

Le jeu chez l'enfant de deux à sept ans Games among Children from Two to Seven Years Old

Édith FOURNIER

Volume 10, Number 1, avril 1978

Le développement des relations sociales chez l'enfant

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001259ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/001259ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

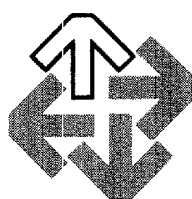
Cite this article

FOURNIER, É. (1978). Le jeu chez l'enfant de deux à sept ans. *Sociologie et sociétés*, 10(1), 149–166. <https://doi.org/10.7202/001259ar>

Article abstract

From among the most common of childhood games, playing with dolls and hide and seek were selected for observation. Groups of children two years of age, three and four years of age, five and six years of age, and seven years of age were observed in non-structured situations with the objective of tracing the evolution of each age group. The analysis of behavior patterns by age group and by game reveals conduct common to each age group and parallel from one game to another. The interpretation of these observations shows the increasing distance between the child and his surroundings, the process of progressing from the mastery of gestures to their integration within a role, and the exploration of objects' properties and their coordination within an integrated system.

Le jeu chez l'enfant de deux à sept ans



ÉDITH FOURNIER

Le jeu chez l'enfant apparaît aux yeux de tous comme un phénomène naturel... tellement naturel qu'on l'oublie presque. En effet, pour qui veut s'attaquer à l'étude du jeu, il aura tôt fait de constater que la littérature est avare sur cette question.

Des études récentes ont pourtant mis en évidence les vertus du jeu, ses fonctions libératrices au niveau du contrôle de l'agressivité, de l'attention et de l'épanouissement en général. Singer, (1973) et ses collaborateurs rapportent en effet les résultats de plusieurs recherches étonnantes qui traitent des effets parfois inattendus du jeu d'imagination ou de «faire semblant».

D'autres; plus soucieux de respecter un cadre théorique déjà reconnu, ont également démontré comment le jeu remplit des fonctions essentielles dans la résolution des conflits affectifs Klinkhamer-Steketee (1968); Gutton, (1973). Freud lui-même avait d'ailleurs déjà traité de cette question dans son essai *Au delà du principe du plaisir*.

Vu sous l'angle social, le jeu fournit également au chercheur un terrain d'observation irremplaçable. Les travaux de Hurtig (1971, 1971-1972, 1975, 1976) et de Flammant sur les jeunes bébés (1975, 1976) présentent des pistes fort riches dans la compréhension des réseaux sociaux et de l'influence de l'environnement dans leur fonctionnement. Piaget lui-même avait abordé cette question dans l'analyse des jeux de règles (1957).

Cette perspective cognitive de l'analyse des jeux d'enfants fut fort peu développée après lui. À part quelques recherches isolées auxquelles je me référerai plus loin (Inhelder, Lézine, Sinclair, et Stambak 1972; Moreno, Rayna, Sinclair, Stambak et Verba 1976), celui qui veut s'intéresser à l'analyse des jeux d'enfants doit se référer à des ouvrages généraux et descriptifs tels Chateau, (1946 et 1967), Millar (1968) ou à des approches éthologiques fort prometteuses mais encore assez générales (Hutt, 1970).

C'est pourquoi j'ai choisi d'observer « sauvagement » des jeux d'enfants de deux à sept ans sous l'angle cognitif, c'est-à-dire dans la perspective des échanges que négocie l'enfant quand il joue, entre lui, ses intentions, son impulsion interne, et les sollicitations et contraintes du monde qui l'entoure. Ce qui est rapporté ici n'est que le fruit de cette observation sauvage, pas encore systématisée, mais d'où l'on peut d'ores et déjà identifier des constantes.

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF À TRAVERS LE JEU

Je choisis de limiter mon analyse des comportements d'enfants à la dimension cognitive parce que c'est celle que je connais le mieux et parce qu'elle est peu exploitée. Les professionnels des autres approches verront sans doute au sein même du matériel rapporté et dans les termes mêmes où il est décrit matière à illustrer leurs propres approches, qu'elles soient affectives, sociales ou psychomotrices. Cela va de soi : un comportement d'enfant n'appartient pas à une théorie, fut-il recueilli à cause d'elle. Nous travaillons sur une réalité et si elle est rapportée avec un minimum d'objectivité, elle devrait précisément être interprétable telle quelle par un autre œil. Je prendrai donc soin de rapporter des observations qui pourraient être soumises à d'autres lunettes.

QUELQUES PRÉCISIONS TECHNIQUES

Depuis 1974, nous observons des enfants en situations de jeux¹. L'observation s'est faite au départ sans indications précises des points que nous allions rechercher. Nous avons rassemblé des enfants par petits groupes et nous les avons laissé jouer. Nous avons essayé au début plusieurs types de jeux : déguisements, construction, miniatures *Fisher Price*, blocs Lego, dessins, cow boy, cachette, etc. Après plusieurs tentatives en laboratoire, nous avons finalement fixé notre choix sur certains jeux et sur une façon de procéder pour les observer.

LE CHOIX DES JEUX

Nous avons conservé des différents jeux deux activités qui nous sont apparues représentatives des aspects fondamentaux du développement cognitif. Il s'agit du jeu de poupées et du jeu de cachette. Pourquoi ces jeux ? Le jeu de poupée se prête merveilleusement à l'expérimentation de rôles issus du contexte dans lequel vit l'enfant. En outre, il permet de saisir de façon très explicite

1. Cette recherche fut effectuée grâce à la collaboration soutenue de l'équipe : Georgette Lachaine, Henriette Léger-Cardinal, Michel Moreau et Georges Tremblay.

les représentations qu'il se fait des rapports que les autres entretiennent avec lui, et de ceux qu'il entretient avec son entourage. Pour bien jouer à la cachette, il faut avoir parfaitement maîtrisé le rôle du chercheur et le rôle de celui qui se cache. Il faut également avoir pris conscience des rapports des objets entre eux, mon corps étant considéré comme objet. Il y a des endroits dans lesquels je ne peux pénétrer parce que je suis trop gros, d'autres d'où l'on peut me voir parce qu'ils ne me cachent pas en entier... Le choix de ces jeux a également été déterminé par le fait que tous les enfants du monde ont l'habitude de s'y adonner dans les milieux les plus naturels qui soient. Ils étaient donc accessibles à tous, et en particulier aux parents.

