La notion de dialogue est très présente dans les saynètes, l'usage du « vous » de politesse peut-être pratiqué s'il est naturel dans la situation jouée. Une attention particulière est accordée à la cohérence entre les gestes et les propos.

L'enseignant(e) : *bonjour monsieur le magicien ! quel tour de magie avez-vous inventé ?*

L'enfant : *je fais disparaître avec la baguette.*

L'enseignant(e) : *vous faites disparaître des objets avec votre baguette magique ! mais comment faites-vous ? Je voudrais bien le savoir !*



Chez le docteur ou à l'hôpital



Voir la vidéo : « [Le jeu du docteur](#) »

Les espaces jeux traditionnels comme celui des poupons et des poupées peuvent avantageusement s'enrichir d'une mallette de docteur ou d'un chariot d'hôpital. On peut également, avec les plus grands, penser ce lieu comme un espace à installer avec les enfants, à la suite d'un événement, d'une lecture ou d'une proposition spontanée.

Lorsque l'enfant joue au docteur, il reproduit souvent des scènes vécues dans lesquelles il n'a connu que le rôle du patient. L'imitation différée de ces visites médicales lui permet d'apprivoiser ses peurs et de surmonter ses angoisses face à cet adulte parfois intrusif qu'est le médecin. C'est par une identification à ce qu'il représente ou aux parents complices d'actes médicaux parfois douloureux qu'il rétablit un équilibre psycho-affectif et supporte mieux l'angoisse des visites suivantes.

Les objets liés à l'acte de soigner : seringue, thermomètre, stéthoscope... fascinent les enfants. Ce sont des objets mystérieux que l'on ne peut que rarement toucher dans la réalité. La blouse blanche est aussi un symbole fort. L'enfiler, c'est adopter une posture active, se positionner en soignant.

Aménagement de l'espace

2 à 4 ans	4 ans à 5 ans	5 ans et plus
Une mallette de docteur déposée en cours d'année dans le coin poupées initie de nouveaux scénarios. L'ajout d'un téléphone complète le dispositif en introduisant un outil de communication souvent impliqué dans le scénario.	La mallette du docteur peut rejoindre le coin déguisement pour compléter un costume d'infirmière ou une blouse de médecin. L'enseignant(e) peut introduire un chariot d'infirmière ou une table de consultation. Le téléphone demeure présent et assure le lien entre la maison et les services médicaux.	Les dispositifs précédents demeurent pertinents. De nouveaux accessoires rejoignent la table de consultation et autorisent des consultations plus diversifiées. Une partie des locaux de la maison de poupées est aménagée en salle de soins. Un accès est aménagé pour l'ambulance, complété par un tarmac pour l'hélicoptère.

Le matériel

2 à 4 ans	4 ans à 5 ans	5 ans et plus
Malette : Stéthoscope, seringues, gants chirurgicaux, petit marteau, fioles, coton...	Malette : idem complété de bandes Velpeau, de gazes, de sparadrap...	Malette : idem
Costume : Blouse ou tablier d'infirmière avec calot.	Costume : Bonnet de douche jetable. Blouse ou tablier d'infirmière. Sur-chaussures en plastique.	Hôpital : toise, pèse-personne, radiographies, dispositif pour les « lire » (fil à linge avec pinces). Une étagère de boîtes de médicaments (classés par pathologies : rhume, maux de tête..., inventer avec les élèves des noms comme : <i>gouttes nez bouché</i> pour le rhume.
	Près du téléphone : Carnet de rendez-vous et ordonnancier	Costume, téléphone : idem.

Rôle de l'enseignant(e) et scénarios

Dans un premier temps, les enfants assouvissent leur besoin de découverte en pratiquant l'imitation différée. Afin de faire évoluer les chaînes d'actions en véritables scénarios, l'enseignant(e) peut proposer la construction de cet espace avec les enfants. Leur participation à l'élaboration de cet espace leur permet de préciser leur représentation de ces lieux puis de leur donner, par la suite, la possibilité d'enrichir l'espace de jeu en élaborant des saynètes de plus en plus structurées.

