

**Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy**

---

**Accompagner la première transition scolaire  
à travers le jeu de faire semblant : regards croisés  
d’enseignantes sur leurs pratiques**

**Résumé**

Si des approches théoriques existent sur l’accompagnement du jeu de faire semblant auprès de jeunes enfants en contextes éducatifs, les pratiques d’enseignantes les mobilisant à l’entrée à l’école en Suisse francophone restent peu étudiées. Ce chapitre explore la façon dont des professionnelles conçoivent et investissent leur rôle dans cet accompagnement. Dix entretiens compréhensifs ont été réalisés avec cinq enseignantes accueillant des enfants de quatre à six ans, avant et après un dispositif de recherche-formation itératif mené sur une année scolaire. L’analyse narrative structurelle de ces entretiens révèle une diversité d’interprétations vis-à-vis du jeu, se déclinant en pratiques d’accompagnement variées selon les classes : la construction du jeu comme savoir, celle de règles porteuses de sens, la constitution d’un groupe apprenant, ou le travail des objectifs du programme scolaire. Ces résultats soulèvent des questions pédagogiques et didactiques sur les modalités d’accompagnement du jeu dans le cadre de la première transition scolaire.

## **Abstract**

*While some theoretical approaches exist regarding the support of pretend play among young children in educational contexts, little research has been conducted on teachers' practices using it at the start of school in French-speaking Switzerland. This chapter examines how professionals conceptualize and invest in their role in this process. Ten comprehensive interviews were conducted with five teachers working with four- to six-year-old children, before and after an iterative research-training program carried out over one school year. The structural narrative analysis of these interviews reveals a diversity of interpretations of play, which manifest in different support practices depending on the class: the construction of play as knowledge, that of meaningful rules, the formation of a learning group, or work on the school curriculum objectives. These findings raise pedagogical and didactic questions regarding the implementation of play-based support during the first school transition.*

## **Préparer les enfants à une scolarité réussie : un point de débat**

Souvent, la transition vers l'école s'opère entre 3 à 7 ans. Néanmoins, la manière de concevoir l'entrée dans la scolarité fait débat. Si les effets pervers de pratiques jugées trop précocement scolarisantes sont redoutés, l'absence de programme au profit des choix de l'enfant est aussi suspectée de pouvoir engendrer des inégalités dès le plus jeune âge (Garnier, 2009 ; Tazouti et al., 2012). Certains systèmes éducatifs optent ainsi pour l'enseignement précoce de certains savoirs jugés fondamentaux, tandis que d'autres privilégient le jeu et misent sur les bienfaits attendus de pédagogies respectueuses de l'enfant. Pour soutenir l'agentivité et la qualité des apprentissages des jeunes enfants, certains spécialistes soutiennent que l'éducation de la petite enfance devrait tendre vers un équilibre entre jeu et apprentissage (Fleer et al., 2021). Plutôt que d'opposer ces notions, souvent pensées de manière dichotomique, Pramling et al. (2019) proposent d'envisager les activités sous l'angle de la personne qui les initie, qu'il s'agisse de l'adulte ou de l'enfant. La qualité des apprentissages serait aussi favorisée par la prise en compte, dans l'enseignement, des activités que les jeunes enfants choisissent librement d'investir, et particulièrement le jeu. Van Oers (2013) propose de considérer le jeu comme une forme d'activité culturelle, au même titre que l'apprentissage

ou encore le travail, suggérant de le penser à travers trois caractéristiques : le type de règles qui le structurent, le niveau d'engagement et les degrés de liberté que la communauté culturelle accorde aux joueuses ou aux joueurs. Ce que recouvre la notion de jeu fait cependant débat dans la communauté scientifique, la question devenant d'autant plus délicate lorsqu'elle est mise en relation avec l'apprentissage (Brougère, 2024).

La tendance à la primarisation des premiers degrés est néanmoins un constat établi dans de nombreux contextes, y compris en francophonie (Duval et Bouchard, 2013 ; Garnier, 2009 ; Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). En Suisse romande<sup>1</sup>, le paysage éducatif a notamment évolué avec la ratification, en 2006, d'un concordat intercantonal<sup>2</sup> instaurant l'obligation scolaire dès l'âge de quatre ans. Avec pour visée la réduction des inégalités dès le plus jeune âge, cette obligation d'accueil collectif pour tous les enfants s'accompagne d'un plan d'études proposant une entrée précoce dans les savoirs inscrits dans des disciplines scolaires. Les objectifs d'apprentissage sont structurés de manière uniforme pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire (4-16 ans), tandis que les modalités d'apprentissage plus spécifiques à l'âge des enfants, comme le jeu pour les plus jeunes, sont absentes des documents officiels (plan d'études, manuels d'enseignement ou grilles horaires contraignant le temps d'école). Cependant, quelques recommandations régionales officielles récentes soutiennent l'intégration du jeu dans les premiers degrés (DGEO, 2021).

## **Le jeu de faire semblant comme activité transitionnelle lors de l'entrée à l'école**

Les activités dites transitionnelles peuvent soutenir la période charnière que représente la première transition scolaire (Broström, 2005). Celles basées sur le jeu s'avèrent particulièrement pertinentes en raison de la continuité pédagogique qu'elles permettent (Duval et Bouchard, 2013). Néanmoins, en Romandie, les activités transitionnelles en vigueur prennent peu en compte la transition sous le prisme de la continuité pédagogique et encore moins en intégrant le jeu (Kibesuisse et Pro Enfance, 2018).

Or, le jeu, et en particulier le jeu de faire semblant, qui engage une situation imaginaire avec des rôles endossés et leurs comportements associés, est

<sup>1</sup> Région francophone de la Suisse, aussi appelée Romandie.