LE CHOIX DES OBJETS

Le jeu de poupée : des poupées évidemment de tous les types c'est-à-dire poupées de guenille, style bébé naissant, grande poupée qui marche, poupées miniatures (Barbies, GI Joe, famille Beausoleil, Big Jim). Toutes les poupées étaient à la disposition de tous les âges car le choix des enfants constituait un élément important de notre observation. Des landaux, bains, chaise haute, parc d'enfant, poussette, quelques plats et ustensiles de cuisine, trois ou quatre chapeaux et sacs à main, des serviettes de bain, un lavabo, quelques accessoires de toilette. Pour les miniatures, des vêtements et quelques accessoires.

Le jeu de cachette : de très grandes boîtes (5 ou 6) et l'environnement naturel du jardin, c'est-à-dire une table et deux bancs, des arbres, une chaise, une barrière d'enfants.

LE CHOIX DES ENFANTS

Nous n'avons pas cherché à composer un échantillon représentatif de la population parce que nous estimons que cette recherche est essentiellement préliminaire et exploratoire. Nous avons toutefois choisi des enfants qui ne présentaient aucun trouble apparent de développement. Ont participé à ces séances, les enfants de nos collègues et plusieurs enfants du quartier Outremont que nous avons repérés au terrain de jeux. Au delà de quarante enfants de 20 mois à 8 ans ont été observés.

LA COMPOSITION DES GROUPES

Nous avons essayé plusieurs formules de composition des groupes : deux enfants d'âges différents; deux enfants du même âge; trois, quatre et cinq enfants à la fois, d'âges différents ou du même âge. Nous avons retenu les groupes de trois enfants du même âge, c'est-à-dire, deux ans, trois-quatre ans, cinq-six ans et sept ans, sans égard au sexe. La triade que nous avons finalement privilégiée, nous permet de percevoir le contexte social dans lequel évolue l'enfant, tout en laissant la possibilité à chacun de manifester individuellement son mode de fonctionnement propre.

LE MODE D'OBSERVATION

Dans la première phase de notre expérience, nous avons amené les enfants en laboratoire transformé en salle de jeu, à raison de deux demies journées par semaine. Les enfants ont toujours joué en présence d'un adulte dont la fonction était d'observer de plus près, de donner quelques indications nécessaires au caméraman et d'apporter une certaine aide technique auprès des enfants (par exemple aider à habiller une poupée ou fournir certains matériaux réclamés par les enfants). Cette façon de procéder nous paraissait plus naturelle que de laisser les enfants seuls avec le caméraman. Une vitre d'observation permettait à d'autres personnes dont les parents de participer aux observations et de nous éclairer sur des comportements qui à l'occasion et sans leur secours, auraient pu nous paraître obscurs.

En outre, nous avons eu la chance de travailler durant tout le temps qu'a duré cette recherche, avec la même personne ressource au niveau audio-visuel² pour filmer sur magnétoscope le comportement des enfants. Cet élément est peu négligeable quand on réalise l'importance, dans une recherche dont la méthode repose sur l'observation et l'analyse du matériel fixé sur pellicule, de l'harmonie parfaite qui doit exister entre le chercheur et celui qui filme. Notons en passant qu'il est essentiel que cette personne fasse partie intégrante de l'équipe de recherche et assiste à toutes les discussions. On a trop souvent tendance à considérer cette personne comme un technicien qui n'a qu'un rôle d'exécutant alors que le fondement des observations repose sur lui. À notre avis, la présence de la caméra n'a en aucun moment modifié le jeu des enfants. Le caméraman faisait partie des joueurs et il fut plus d'une fois pris à partie par les enfants. Il va de soi qu'il est nécessaire de prendre le temps requis pour familiariser les enfants avec ce procédé.

L'ANALYSE DES BANDES MAGNÉTOSCOPIQUES

Après chaque séance de jeu, l'équipe échangeait ses observations primaires sur ce qui venait de se passer. Nous allions ensuite vérifier dans la bande magnétoscopique si les observations particulières se retrouvaient avec une certaine constance. Seules les constantes nous intéressaient. Nous orientions par la suite la séance suivante d'observation en fonction de nos « intuitions » afin de favoriser l'émergence de ces comportements s'il y avait lieu. C'est ainsi qu'après trois mois d'expérimentation sauvage, nous étions maintenant en mesure de recommencer cette expérimentation avec les jeux que nous avons cités plus haut, en sachant comment composer nos groupes et avec une grille d'observation en tête.

LA DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION

Nous avons choisi de nouveaux enfants principalement dans les garderies et les terrains de jeux. Profitant de la belle saison d'été, nous avons travaillé

2. Nous tenons à remercier Jean-Claude Boudreault, notre collaborateur permanent et tenace.

dans un jardin fermé, d'une dimension qui permette les mouvements de caméra nécessaires à une bonne observation. Cette deuxième étape de notre observation a donné lieu au tournage d'un film 16 mm couleur subventionné par le Conseil des Arts du Canada et dont le lancement devrait avoir lieu au début de l'année 1978³.

LE COMPORTEMENT DES ENFANTS SELON LES ÂGES

Je tiens à signaler ici de nouveau que je considère cette recherche comme le premier chaînon d'une observation qui devrait se systématiser dans l'avenir. Il s'agit purement d'une recherche exploratoire dont la portée n'a d'intérêt que pour ceux qui accordent une valeur aux intuitions susceptibles d'ouvrir des pistes de réflexion et d'expérimentation. Si l'on attend de ce travail des résultats quantitatifs implaçables, on sera déçu. Nous n'avons pas encore emprunté cette voie; nous espérons donner plus de vigueur à nos observations par des confirmations quantitatives dans une prochaine étape.

Je présenterai donc nos résultats sous forme de récits d'observations regroupées sous certaines rubriques d'un continuum qui me semble se dégager naturellement des conduites des enfants. Si j'ai décidé de communiquer maintenant, en dépit de l'inachèvement des travaux, la teneur de nos observations, c'est qu'elles apparaissent tout-à-fait en continuité avec les travaux de chercheurs européens sur des enfants plus jeunes. Pour éclairer la compréhension de ce continuum, il m'apparaît utile de rapporter brièvement quelques résultats de ces recherches susceptibles de mieux situer les nôtres.

