



**HAL**  
open science

**Comment la pensée vient aux enfants. L'élaboration mentale précoce des signes-outils (symboles, lettres, chiffres et codes) nécessaires à la construction du savoir scolaire**

Jacques Lambert

► **To cite this version:**

Jacques Lambert. Comment la pensée vient aux enfants. L'élaboration mentale précoce des signes-outils (symboles, lettres, chiffres et codes) nécessaires à la construction du savoir scolaire. Expressions, 2005, Lire l'image, 26, pp.109-118. hal-02406726

**HAL Id: hal-02406726**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406726>**

Submitted on 12 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# COMMENT LA PENSÉE VIENT AUX ENFANTS ?

## L'élaboration mentale précoce des signes-outils (symboles, lettres, chiffres et codes) nécessaires à la construction du savoir scolaire.

**Jacques LAMBERT**  
IUFM de la Réunion

*Ce texte est dédié à Brigitte Morel que beaucoup de générations d'étudiants de l'IUFM ont bien connue. Un jour, elle m'a posé la question : « La symbolisation, chez l'enfant de maternelle ?... »... « Vaste programme ! » me suis-je dit, d'autant que j'ai alors découvert que, sur ce thème, les rayons des bibliothèques étaient quasiment vides...*

Résumé. – Avant même que le savoir ne devienne objet d'apprentissage scolaire, des voies d'accès au savoir s'installent à travers les actes par lesquels l'enfant explore son environnement, coordonne ses points de vue, intériorise ses évocations, entreprend une communication partagée... L'accompagnement de ce savoir-faire est le fondement même du travail éducatif de l'intelligence en maternelle.

*Abstract. – Even before going to school, the child has access to knowledge through actions that allow him to explore his environment, harmonize his visions of life, interiorize his remembrances, communicate with others... Enhancing such aptitudes is fundamental to the training of the child's intelligence in nursery schools.*

**M**a position sur la construction de la pensée-signe est résolument piagétienne : il y a bien quelque chose de nécessairement antérieur à la mise en œuvre des opérations mentales, et qui correspond à une prise de conscience inconsciente, une sorte d'investigation biologique en acte, de l'opérabilité...

À quoi répond Vygotski, rejoignant en cela Pascal : « On commence par faire des opérations et, ensuite, peu à peu, on intériorise la notion d'opérabilité »...

Le débat, on le sait maintenant, ne sera jamais tranché. Mon vieux maître, Raymond Ruyer, l'avait dit dans un livre modestement intitulé *Paradoxes de*

*la conscience et limites de l'automatisme.* Dans le savoir sur le savoir qui est la particularité de l'intelligence humaine d'autoriser ainsi une conscience du savoir (particularité que nous ne partageons pas avec les animaux ni avec les automates), il y a bien quelque chose d'inattendu, de décalé, qui se joue dans l'interstice... Certains psychologues l'ont approché dans des études sur la mémoire (Lieury, et bien avant lui, sur des positions antagonistes, Freud et Bergson) : le souvenir se transforme, c'est donc qu'il n'est pas seulement une empreinte, mais une réinterprétation, une prise en compte, un écho au sein de l'assemblée des multiples déjà-là...

Comment cela commence-t-il ? Très tôt, et toute mère le sait : l'éveil est un rappel de ce qui, intimement, était déjà là ! Platon n'a rien inventé avec sa théorie de la réminiscence, même s'il en fait porter la mise en travail à Socrate l'accoucheur : celui qui fait vivre ce qui est déjà là.

