



LE JEU CHEZ LES 0-3 ANS

Un tremplin vers le développement
des compétences psychosociales

Le développement des compétences psychosociales (CPS) des enfants et des jeunes est reconnu comme un facteur de protection primordial pour leur santé globale¹. Plus ce développement est précoce, et plus il s'appuie sur un environnement relationnel favorable, plus il est efficace. Les recommandations mettent ainsi les CPS parentales au cœur des programmes de soutien à la parentalité.

Or les travaux de recherche qui ont mis ces notions en évidence se sont concentrés sur des parents d'enfants de 6 ans et plus². Il existe cependant des travaux scientifiques qui permettent de penser que le développement de compétences "socles" chez le tout-petit, sans être qualifiées de compétences psychosociales, sont essentielles.

Quelles sont, chez le tout-petit, ces compétences "socles" qui constitueront les bases du développement des CPS dans l'enfance ?

Comment le jeu aide-t-il à les acquérir ? Et comment la promotion de la santé peut-elle aider à développer autant que possible une "culture du jeu", commune aux professionnels et aux parents ?

Les "compétences socles", étayages du développement des CPS

Hubert Montagner propose le terme de "**compétences socles**" pour « cerner aussi complètement que possible les supports à partir desquels les enfants de tous âges peuvent satisfaire leurs besoins fondamentaux, renforcer un attachement "sécure", conquérir et connaître l'environnement, communiquer, s'adapter aux situations et aux milieux, se socialiser et structurer les apprentissages. »³

Les cinq "compétences socles" majeures décrites par l'auteur sont interdépendantes et se développent évidemment avec les parents ou autres référents précoces de l'enfant, mais aussi avec ses pairs, et ce dès l'âge de 4 à 5 mois.

Il s'agit des capacités fondamentales à **porter attention**, à **être capable de coordonner ses gestes pour saisir**, mais aussi à **se porter vers l'autre**, à **s'ajuster à lui dans l'interaction**, et à **l'imiter**. Ce sont là les conditions nécessaires à l'autonomie progressive de l'enfant, et notamment au **développement ultérieur de ses compétences cognitives, émotionnelles et sociales**.



Les 5 "compétences socles" définies par H. Montagner³

- > **L'attention visuelle soutenue les yeux dans les yeux** : la capacité de l'enfant à capter le regard et le "soutenir" est un marqueur et la condition d'un attachement sécure avec des adultes référents. Elle permet aussi de coordonner de plus en plus finement ses actes. **L'attention visuelle conjointe** de l'adulte qui réoriente le regard de l'enfant vers une "cible" (objet, personne...) stimule sa vigilance et son attention.
- > **L'organisation structurée et ciblée du geste** La coordination oculo-visuomotrice est le socle obligé des actes de préhension des objets, des habiletés motrices et des constructions cognitives du premier âge, mais aussi de contacts adaptés avec ses partenaires.
- > **L'élan à l'interaction** On désigne par là l'intention « de créer une proximité immédiate et ajustée activant ainsi les processus d'attachement sécure ».
- > **Les comportements affiliatifs** comme les élans à l'interaction, ils visent à créer des interactions ajustées, mais aussi durables, qui jouent le rôle de socles aux « communications élaborées et aux relations sophistiquées (...) aux ajustements comportementaux et aux accordages émotionnels ».
- > **La capacité de reproduire et d'imiter** La compétence socle d'imitation contribue au développement des interactions accordées et à l'installation d'un attachement sécure.



1. Voir notamment [le rapport du SIPrev-CPS](#)

2. Par exemple le [Programme de Soutien aux Familles et à la Parentalité](#)

3. Hubert Montagner, « L'Arbre enfant », 2006, Ed.O.Jacob.

Le développement de ces "compétences socles" est **dépendant de la qualité et du style d'attachement plus ou moins sécurisé de l'enfant à ses référents parentaux**. La théorie de l'attachement considère que ces « interactions précoces sont des facteurs de protection ou de vulnérabilité de l'enfant (qui vont) modeler les représentations concernant l'image de soi et d'autrui », et donc conditionner la qualité des interactions sociales précoces (Dugravier, Barbier-Mintz, 2015⁴).

