

(Delachaux et Niestlé, 1945)

La pagination du présent document correspond à la 8<sup>ème</sup> édition parue en 1978 et aux suivantes.

Version électronique réalisée par les soins de la  
Fondation Jean Piaget pour recherches  
psychologiques et épistémologiques.

## CHAPITRE V

### LA CLASSIFICATION DES JEUX, ET LEUR ÉVOLUTION A PARTIR DE L'APPARITION DU LANGAGE

Après avoir analysé la genèse du jeu au cours des deux premières années de l'existence, il importe maintenant de suivre son développement ultérieur et notamment aux niveaux de la pensée verbale et intuitive (deux à sept ans) puis de l'intelligence opératoire concrète (sept à onze ans) et abstraite (après onze ans). Mais si, au niveau

préverbal, le jeu se présente sous une forme relativement simple, parce qu'essentiellement sensori-motrice, il n'en est plus de même dans la suite. La première tâche à remplir est donc de choisir une classification adéquate. Les trois moments distincts et successifs de toute analyse méthodique sont, en effet, la classification, la découverte des lois ou rapports et l'explication causale. Même en physique ce chemin, qu'ont suivi ensuite la chimie et la biologie, s'est révélé nécessaire. Il convient donc que les psychologues ne prennent pas à la légère les classifications préalables et ne se contentent pas d'utiliser comme cadres ceux qui résultent déjà d'une théorie explicative et en sont ainsi d'emblée solidaires au lieu de la préparer sans présuppositions. Dans le domaine du jeu, en particulier, les classifications courantes se révèlent inapplicables faute de procéder par pure analyse structurale indépendamment des interprétations. Nous allons donc commencer par examiner ce qu'elles valent à l'usage pratique, et par leur substituer un essai de simple description fondé sur les structures en cause.

§ 1. EXAMEN CRITIQUE DES SYSTÈMES USUELS DE CLASSIFICATION DES CONDUITES LUDIQUES. — Comme jadis en ce qui concerne les questions d'un enfant (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, chap. V), nous avons cherché à réunir une collection aussi complète que possible de jeux enfantins, soit en relevant jour après jour les jeux spontanés de nos propres enfants, soit en notant avec divers collaborateurs les jeux observés dans les écoles (notamment à la « Maison des Petits » de Genève) ou dans la rue. En possession d'un millier d'observations environ, nous avons alors cherché à leur appliquer les classifications connues. Or, il saute aux yeux, lorsque l'on tente cette expérience, que la plupart des auteurs n'ont eu en vue que certains jeux-types, en particulier ceux qui correspondaient à leurs théories explicatives, et ont négligé l'immense majorité des cas intermédiaires, parce qu'ils demeureraient inclassables de ce point de vue préétabli<sup>1</sup>. Si l'on se préoccupe, au contraire, de tenir compte de tous les cas, vagues aussi bien que typiques, on en vient alors nécessairement à une classification de simples structures, faute de trouver d'autre critère à la fois général et capable de s'appliquer au détail des cas particuliers.

Un point de vue célèbre a consisté, par exemple, à classer les jeux selon les tendances qu'ils mettent en oeuvre, autrement dit selon leur *contenu*. C'est ce qu'a tenté notamment K. Groos, suivi en cela par

<sup>1</sup> A noter cependant l'intéressante classification fournie par J. O. GRANDJOUAN, *Le qui vive, Jeux d'observations* (Eclaireurs de France, 1942).

Claparède. Dans une première catégorie appelée « jeux d'expérimentation » ou « jeux des fonctions générales » sont groupés les jeux sensoriels (sifflets, trompette, etc.), les jeux moteurs (billes, course, etc.), les jeux intellectuels (imagination et curiosité), les jeux affectifs et les exercices de la volonté (jeux d'inhibition tels que de tenir le plus longtemps possible en une position difficile, etc.). Une seconde catégorie, les « jeux des fonctions spéciales » comprend les jeux de lutte, de chasse, de courtoisie, les jeux sociaux, familiaux et les jeux d'imitation. — Il est clair que cette manière de grouper les faits est solidaire de la théorie du préexercice, au point que toute résistance au classement lui-même risque de déceler certains points faibles de la théorie.