Mais si j'en reviens à la préoccupation qui pourrait être celle de mes étudiants professeurs des écoles sur cette question de la symbolisation chez le jeune enfant, que vais-je leur dire ? L'enfant, entre 2 et 6 ans, dans la période qui précède la focalisation sur les performances en lecture et écriture, comment construit-il ses propres compétences de symbolisation ? « On dirait que tu serais un 9, ou on dirait que tu serais un '+' », avec toutes les approximations, ambiguïtés et jeux de langage qu'autorise le parler ordinaire « un E ? un nœud ? un œuf ? un plus ? une somme ? un somme ? »... Les psychanalystes savent à quel point ces possibilités de confusions langagières cristallisent parfois des difficultés bien plus archaïques et fondamentales que le simple jeu des élaborations intellectuelles. Françoise Dolto s'est hasardée, par exemple, à dénoncer ce que peut produire chez l'enfant œdipien (et quel enfant ne l'est pas, à un moment ou à un autre ?) l'évocation du « lit et des cris » lorsque la maîtresse lui dit « ce que tu lis, après tu l'écris »... Devant la vive réaction des praticiens pédagogues, Françoise Dolto s'est faite prudente et a restreint ses préconisations, elle qui avait été pourtant une enfant qui, un jour, avait souhaité « désapprendre à lire » !

La symbolisation et la construction d'outils de représentation s'enracinent autant dans la construction affective de la personnalité que dans les élaborations intellectuelles ultérieures (parcours, collections, assemblages...). Le « faire semblant », le « comme si », le « simulacre » sont déjà importants pour me permettre de comprendre, en les revivant sur un autre mode, les comportements d'autrui à mon égard. Le naturalisme, c'est-à-dire l'effort pour donner à mes expressions des indices partageables avec autrui viendra par la suite... Par exemple : trois points sur une feuille, accompagnés de la vocalisation « Tchip ! Tchip ! Tchip ! » peuvent très bien symboliser trois oiseaux en vol... Plus tard, j'apprendrai que, pour que l'on y reconnaisse des

oiseaux, il faut que je leur fasse des ailes comme des branches de V incurvées. Mes oiseaux ainsi symbolisés auront gagné en expressivité graphique, mais ils auront perdu en expression du mouvement dans l'immédiateté de l'action. J'apprends ainsi à négocier, à perdre de ce que je veux exprimer (cf. le *acting out* que des peintres comme Pollock veulent retrouver !) pour gagner dans ce que je peux faire comprendre, et donc partager : je négocie la reconnaissance dont ce que je produis est l'objet en acceptant de perdre la singularité même de ce que je me plaisais à exprimer... J'apprends à ne plus exprimer que ce qui est partageable !

Aïe, aïe, aïe... Je me laisse aller à donner raison à Vygotsky, et Dolto, là dessus, a eu des mots terribles : « Les pires élèves que vous puissiez fabriquer, ce seront des élèves soumis ! »... Il faut donc bien qu'il y ait quelque chose d'irréductible du côté de l'expression que je peux avoir envie de donner de l'expérience que je fais de ma présence aux mondes des objets. Il faut bien que ce que j'expérimente je me le sois symbolisé : pour moi d'abord, et ensuite, peut-être, si Dieu le veut, pour les autres, sinon les conditions mêmes de mon existence comme être pensant ne seraient pas remplies !

Einstein (Albert), plus ou moins autiste, laissé de 6 à 8 ans dans une classe dont les propos entre enfants le laissaient indifférent, écoutant sans vraiment les comprendre les paroles du maître, lorsqu'il voulait se raccrocher à quelque chose où s'investir intellectuellement, touchait dans sa poche le petit gyroscope dont quelqu'un, génial inconnu, lui avait fait cadeau. Un gyroscope, avatar portatif du pendule de Foucault, preuve que le centre du monde est partout, il y avait là de quoi exercer un minimum de perspicacité et de quoi construire une symbolisation, soit obsessionnelle et folle, soit géniale. Une trentaine d'années plus tard, le même Einstein, ayant terminé ses premières consignations sur la relativité restreinte, conclut : « Maintenant que je sais ce que j'ai trouvé, il me reste à le démontrer » (ce qui lui prit une dizaine d'années supplémentaires !)

Revenons à l'enfant et à sa relation au monde où s'enracine sa capacité de symbolisation.