<sup>2</sup> Le Concordat HarmoS vise à harmoniser la scolarité obligatoire entre les cantons suisses, qui décidaient jusqu'alors indépendamment du fonctionnement de leur système éducatif.

considéré par Vygotski (1933/2021) comme une activité directrice jusqu'à l'âge de 7 ans, c'est-à-dire particulièrement favorable au développement potentiel de l'enfant. À travers ce type de jeu, l'enfant serait à même de développer des gains développementaux tels que l'action par la pensée, l'imagination, ou encore l'autorégulation. Après l'activité dite sensori-motrice, le jeu de faire semblant correspondrait à l'activité directrice de l'étape d'âge du préscolaire (3-7 ans), avant de laisser place à un apprentissage plus conscient et disciplinaire (Van Oers, 2013), caractéristique de l'école primaire, ayant trait à l'âge scolaire (8-12 ans). Par conséquent, lors de l'entrée à l'école, ces deux activités cohabiteraient, engageant ainsi les enfants dans un processus transitionnel sur le plan développemental (Hedegaard et Flear, 2019).

Afin de soutenir les apprentissages et le développement des enfants qui maîtrisent progressivement les formes d'interactions propres à une activité directrice pour construire les motifs de la suivante (Hedegaard et Flear, 2019), la présence d'une personne plus experte est essentielle (Vygotski, 1934/1997). Au travers des demandes qu'elle émet, l'enseignante joue souvent ce rôle, faisant transparaître certaines valeurs sociétales (Hedegaard et Flear, 2019), ou rendant visibles aux yeux des enfants des usages possibles d'outils culturels (par exemple, une horloge). L'interaction entre la maîtrise démontrée par l'adulte et celle dont les enfants font alors preuve peut engendrer des contradictions porteuses de développement (Veresov, 2004). Considéré comme une activité nourrie par les pratiques culturelles (Van Oers, 2013), le jeu permet aux enfants de s'imprégner des formes de pensée et d'action en tant qu'outils potentiels de la pensée (Clerc-Georgy et Martin, 2021). Ainsi, il favorise la réorganisation de l'usage des savoirs en construction chez les enfants. En contexte d'apprentissage collectif, les usages pédagogiques du jeu envisagés auprès de jeunes enfants accompagnés par un adulte sont variés (Garcia Perez, 2024). Certains privilégient un soutien à la complexification du jeu (Bodrova, 2008), d'autres proposent de faire dialoguer situation réelle et imaginaire (Flear, 2016) en jouant sur la distinction entre le rapport canonique (*as is*) et imaginaire (*as if*) aux objets. D'autres, encore, s'appuient sur la dynamique entre altérité et intersubjectivité pour coconstruire un enseignement réactif au jeu (Pramling, 2019).

Dans notre contexte, une partie de la formation des enseignantes s'inscrit dans une didactique des apprentissages fondamentaux, qui intègre un accompagnement pédagogique du jeu de faire semblant. Il ne s'agit pas seulement de laisser une place importante au jeu initié par l'enfant en classe, mais aussi de considérer le faire semblant comme une dimension de la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020). Plaçant les savoirs au cœur des apprentissages, cette structure accorde une importance équivalente à l'apprentissage du jeu de

faire semblant et au jeu à l'initiative de l'enfant d'un côté, et aux activités d'apprentissage plus structurées, de l'autre. Ceci advient à travers :

- des temps consacrés au jeu accompagné ;
- des réunions post-jeu favorisant une réflexion collective et soutenue (Siraj-Blatchford, 2009) ;
- l'initiation aux activités d'apprentissage en collectif (Truffer Moreau, 2020) ;
- des moments d'apprentissage initiés et accompagnés par l'enseignante prenant en compte les intérêts manifestés par les enfants dans leurs jeux (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020).

Si les transitions liées à l'entrée à l'école ont été explorées, notamment par des auteurs d'orientation historico-culturelle (Hedegaard et Flear, 2019), la perspective des professionnelles à ce sujet reste peu documentée (Garcia Perez et al., 2024). En particulier, on en sait encore peu sur la manière dont le jeu est mobilisé comme activité transitionnelle. En Romandie, comment les enseignantes conçoivent-elles l'accompagnement du jeu de faire semblant auprès des enfants de 4 à 6 ans ? De quelle manière conjuguent-elles les prescriptions scolarisantes auxquelles elles sont soumises avec leur volonté d'accompagner l'enfant dans son développement ?

## **Croiser les regards professionnels : quel(s) accompagnement(s) du jeu ?**

Cette recherche vise à comprendre comment les enseignantes considèrent – ou non – le jeu comme une activité transitionnelle à accompagner. Inscrite dans un projet doctoral, elle s'est déroulée dans le canton de Vaud. En cohérence avec la perspective vygotkienne, selon laquelle l'intervention permet de rendre visible un processus dynamique de développement (comme des conceptions en transformation ou des postures en évolution), le dispositif de recherche-action *lesson study* (LS) (Miyakawa et Winsløw, 2009) a été retenu. Celui-ci impliquait deux chercheuses et cinq enseignantes<sup>3</sup>, dont un duo pédagogique<sup>4</sup>, de quatre classes multi-âges des degrés 1-2P<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Quatre femmes et un homme. L'ensemble est féminisé dans le texte pour garantir l'anonymat.

<sup>4</sup> Deux des cinq enseignantes se partageaient une classe, l'une intervenant une partie de la semaine, l'autre le restant.

<sup>5</sup> Dans le canton de Vaud, les enfants de 4-5 ans et de 5-6 ans sont souvent regroupés dans une même classe.

(4-6 ans). Quatre enseignantes étaient particulièrement expérimentées dans l'enseignement auprès de ces tranches d'âge, et trois étaient formées à l'accompagnement du jeu de faire semblant<sup>6</sup>. Une exploration des approches théoriques de cet accompagnement, dans une perspective historico-culturelle (Garcia Perez, 2024), a été menée à travers des expérimentations réalisées par les sept participantes dans chaque classe. En amont, puis à nouveau en aval de la participation à la LS, la chercheuse a visité chaque classe et mené, dans la foulée, un entretien individuel compréhensif avec chaque enseignante (Kaufmann, 1996). Il s'agissait d'y laisser l'enseignante s'exprimer sur son accompagnement du jeu en classe et sur les moments filmés qu'elle jugeait particulièrement significatifs pour elle. Afin de mieux saisir leur perspective, une analyse narrative structurelle (Labov, 1972) des dix entretiens a été conduite. L'analyse s'est appuyée sur deux types de données :

- les narrations de faits passés et d'expériences vécues, regroupées en épisodes dits *blocs narratifs* ;
- les éléments énoncés non inscrits dans un ordre chronologique, considérés comme ayant une existence indépendante du temps, appelés *clauses d'état*.