Or, la grande difficulté que rencontre l'emploi de cette classification est qu'il est presque impossible de situer dans un seul casier à la fois, non seulement la foule des cas intermédiaires révélés par l'observation quotidienne, mais même certains jeux pourtant classiques. Le jeu de billes, par exemple, est assurément sensori-moteur puisqu'il s'agit de viser et de lancer. Mais, à partir de sept ou huit ans il est aussi un jeu de concurrence et de luttes canalisées puisque dès cet âge il y a des camps et une compétition entre joueurs (alors que les petits jouent chacun pour soi) : comme le dit bien Claparède « l'instinct de la lutte intervient dans la plupart des jeux, sinon comme mobile principal du moins comme mobile additionnel » (*Psychol. de l'enfant*, 8<sup>e</sup> éd., p. 467). Mais, outre ces facteurs, l'essentiel est sans doute la présence de règles (voir *Le jugement moral chez l'enfant*, chap. I) : le jeu de billes est donc éminemment social (imitation, sociabilité, etc.). Enfin comment n'être pas frappé, en étudiant les règles, par leur complexité intellectuelle : on n'élabore pas un code, et on ne l'applique pas, sans un effort logique, et les « fonctions générales interviennent toutes ici. Où donc classer le jeu de billes dans les cadres de K. Groos ?

Certes, ce polytélisme d'un jeu complexe est reconnu par tous les auteurs. Mais ne condamne-t-il pas une classification fondée sur les contenus ou « mobiles » ? Non, si l'un des contenus prédominait sur les autres, mais, dans le cas des billes, cela dépend de l'âge des joueurs, des types individuels et presque des moments de la partie. Ces difficultés se retrouvent d'ailleurs à des degrés divers, pour tous les jeux à partir d'un certain niveau de développement. Par contre — et cette remarque va précisément nous permettre d'établir les limites en deçà desquelles la théorie de Groos est valable — il existe des jeux élémentaires ne supposant ni imagination symbolique ni règles et dont on peut sans arbitraire montrer quelle tendance ils exercent.

Ce sont tous les jeux des animaux (sauf les quelques rares exemples de jeux symboliques chez les chimpanzés), les jeux sensori-moteurs des stades I à V du chapitre précédent et les quelques jeux analogues qui subsistent après l'apparition du langage (sauter, lancer des pierres, etc.). Par contre, dès qu'apparaissent l'imagination symbolique et les règles sociales, la classification par le contenu devient de plus en plus équivoque. Nous venons de le constater pour un jeu de règles. Pour ce qui est des jeux symboliques prenons comme exemple celui de la poupée.

On serait porté, au premier abord, à voir en ce jeu un cas typique d'exercice des tendances familiales et notamment de l'instinct maternel. Mais, tout d'abord, quelle est, chez la petite fille qui aime sa poupée en jeune mère, la dorlotte, la dirige et l'éduque, la part de l'« instinct » proprement dit (à supposer qu'il existe à titre d'entité simple dans l'espèce humaine) et celle d'une imitation sympathique de ce que l'enfant qui joue apprécie chez sa propre mère ? Même si l'on admet l'intervention d'un instinct, il ne saurait être source que d'un intérêt global et non défini, tout le détail des attitudes elles-mêmes étant évidemment inspiré par le milieu ambiant. Mais il y a plus. Toute observation systématique d'un jeu de poupées montre immédiatement que les attitudes purement maternelles de la fillette (qui sont donc elles-mêmes en partie acquises par imitation) ne constituent qu'une petite fraction de l'ensemble du jeu. Dans la plupart des cas, en effet, la poupée n'est qu'occasion, pour l'enfant, de revivre symboliquement sa propre existence, d'une part pour en mieux assimiler les divers aspects et d'autre part pour liquider les conflits quotidiens et réaliser l'ensemble des désirs restés inassouvis. On peut être ainsi assuré que tous les événements, gais ou fâcheux, survenus dans la vie de l'enfant se répercuteront sur ses poupées. En ce sens large l'hypothèse d'un contenu spécifique du jeu de poupées n'a plus guère de sens : il ne s'agit que d'une construction symbolique à fonctions multiples, empruntant simplement ses moyens d'expression à la matière familiale mais intéressant en son contenu la vie entière de l'enfant.

Il est clair que ces remarques sur les jeux de poupées ou de billes s'appliquent à tous les autres jeux impliquant la pensée : dès qu'interviennent le symbole ou la règle, la classification par le contenu devient impossible, seuls les jeux sensori-moteurs élémentaires répondant ainsi à ce principe de classement. Faut-il alors, avec Quérat<sup>1</sup> se fonder sur ce que cet auteur appelle « l'origine » des jeux ? Il s'agit encore du moteur psychique qui préside à l'apparition des

<sup>1</sup> *Les jeux des enfants*, Paris 1905.

jeux, mais la question étant circonscrite au point de départ seul pourrait sembler plus facile à résoudre. Quérat distingue en fait trois catégories : les jeux d'hérédité (lutes, chasse et poursuite); les jeux d'imitation, répartis eux-mêmes en jeux de survivance sociale (jeu de l'arc, issu de la copie d'une arme aujourd'hui abandonnée) et jeux d'imitation directe; et enfin les jeux d'imagination, avec comme sous-classes les métamorphoses d'objets, les vivifications de jouets, les créations de jouets imaginaires, les transformations de personnages et les mises en action de contes.