Scénarios simples	Scénarios intermédiaires	Scénarios complexes
L'enseignant(e) s'inquiète : « Il me semble que le bébé est malade... » « Le bébé pleure beaucoup, il a de la fièvre. Je ne sais plus quoi faire ! »	Avant l'arrivée des enfants, l'enseignant(e) dépose la mallette de vaccination sur la table du médecin. Les enfants s'interrogent et s'organisent pour « faire la tournée » des patients. « Le chirurgien a opéré une dame (ou un monsieur). Il vient voir si tout va bien. La dame dit qu'elle a très mal au ventre »...	Un accident s'est déroulé dans l'espace véhicules. Un passant prévient les secours. Les blessés sont transportés à l'hôpital. L'équipe soignante les accueille ... Un dame (ou un monsieur...) arrive au secrétariat de son médecin pour prendre un rendez-vous... Une visite médicale avec examen des radiographies... Il faut opérer...

Le langage oral

L'évocation de la maladie et des actes médicaux est associée à de fortes charges émotionnelles particulièrement efficaces pour déclencher de vives réactions. Certaines précautions s'avèrent parfois nécessaires pour les plus jeunes, lorsqu'ils ont été marqués par une expérience pénible. Le langage favorise l'expression de ces émotions, mais aussi leur mise à distance. Les enfants s'emparent volontiers du rôle de soignant et y acquièrent une assurance propre à libérer leur langage.

L'enseignant(e) travaille dans les champs lexicaux de la santé, de la maladie et des soins. Un vocabulaire spécifique est progressivement apporté en contexte, par la dénomination des objets utilisés. Si dans la

même période des imagiers sur ces thèmes sont étudiés, des comparaisons peuvent faire émerger des demandes d'enrichissement du coin jeu avec les éléments vus dans les ouvrages.

La construction de la dénomination et du sens se fait dans le respect d'une continuité : nommer l'objet réel puis le reconnaître dans les imagiers et le désigner comme semblable à celui que l'on possède dans le coin jeu.

L'enseignant(e) travaille également la qualité des interactions verbales. Les dialogues ont besoin d'être analysés entre les phases de jeu pour mettre en évidence les récurrences.

Par exemple, dans le cabinet du médecin :

« Bonjour Docteur »

« Bonjour monsieur. Alors, qu'est-ce qui ne va pas ? » ou « Où avez-vous mal ? »...

A titre d'exemple, voir le document « [Chez le docteur](#) » : proposé par une école maternelle de l'académie de Nantes.

L'espace « poupées et nurserie »

Le coin « poupées » permet de mettre en scène une importante quantité d'événements de la vie psychique et corporelle de l'enfant. Par exemple, les enfants jouent à la poupée pour mettre en scène l'acceptation d'une règle commune, dédramatiser une séparation (à l'école, chez la nounou, l'endormissement de la sieste ou du soir etc.), appréhender des événements liés au corps (aller aux toilettes, être malade, l'auscultation médicale, se laver, l'intimité etc.), apprendre à choisir des vêtements en fonction de la météo, choisir un repas équilibré et apprendre les codes sociaux liés au repas, gérer un conflit, etc.



Les espaces « jeux de rôles » sur le thème de la nurserie peuvent se prolonger par le thème de la cuisine, du docteur puis plus tard par la marchande et le restaurant. Il est préférable de limiter les thèmes de jeu à trois au maximum avec des propositions riches en matériel.

Au cours du jeu libre, l'enfant choisit quand et comment il joue, dans un cadre temporel et spatial imparti. L'enseignant(e) n'assure aucun guidage direct, mais peut susciter l'imitation. Dans certaines situations, sa présence trop proche ou son intervention peuvent amener l'enfant à abandonner son jeu ou à interrompre des échanges avec ses pairs. Suivant l'âge des enfants, l'enseignant(e) peut proposer des phases de jeux structurés qui pourront permettre de viser des compétences langagières, sociales ou autres.