Pour chaque classe, ces éléments ont été articulés afin de faire émerger une narration principale (Patterson, 2011) propre à chacune<sup>7</sup>. L'analyse croisée de ces narrations principales, illustrées par un bloc narratif particulièrement représentatif, et les propos des quatre autres professionnelles s'exprimant à travers les clauses d'état a permis de décrire les tensions traversant l'accompagnement du jeu de faire semblant.

## **Jouer à l'école : requestionner l'accompagnement de la transition ?**

L'analyse des pratiques d'accompagnement du jeu de faire semblant à partir de situations vécues en classe pointe différentes façons, pour les enseignantes, d'envisager la place et le rôle du jeu à l'école.

<sup>6</sup> Ces enseignantes ont suivi un *Certificate of Advanced Studies* (CAS) en didactique des apprentissages fondamentaux à la HEP Vaud. Le jeu de faire semblant et son accompagnement au cycle 1 y sont travaillés.

<sup>7</sup> La narration principale du duo d'enseignantes s'étant révélée être la même, les résultats sont présentés par classe et non par professionnelle.

## Du jeu comme savoir à l’outil pour apprendre

Déclarant qu’«en fait, je leur apprend à jouer», Sara conçoit le jeu en classe comme un savoir à enseigner. Elle explique que les «tous petits qui arrivent, autant les préparer, avec le matériel de récupération en fait [à] la symbolique, qu’ils puissent avoir un truc un peu plus rassurant». Elle souhaite permettre à l’enfant de se sentir en sécurité dans le jeu afin qu’il devienne, à terme, un outil soutenant «la symbolique». En début d’année, Sara explique «je fais plus des saynètes avec des badges», travaillant la tenue de rôles dans le jeu en les imposant, tout en respectant la volonté de chacune et chacun de se mettre en scène devant les autres. En fin d’année, le jeu reste une routine, mais ses contours varient : il est tantôt façonné par les intérêts des enfants, tantôt par les contraintes posées par l’enseignante, comme en témoigne le bloc narratif suivant :

### Encadré 1 – Les algorithmes de la bijouterie.

« Ils voulaient faire une bijouterie. Ils ont commencé des bijoux. Et puis, en fait, moi, j’avais déjà l’idée depuis longtemps de faire des bijoux [...]. Et puis j’avais acheté des perles sans savoir comment j’allais monter ma bijouterie [...]. Et puis, après, il y a Stefania qui est venue avec son histoire de bijouterie : qu’il faudrait louer, avoir des bijoux aussi pour faire mieux. Alors là, moi, je leur ai montré que j’avais des perles [...]. On a créé des bijoux un après-midi. [...] Et puis je me suis rendu compte que, finalement, le bijoutier, ça lui prendrait beaucoup de temps à créer les bijoux et qu’il y aurait juste : je crée des bijoux. Et je pensais aussi travailler l’algorithme comme ça, en me disant : “Bah, il faut qu’ils commandent un bijou, que ça soit fait bleu-jaune-bleu-jaune-bleu-jaune.” [...] Celles qui ont fait les bijoux, je leur ai demandé que ce soit alterné, des couleurs alternées. [...] Je leur dis des fois le mot algorithme. [...] Ils savent ce que c’est [...]. Je leur donne les vrais mots mathématiques. »

Dans cet exemple, les idées des enfants (confectionner et louer des bijoux) rejoignent celles de l’enseignante («ma bijouterie») : créer une bijouterie. Ensemble, l’enseignante et les enfants s’engagent dans la réalisation du projet. L’enseignante y contribue en apportant du matériel et en investissant du temps avec les enfants («on a créé»). Un basculement survient ensuite : soucieuse des apprentissages scolaires et inquiète des contraintes temporelles, Sara prend la main et réoriente l’activité des enfants vers des visées mathématiques.

Ceci révèle une tension entre son intention d'accompagner l'enrichissement d'un scénario de jeu naissant et son souci de s'appuyer sur l'univers ludique des enfants pour encourager la construction et l'exercice de connaissances scolaires.

En fin d'année, si Sara continue à proposer d'adopter un rôle dans le jeu, elle constate parfois : « Je crois qu'ils ont trop l'habitude que je joue, qu'ils me suivent plus ».

A contrario, au même moment de l'année, Lucie tend plutôt à limiter ses interventions dans le jeu par crainte de contrarier les initiatives des enfants : « Je trouve que si j'initie, après ils vont me suivre ». Elle souhaite s'appuyer sur « cette facilité qu'ont les enfants à imaginer des choses, à voir [ce] qui n'existe pas ». Toutefois, elle reconnaît aussi qu'en tant qu'enseignante, il « faut qu'on joue là-dessus ». Cela se traduit, par exemple, dans un usage du faire semblant avec une peluche pour accompagner l'adoption progressive de comportements normés et attendus, comme le fait de se saluer : « J'utilise Teddy en leur disant qu'il aime bien apprendre le nom des enfants ». Similairement, pour Anna, « avant d'épurer et d'entrer dans une abstraction », des « impulsions » de l'adulte sont nécessaires, pour « donner les outils de jeu symbolique ». Cela peut passer par un aménagement de l'espace et du matériel, mais aussi par les négociations entre enfants : « S'ils veulent faire du train pour faire un train de pompiers, [l'enfant] va pouvoir argumenter ».

Nora et Lara mettent davantage l'accent sur la liberté accordée à l'enfant. Pour Nora, le moment alloué au jeu représente une « occasion donnée à ceux qu'on n'entend pas, à ceux qui ne sont pas très scolaires ». Pour sa collègue Lara, il s'agit d'un moment « pas dirigé [pendant lequel les enfants] sont libres, et font vraiment comme ils pensent ». Elles ne considèrent pas qu'il faille intervenir dans le jeu pour poursuivre de nouveaux objectifs pédagogiques, Nora évoquant même « plus de difficulté à rentrer dedans de façon productive ». Et si Lara cherche parfois à soutenir l'imagination des enfants, elle le fait plutôt lors des réunions qui suivent le jeu : « Les réunions, je les fais pour savoir ce à quoi tout le monde a joué pour donner peut-être des idées aux autres ».