Dans leur article de 1972, Inhelder, Lézine, Sinclair et Stambak ont bien illustré la continuité entre les activités de type sensori-moteur vers la représentation symbolique. Soixante-sept enfants de 10 mois à 41 mois furent observés individuellement en présence d'un expérimentateur non intervenant mais observateur. Quatorze objets, toujours les mêmes et placés toujours de la même façon, sont offerts à l'enfant. Exemple : biberon, cuiller, assiette, poupée, ours en peluche... Les conduites sont notées minute par minute durant quinze minutes.

Avant deux ans, on peut dégager de cette étude les étapes suivantes: il y a d'abord indifférenciation des rapports entre les schèmes d'action et les objets manipulés. En second lieu, «on assiste à une certaine différenciation entre les activités et les objets manipulés en fonction de l'usage des objets». Et enfin, au terme de la période sensori-motrice, «les objets sont désormais utilisés de façon adéquate, correspondant à leur usage habituel.»

L'apparition des premières conduites sémiotiques suit une trajectoire générale : les activités observées s'enchaînent et se coordonnent selon des situations de plus en plus longues inspirées de la réalité vécue quotidiennement dans l'environnement propre à chaque enfant. Il y aurait, selon la fréquence

3. Ce document cinématographique réalisé en collaboration avec Michel Moreau qui a activement participé à cette recherche s'adressera autant à un public non averti qu'à un public spécialisé et relatera la plupart des observations qui sont citées dans cet article.

d'apparition des conduites à un âge donné, une évolution qui pourrait se développer comme suit :

1- une dominante de conduites avec des objets inanimés mais qui peuvent être signifiants par rapport à l'objet, celui-ci étant considéré comme passif. Exemple : câliner la poupée, la coiffer, etc.

2- L'exploration systématique du corps de la poupée apparaîtrait un peu plus tard ;

3- Parallèlement à cette exploration, apparaissent les premières conduites sémiotiques où l'objet inanimé est traité comme un partenaire actif. Exemple : porter la cuiller à la bouche de la poupée, ce qui implique que la poupée est douée de vie... La coordination des activités et leur prolongement en des situations plus organisées se manifesteraient de deux façons : d'une part, l'enfant enchaînera des activités l'une à l'autre selon une séquence significative comme faire manger le bébé, lui essuyer la bouche, faire sa toilette...; d'autre part, une même séquence d'activités sera appliquée à plusieurs objets inanimés un à la suite de l'autre. Exemple : coiffer la poupée, coiffer le chien, etc.

4- Dans une étape ultérieure, vers deux ans, la poupée ou l'ours seront considérés comme des partenaires actifs doués de vie. Ils participeront à l'action.

5- Les auteurs mentionnent enfin que l'utilisation des objets substitués pour figurer des objets absents n'apparaît pas avant deux ans.

NOS PROPRES OBSERVATIONS

Pour la clarté de l'exposé, je décrirai les conduites que nous avons identifiées en traitant successivement, par âge, les observations pertinentes au jeu de poupée, et à la cachette.

DEUX ANS

De façon générale, nos enfants de deux ans se sont comportés sous un mode d'activité presque exclusivement sensori-moteur, avec quelques préludes représentatifs.

LE JEU DE POUPÉE

La poupée est encore utilisée comme un objet servant de prétexte à exécuter des activités de « mettre dedans » ; le jouet est à peine considéré comme un « bébé ». Les principales activités consistent à introduire le jouet dans un landau, dans un bain, une poussette, etc. Ainsi, *Sophie s'applique à placer une poupée dans chaque contenant de sorte qu'une fois le bain, la chaise, le landau occupés, elle contemple son œuvre et se met presque aussitôt à intervertir poupées et contenants.*

On ne peut pas vraiment parler de jeu symbolique puisque aucun geste symbolique n'a encore été accompli. Il s'agirait plutôt d'un intérêt pour une activité de type « mettre dedans » pour expérimenter la place de chaque chose... et la possibilité de revenir au point de départ après avoir fait varier les éléments. Voir à ce sujet l'intéressant article de Moreno, Rayra, Sinclair, Stambak et Verba où l'on traite précisément de ce type d'activités.

Autre comportement fréquemment observé, le plaisir de transporter la poupée dans un landau ou une poussette de bébé. Ces gestes, pour qui les regarde hors du contexte, peuvent receler une valeur symbolique. Il y a certes un élément d'imitation difficile à nier. Mais on peut remettre en question la référence symbolique lorsque l'on voit *Nuno par exemple, pousser tendrement le bébé dans la poussette en la secouant jusqu'à ce que le bébé tombe. Une fois le résultat obtenu, il se désintéresse totalement de l'activité. À un autre moment, on le voit transporter une voiture d'enfant dans une autre voiturette, expérimentant ainsi un jeu d'équilibre impressionnant. À mon avis, on ne peut guère interpréter cette activité que comme témoin d'une expérimentation logique d'individualisation des objets, de déplacement et d'annulation.*

Quelques conduites imitatives évidentes sont plus facilement interprétables comme prémisses d'un jeu symbolique imminent, mais elles se font rares. Je pense à *Sophie qui couche une poupée dans un landau, la couvre avec une serviette et chuchotte «dodo».* Ou alors *Nuno qui, assis à une table à côté de moi me regarde intensivement manger une nourriture imaginaire. Après m'avoir observée, il prend sa fourchette et fait semblant de manger.* Là où l'on sent le débordement vers le jeu symbolique, c'est lorsque *Nuno continue de manger en mon absence en variant les gestes, en organisant ses ustensiles, ses plats, ses tasses.* Ce sont ces petits moments privilégiés qui nous font sentir le passage; ils sont hélas trop rares aux yeux de l'observateur.

En résumé, le jeu de poupée des enfants de deux ans offre peu de comportements nettement symboliques sinon que des généralisations d'imitation ou des gestes éphémères non intégrés dans un ensemble. Beaucoup de jeux de manipulation, d'exploration et de répétition. Une dominante d'activités de distribution des poupées dans les «contenants» et d'annulation de cette distribution pour la recommencer. Ce qu'il est intéressant de noter à cet âge, c'est l'émergence de gestes symboliques à des moments isolés et rares. Ces gestes symboliques peuvent être greffés sur une imitation immédiate d'un geste intensément observé, reproduit et suivi d'une généralisation symbolique d'une part, ou suggéré directement par le matériel d'autre part. Par exemple, une poupée se trouve à proximité de l'enfant de même qu'une serviette et un landau; cela suggère presque automatiquement une activité de couvrir le bébé et de le coucher dans le landau.