Deux mondes coexistent pour lui : celui des humains, pour lequel il n'est pas besoin de symboliser ! Le cri, le pleur sont des signaux directement opératoires. Ils suffisent généralement pour que j'obtienne la régulation souhaitée (nourriture, propreté, confort). Il n'y a pas lieu de les promouvoir au niveau symbolique. Comme l'a très bien montré Bruner, c'est parce que les mots « mam-mam » ou « pa-pa » déclenchent un tel enthousiasme narcissique chez ceux à qui ils semblent adressés que j'apprends (apprentissage conditionné, loi de l'effet de Thorndike) à utiliser ces vocalises pour manipuler mon entourage (ce qu'avait très bien compris une souris de laboratoire

confiant à sa collègue : « L'assistant de laboratoire, je l'ai très bien dressé : dès que j'appuie sur cette pédale, il m'apporte à manger ! »).

L'apprentissage par conditionnement réciproque est une constante majeure du développement de l'adaptation langagière de l'enfant dans ses premières années. Il ne parlera que de ce qu'il sait être convenu (*i.e.* affectivement rentable) de parler... D'où la réserve, le mutisme, et le nombre grandissant d'enfants qu'il faut autoriser à faire fi du cercle étroit des convenances familiales : entre le chômage, les humeurs du père et le chewing-gum de la télé, il n'y a pas grand chose à exprimer dans l'enceinte familiale !

Le mutisme de certains élèves, plus qu'une difficulté, doit nous apparaître comme une sollicitation extrême, car si l'enfant est à l'école, c'est bien pour échapper, ne serait-ce que quelques heures par jour, au cercle des frustrations langagières familiales.

Dans un rapport parental qui fonctionne correctement, l'interstice, l'ouverture au monde, c'est le regard porté ensemble vers un troisième terme. L'enfant apprend très vite à regarder ce que sa mère regarde. Je fais partie de ceux qui pensent que c'est uniquement par cette médiation fournie par son environnement proche que l'enfant peut apprendre ce regard porté vers l'autre monde, le monde des objets, et investir les objets qui lui sont présentés comme des objets potentiellement transitionnels (encore merci à Donald Winnicott qui sut montrer que la symbolisation commençait là, au moment précis où le psychanalyste perd un futur client, parce que l'enfant apprend à jouer avec le présent/absent et la nécessité de représenter).

À partir de là, les choses se construisent par étapes...

Qu'est-ce qui antérieurement aurait mérité d'être symbolisé ? Ce qui pouvait être catégorisé, mémorisé, répertorié, organisé comme appropriation du monde à mes besoins propres : ce qui est doux ou dur, et peut prêter à s'endormir ; ce qui va dans la bouche et qui nourrit, ou qui ne nourrit pas mais remplace bien, ou qui ne va pas bien du tout... En entrant dans le monde des vivants, j'ai organisé mon rapport aux objets comme un comportement adaptatif assez bien identifiable et, à partir de ce vécu, la symbolisation a constitué ses prémices : ce qui m'est bon / et ce qui ne me l'est pas ; le « oui » et le « non » des écrits psychanalytiques...

Une grande étape est franchie quand j'élargis mon espace de vie, c'est-à-dire avec l'apparition de la motricité. Des expériences sur les chats l'ont précisément montré : le jeune chaton dont la tête est bloquée pendant plusieurs semaines face aux mêmes stimuli devient mentalement aveugle ; l'appareil perceptif fonctionne ; l'organisation de la perception en images ne se fait pas, faute de lui avoir laissé apprendre l'exploration des variations possibles constitutives de l'objet. Il en est de même pour le petit humain.

Avec la motricité, il découvre le jeu des mises à distance (ce qui est proche / ce qui est loin, repris à un niveau symbolique évident dans la célèbre description du *for/da* de Freud) ; la nature diversement appropriable des objets (ce qui se manipule / ce qui résiste ; ce dont je peux me rendre maître / ce qui conserve une existence hors de moi et indépendamment de moi...), mais surtout l'organisation temporelle des transformations (ce qui est là et ce qui ne l'est pas encore ; ce qui était là et ne l'est plus).

L'expérimentation de l'espace est en même temps une expérimentation du temps (l'avant et l'après) et la mise à distance que cette expérimentation occasionne autorise la symbolisation (ce qui n'est plus là peut néanmoins continuer à être évoqué). L'accès au signe est un accès à une forme particulière de présence/absence dans l'évocation... Il en est de même d'une certaine forme d'apprentissage de la communication symbolique avec les singes : la médiation du signe s'opère toujours à travers une mise à distance de l'objet ou de l'action signifié(e).