Les conceptions des enseignantes croisées ici, révèlent une tension quant aux intentions et objectif(s) poursuivis(s) avec le jeu de faire semblant en classe : tantôt soutenir l'entrée dans le jeu et son développement, tantôt favoriser l'entrée dans les apprentissages scolaires à partir du jeu. Ces conceptions semblent refléter une tension entre les prescrits du métier,

qui s'expriment essentiellement sous la forme d'objectifs disciplinaires sans référence au jeu, la conscience de son importance, de son rôle pour le développement de l'enfant et sa construction progressive du sens des outils culturels (Clerc-Georgy et Martin, 2021), leur usage dans le jeu devenant essentiel à sa progression (Pramling, 2019). Si la relation entre jeu et apprentissage est pensée par chaque professionnelle, la tension évoquée est résolue différemment par chacune pour justifier son rôle vis-à-vis du jeu. Celui-ci peut être perçu comme un moment gratuit et mérité par les enfants, dans lequel une intervention pédagogique semble difficile, séparant alors ce temps de celui des apprentissages inscrits dans le programme. L'intervention de l'enseignante peut aussi être réduite au minimum, le jeu étant considéré comme appartenant aux enfants et riche d'apprentissages en soi. Lorsqu'il est pensé comme un apprentissage à soutenir, les interventions peuvent tantôt répondre au jeu des enfants, tantôt encourager le développement de leur capacité à imaginer, ou encore établir des liens avec des apprentissages inscrits dans le programme scolaire, au risque d'évacuer la dimension ludique en cherchant à rendre le jeu utile (Brougère, 2024). Ainsi, le rôle d'accompagnement dans la transition développementale entre jeu du faire semblant et apprentissage conscient et volontaire apparaît requestionné, ouvrant la voie à différentes réponses à cette tension.

## **De l'exploration à la définition de contraintes signifiantes**

Pour le duo d'enseignantes Lara et Nora, le jeu offre aux enfants l'opportunité d'apprendre à mieux se connaître, à écouter l'autre, et à identifier les limites des camarades comme à poser les siennes. À titre d'exemple, pour Lara, si « le T-Rex va manger quelqu'un, [...] il ne faut pas s'attendre à ce qu'on le caresse. Donc forcément, [...] il faut que tu acceptes dans le jeu [...] à dire "là stop, [...] ça me fait mal" ». La compréhension par les enfants de ce qui est permis en jouant est aussi requestionnée du côté enseignant, comme en témoigne Nora : « Il faut qu'on arrive à enlever de leur esprit que jeu de faire semblant, c'est la porte ouverte à ce que j'ai... Alors oui, c'est peut-être la porte ouverte à ce que je n'ai pas le droit de faire d'habitude ». Dans une situation de jeu imaginaire mettant en scène une île aux pirates, Lara explique le raisonnement élaboré autour de la mise en place de nouvelles limites :

**Encadré 2 – L'île aux pirates.**

« Si les enfants montent sur les tables parce qu'ils jouent aux pirates, ils ne peuvent pas monter sur la table là où il y a des copains qui dessinent. Là, c'est plus une île ou une pierre, ou un bateau. Là, c'est une table pour dessiner, parce que ce n'est pas très sympa de marcher sur leurs dessins, eux, ça les perturbe aussi. Et puis, on respecte aussi les endroits de chacun. Donc, ça veut dire qu'eux, ils jouent à la poupée ou à "maman et papa" dans la maison, mais entre guillemets, ça veut dire que là, c'est comme [...] leur secteur, on va dire. [...] Il faut s'adresser à elles pour demander quelles sont les règles, l'autorisation de venir ou pas. [Ça, c'est des choses qu'on a décidées ensemble avec Nora.] Parce que, du coup, ça dégénérerait, où certains venaient en mode "s'approprier tous les lieux", et c'était... ben en fait, on respecte les copains, on respecte la classe. Et respecter les copains, c'est aussi respecter leur jeu, donc leur espace. [...] Je crois qu'aujourd'hui [...] on a tous joué là [...] avec le dé un peu partout. [...] Ils ont peut-être piétiné sur leur espace. Mais après, c'est aussi à eux de dire que ça les dérange, et que c'était la règle. »

Ainsi, bien que la règle ait été formalisée par le duo de professionnelles, elle repose sur une contrainte issue d'une situation de jeu vécue par les enfants. Il leur revient ensuite de s'approprier l'usage de la règle pour favoriser le déploiement de leur activité ludique, qu'elle relève du faire semblant ou non. L'exploration des éléments pouvant être une contrainte semble ainsi émerger tantôt des conceptions évolutives des enseignantes, tantôt de celles qui prennent leur sens en situation de jeu du côté des enfants.

Restreindre les degrés de liberté du côté des enfants n'est pas la volonté énoncée par Lucie : « J'autorise tout [...] je ne veux pas brider en les empêchant de prendre quoi que ce soit ». Ses contraintes d'adulte lui paraissent moins légitimes que celles posées par des enfants : « Quand moi je propose d'autres règles, ça ne marche pas ». Toutefois, ses propres limites peuvent participer à définir celles du jeu, en demandant, par exemple, de substituer une arme imaginaire par une autre : « Ça me dérange. Je n'ai jamais aimé les pistolets. C'est pour ça que je leur dis [...] les pistolets, on n'a pas le droit, mais tu as droit de faire un arc ou autre chose ». Par ailleurs, une situation socialement peu adéquate pour le cadre de la classe peut être reprise par l'enseignante qui la réinvestit dans un autre cadre : « La semaine dernière ils faisaient de la lutte [...] ça m'a inspirée. Lundi, on a fait de la lutte à la gym ».

Dans la classe de Sara, les règles peuvent aussi être tranchées par l'adulte qui explicite les raisons de sa décision allant dans le sens d'une équité entre tous les joueurs, enseignante y compris : « Je leur ai dit c'est exclu que ça reste votre coin. D'accord, vous y avez travaillé, mais moi aussi je travaille sur des coins. Je mets des coins et puis ce n'est pas que moi qui peux y jouer. Sinon vous jouez à pas grand-chose ».