Petite anecdote amusante et révélatrice de l'égoïsme propre à cet âge, *Sophie coiffe attentivement sa poupée et veut la faire se regarder dans la glace, mais, au lieu de placer la poupée devant la glace, elle esquisse le geste et finit par se placer elle-même, se regarde d'un air étonné, et pour cause, et poursuit naturellement son activité en se coiffant elle-même!* Faire se regarder la poupée dans la glace suppose qu'on lui prête vie, et que l'on peut oublier son propre point de vue au profit de celui de la poupée. La force du jeu symbolique à cet âge n'est pas encore assez développée pour supporter ce genre de décentration.

LE JEU DE CACHETTE

Comme il a été dit plus haut, les habiletés reliées au jeu de cachette sont de deux ordres : maîtriser les rôles de chercheur et de caché (donc nécessité

d'imaginer le point de vue d'un autre) et combiner à cette habileté la coordination de certaines propriétés physiques.

Or, à deux ans, si l'on se réfère aux observations rapportées relativement au jeu précédent, on devrait retrouver une dominante sensori-motrice. Effectivement cette dominante se manifeste par le plaisir de voir et de ne plus voir. C'est en quelque sorte le changement visuel qui importe. Ainsi, toutes les activités qui provoquent ce changement de tableau seront répétées presque sans variations. Il n'y a pas de réciprocité... et pour cause. Changer de rôle, exercer réciproquement le rôle de chercheur et de celui qui se cache suppose que l'on a au moins saisi qu'il y a des rôles à jouer. Or ce jeu semble limité au fait d'être trouvé et ne se joue en général qu'en présence d'un adulte. Chaque fois que nous avons tenté de nous écarter du jeu, il a pris fin. Inversement, toutes les manœuvres de la part de l'adulte qui accentuent le moment d'être trouvé sont fort appréciées à cet âge.

Par exemple, Nuno et Sophie s'assoient dans une grosse boîte et referment le rabbat sur eux — ils attendent que j'ouvre le rabbat — quand celui-ci est soulevé, manifestation de joie — ils crient «encore, encore» — et le jeu recommence ainsi cinq fois de suite sans variations. ... Sophie se cache dans une boîte à découvert en se recroquevillant dans le fond — quand je fais semblant de la trouver, elle manifeste comme si je ne l'avais pas vue.

Faute d'imaginer le point de vue de celui qui cherche, quand les enfants se déplacent pour se cacher, il n'est pas rare qu'ils retournent ensemble plusieurs fois à la même cachette. Réciproquement, pour être trouvé, si c'est l'adulte qui se cache, il doit donner de multiples indices aux enfants qui cherchent comme tousser, rire, les appeler par leur nom, etc. Un peu plus jeunes, ils ne cherchent que s'ils voient d'emblée une partie de la personne. Bref, à cet âge, l'intérêt pour chercher est très éphémère et n'est soutenu qu'à partir d'indices fréquents qui sont d'ailleurs presque toujours mal localisés.

Voici donc le portrait des enfants de deux ans au jeu. De façon générale, une nette dominante sensori-motrice, quelques prémisses isolées de la période représentative. On peut dire que le jeu repose sur les messages directs suggérés par les objets ou les situations et non pas sur une impulsion interne issue d'une intention planifiée de l'enfant.

TROIS-QUATRE ANS : EXERCICE DU RÔLE ET REPRODUCTION REPRÉSENTATIVE

À cet âge, on a vu déjà que les gestes comme instruments sont dorénavant maîtrisés, les actions cohérentes et selon l'usage des objets, les partenaires considérés comme actifs. C'est ici que naît le rôle. La succession des gestes n'est plus dictée uniquement par les indices les plus frappants des situations ou des objets, mais bien subordonnée à l'exercice d'un rôle (mère, père, cuisinière, laitière, etc.). Toutefois, s'il y a évidence de la présence d'une représentation agie, cette reproduction dans l'action n'est que fragmentaire, très courte et non soumise à un ordre logique. Je veux dire que l'enfant va juxtaposer des gestes adéquats s'ils sont considérés isolément, mais incongrus par

rapport à notre point de vue d'adulte ou par rapport à l'ensemble d'une situation.

LE JEU DE POUPÉE

Cette juxtaposition de gestes symboliques se révèle particulièrement évidente dans le jeu de poupée. L'enfant a l'air d'agir conformément au personnage de la mère, mais semble subjugué par l'exercice du geste et non par l'exercice du rôle. C'est ainsi, par exemple, qu'*un enfant de cet âge va transporter une poupée par les cheveux après l'avoir tendrement bordée dans son lit!*

D'autre part, l'ordre des gestes ou des séquences ne répond à aucun continuum dramatique, mais est plutôt laissé au hasard ou à la suggestion du matériel présent. Ainsi *Véronique (trois ans) choisit un bébé qu'elle garde jusqu'à la fin du jeu. Elle le déshabille — le couvre dans le berceau — le prend et le met dans un bain — lui lave la tête et le recouche — l'embrasse et le couvre — le met dans le carosse — le promène — va au lavabo, se coiffe et se maquille — lave de nouveau la tête de son bébé — le recouche — va faire un gâteau.*

Tout cet épisode se passe dans un temps très court de façon presque mécanique avec peu de verbalisations. Quelques incohérences logiques amusantes au passage comme le choix d'une couverture chaude pour les temps chauds et d'une couverture froide pour les temps froids!

Plusieurs enfants se sont comportés de façon assez particulière lorsqu'ils coiffaient la poupée ou la faisaient manger. Il m'apparaît important de rapporter ces anecdotes car il me semble y avoir là un comportement de passage assez éloquent entre le sensori-moteur et le symbolique. *Trois enfants jouant seuls, donc sans phénomène d'imitation évident, ont nourri leur bébé en lui donnant une bouchée d'une nourriture imaginaire (de la vinaigrette dans le cas de Jérôme!) en terminant le geste dans leur propre bouche et ce, de façon répétitive. De même, pour coiffer le bébé, d'abord un geste sur la poupée qui se prolonge sur le corps de l'enfant. On a l'impression qu'il y a à cet âge une nécessité de terminer l'action de «faire semblant» en l'incorporant à l'action du sujet. Ce serait là une façon de prendre une distance tout en se référant à l'expérience vécue.*

Les enfants de cet âge ont conscience qu'ils font semblant. *Éloïse déclare en jouant : «ça fait rien... on fait semblant...»* Il y a donc une nette transformation par rapport au stade précédent. Les jeux sensori-moteurs sont encore nombreux, mais ils sont intégrés au comportement symbolique. Par exemple, *tant Éloïse que Véronique vont fréquemment laver la tête de leur bébé pour jouer dans l'eau... ou alors Jérôme s'amusera à activer la pompe du lavabo pour prendre de l'eau pour ses poupées.* Mais de façon générale, le jeu est surtout à teneur symbolique.