Notre focalisation d'adultes sur les objets nous fait parfois oublier qu'au départ l'objet importe moins à l'enfant que n'existe sa relation à l'objet... C'est-à-dire que l'inscription symbolique se fait dans le souvenir du mouvement relatif à l'appropriation de l'objet et non dans certaines caractéristiques propres de l'objet (ce qui sera le fruit d'une élaboration bien postérieure, essentiellement construite à partir des difficultés, des rejets ou des mises à l'écart discriminatoires : « La connaissance objective se construit contre la connaissance intuitive » disait Bachelard). Pour ce qui concerne les traces laissées par cette première exploration motrice, base de toute connaissance, on en voit les preuves dans l'apprentissage de la lecture lorsque, longtemps après avoir appris à effacer toutes traces de mouvements des lèvres, labialisation plus ou moins consciente des mots lus, l'on s'aperçoit que le nerf moteur des cordes vocales continue à être parcouru d'une excitation et que, si l'on bloque cette excitation, de grandes difficultés à comprendre ce qu'on est en train de lire apparaissent !

La relation de l'enfant au monde est donc d'abord motrice, et c'est dans la motricité (et/ou la manipulation) que se construit la connaissance de soi comme un objet particulier dans un monde d'objets. L'intégration de cette relation au monde dans la construction de l'identité propre de l'enfant se fera lentement, et, sur ce chemin retrouvent pied les divers « psy-(s) », dont certains sont bien placés, l'ayant vécu eux-mêmes, pour dire tout ce que le développement intellectuel suppose comme sécurisation affective (Anna Freud, Mélanie Klein, Alice Miller...).

L'étape suivante de symbolisation concerne, toujours selon Piaget, l'organisation des opérations : j'apprends à organiser le monde autour de

moi. Ce qui va ensemble, c'est ce qui correspond à un arrangement fonctionnel (les objets pour manger, pour se laver, pour dormir...). Les catégorisations plus élaborées viendront après, surtout grâce à la notion de substitution ou d'alternative (je peux manger des pâtes, ou des frites, ou des épinards... donc ce sont des « légumes », et tant pis provisoirement pour la place faite aux pâtes dans cette catégorie : les catégorisations structurelles, bâties à partir de la substance ou de l'origine, sont le plus souvent prématurées avant six ans, sauf à s'en tenir à des catégorisations structurelles simples, par attributs perceptifs, formes et couleurs).

Bref, cela se compose lentement, par adjonctions et remaniements. Sieglar évoque à ce propos la métaphore des vagues successives, donnant forme progressivement à la plage. Il en est de même pour les opérations intellectuelles avant six ans : les symbolisations qui sont tenues pour significatives par l'enfant sont celles qui correspondent aux utilisations que l'on fait communément de tel objet ou de telle situation. Par exemple, si je rassemble six chats dans une caisse, et six souris dans l'autre, bien sûr, il y aura autant de chats que de souris, mais il y aura quand même plus « de chat », car les chats sont plus gros que les souris, et si je fais une correspondance terme à terme, un chat pour une souris, alors, bien sûr, il y en aura autant, bien que, assez vite, il restera moins de souris que de chats...

Une étude de Bertrand Troadec, conduite en Polynésie, montre qu'ainsi, selon les objets donnant lieu à classement, la quantification de l'inclusion (« Dans un bouquet de fleurs où il y a cinq roses et trois autres fleurs, y a-t-il plus de roses que de fleurs ? ») est diversement réussie, et l'auteur montre qu'il ne s'agit pas uniquement d'un piège du langage mais de construction d'une représentation (symbolisation) de la situation largement dépendante du référent concret utilisé.