Mais le développement des "compétences socles" est aussi dépendant des **modalités d'interactions déterminées socialement et culturellement (H. Montagner) avec les figures d'attachement**. Tous les parents ne communiquent pas de la même manière avec leurs enfants : les modalités de maternage (ou de "caregiving"), les "styles éducatifs", les "climats familiaux"⁵, s'apprennent et sont déterminés par les conditions sociales de vie des parents, qui leur permettent une plus ou moins grande disponibilité pour leur enfant.

Le développement des "compétences socles" est donc en grande partie dépendant des disponibilités et compétences parentales ; il peut cependant se réaliser aussi dans d'autres espaces éducatifs, par des programmes spécifiques, ou encore par **un mode d'interaction accessible au plus grand nombre : le jeu**.

Le JEU : besoin, outil et indicateur de développement de l'enfant

Pour l'enfant, jouer est la réponse à un élan vital⁶, qui lui permet **de découvrir et exercer l'ensemble de ses fonctions**. Le jeu intervient à différents niveaux du développement, selon M. Sheridan⁷, praticienne reconnue de la pédiatrie anglaise, en permettant :

- **l'apprentissage**
c'est-à-dire la pratique qui mène à la compétence dans les activités quotidiennes ;
- **la recherche**
à savoir l'observation, l'exploration, la spéculation et la découverte ;
- **l'ergothérapie**
c'est-à-dire le recours contre la douleur, l'ennui ou la détresse ;
- **la récréation**
autrement dit un amusement simple et agréable⁸.

Ces différents niveaux du jeu se retrouvent dans les divers espaces du développement humain : moteur, sensoriel, cognitif, langagier, social, affectif et émotionnel.

Les jeux sont des activités par lesquelles l'enfant développe ses capacités cognitives : via les répétitions, les essais-erreurs, il assimile de nouveaux concepts (temps, espace, gravité...), explore des possibles, entraîne son attention, apprend à filtrer des détails gênants, améliore son autorégulation et sa maîtrise de soi, développant ainsi **une flexibilité mentale** qui le prépare notamment à son avenir d'élève.

Il est aussi l'occasion de l'engagement physique dans le monde concret, et de la découverte du corps. (J.-M. Gauthier, C. Lejeune, 2008)⁹. **L'enfant joueur expérimente aussi le monde social, développe ses capacités affectives, relationnelles, langagières...** Les jeux initiaux du tout-petit le préparent aux jeux plus élaborés : il apprend à se connaître, à supporter l'échec, découvre ses limites, « projette sa vie intime, exprime sa vie inconsciente, ses désirs, les jouant pour mieux les refouler ensuite au profit de l'éducation. » (S. Marinopoulos, 2017)

Enfin, **le jeu aide l'enfant à gérer le stress, comme les transitions de la vie**. « Pour vaincre ses craintes liées à sa croissance, l'enfant expérimente le monde qui l'entoure en répétant et rythmant ses expériences » (S. Marinopoulos, 2017) grâce au jeu. **Jouer est l'activité centrale de la bonne santé psychique de l'enfant**¹⁰ ; il y développe les "compétences socles", puis ses compétences psychosociales¹¹, et plus globalement bien-être et estime de soi.

Les tentatives théoriques de définition du jeu et de classification des jeux sont multiples, mais convergent généralement, en particulier autour des dimensions de frivolité, amusement et plaisir qui caractérisent le jeu par rapport au travail notamment. On ne retiendra ici que la distinction fréquente entre jeu libre ou jeu "auto-dirigé" (par l'enfant), et jeu dirigé (par l'adulte), car elle se manifeste très clairement concernant le tout-petit. Chez le bébé, le jeu libre est synonyme d'exploration : de son corps, d'objets... Pour ce qui concerne le jeu dirigé, le tout-petit n'est pas en mesure de suivre des règles formalisées ou des consignes, mais **il apprend par la ritualisation, et dans le plaisir de la communication avec son interlocuteur de jeu, à respecter les règles de l'interaction**.