Les collaborations entre enfants sont plutôt rares. Si elles s'organisent, elles ne durent pas et sont rapidement délaissées au profit d'un nouvel attrait. En somme, on apprend à cet âge les gestes qui conviennent à la reproduction

d'un rôle, mais on n'est pas encore emporté par le personnage au point d'y subordonner des activités attrayantes.

LE JEU DE CACHETTE

Le jeu de cachette donne lieu, à cet âge, à des comportements amusants et spectaculaires. Les enfants de trois-quatre ans savent qu'il existe deux rôles quand on joue à la cachette. Tout comme pour le jeu de poupée, le plaisir réside dans l'expérimentation de chaque rôle. On explore donc à tour de rôle, d'une part les habiletés requises pour être un bon chercheur, et d'autre part, la meilleure façon de se cacher. Là où les choses se compliquent, c'est lorsque le jeu, pour être fonctionnel, requiert de coordonner les deux rôles.

Prenons, à titre d'exemple, cet épisode où *Éloïse explique les règles du jeu en ces termes : «on se cache, puis tu trouves»*. Mais le jeu perd de son attrait au moment où elle distribue des cachettes précises à chacun des joueurs indiquant même qui doit délivrer qui. Chacun s'exécute, surpris de ne pas retrouver le plaisir escompté!

Encore proche des expériences sensori-motrices dont on sent ici plusieurs vestiges, l'enfant demeure très attaché au moment d'être découvert ou de découvrir. *«Ne cherche pas, trouves» s'exclame un enfant impatient d'être découvert*. Il y a là toutes les nuances propres à deux stades de fonctionnement mental, à deux points de vue différents.

L'exploration des rôles est évidente. L'enfant se cache, très souvent au même endroit s'il s'agit d'une cachette amusante, ou bien à la dernière cachette où il a trouvé l'adulte. Il adore se cacher avec l'adulte. Il aime également surmonter sa peur de sorte que toutes les manifestations qui alimentent le mystère l'excitent beaucoup. Comme il a du mal à tolérer de jouer un rôle passif, il donne de multiples indices de sa cachette pour être découvert plus rapidement. Il rit, se montre, regarde le chercheur ou va même jusqu'à dire clairement l'endroit de sa cachette. Ce qui est étonnant, c'est que le moment de la découverte, en dépit de ces indices révélateurs, est toujours aussi amusant.

Le rôle du chercheur est également prisé, surtout chez ceux pour qui le fait de se cacher évoque de la peur. Encore ici, comme pour les autres jeux, l'enfant se livrerait à l'apprentissage du rôle et non pas à son usage maîtrisé.

Par exemple, *Véronique fait semblant de compter au but, mais elle regarde entre ses doigts ou se retourne tout simplement pour voir où ses camarades vont se cacher. Ceux qui se cachent ne semblent pas gênés outre mesure par cette indiscretion évidente puisque personne ne s'en plaint!*

On observe chez certains une indifférenciation des rôles cohérente par rapport à l'ensemble du fonctionnement. *Éloïse par exemple, compte très attentivement sans regarder, de façon étonnante pour trois ans. Elle commence sa tournée et dès la première cachette, elle s'y engouffre, se cache soigneusement, ce qui met évidemment fin au jeu!* Voilà un comportement typique de la difficulté de coordination des rôles propre à cet âge.

Au niveau de la compréhension des rapports entre les objets doués de propriétés physiques et soi-même en tant qu'objet, on assiste là aussi à des ma-

nifestations éloquentes. De façon générale, les enfants se cachent presque toujours à des endroits d'où ils peuvent observer le chercheur, donc à des endroits qui ne les couvrent pas. Ils se contentent d'être derrière ou dessous quelque chose. *Jérôme se cache derrière un treillis qui tient lieu normalement de barrière d'enfants... Véronique se cache sous une table d'où elle est entièrement visible.* Il y aurait donc une certaine coordination entre l'habileté liée à la maîtrise des rôles et la compréhension des rapports topologiques nécessaires pour bien jouer à la cachette.

En bref, trois-quatre ans marque une étape importante dans le développement cognitif. Encore maladroits dans l'utilisation des représentations, on a par ailleurs la preuve que les enfants de cet âge expérimentent sous toutes sortes de formes des rôles issus d'une représentation. Leurs jeux sont soumis aux aspects les plus frappants de ces rôles pour eux, selon leur vécu quotidien. On a un peu l'impression qu'ils fonctionnent « image par image », par séquences brèves, éphémères, juxtaposées sans lien de nécessité logique et résistant peu aux sollicitations d'un retour à la période précédente.

CINQ-SIX ANS : L'EXERCICE DU RÔLE SUBORDONNÉ À L'ÉVÉNEMENT ET LA COORDINATION DES REPRODUCTIONS REPRÉSENTATIVES

L'enfant de cinq-six ans a suffisamment maîtrisé les gestes propres à certains rôles pour en disposer dorénavant, les utiliser à d'autres fins.

À l'image du pianiste qui a maîtrisé la technique, il peut maintenant « interpréter ». Pour interpréter, il a besoin d'une trame dramatique, d'un scénario, il va créer des événements. Pour jouer ces événements, il devra avoir mis de l'ordre dans ses gestes symboliques, les avoir mis en relation les uns avec les autres. C'est la découverte de l'essentiel par rapport au superflu.

Au niveau de la construction des objets, la représentation telle que reproduite sera soumise à un souci de réalité fondé sur l'essentiel. Si elles en perdent en fantaisie, les productions en gagnent en réalisme. De la même façon, le jeu à deux ou à plusieurs s'amorce, précurseur de l'imminence des points de vue et les règles commencent à revêtir un caractère de nécessité contraignant, parfois même à plaisir.