Voir les vidéos réalisées dans une classe de petite section de maternelle à l'école Le Petit Louvre (Sarthe) :

- « [La sortie des poupées](#) »,
- « [La sortie des poupées - Jeu et langage](#) »,
- Fiche d'accompagnement : « [La sortie des poupées - Jeu et langage](#) »

Aménagement de l'espace

Les coins-jeu peuvent être répartis soit dans la classe de chaque enseignant(e), soit entre plusieurs classes avec une circulation des enfants. Ils sont permanents, spacieux et délimités. Le décor doit être soigné et en rapport avec la spécificité du lieu. Pour les plus jeunes, il est nécessaire de prévoir un grand espace sans tapis de sol, les enfants jouant debout et se déplaçant beaucoup.

L'intimité des espaces de jeux est délimitée par des cloisons, des paravents de la taille des enfants et suffisamment ajourés. Ceux-ci abritent les enfants du regard des adultes tout en leur permettant, si besoin, de se rassurer par leur présence. Ces petites cloisons symbolisent la frontière qui sépare le monde imaginaire et la réalité. L'intimité peut être renforcée par un toit en voilage.



Dans cet espace, le mobilier (armoire, table basse, berceau, lit, couffin, poussettes, chaise de bébé, miroir, baignoire) est complété par des accessoires permettant aux enfants d'élaborer des scénarios (trousse de toilette, dinette, déguisements, habits de la taille des poupées). Pour les jeunes enfants, les accessoires en double exemplaire favorisent les jeux d'imitation et un climat plus serein.

L'installation du matériel au centre de l'espace ou tournée vers le centre de la classe favorise les jeux en parallèle des plus jeunes et les interactions entre élèves. N'oublions pas les meubles en « face à face » qui permettent l'imitation immédiate, première source de communication.

Le rangement

Le rangement des espaces peut être plus facile en prévoyant des étagères et en repérant les emplacements de rangement. Les élèves de grande section peuvent aider les enfants plus jeunes à trier et ranger les habits dans des bacs.

Attention à l'hygiène de ces espaces : il faut laver régulièrement les habits des poupées et le matériel.



Chez les plus jeunes, la remise en état de l'espace est faite par un adulte, quand les joueurs ont quitté l'espace de jeu. Il est nécessaire de rhabiller les poupons (les enfants les déshabillent mais ne les rhabillent pas) et de les installer sur un siège ou dans une poussette, de ranger les dinettes aussi.

Le choix des poupées est important. Leur taille varie suivant l'âge des enfants. En général, la distance entre les deux avant-bras des enfants permet de s'assurer que la poupée est proportionnée à leur taille.

Dans une classe, il faut privilégier des poupées à corps dur pour mener des activités autour de l'hygiène et à corps mou pour les habiller et déshabiller plus facilement ; des poupées avec des cheveux synthétiques qui peuvent être lavées et coiffées afin de favoriser l'utilisation de brosses et de peignes ; des poupées avec des cheveux dessinés dans le plastique et des yeux de toutes les couleurs.



Progressivité dans le choix des vêtements

Les vêtements doivent être adaptés à la taille des poupées et aux capacités motrices des enfants. Il faut en prévoir pour différentes saisons avec boutons, fermetures éclair. Pour maintenir l'intérêt de ce coin, il faut veiller à renouveler les vêtements et les maintenir propres.

2 à 4 ans

Choisir les vêtements avec des matières et des graphismes de plus en plus variés (coton, laine, velours, polaire, fourrure, soie) qui favorisent une discrimination de plus en plus fine.

Faciliter le jeu en offrant des bébés de taille moyenne et des vêtements faciles à retirer et à enfiler.

4 à 5 ans

Enrichir la garde-robe avec des vêtements de saisons différentes et avec des systèmes de fermeture de plus en plus complexes (boutons, boutons - pression, fermetures à glissière, scratch), qui favorisent la motricité fine (pression du pouce, du bout des doigts, le pincer, etc.)

5 ans et plus

Complexifier le type de vêtements avec des façons d'enfiler différentes (pantalon, gilet sans manche, avec manches courtes, manches longues, chemises, culotte, chaussures, collant, bonnet, etc.). L'enfant a alors besoin de réfléchir, de tâtonner et d'expérimenter.

Le matériel

Le matériel doit être adapté à la taille des enfants et des poupées : literie et mobilier (lit, landau, etc.)

2 à 4 ans

Répondre aux besoins de déambulation des petits en proposant des poussettes, des landaus...