Anna veille à proposer un cadre autour du jeu en prenant appui sur les contraintes inhérentes au contexte, qu'il s'agisse par exemple de l'aménagement de l'espace ou du planning du personnel de l'école. Les discussions préalables au jeu n'ont lieu que si leur pertinence est justifiable : « À la salle de jeu, l'espace est déjà prédéfini alors qu'ici c'est assez sobre ». De même, le rangement n'est demandé que lorsqu'il est indispensable au nettoyage de la classe : « Sinon, je laisserais tout en plan [...] ; ça nous oblige à faire table rase tous les mardis. Ils ne peuvent pas négocier. [L'employée de ménage] ne peut pas venir les autres jours ».

Remettant en question le modèle scolaire classique « activité-rangement », Anna s'appuie sur des expériences partagées (comme la venue hebdomadaire de l'employée de ménage), qui constituent des contraintes aussi bien pour les enfants que pour l'adulte. Ceci lui permet de donner du sens au rangement.

Une seconde tension apparaît ici, opposant la liberté déterminée par un cadre d'un côté sociétal et scolaire, véhiculant certaines normes et règles d'autorité et d'obéissance, puis de l'autre, l'espace-temps ludique, suggérant une ouverture vers l'exploration et l'agentivité des joueuses et joueurs. Chaque enseignante tente d'y répondre à sa manière, en repensant les règles liées au cadre du jeu, s'affranchissant alors de l'idée selon laquelle ce cadre serait fixé a priori ou dépendrait de règles ayant du sens uniquement pour l'adulte. Un changement de perspective semble s'opérer chez ces enseignantes, les amenant à considérer une contrainte comme une opportunité de soutien à l'apprentissage. Elles tendent ainsi à négocier un cadre en fonction d'expériences conjointement vécues par les enfants et l'adulte, cherchant à définir in situ des contraintes réfléchies et signifiantes pour la classe. Les degrés de liberté (Van Oers, 2013) du jeu en classe sont alors régis par plusieurs éléments : des valeurs sociétales (comme le partage soutenu par un souci de justice), des pratiques culturelles (par exemple, la nécessité d'un espace spécifique pour un sport), les emplois du temps ou de l'espace (un calendrier guide ou impose son usage), ou encore un équilibre entre l'ouverture à l'agentivité et le respect de l'altérité (comme le désir de jouer aux pirates rencontrant l'inconfort face aux fusils). Les enseignantes deviennent ainsi des accompagnantes dans la construction du sens à établir par les enfants de situations culturelles particulières (Van Oers, 2013),

arbitrant un savant équilibre entre accord et restriction de liberté, entre cadre ludique et cadre scolaire.

### **Enfreindre pour de faux pour s'autoréguler pour de vrai**

Dans la classe de Lucie, le jeu permet, selon elle, une émancipation individuelle. Pour l'enfant, il constitue un espace-temps où il peut, sur le plan imaginaire, et parfois de manière répétée, dépasser les contraintes qu'impose le cadre de la vie réelle. Ce phénomène est considéré comme essentiel à son bon développement. Pour l'enseignante, ce moment de jeu permet notamment de travailler l'imagination et la gestion des émotions, que ces dernières soient éprouvées pour de vrai ou jouées pour de faux : « Il y a aussi tout ce qui est imaginé, un scénario que l'enfant travaille, [la] gestion des émotions, que ce soit pour de faux que je suis en colère ou vivre la colère parce que mon copain d'à côté m'a piqué mon jouet ». En fin d'année, les enfants de la classe de Lucie font, par exemple, l'expérience imaginaire de la mise à mort et de la résurrection de leur enseignante :

#### **Encadré 3 – Mort aux méchants.**

« C'est la semaine d'avant que ça a commencé. Les sorciers, oui, je suis mort... Je meurs tout le temps. [...] Je suis toujours la méchante (et c'est celle qui meurt). Mais après, comme je suis la prof, il y a quelqu'un qui vient me ressusciter. [...]

Je trouve ça intéressant de jouer sur ce côté-là : voilà, on est vraiment dans le jeu [...] de permettre à un enfant de tuer quelqu'un virtuellement [...] c'est pour de faux. Et [...] ça permet d'aller dans les limites de ce qu'ils ne pourraient jamais faire dans la vraie vie. Et je trouve qu'un des buts du jeu, c'est de vivre des choses qu'on ne pourrait jamais vivre dans la réalité.

[Ils le répètent] parce qu'ils en ont encore besoin. Et puis, ce n'est pas toujours le même qui me tue. [...] On le voit : ils ont tous besoin d'expérimenter des choses, de vraiment les vivre pour les comprendre, les vivre ici au niveau des émotions.

[Je m'en lasse] un peu quand même, oui, mais au bout d'un moment [...] j'essaie de dire que je suis invincible, mais ils ne veulent pas. [...] Ça arrive d'une manière ou d'une autre de toute façon [de m'extraire du jeu], parce qu'il y a toujours un moment où je meurs et il y a un enfant qui vient me demander un truc. Ça, c'est toujours assez magique. [...]

— «Tiens, Lucie, j'ai un problème pour ça.»

— «Attendez les enfants, je reviens.»

Ça, ça marche. Mais quand c'est moi, non. Ils ne veulent pas. »

Dans cette situation de jeu, les enfants expérimentent le pouvoir fictif de décider de la vie ou de la mort. Ce faisant, ils dépassent les limites de la réalité pour le bon déroulement de leur scénario. Ceci ne les empêche néanmoins pas de supporter, pour de vrai, la frustration associée au fait que le jeu puisse dévier de sa planification, par exemple, lorsque l'enseignante sort du jeu, contrainte de répondre à un enfant qui la réquisitionne pour résoudre un problème.