Pour le jeune enfant, les symbolisations d'opérations qu'il peut faire dépendent largement de la référence à une opération concrète qui n'est pour lui, en aucune manière, une métaphore servant d'application mais est prise comme support concret devant lui permettre d'élaborer le résultat à partir de l'observation. La mise en cohérence des diverses situations susceptibles de servir de supports aux mêmes types d'opérations n'est pas acquise d'emblée... C'est même là l'objet essentiel de l'apprentissage scolaire : l'enfant, entraîné aux jeux divers du « faire comme si » et du « faire semblant » acceptera peu à peu cette convention scolaire qui consiste à vouloir mettre un chat avec une souris. Pour les enfants moins déterminés à jouer ce jeu, sans doute convient-il de commencer par des objets plus irréfutables dans leur capacité à s'additionner, se répartir, se soustraire : des billes, des bonbons, ou même de l'argent... (Je fais allusion ici aux propos d'Emilia Ferrei-

ro signalant que, dans les milieux populaires qu'elle connaît bien, à Brasilia ou Montevideo, les très jeunes enfants pauvres qui vendent des journaux à la sauvette se débrouillent très bien dans les additions et soustractions avec de l'argent, et peinent quand on leur fait refaire les mêmes calculs avec des bâtonnets ! Une recension de ces travaux a été présentée lors des Entretiens Nathan de 1994 par Lauren Resnik).

En ce qui concerne la capacité de symbolisation de l'enfant en tant que compétence scolaire à construire, à quoi donc s'attacher ? Réponse : à tout ce qui peut s'ancrer dans une opération liée concrètement à une action, ou une série d'actions, que l'enfant peut initialement mettre en œuvre, puis qu'il apprendra à désigner, dont il apprendra à se remémorer et qu'il finira par être capable d'évoquer sur un autre mode que l'agir premier, par exemple par le mime, l'exécution par une poupée, ou la transcription dans un dessin. Les opérations ainsi visées sont assez bien ciblées car elles correspondent à des compétences intellectuelles exigibles au niveau du CP : les regroupements (je mets ensemble, je répartis, je classe, j'organise, je distribue...), les enchaînements (la chronologie d'une histoire en images, les scripts de déroulement d'activités rituelles, les parcours dans un labyrinthe, les algorithmes...), les tracés (si je ne fais qu'une partie du tracé, je n'obtiens pas la même chose que le tout ; je dois apprendre à maîtriser ce qui est obtenu, ce qui manque et ce qui complète ; dans le tracé accompli, temps et espace sont appelés à se conjuguer pour enfanter un résultat qui devient intemporel : 0 est différent de 9 ; 0 n'est pas une partie de 9, même si 0 a été une étape dans le tracé de 9 ; 0 est un signe qui a un sens en lui-même, de même que 9 est un signe à part entière...). L'action, peu à peu, peut être mise à distance, et le résultat de l'action peut alors être pris comme objet de pensée.

Mais avant que l'enfant n'en arrive là, chacune de ces activités reste spécifique pour lui et quelques unes posent des problèmes particuliers liés à des détails d'exécution. Ce n'est pas parce que j'ai réussi à m'organiser pour une course d'orientation efficace que j'aurais, comme par magie, acquis de bonnes capacités pour construire une représentation graphique des parcours suivis. Les capacités de construction d'une représentation se situent à un autre niveau de compétences. Elles supposent une compréhension d'ensemble, et donc tout d'abord une décentration par rapport à l'action (ce qui est le thème du beau livre de Piaget, *Réussir et comprendre*).

Donc, la symbolisation s'inscrit dans l'action. Elle se développe comme ingrédient nécessaire de l'évocation, et contribue à l'extension des possibilités de communication, laquelle, progressivement, autorise le partage de codes communs nécessaires à la construction des représentations. Cette dernière construction est une étape réellement ultérieure qui suppose que l'enfant soit

devenu capable de se décentrer, c'est-à-dire d'objectiver, c'est-à-dire d'attribuer une forme d'existence objective aux signes et symboles qu'il manipule... Mais, ce jour-là, je crois, il est sorti de maternelle...