LE JEU DE POUPÉE

Cinq-six ans représente peut-être l'apogée du jeu symbolique avec un début d'organisation logique, ... d'une logique intuitive. Les gestes symboliques déjà maîtrisés à l'âge précédent ne sont plus uniquement juxtaposés mais organisés en fonction du scénario d'un événement; ils persistent dans le temps, c'est-à-dire que si une action est entreprise et suspendue, elle est par la suite reprise et poursuivie là où elle avait été laissée et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'événement. C'est la première fois que l'on sent vraiment dans le jeu une préparation de l'événement, un accomplissement et une fin. Nous l'avons noté d'ailleurs techniquement lors du tournage de notre film sur ce sujet. Plus on avançait en âge, plus la durée des plans devait s'allonger de sorte que chez les

petits de deux ans, les séquences furent très brèves, un peu plus longues mais sans liens entre elles chez les trois-quatre ans, continues chez les cinq-six ans, et très longues chez les sept ans.

Les rôles incarnés par chaque enfant ne changent que très rarement au cours du jeu. On a l'impression que l'enfant s'identifie vraiment à son personnage et qu'il l'interprète. Parallèlement, les poupées douées désormais de vie et de sentiments sont personnalisées de façon tout aussi précise et permanente. C'est l'âge par excellence où les enfants changent de voix selon les personnages en présence. Elles-mêmes empruntent un certain accent apparenté à celui des comédiens. Les poupées ont des noms, ce qui vient confirmer leur identité. À un événement vient succéder un autre événement qui est joué en totalité à moins qu'il n'y ait prise de décision pour changer le cours du jeu.

Voici, à titre d'exemple, un bref épisode du jeu des deux Isabelle. *Elles se choisissent chacune un bébé. L'une s'appelle Marie-Thérèse et l'autre Thérèse. «O.K. on va à un party» — Isabelle brune va se maquiller, se choisit un chapeau et des souliers à talons hauts — Isabelle rousse en fait autant mais essaye plusieurs chapeaux et fixe son choix sur un chapeau identique à celui d'Isabelle brune — pendant ce temps, Isabelle brune enveloppe son bébé dans une couverture et met dans un sac à main quelques effets — «O.K. on avait de l'argent» — Isabelle rousse retourne se maquiller et chantonne pendant qu'elle s'amincit les sourcils — pendant ce temps, Isabelle brune l'attend et lui dit de se dépêcher — quand elles sont prêtes toutes les deux, elles partent avec leur bébé et font le tour du jardin. Isabelle rousse revient en courant pour chercher le landau qu'elle a oublié. — s'engage alors une longue conversation avec moi où elles m'expliquent qu'elles sont jumelles, que leurs bébés sont jumelles à preuve leur nom, et que leurs maris sont jumeaux.*

Il y a dans cette conversation, des bribes de souci logique qui, poussé à l'extrême donne lieu à des incohérences amusantes. À un autre moment, Isabelle rousse déclare à l'autre : «O.K., si t'es ma soeur, j'sus ta grand-mère!» Malgré le caractère amusant de ces déclarations, on décèle tout de même une préoccupation d'intégration des actions et des raisonnements dans un tout. Il ne s'agit plus manifestement ici d'une simple juxtaposition des gestes ou d'exercice en vue d'une meilleure maîtrise. Au contraire, les habiletés se coordonnent et s'intègrent dans un tout.

S'il est surtout question des filles à cet âge pour ce jeu, c'est que les garçons de cinq-six ans ont manifesté une réticence évidente à jouer à la poupée. Un seul garçon s'est prêté à ce jeu et encore, de façon assez peu élaborée : choisissant un bébé et une sucette, *il place le bébé dans un parc, lui enfonce solidement la sucette dans la bouche, attache un hochet aux barreaux et déclare d'un air menaçant : «reste tranquille»*. Certains malicieux ont vu là un échantillon bien représentatif de la façon dont nos garçons intègrent leur rôle de père...! Les garçons recommencent à jouer à la poupée un peu plus tard alors que se développe l'intérêt pour les poupées miniatures types GI Joe ou Barbies. Grâce à ces poupées contre lesquelles on a développé dans certains milieux tant de préjugés, nos garçons peuvent enfin exercer des activités ludiques qui leur sont essentielles.

LE JEU DE CACHETTE

Si l'on savait depuis quelque temps qu'il existe dans le jeu de cachette deux rôles, on sait maintenant que ces rôles doivent se jouer selon un certain ordre et selon certaines règles. À cinq-six ans, on arrive sans trop de peine à agir ces règles, à se cacher astucieusement et à devenir bon chercheur. Les grandes manifestations de surprise, quand on est découvert ont perdu de leur éclat. On a l'impression que le plaisir consiste à observer la règle.

Apparemment, il ne se passe rien de bien éclatant et on pourrait même en conclure que les enfants de cet âge n'ont plus rien à apprendre de ce jeu. Mais au delà de la satisfaction de bien jouer, c'est-à-dire de se comporter conformément aux règles, existe le plaisir de déjouer l'adversaire, de le tromper en quelque sorte grâce à la capacité de se représenter le point de vue de l'autre. Cette capacité se manifeste dans les subterfuges, les stratagèmes. Il peut arriver que les enfants de cet âge se montrent capables de ces astuces. Là où le système fait défaut, c'est lorsque les mêmes enfants, fiers de leur découverte, répètent sans variation leur stratagème, sans se douter qu'à partir de la seconde fois, il n'est plus efficace ! C'est ainsi que *les deux Isabelle se cachent invariablement derrière le but pour déjouer le compteur. Ce sont les garçons qui, las de ces combines, mettent fin au jeu en déclarant qu'ils ne veulent plus jouer avec des filles.*

Au delà de ces moments particuliers, le jeu de cachette de cette période de la vie est un moment privilégié d'expérimentation des règles. Au cours du jeu, les rappels à l'ordre fusent de partout : *« Pas le droit deux à la même place... pas le droit de compter si vite... pas le droit si loin... pas le droit deux fois à la même cachette... »* à tel point qu'on a l'impression que le plaisir réside dans le fait de respecter des règles plus qu'à se cacher. C'est un exercice essentiel pour accéder au stade suivant de fonctionnement mental dont la souplesse dépend des assises que l'on s'est données préalablement.