4. Romain Dugravier, Anne-Sophie Barbey-Mintz, « Origine et concepts de la théorie de l'attachement », Ed. Érès, Coll. « Enfances & Psy », 2015/2, n°66

5. Pour approfondir ces concepts, voir l'ouvrage « Socialisation familiale des jeunes enfants » (A. Dupuy et al., Érès, 2021).

6. Selon l'expression de F. A. Levine dans « Le besoin de jouer chez les tout-petits » (Dunod, 2021).

7. Sheridan, M. D. « Jeu et développement chez le jeune enfant: de la naissance à 6 ans », 2014, De Boeck Supérieur.

8. Spontaneous play in early childhood : from birth to six years (M. Sheridan., NFER, 1977).

9. Gauthier J.M., Lejeune C., « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant », Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence (2008).

10. S. Marinopoulos, dans son ouvrage « Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va » (Les liens qui libèrent, 2009) a créé le concept de "ludomètre" qui permet d'observer que l'enfant, à travers les activités ludiques qu'il déploie, est sur la route de son développement, « dans un processus d'expérimentation de la vie ».

11. Qu'il s'agisse des compétences cognitives, sociales, ou émotionnelles : pour les dernières on pourra citer le fameux « apprendre à perdre » en jouant...

Pour une promotion du jeu auprès des parents

Le ludique délaissé au profit de la didactique

Le jeu est fondamentalement important pour **l'apprentissage de multiples compétences**, comme notamment la résolution de problèmes, la collaboration et la créativité, essentielles à la réussite des adultes. Il est reconnu comme fondamental pour le développement et l'épanouissement de l'enfant : la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant a consacré le droit de participer à des jeux adaptés à l'âge de l'enfant à l'article 31 (1989) (*L. Gaussaud, 2002*)¹².

Cependant, **cette richesse du jeu semble assez méconnue des parents** : des enquêtes ont révélé que de nombreux parents considèrent les équipements médiatiques et numériques comme les meilleurs moyens d'aider leurs enfants à apprendre¹³, « là où il n'y a pas de données scientifiques en faveur d'un bénéfice des logiciels commerciaux actuels pour les moins de 3 ans » (*1000 jours, 2020*). **La place croissante des écrans** dans l'emploi du temps des jeunes enfants est tout autant liée à la conviction parentale de leur intérêt pédagogique, qu'à leur fonction décriée de gardiennage, ou reconnue de loisirs. (*1000 jours, 2020*). **De nombreux parents semblent sous-estimer les fonctions développementales du jeu**, assimilant le jeu au simple divertissement, et opposant encore le jeu et l'apprentissage.

Afin de promouvoir une véritable "culture du jeu" chez les parents, il paraît important de faire **distinguer les temps d'utilisation de jouets, en solitaire ou entre pairs, des jeux pratiqués en interaction parent-enfant**. Ces deux modalités sont présentes tout au long de l'enfance, mais le tout-petit est particulièrement dépendant de l'adulte pour les jeux relationnels¹⁴, mais aussi pour l'organisation et l'accompagnement de ses jeux spontanés¹⁵.

L'enjeu, du point de vue de la promotion de la santé, est donc de faire connaître et comprendre à quel point le jeu est précieux pour les enfants, mais aussi **ressourçant pour les parents** : la joie est en effet inhérente au jeu, de par le partage du rythme, de l'attention conjointe, de l'accordage affectif, de l'attachement qui se construit.

On voudrait à ce propos attirer l'attention sur **le déclin dénoncé par les professionnels de la petite enfance, pour ce qui concerne les tout-petits, des jeux traditionnels** tels que les jeux de nourrice¹⁶, qui privilégiaient l'interaction humaine et garantissaient ainsi l'ensemble des fonctions développementales du jeu. Ces jeux de la culture populaire¹⁷ sont-ils moins présents simplement parce qu'oubliés, ou sont-ils jugés désuets, inadaptés ? **Comment peut-on alors les réinventer, les réadapter** aux évolutions langagières, communicationnelles, tout en préservant leur expérience, leurs qualités acquises au fil des siècles ? (*J.-M. Gauthier, C. Lejeune, 2008*)



"Jeux de nourrice" et comptines

On va trouver sous l'appellation "jeux de nourrice" les "risettes", les "amusettes", les formulettes, caresses et chatouilles, les "renverses", ainsi que certains jeux de doigts¹⁸.