Plus concrètement, ce qui aide l'enfant à sortir du crypto-langage (symbolisation autistique) et à construire quelque chose d'humainement partageable, c'est l'idée, qui doit devenir pour lui une conviction, qu'en partageant ainsi, il peut, de mieux en mieux, grandir. Pour les enfants qui ont besoin de passer par un travail de fond sur le fait qu'ils peuvent être réellement compris et donc qu'ils peuvent apprendre à partager, le jeu symbolique (à travers des attitudes et des objets, en l'absence de toute verbalisation) est une étape parfois longue et nécessaire avant que ne se (re)mettent en place les possibilités de symbolisation communément pratiquées en milieu scolaire (opérations et langage)... Voir à ce sujet le beau livre de Virginia Axline, *Dibs et la place faite au jeu symbolique* avant même toute possibilité d'accès à la symbolisation, comme étape préalable et indispensable, mais certains textes de Françoise Dolto sont tout aussi édifiants... Il faut savoir être patient quand on veut être réellement éducateur...

### Bibliographie de référence

- AXLINE Virginia (1967), *Dibs : développement de la personnalité grâce à la thérapie par le jeu*, Paris, Flammarion.
- BACHELARD Gaston (1938), *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.
- BRUNER Jerome Seymour (1987), *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, traduction française, Paris, PUF (1<sup>re</sup> édition : 1983).
- BRUNER Jerome Seymour (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, traduction française, Paris, Retz (1<sup>re</sup> édition : 1983).
- DOLTO Françoise (1989), « L'échec scolaire des enfants des classes primaires », conférence du 27 février 1986 publiée dans *L'Échec scolaire. Essais sur l'éducation*, Paris, Vertige du Nord, Pocket.
- FREUD Anna (1968), « L'évaluation du développement normal durant l'enfance » in *Le Normal et le pathologique chez l'enfant*, traduction française, Paris, Gallimard, 1965 (1<sup>re</sup> édition : 1965).
- FREUD Sigmund (1970), « Principe du plaisir et jeux d'enfants », in *Essais de Psychanalyse*, traduction française, Paris, Payot (1<sup>re</sup> édition : 1920).
- Groupe de recherche « Ontogénèse des processus psychologiques » (Université de Rouen) (1983), *La Pensée naturelle. Structures, procédures et logique du sujet*, Paris, PUF.

- KLEIN Mélanie (1968), « Le développement d'un enfant » in *Essais de psychanalyse, 1921-1945*, Paris, Payot (1<sup>re</sup> édition : 1921).
- LAUTREY Jacques (1990), « Unicité ou pluralité dans le développement cognitif : les relations entre image mentale, action et perception », in Net-chine-Grynberg Gaby (dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux*, Paris, PUF.
- MALMBERG Bertil (1977), *Signes et symboles. Les bases du langage humain*, Paris, Picard.
- MILLER Alice (2001), « Comment naît la cécité émotionnelle ? », in *Libres de savoir*, Paris, Flammarion.
- MONTAGNER Hubert (1978), *L'Enfant et la communication : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages*, Paris, Stock, Laurence Pernoud.
- PEIRCE Charles Sanders (1978), *Écrits sur le signe*, textes rassemblés, traduits et commentés par Charles Deledalle, Paris, Seuil.
- PIAGET Jean (1945), *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET Jean (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- PIAGET Jean (1978), *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- RESNICK Lauren B. (1995), « Inventer l'arithmétique : faire appel à l'intuition des enfants à l'école », in Bentolila Alain (dir.) *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan des 19 et 20 novembre 1994*, Paris, Nathan.
- REY Alain (1976), *Théories du signe et du sens. Lectures II*, Paris, Klincksieck.
- RUYER Raymond (1966), *Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme*, Paris, Albin Michel.
- TROADEC Bertrand (1999), *Psychologie culturelle du développement*, Paris, A. Colin.
- SIEGLER Robert S. (2000), *Intelligences et développement de l'enfant : variations, évolution, modalités*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SIEGLER Robert S. (2001), *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck Université.
- VYGOTSKI Lev Sémionovitch (1997), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La Dispute (1<sup>re</sup> édition : 1932-1934).
- WALLON Henri (1970), *De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion.
- WINNICOTT Donald Woods (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, traduction française, Paris, Gallimard (1<sup>re</sup> édition : 1971).

WINNICOTT Donald Woods (1992), *Le Bébé et sa mère*, traduction française, Paris, Payot (1<sup>re</sup> édition : 1987).