Proposer une organisation simple : un ou deux lits, une chaise haute, un meuble pour les vêtements, une baignoire pour laver les poupées.

4 à 5 ans

Apporter progressivement des accessoires nouveaux : mobilier, table à repasser, accessoires pour l'hygiène corporelle.

Faire varier les éléments (remplacer la table à langer par une coiffeuse par exemple).

5 ans et plus

Faire évoluer ce coin en le dotant d'un matériel miniaturisé : maison de poupée, ferme, cirque, château fort... et pourquoi pas le construire avec les enfants (maquette d'une maison de poupée par exemple).

Langage oral - Scénarios

Progressivement, en suivant le développement des enfants, l'enseignant(e) leur propose de nouveaux scénarios et les encourage à en construire eux-mêmes. Il complexifie les échanges en attribuant des rôles différents à chacun et en s'impliquant lui-même dans le jeu par des propositions qui ont une résonance possible avec l'expérience des enfants (les décalages socio-culturels sont à prendre en compte).

Scénarios simples	Scénarios intermédiaires	Scénarios complexes
L'enseignant(e) dit par exemple : « Dehors, il fait froid, les poupées veulent aller se promener. Tu veux quels habits pour habiller les poupées ? » « C'est le soir, les bébés ont faim. Qu'est-ce que tu vas leur faire à manger ? » - « Le bébé est fatigué, tu vas le coucher... »	L'enseignant(e) dit par exemple : « Après la sieste, le bébé se réveille. Tu veux l'emmener au parc ? Comment vas-tu l'habiller ? ». « C'est l'heure du repas, il faut mettre le couvert pour le papa, la maman, et les deux enfants... ». « Le bébé est fatigué, tu vas lui donner son bain et ensuite tu vas le coucher dans son lit... ».	L'enseignant(e) dit par exemple : « Le bébé se réveille, il est malade. Qu'est-ce qu'il faut faire ? » « C'est le soir, nous avons des invités, quel menu allons-nous préparer ? » « Les parents et les enfants vont partir demain en vacances ; qu'est-ce qu'ils vont emporter ? »

L'enseignant(e) veille à verbaliser les actions en phrases explicites complètes, avec un vocabulaire précis sans être spécialisé. D'abord des phrases simples pour les enfants dont le langage est encore peu assuré. Peu à peu il associe les phrases simples avec des connecteurs (et, mais, puis, alors...) puis il introduit des constructions complexes pour exprimer la volonté ou la possibilité (« pouvoir » ou « vouloir » + infinitif), le but (pour + infinitif), la causalité (« parce que »), la temporalité (« quand »...).

L'enseignant(e) : *donc tu vas habiller le bébé, la poupée* (s'adressant à un autre enfant) *et toi aussi tu vas habiller la poupée ?*

L'enfant : *moi veux la poussette*

L'enseignant(e) : *alors nous allons habiller les poupées pour aller les promener avec la poussette dehors*
Ou encore à un autre enfant.

L'enseignant(e) : *c'est une robe que tu as mise (l'enfant acquiesce) oui nous allons pouvoir la sortir*

Il est difficile de classer le vocabulaire en fonction de l'âge des enfants. Il faut être à l'écoute de chaque enfant, identifier les termes qu'il emploie en famille et lui proposer des termes « courants » adéquats aux situations plutôt que des termes spécialisés. C'est en situation et au fil des échanges que l'enseignant(e) peut ajuster le vocabulaire essayé par l'enfant et lui proposer d'autres éléments.

Le vocabulaire est à mettre en contexte d'emploi syntaxique, avec les déterminants et les prépositions adéquats. Il importe de distinguer les termes spécifiques (par exemple : un chien, un pantalon, une chaise) et les termes génériques (par exemple : animaux, fruits, vêtements, meubles).

L'enseignant(e) : *bonjour mesdames !*

L'enfant : *cuisine*

L'enseignant(e) : *vous faites la cuisine !*

L'enfant : *oui on fait la cuisine*

L'enfant : *maman !*

L'enseignant(e) : *tu me montres ce qu'elle a fait ta maman ?*

L'enfant : *oui moi j'ai fait cacahuète (sic)*

L'enseignant(e) : *Ah ta maman elle met des cacahuètes aussi.*