Une telle classification est à la fois malaisée à admettre en son principe et inapplicable dans le détail. Que signifie, d'abord, la notion de jeux héréditaires ? Si l'on entend par là le jeu des tendances instinctives, on retrouvera toutes les difficultés du point de vue de K. Groos. Si, par contre, on considère les jeux de chasse, de culture et même de hasard comme des résidus héréditaires des activités propres aux sociétés primitives, on entre en pleine fantaisie et rien ne nous permet aujourd'hui de risquer une hypothèse aussi aventureuse. Ce n'est en tout cas plus une simple classification mais bien une interprétation, solidaire de la fameuse théorie du jeu de Stanley Hall, que nous rappellerons pour mémoire au chap. VI. D'ailleurs, parviendrait-on à déterminer l'origine de certains jeux que ce résultat ne serait pas nécessairement décisif en ce qui concerne leurs parentés fonctionnelles ou même structurales. Le jeu de billes et celui de poursuite réglée (cache-cache, etc.) sont par exemple très voisins : dans les deux cas le symbolisme est, ou bien inexistant ou bien très au second plan, et, dans les deux cas, il y a des règles, transmises par tradition sociale infantine et s'appliquant à une matière sensori-motrice qu'elles canalisent pour la transformer en compétition organisée. Cependant il se pourrait, comme le veulent certains ethnographes, que le jeu de billes dérivât d'anciennes pratiques divinatoires, tandis que le jeu de poursuite est classé par Quérat dans les jeux héréditaires et ne constitue sans doute qu'un jeu moteur spontané devenu réglé dans la mesure où il s'est socialisé. On voit que le principe de l'« origine » des jeux à classer demeure singulièrement discutable. Quant au détail des applications comment veut-on, par exemple, dissocier sans équivoque les jeux d'imitation et d'imagination ? Tout jeu symbolique est l'un et l'autre à la fois, et nous avons entrevu pourquoi dès la conclusion du chap. IV. Un jeu de dînette est imitation de situations réelles et imagination de scènes nouvelles. Une « métamorphose d'objets » telle qu'une caisse transformée en voiture (exemple de Quérat) est imitation de la voiture en même temps que création imaginative, etc.

Il ne reste alors qu'un troisième principe de classification possible. Si ni le contenu ou le mobile, c'est-à-dire en fait la fonction du jeu, ni son origine ne fournissent de classements univoques, c'est assurément que ces deux premières sortes de classification demeurent dépendantes d'interprétations préalables. Pour classer les jeux sans se lier d'avance à une théorie explicative, autrement dit pour que le classement serve à l'explication au lieu de la présupposer, il faut donc se borner à analyser les structures comme telles, dont témoigne chaque jeu : le degré de complexité mentale, du jeu sensori-moteur élémentaire au jeu social supérieur.

Sans prétendre à une classification exhaustive, Stern nous a donné un bon exemple de ce mode de classement <sup>1</sup>. Il répartit les jeux en deux grandes classes : les jeux individuels et les jeux sociaux. Dans la première, il distingue diverses catégories par ordre de complexité croissante : conquête du corps (jeux moteurs avec le corps propre comme instrument), conquête des choses (jeux de destruction et jeux constructifs) et jeux de rôles (métamorphoses des personnes et des choses). Les jeux sociaux comprennent les jeux d'imitation simple, les jeux à rôles complémentaires (maître et élèves, etc.) et les jeux combattifs. Nous sommes bien, cette fois, sur la voie qui nous conduira à une classification objective : analyse des seuls caractères structuraux, avec le *minimum* de présuppositions théoriques. Mais quelques difficultés de détail nous empêchent d'adopter tel quel le schéma de Stern. En effet, la grande division entre jeux individuels et sociaux ne nous paraît pas pouvoir être maintenue sous la forme trop simple que nous suggère cet auteur. D'une part, il n'existe qu'une différence de degré entre le jeu symbolique individuel (Rollenspiel) et le jeu symbolique à plusieurs. Bien souvent les enfants jouent les uns devant les autres plus que les uns avec les autres, et il est très difficile de marquer de ce point de vue la limite exacte de l'individuel et du social. Sans doute peut-on aller jusqu'à dire que tout jeu symbolique, même individuel, devient tôt ou tard une représentation que l'enfant donne à un *socius* imaginaire, et que tout jeu symbolique collectif, même bien organisé, conserve quelque chose de l'ineffable propre au symbole individuel. D'autre part, le produit le plus caractéristique de la vie sociale, chez l'enfant comme chez l'adulte, est l'existence de règles, et si l'on veut réunir en une catégorie spéciale les jeux enfantins exclusivement sociaux c'est aux jeux réglés qu'il faut donc songer plus qu'au symbolisme. Quant aux jeux individuels, enfin, il nous semble qu'une ligne de démarcation relativement nette existe entre les jeux d'exercices sensori-moteurs et le jeu

<sup>1</sup> *Psychol. d. früh. Kindheit*, 4<sup>e</sup> éd., p. 278 s.

symbolique, celui-ci impliquant la fiction et l'imagination que les premiers ne requièrent pas encore.