Avec les jeux dits "de nourrice", qui consistent par exemple à cacher une partie du corps, l'enfant apprend « à maîtriser des caractéristiques essentielles du jeu : l'aspect fictif au sens où le corps ne disparaît pas vraiment, mais où l'on fait comme si, la réversibilité des rôles, la répétition, qui fait que le jeu n'a pas modifié le réel puisque l'on peut revenir au point de départ »... (*G. Brougère, 2018*)

Les comptines, chants et berceuses initient les bébés aux sons et aux rythmes de sa langue maternelle, favorisent l'assimilation des rythmes, le ressenti de leurs différences, et participent ainsi à l'intégration du temps, par la répétition, la pulsation et la perception progressive de cycles.

La comptine présente aussi un déroulement : le temps s'écoulant entre le début et la fin préfigure la narration, c'est-à-dire l'organisation de la causalité des événements et donc à terme la structuration de la pensée. (*J.-M. Gauthier, C. Lejeune, 2008*) La survenue des surprises, des ruptures de rythmes dans les comptines marque des interruptions dans le temps et crée ainsi une vigilance, mais aussi, et surtout des attentes qui deviennent ludiques et souvent jubilatoires ! La comptine, par ses déplacements, va donner à l'enfant une prise de conscience spatiotemporelle, ainsi que par le déclenchement de mouvements l'appropriation de son schéma corporel, essentiel dans sa constitution du soi. (*J.-M. Gauthier, C. Lejeune, 2008*)



12. L. Gaussaud, « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité », Ed. Érès, « Spirale », 2002/4, n°24.

13. Voir A. Dupuy, Dir., 2021, « Socialisation familiale des jeunes enfants », Ed. Eres, Toulouse, notamment Sophie Jehel, « les paradoxes du numérique pour la petite enfance : des difficultés accrues pour les parents des milieux populaires ».

14. À voir ici [quelques exemples de jeux relationnels](#) qui ne nécessitent ni compétences ni matériel particulier.

15. Voir aussi cette [présentation simple de l'enjeu du jeu pour les parents](#).

16. On peut encore évoquer les jeux de "coucou-caché", "À dada sur mon bidet", etc.

17. Pour Sophie Jehel, « la culture médiatique mainstream a transformé, pour les milieux populaires, la culture populaire traditionnelle en un "patrimoine culturel mort" », selon l'expression de B. Lahire, p 100, Op.cit.

18. Voir l'article en ligne d'O. Gilly « [Comptines et chansons : ce qu'elles racontent, ce qu'elles apprennent](#) » 2019.

Promouvoir des jeux adaptés

La promotion de la santé a un rôle à jouer pour expliciter les enjeux du jeu, en termes de développement des compétences, mais aussi du **bien-être**, et encore pour montrer les leviers efficaces pour sa valorisation : créer des environnements favorables, développer des postures éducatives adéquates, développer des activités adaptées.

La diversité des environnements est primordiale : Les espaces extérieurs semblent de moins en moins pratiqués, alors qu'ils favorisent la liberté, l'aventure, la rencontre psychomotrice, sensorielle et émotionnelle avec la nature : les enfants prennent de petits risques, relèvent des défis et gagnent finalement en assurance.