SEPT ANS : ATTRIBUTION DE RÔLES À DES OBJETS ET REPRODUCTION REPRÉSENTATIVE RÉALISTE

L'enfant de trois-quatre ans a concentré son énergie sur la maîtrise des habiletés nécessaires pour agir certains rôles ; celui de cinq-six ans a interprété différents rôles en s'identifiant à ses personnages ; celui de sept ans va devenir metteur en scène en distribuant des rôles à des personnages qu'il dirigera au cœur de certains événements inventés par lui. Il manifeste un souci particulier de réalisme ayant dorénavant en main tous les instruments nécessaires pour reproduire fidèlement une image mentale. Cette intégration de chacun des éléments du monde qui l'entoure en un tout cohérent le rend également capable de se représenter le point de vue de l'autre comme si c'était le sien.

LE JEU DE POUPÉE

S'ils ont le choix entre des poupées de style « bébé » et des miniatures de type GI Joe ou Barbies, les enfants de sept ans choisiront presque sans

exception la poupée miniature. Ce choix est cohérent si on le situe dans le contexte des activités de cet âge que l'on peut qualifier désormais d'opératoire.

Nous avons quitté, au stade précédent, un enfant qui organisait son jeu en événements. Les rôles, les façons de les interpréter, étaient soumis à ces mêmes événements. À sept ans, l'événement prend une ampleur encore plus considérable et il n'est pas rare d'assister à une suite d'aventures agencées entre elles de façon logique, scénario digne du meilleur western ou du roman fleuve le plus excitant. Les événements s'enchaînent aux événements avec un lien nécessaire, ce qui est nouveau. Les joueurs, ce sont les poupées, actionnées par les enfants qui, eux-mêmes s'attribuent des rôles leur permettant un regard presque extérieur à la situation. Je pense à un épisode où *Guillaume actionne un soi-disant champion de soccer alors que lui-même joue le rôle de commentateur sportif empruntant les accents et intonations que l'on connaît*. Il est somme toute, observateur, il voit la situation dans son ensemble.

Autre comportement typique de cet âge et dont on a vu les préludes au stade précédent, l'enfant prépare la situation, son décor, ses costumes de sorte que les préparatifs durent souvent plus longtemps que le jeu lui-même. Cette préparation témoigne d'ailleurs éloquentement du fonctionnement mental propre à cet âge. *Chantal, avant de commencer vraiment à jouer, classe méticuleusement tous les objets dont elle dispose : les souliers et les bottes, les chandails et les blouses, les jupes et les pantalons, les robes, les accessoires, etc. De même pour le mobilier, les enfants disposent les meubles, la piscine, et autres accessoires selon des îlots déterminés. C'est seulement une fois la situation mise en place que l'action commence.*

Le souci de réalisme et de conformité à des événements réalisables pour vrai est de plus en plus présent. Il se manifeste dans l'ordre logique des événements, dans la façon dont les poupées sont vêtues selon telle circonstance, dans le respect des contraintes inhérentes au matériel. Si un enfant invente un mécanisme en le figurant par quelque chose ayant peu de ressemblance avec l'objet représenté, il en prévient les autres joueurs et attend leur assentiment.

On observe également une certaine versatilité dans l'adoption de rôles variés joués par le même enfant, à la condition que les changements de rôles soient clairs. L'intérêt du jeu et la dramatique du scénario reposent sur une identification claire pour tous des éléments en présence. Ainsi *Guillaume et Christophe jouant avec, pour chacun, une poupée identique, en arrivent dans le flot des situations à confondre leurs personnages et Guillaume de s'écrier : « Lequel est moi ? »*

On note un intérêt marqué pour le fonctionnement des poupées ; comme ce genre de poupées est souvent muni d'un dispositif mécanique, l'enfant passe de longs moments à tenter de faire faire des performances à ses personnages dans le but d'éprouver le fonctionnement de l'appareil. Par exemple, *Guillaume s'acharne à faire tenir la canne à pêche dans la main de Big Jim de sorte qu'en activant le bras, il lance vraiment la ligne à l'eau... ou cette autre séquence où il explore l'angle à donner au bras de ce même Big Jim pour qu'il lance un ballon dans une boîte.*

En résumé, l'enfant de sept ans a franchi le cap de la décentration. Il est maintenant assez bien muni pour imaginer plusieurs rôles à la fois et pour s'en

détacher. L'exemple le plus significatif du comportement de cet âge est certainement cet épisode où *les poupées, actionnées par les enfants, jouaient à la poupée!* C'est la vision globale, le recul nécessaire à l'intégration des éléments d'un système dans un tout cohérent.

LE JEU DE CACHETTE

Il va de soi que les enfants de sept ans n'ont plus grand-chose à apprendre de la technique nécessaire au bon fonctionnement du jeu de cachette. Nous les avons vus précédemment maîtriser les rôles et les exercer tour à tour, nous les avons vus se soumettre aux règles et raffiner leur technique. Que reste-t-il, qui soit propre aux enfants du stade opératoire ?

Une manifestation importante : les subterfuges, bien représentatifs de la capacité des enfants de sept ans d'imaginer le point de vue d'un autre. En effet, pour tromper son adversaire, il faut avoir compris qu'il peut réagir de telle ou telle façon. Je dois être capable de me mettre à sa place. C'est ce qui explique pourquoi *Chantal qui court se cacher, prend soin d'aller faire du bruit dans un coin du jardin pour ensuite aller sur la pointe des pieds se cacher à l'autre extrémité. Christophe, de son côté, se cache dans une petite boîte et réussit, non sans peine, à se glisser dans une boîte plus grande. Ou encore José, qui se cache dans une boîte qui bouge, ayant auparavant pris la précaution de déposer son chapeau dans un endroit visible pour faire croire qu'il y est caché...* et l'on pourrait en décrire bien d'autres.

On a l'impression, qu'à sept ans, le plaisir lié au jeu de cachette se loge dans la ruse. Le jeu ne consiste plus uniquement à chercher, à trouver ou à être découvert. Le jeu consiste à trouver la meilleure cachette, celle à laquelle personne n'avait pensé et encore meilleure que la précédente. Le tout se joue au niveau des points de vue, et cela est nouveau.

C'est la distance réelle entre soi et le monde, la compréhension de sa personne comme sujet et objet à la fois, la reconnaissance de l'existence des choses les unes par rapport aux autres et non pas seulement comme permettant au sujet d'être.