En début d'année, Sara observe, dans sa classe, que « souvent ils jouent leur vécu ». Par exemple, après avoir été exposée dans la réalité à des vidéos pornographiques visionnées par son frère, une enfant suggère, lors d'un jeu de mariés, que le couple « baise », amenant a posteriori Sara à se tourner vers l'infirmière scolaire. Les explorations dans le jeu peuvent, en effet, pour certains enfants se voir restreintes par leur expérience de la réalité : « Un élève, il ne comprenait pas qu'au restaurant on s'assoit pour manger. Il avait vécu que McDo, ou que le *drive* ». Par ailleurs, les scénarios imposent parfois aux autres joueurs les contraintes des expériences d'un enfant : « C'est la reproduction de ce qu'elle vit à la maison parce que j'étais invitée, et puis j'ai voulu manger sans faire la prière... J'ai dû faire la prière ». En jouant leur propre réalité dans le cadre du jeu, les enfants peuvent ainsi aussi imposer les contraintes expérimentées et identifiées comme telles dans leur réalité.

Pour Nora, « quand ils commencent à trouver le jeu comme prétexte pour se taper dessus, on a fait le tour ». Sa collègue Lara indique ainsi qu'elle essaie tant bien que mal de « détourner ce côté : la guerre ». Lorsque le jeu devient particulièrement mouvementé, elle s'évertue tantôt à en accompagner la redirection par l'adoption d'un rôle : « je joue beaucoup plus avec ceux ou c'est plus problématique et turbulent, ceux qui font la guerre ou les pirates... » ; tantôt à réfléchir avec les enfants au sens des infractions commises durant le jeu : « voir qu'est-ce qui joue [ou] pas ? Est-ce que c'était vraiment fait exprès ? C'est dans le jeu, justement, et puis est-ce qu'on peut tolérer qu'il nous ait poussé ou pas ? ».

Si le bruit et les comportements violents sont considérés par Anna comme normaux chez de jeunes enfants, elle aussi intervient à travers une discussion à visée de régulation, si des conflits éclatent. Il s'agit alors de marquer une pause dans le jeu, de reconnaître le problème – replacé dans son contexte – et de rechercher une solution avec l'enfant : « OK, là on a un problème, il faut qu'on discute, qu'on trouve une solution. Qu'est-ce que tu peux faire pour entrer en interaction avec les autres ? ». Anna se réserve en revanche aussi le droit d'arbitrer préventivement les thématiques de jeu si elle les estime susceptibles de déclencher de trop vives émotions du côté des enfants : « Jouer au jeu de faire semblant du foot, non [...]. Il y a trop de passion ».

Les enseignantes relèvent que les enfants recourent à l’imaginaire pour jouer ou rejouer leur rapport au réel. Si, pour certains, il s’agit d’une brèche ouverte à la transformation du réel, quitte à en transgresser les interdits, pour d’autres, le jeu représente davantage un espace-temps propice à la réexploration d’expériences vécues, à condition que ces possibles ne soient pas entravés par un manque d’expériences à imiter et potentiellement à transformer. Ces conceptions rejoignent l’idée selon laquelle le cadre du jeu peut être un espace d’affranchissement du réel, permettant à la fois de le comprendre et de l’éprouver, sans nécessairement en maîtriser encore pour de vrai tous les codes (Clerc-Georgy et Martin, 2021). Assurer une minimisation des conséquences du jeu lui permettrait en effet de devenir un espace d’apprentissage (Bruner, 1983, cité dans Brougère, 2024). Par ailleurs, les contraintes subies par certains enfants dans la réalité peuvent être imposées à d’autres joueuses et joueurs, leur permettant ainsi d’adopter d’autres perspectives (Pramling, 2019) ou de ressentir les émotions éprouvées dans la perspective d’un autrui momentanément joué. Le jeu de faire semblant demande toutefois aussi à l’enfant d’adopter volontairement les règles qu’il négocie avec les autres joueuses et joueurs. L’enfant joue (actrice/acteur) et dirige le jeu (metteuse/metteur en scène). Cette double subjectivité (Fleer, 2016) favoriserait la prise de conscience des actions et des règles adoptées, y compris lorsque celles-ci transgressent ce qui est possible ou acceptable dans le monde réel.

Les attitudes des enseignantes face à l’imaginaire des enfants révèlent une troisième tension, liée à la place et au rôle du jeu en classe. Tandis que les adultes peinent dans certains cas à ne pas se laisser imprégner par les contraintes du réel dans leur manière d’appréhender le scénario transgressif des enfants – ce qui les conduit à interdire, arrêter ou, au contraire, laisser complètement faire –, dans d’autres cas, ils se font témoins de ces expériences ou les accompagnent en prenant un rôle ou au travers de discussions collectives (Truffer Moreau, 2020). Les règles de ce qui est tolérable dans le jeu étant différentes de celles du monde réel, elles semblent ainsi amener les enseignantes à reconfigurer leur rapport à l’acceptable.

## **De l’enfant qui joue au membre d’une communauté d’apprentissage**

Dans la classe d’Anna, le jeu est une activité pensée comme utile pour la vie : « Dans un entretien d’embauche, on fait du jeu de faire semblant. Donc c’est quelque chose qu’on va mobiliser toute notre vie ». Indispensable, il

est naturellement le théâtre de comportements parfois violents et souvent bruyants : « Tout ce qui est du bruit et tout ça [...] je pense que c'est nécessaire ». Anna conçoit son rôle comme accompagnante d'un groupe de jeunes apprenantes et apprenants : « Je ne peux pas être en un pour un [...] et ce n'est pas mon métier en fait ». Si en début d'année, elle initie les enfants à la modalité de la réunion à travers une routine, en fin d'année, les enfants s'en emparent tout autant que l'enseignante pour réfléchir ensemble aux actions du jeu concernant le groupe :

« Les négociations, et la réunion sont hyper longues ! Parce qu'en fait, on doit tous être d'accord à propos de qui fait quoi, quand, à quel moment, est-ce qu'il y a un signal qui va me dire il se passe ça, ou est-ce que c'est la maîtresse qui décide de la temporalité, ou c'est un enfant ? [...] Parfois, ça nous prend une demi-heure ! »