Les espaces intérieurs quant à eux doivent être aménagés de manière à garantir la sécurité et à favoriser des jeux partagés avec leurs pairs, la fratrie. Il est également important de réserver des espaces personnels -voire personnalisables dans un cadre privé- à des activités solitaires. Dans les espaces collectifs pour enfants, le "cadre ludique"¹⁹ porte attention à une **différenciation des espaces aménagés** pour des jeux de découverte sensorielle, ou à dominante motrice, pour des jeux de construction ou encore des jeux symboliques. La proposition d'activités ludiques aux enfants en institutions peut permettre de compléter utilement les temps individuels en faisant découvrir et apprécier des temps plus collectifs, précieux pour les enfants qui ne bénéficient pas d'une fratrie.

Les spécialistes du jeu aident également à mieux appréhender la diversité possible des jouets, à savoir proposer ceux adaptés aux besoins spécifiques des enfants en fonction de leurs âges²⁰. Ainsi, les jeux de préhension, les jouets moteurs, les jouets gigognes, puzzles, poupons, petites voitures, figurines... ont des qualités éducatives propres qui favorisent des habiletés spécifiques²¹. C'est aussi là que les professionnels peuvent conseiller les parents.

Des "pros de la petite enfance" eux-mêmes bien formés à la compréhension du jeu²² peuvent aider les éducateurs (parentaux ou substituts) à **prendre conscience des différentes postures possibles auprès des enfants**, postures qui ont des conséquences concrètes dans le vécu du jeu par l'enfant.

L'adulte peut en effet adopter des rôles de⁷ :

- > **Partenaire de jeu**, devenant un être égal dans le jeu ;
- > **Observateur**, observant le développement et le progrès de l'enfant ;
- > **Admirateur**, montrant que le jeu est apprécié, réussi ;
- > **Animateur**, favorisant le déroulement du jeu ;
- > **Modèle**, montrant comment le matériel de jeu peut être utilisé ;
- > **Médiateur**, régulant les conflits ;
- > **Agent de sécurité**, assurant la sécurité pendant le jeu.

Cet éventail de postures favorise l'autonomisation de l'enfant, quand chacune d'elles intervient en respectant les sentiments de liberté, de choix et de contrôle qui sont inhérents au jeu pour l'enfant.

Les professionnels ont enfin un rôle à jouer pour rappeler aux parents que **les moments d'apprentissage ludiques sont partout, même dans les tâches quotidiennes**, et qu'il peut être intéressant de favoriser les opportunités de jeu dès que possible : par exemple chanter en voiture... Les parents peuvent ainsi percevoir l'intérêt de **mettre à disposition différents accessoires, objets et jouets** (tous n'étant pas nécessairement conçus pour être "éducatifs") avec lesquels leur enfant peut s'amuser, et veiller à laisser suffisamment de temps à l'enfant pour jouer sans être interrompu.

En direction des familles des enfants qu'ils accueillent, **les professionnels peuvent saisir toutes les occasions de valoriser le jeu**, en permettant aux parents d'avoir des temps de jeu dans la structure même où l'enfant est accueilli, en montrant comment observer, comment accompagner le jeu... et tout simplement en faisant aux parents des "feed-back" adaptés : lors des transmissions en expliquant comment l'enfant a participé au jeu, les compétences qu'il a mobilisées, les découvertes qu'il a faites, les expériences qu'il a tentées... afin de leur faire percevoir concrètement les apports et les enjeux du jeu !

C'est ainsi que, dans une visée de co-éducation, parents et professionnels porteront une égale attention au rôle du jeu dans le développement des "compétences socles", puis des compétences psychosociales de l'enfant.

19. Concept développé par O. Perino, dans « Des espaces pour jouer. Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ? » (Erès, 2014).

20. La classification internationale ESAR (Exercice, Symbolique, Assemblage, Règles) permet de lister les qualités éducatives des objets ludiques ; voir la fiche conseil 13 de l'ouvrage Op. Cit. de F. A. Levine.

21. Voir F. A. Levine, Op. Cit.

22. Voir notamment les formations proposées par le centre national de Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet.



IREPS Auvergne-Rhône-Alpes

Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé

www.ireps-ara.org

Rédaction : Elvire Gaime.

Relecture : Isabelle Jacob, Andrea Sagni.

Octobre 2022.

Avec le soutien de l'Agence Régionale de Santé Auvergne-Rhône-Alpes