CONCLUSION

Au cours de ces pages, nous avons vu jouer des enfants. Je n'ai pas pu transmettre la saveur essentielle à la compréhension de ce qui se passe chez les enfants de deux à sept ans, et qui n'est accessible que par un rapport direct avec eux. Aurai-je seulement réussi à illustrer le mouvement d'éloignement entre l'enfant et l'objet, la maîtrise progressive de gestes qui ne sont au départ que mouvements, et qui se sculptent graduellement en témoins d'images mentales, mon objectif serait atteint.

Les jeux de poupée et de cachette sont à la portée de tous les enfants. Quand on connaît mieux ce qui se passe à l'intérieur de l'organisme dans ses rapports avec le monde, ils deviennent à notre portée, à nous, les adultes.

Si je voulais simplifier, à outrance je le reconnais, le cheminement de l'enfant dans chacune de ces activités, je les résumerais ainsi. Dans le jeu de poupée, de sensible je vois l'enfant devenir acteur, puis interprète et enfin metteur en scène. Et quand il joue à la cachette, je le vois manipuler des effets, puis une technique, des règles et enfin des ruses.

Le jeu est un terrain d'observation privilégié pour le chercheur. Si le développement est essentiellement transformation, le jeu l'est aussi. Sans contrainte, sans censure ni désir de plaire, l'enfant se révèle bien au delà des grilles connues. Il témoigne sans entrave de sa vision du monde et de sa liberté par rapport aux sollicitations de l'environnement.

Nos travaux futurs nous amèneront à systématiser davantage notre observation des jeux d'enfants. Souhaitons seulement que cette systématisation ne s'opère pas aux dépens de la fraîcheur et de l'émerveillement que nous a procurés l'observation sauvage. Mais quelle que soit la démarche que nous adopterons, nous chercherons avec acharnement à retrouver comment nous nous sommes faits, comment nous avons, nous aussi, joué notre monde.

BIBLIOGRAPHIE

- CHATEAU, J. (1946), *le Réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin.
- CHATEAU, J. (1967), *l'Enfant et le jeu*, Paris, Scarabée.
- FLAMENT, Fanny (1975), « Quelques remarques sur la genèse de la communication non verbale dans les interactions sociales entre nourrissons », *la Genèse de la parole*, Symposium de l'APSLF.
- FLAMENT, Fanny (1976), « Quelques caractéristiques des tâches incitatrices d'interaction sociale entre nourrissons de douze à vingt mois », *Colloque ATP*, Paris.
- FREUD, S. (1951). « Au delà du principe du plaisir » (trad. S. Jankélévitch), dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot.
- GUTTON, P. (1973), *le Jeu chez l'enfant*, Paris, Larousse.
- HURTIG, Marie-Claude, M. HURTIG et Monique PAILLARD (1971), « Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation, I — Formes sociales des activités », *Enfance*, 1-2.
- HURTIG, Marie-Claude, M. HURTIG et Monique PAILLARD (1971), « Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation, II — Les contenus des activités et leurs associations avec les niveaux de participation sociale », *Enfance*, 4-5.
- HURTIG, Marie-Claude, M. HURTIG et Monique PAILLARD (1972), « De la maternelle au cours préparatoire : modifications des activités et des représentations de la récréation », *Cahiers de psychologie*, 15.
- HURTIG, Marie-Claude (1975), « Relations à deux entre jeunes enfants garçons et filles de 4 à 7 ans », *Journal de psychologie*, 3.
- HURTIG, Marie-Claude (1976), « Attitudes des enfants d'école maternelle envers leur propre sexe et le sexe opposé en fonction de la perspective de la mixité à l'école primaire », *Enfance*, 1-2.
- HUTT, Corinne, (1970), « Specific and Diverse Exploration », dans *Advances in Child Development and Behavior*, New York, Academic Press, vol. 5.
- INHELDER, Barbel, Irene LEZINE, Hermine SINCLAIR et Mira STAMBAK (1972, « Les débuts de la fonction symbolique », *Archives de psychologie*, vol. XLI.
- KLINKHAMMER-STEKETEE, H.T. (1968), *Psychothérapie par le jeu*, Bruxelles, Dessart.
- MILLAR, Susanna (1971), *la Psychologie du jeu*, Paris, Payot.
- MORENO, L., S. RAYNA, H. SINCLAIR, M. STAMBAK et M. VERBA (1976), « Les bébés et la logique », *Études sur le développement de l'enfant*, C.R.E.S.A.S., 14.

PIAGET, J. (1957), *le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, P.U.F.

SINGER, J. (1973), *The Child's World of Make-believe*, New York, Academic Press.

RÉSUMÉ

Des jeux d'enfants, les plus courants, le jeu de poupée, la cachette, ont fait l'objet d'une observation «sauvage». Des groupes d'enfants, deux ans, trois-quatre ans, cinq-six ans, et sept ans, ont été suivis dans des situations non structurées afin de retracer l'évolution propre à chaque âge. L'analyse des comportements par groupe d'âge et par jeu fait ressortir des conduites communes à chaque âge et parallèles d'un jeu à l'autre. L'interprétation des faits observés met en évidence la distanciation progressive entre l'enfant et le monde qui l'entoure, le processus de passage entre la maîtrise des gestes et leur intégration à un rôle, et l'exploration des propriétés des objets et leur coordination au sein d'un système intégré.

SUMMARY

From among the most common of childhood games, playing with dolls and hide and seek were selected for observation. Groups of children two years of age, three and four years of age, five and six years of age, and seven years of age were observed in non-structured situations with the objective of tracing the evolution of each age group. The analysis of behavior patterns by age group and by game reveals conduct common to each age group and parallel from one game to another. The interpretation of these observations shows the increasing distance between the child and his surroundings, the process of progressing from the mastery of gestures to their integration within a role, and the exploration of objects' properties and their coordination within an integrated system.

RESUMEN

Han sido el objeto de una observación «salvaje», juegos de niños muy corrientes, como el juego de muñecas y el oculta, oculta. Los grupos de niños de dos años han sido observados dentro de situaciones no estructuradas con el objeto de trazar la evolución propia a cada edad. El análisis de los comportamientos de cada grupo y de cada juego hacen resaltar conductas comunes a cada edad y paralelas de un juego al otro. La interpretación de los hechos observados pone en evidencia la distancia progresiva entre el niño y el mundo que lo rodea, el proceso de pasaje entre el dominio de los gestos y su integración a un rol y la exploración de las propiedades de los objetos y su coordinación en el seno de un sistema integrado.