#### **Encadré 4 – Le complot de serpents.**

« La discussion avant le scénario c'est venu des enfants, c'est Dylan qui est revenu. Il a dit "non, mais en fait, moi, je..." , et je leur ai dit "mais est-ce que vous vous souvenez du scénario qu'on avait fait la dernière fois ?" [...] Puis il y avait Maya. Je dis "tu veux pas être directrice ?" Et puis alors elle [...] a dit "Oui, mais tu dois m'appeler quand il y a les serpents qui s'échappent." Alors elle avait son téléphone – depuis la semaine passée, ils font des téléphones – [...] Et puis je sais plus qui a dit "ouais, on se libère et puis après on vient dans ton laboratoire et on se cache et puis on vient te piquer, et puis après tu meurs, et puis après c'est fini." Puis je dis "mais vous voulez que ça se finisse comment cette histoire ?" Puis Bastian a dit "J'aimerais que ça finisse mal" "OK. Bon, alors on va la finir mal." "J'aimerais qu'on mange tout le monde" [...] Et puis là, on est sortis du jeu. Et j'ai dit "là Bastian, il faut que tu regardes autour de toi. Il y a des enfants [...] qui ne jouent pas avec nous et qui n'ont peut-être pas DU TOUT envie de se faire manger [...]. Donc eux, on les laisse tranquilles." "OK." Puis après, on est revenus dans le jeu. »

Lors de la réunion du complot des serpents (encadré 4), guidés par les questions de l'enseignante, les enfants décident de la fin tragique de leur histoire. De retour dans le jeu, Anna rappelle que celui-ci ne concerne que ses joueuses et joueurs (« nous »), attirant l'attention d'un enfant sur le fait

que d'autres enfants («eux») ne s'impliquent pas dans ce jeu. Elle l'invite ainsi à passer de son intérêt propre à la prise en compte des autres enfants de la classe, tout en le sensibilisant à son inclusion dans un groupe jouant et prenant une décision impliquant un collectif.

Dans la classe de Sara, la constitution d'un groupe apprenant ensemble peut s'appuyer sur les pairs plus âgés : « En août, tu as des petits et il faut les intégrer, tu n'as pas un noyau soudé [...] les 2P devront apprendre aux 1P comment on le construit. » Sara veille aussi à proposer des interventions au plus près des enfants, que ce soit en passant du temps auprès des différents petits groupes de joueuses et joueurs de la classe, parce qu'« ils sont déçus si on ne le fait pas », ou en amenant tout le groupe-classe à se déplacer vers l'espace où s'est déroulé le jeu évoqué lors des réunions. Cependant, en fin d'année, cette approche n'est plus systématique lorsque l'enseignante la juge moins pertinente : « Là, la bijouterie, ils savent ce que c'est en fait ». Durant le jeu, Sara vise notamment à soutenir le tissage de liens entre les différents scénarios : « Je leur ai dit, je vais d'abord au yoga, ensuite je viendrai acheter des gâteaux ». Elle fait aussi en sorte que toutes et tous se sentent concernés par les jeux des autres et les savoirs y ayant émergé : « Que ceux qui l'ont vécu puissent amener le savoir aux autres et qu'ils puissent éventuellement le revivre, le réinvestir après, avec quelqu'un d'autre ».

Lara, en début d'année, décrit les enfants comme ayant des rythmes différents : « En entrant en classe il y a ce moment de jeu, donc ça veut dire que c'est le moment d'atterrir en classe, de pouvoir parler encore aux copains, [...] se réveiller aussi ». En fin d'année, elle investit la réunion et vise son déroulement en présence de toutes et tous : « Le but c'est quand même qu'ils soient tous là ». Elle reste cependant flexible à propos de leur participation en fonction du contexte : « Une mini réunion juste avec le groupe avec lequel je suis, ou [...] moi n'y suis pas, mais qu'il y a un gros conflit [...]. Après il y en a qui viennent écouter quand même ».

Si Nora s'adresse bel et bien au groupe classe, elle ne distingue toutefois pas en quoi certaines interventions, pertinentes pour certaines et certains élèves, pourraient également bénéficier à d'autres qui n'ont pas partagé cette même expérience : « C'est rude au niveau du grand groupe, [...] de jouer un rôle avec certains, sachant que les autres n'en ont absolument rien à faire ». Pour elle, faire ranger les enfants a un effet calmant (« ça finit par poser un peu ») et fait partie des rituels du groupe-classe : « C'est dans tous les moments de rangement de la classe. Donc pour eux, la musique c'est ranger, on vient

s’asseoir». S’ils sont trop excités par le jeu, l’enseignante préfère y avoir recours plutôt qu’à la réunion.

Dans le même ordre d’idée, Lucie préfère adapter ses interventions en fonction des enfants, qu’elle considère avant tout comme des individualités. Elle reste prudente concernant la tenue des réunions, modulant ses intentions en fonction du moment de l’année. En début d’année, elle assume pleinement la responsabilité du rassemblement collectif et ressent l’obligation d’y assigner une visée éducative : « On doit trouver un objectif, le plan d’études, ok. Je m’interroge : mais qu’est-ce que je veux leur dire ? » Elle craint que « sa » réunion perturbe le jeu en cours : « J’essaie de me limiter toujours à cinq minutes pendant ma réunion pour ne pas les couper trop longtemps dans leur jeu et pour éviter que ça soit un monologue long et ennuyeux ». Cependant, en fin d’année, Lucie s’aventure davantage à interrompre la réunion, craignant de manquer des opportunités ou de ne plus faire sens une fois le moment passé : « Je coupe, parce [que] j’oublie, [ou] on est pris dans autre chose ». Elle assume alors des intentions pédagogiques tout en se considérant comme faisant partie du groupe : « Je commence à vouloir qu’ils comprennent pourquoi on se réunit pour parler de quelque chose ».

Les enseignantes mettent ici en lumière une tension entre le respect des individualités et la constitution d’un groupe-classe engagé dans les activités de chacune et de chacun. Tandis que certaines considèrent le jeu comme un moment d’expression de ces individualités et la réunion comme le lieu de construction d’un collectif, elles investissent particulièrement cette dernière pour constituer le groupe-classe. D’autres, en revanche, sont plus réticentes à l’idée que tous les enfants puissent se sentir concernés par des activités auxquelles ils n’ont pas directement participé. Ainsi, les interventions sont orientées vers le groupe-classe à construire, avec plus ou moins de souplesse. Un autre équilibre semble par ailleurs délicat à trouver entre le respect du rythme de développement de l’enfant, supposé rendre difficile une concentration prolongée sur une activité non librement choisie, et la volonté d’accompagner la participation à un collectif apprenant (Truffer Moreau, 2020). Dans cette recherche d’équilibre, certaines enseignantes privilégient des interventions avec un nombre restreint d’enfants pour mieux prendre en compte chaque individualité. Ainsi, bien que toutes aient en ligne de mire la constitution d’un groupe partageant un même intérêt au même rythme, une progression est pensée en s’appuyant à la fois sur l’expérience des pairs, sur la relation de proximité et de distance des enfants vis-à-vis des espaces de jeu. Enfin, si dans certains cas le rôle de l’enseignante tend à s’intégrer au groupe-classe, dans d’autres, il s’affirme davantage, prenant une place plus

directive. La réunion devient alors une situation d'enseignement plutôt qu'un espace de transition collective s'appuyant sur l'expérience de certains enfants pour éveiller l'intérêt des autres à des expériences qu'ils n'ont pas vécues. Or, pour Truffer Moreau (2020), c'est justement le fait de prendre appui sur l'expérience de quelques-uns qui favorise la construction d'un intérêt partagé par le collectif. La conscience de sa propre perspective et de celle d'autrui passe, en effet, par l'expérience de l'altérité et la construction d'une intersubjectivité, même partielle et temporaire, nécessaire à l'engagement dans une activité commune (Pramling et al., 2019).

## Conclusion

Pour toutes les professionnelles, accompagner le jeu de faire semblant dépasse la simple allocation de temps consacré en classe. Leurs récits montrent combien cet accompagnement transforme la pratique enseignante, révélant des tensions constitutives de la première transition scolaire liées à la place, au rôle des objectifs, de la liberté, de l'imaginaire, et du collectif. Certaines portent sur la place des objectifs scolaires face au jeu pensé comme savoir à apprendre ou ressource pour apprendre ; d'autres renvoient à l'équilibre entre cadre contraignant et liberté d'exploration. D'autres encore concernent la manière d'accueillir l'imaginaire transgressif des enfants ou de conjuguer expression individuelle et construction d'un collectif apprenant.

Ces tensions ne sont pas seulement des dilemmes pratiques : elles traduisent différentes conceptions du rôle des enseignantes et mettent en lumière le jeu de faire semblant comme un espace de médiation entre les expériences de l'enfant et les exigences scolaires. Elles invitent à penser la transition non pas comme un passage linéaire, mais comme une négociation où se rejouent continuités et ruptures.

Ces constats ouvrent des questionnements plus larges : quelle place souhaite-t-on accorder aux attentes de progression dans les premiers degrés ? Quel sens attribuer au respect des règles ? À quelles conditions l'évasion du réel peut-elle en favoriser la compréhension ? À quel moment faire prévaloir le collectif sur l'individu ? Prendre en compte ces tensions apparaît essentiel pour repenser une scolarisation initiale visant à la fois la réussite scolaire et l'épanouissement citoyen futur.

## Références bibliographiques

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), p. 357-369.
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), p. 17-25.
- Brougère, G. (2024). Apprentissage. Dans G. Brougère et E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu*. Érès, p. 28-33.
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone: vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), p. 75-90.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2021). Changements à l'âge préscolaire: rôle du jeu et de l'imagination. Dans B. Schnewly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva (dir.), *Vygotskij, Imagination, textes choisis*. Peter Lang, p. 423-441.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) (2021). *Prescriptions cantonales concernant l'application du plan d'études romand (PER)*. [https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-06/\\_prescriptions-cantonaes\\_c1\\_2021.pdf](https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-06/_prescriptions-cantonaes_c1_2021.pdf)
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INITIO, 1* (hors-série), p. 18-29. «Perezhivanie» for informing research in early childhood education. *Australian Research in Early Childhood Education*, 7(1), p. 34-49.
- Fleer, M., Hedegaard, M., Ødegaard, M. et Sørensen, H. (2021). Cultures of play and learning in transition. Dans M. Fleer, M. Hedegaard, E. Ødegaard et H. Sørensen (dir.), *Qualitative studies of exploration in childhood education*. Bloomsbury Publishing, p. 1-16.
- Garcia Perez, M. (2024). Approches vygotskiennes du jeu de faire-semblant à l'école: des leviers pour accompagner le devenir élève? Dans C. Zaouche Gaudron, A. Dupuy, E. Gallant et M. Dajon (dir.), *L'Enfant dans son environnement*. Érès, p. 183-195.
- Garcia Perez, M., Clerc-Georgy, A. et Pirard, F. (2024). Tensions dans l'accompagnement du jeu de faire semblant: une étude de cas à l'école enfantine (4-6 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 11 (2), p. 259-273.

- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, p. 5-15.
- Hedegaard, M. et Fleer, M. (2019). *Children's transitions in everyday life and institutions*. Bloomsbury Publishing.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kibesuisse et Pro Enfance (2018). *Faciliter les transitions dans l'accueil et l'éducation de l'enfance. Neuf exemples de pratiques institutionnelles en Suisse*. [https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse\\_Publikationen\\_Franz/2018\\_kibesuisse\\_publication\\_transitions.pdf](https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Franz/2018_kibesuisse_publication_transitions.pdf)
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Basil Blackwell.
- Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), p. 77-90.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér H., Magnusson M., Thulin S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education. International perspectives on early childhood education and development*. Springer.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology*, 26(2), p. 77-89.
- Tazouti, Y., Viriot-Goeldel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R. et Deviterne, D. (2011). Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand. *Education & Formation*, 297, p. 123-138.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « la structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les Apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique sociale, p. 53-69.
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), p. 185-198.
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? Dans A. Ostern et R. Heila-Ylikallio (dir.), *Sprak som*

*kultur-brytningar I tid och rum. Language as culture-tensions in time and space. Vasa, vol. 1, p. 13-30.*

Vygotski, L. S. (1933/2021). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Enrique Silva (dir.), *L'Imagination dans l'œuvre de Vygotskij*. Peter Lang, p. 191-216.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.