Une autre classification structurale intéressante est celle qu'utilise Ch. Bühler<sup>1</sup>. Les jeux d'enfants y sont répartis en cinq groupes : I. les jeux fonctionnels (ou sensori-moteurs), II. les jeux de fiction ou d'illusion, III. les jeux réceptifs (regarder des images, écouter des contes, etc.), IV. les jeux de construction et V. les jeux collectifs. Mais il est clair que la catégorie III n'est pas sur le même plan que les autres et M<sup>me</sup> Bühler elle-même réunit ces jeux réceptifs aux jeux d'illusion dans son tableau statistique de l'évolution des jeux d'un enfant (p. 135). Quant aux jeux collectifs, bornons-nous à répéter que seule la présence de règles permet de les distinguer au point de vue de leur structure, des jeux individuels. Il reste alors la distinction utile des jeux de fiction et de ceux de construction. Seulement, il est clair que toutes les transitions relient les types extrêmes : entre un jeu d'« illusion » représentant symboliquement une maison par un caillou ou un morceau de bois et un jeu de construction cherchant à reproduire aussi fidèlement et objectivement que possible la maison par un travail de modelage, d'assemblage de plots ou même de menuiserie, on trouvera les intermédiaires les plus nombreux et on pourra les sérier de la manière la plus insensible. D'une manière générale — et Mme Bühler insiste elle-même sur ce point, comme l'avait fait jadis Claparède — il y a continuité chez l'enfant entre le jeu et le travail lui-même. Ne serait-ce point alors que le jeu de construction constitue une catégorie particulière, à la fois intermédiaire entre le jeu sensori-moteur et le jeu symbolique ainsi qu'entre tous deux et l'activité adaptée (adaptation simultanément pratique et représentative) ? Construire une maison en pâte à modeler ou en plots est à la fois oeuvre d'habileté sensori-motrice et de représentation symbolique, et c'est, autant que de la dessiner, dépasser le jeu proprement dit dans la direction du travail ou tout au moins de l'acte gratuit d'intelligence. On a parfois parlé d'« occupations » pour désigner ces conduites de transition. Bornons-nous donc, pour l'instant, à noter que les jeux de construction ne constituent pas une catégorie située sur le même plan que les autres, mais bien une forme frontière reliant les jeux aux conduites non ludiques.

§ 2. L'EXERCICE, LE SYMBOLE ET LA RÈGLE. — En cherchant à dégager ce qui résulte de la discussion précédente, on trouve ainsi trois grands types de structures caractérisant les jeux enfantins et dominant la classification de détail : l'exercice, le symbole et la règle

<sup>1</sup> *Kindheit u. Jugend*, 3<sup>e</sup> éd., pp. 129-146 et pp. 229-231.

les jeux de « construction » faisant transition entre tous trois et les conduites adaptées.

Certains jeux ne supposent aucune technique particulière : simples *exercices*, ils mettent en œuvre un ensemble varié de conduites, mais sans modifier leur structure telle qu'elle se présente à l'état d'adaptation actuelle. Seule la fonction différencie ainsi ces jeux : ils exercent ces structures pour ainsi dire à vide, sans autre but que le plaisir même du fonctionnement. Par exemple lorsque le sujet saute un ruisseau pour le plaisir de sauter et revient au point de départ pour recommencer, etc., il exécute les mêmes mouvements que s'il sautait par besoin de se rendre sur l'autre rive, mais il le fait par amusement et non pas par nécessité ou pour apprendre une conduite nouvelle. Au contraire, lorsque le sujet fait semblant de manger une feuille verte qu'il qualifie d'épinards, il y a, en plus de l'esquisse sensori-motrice de l'action de dîner, une évocation symbolique caractérisant une autre structure que celle de l'image représentative adaptée, parce que procédant par assimilation déformante et non pas généralisatrice comme le concept. De même, la règle de jeu n'est pas une simple règle empruntée à la vie morale ou juridique, etc., mais une règle spécialement construite en fonction du jeu, tout en pouvant conduire à des valeurs qui le dépassent.

Ce jeu de simple exercice, sans intervention de symboles ou fictions ni de règles, caractérise en particulier les conduites animales. Lorsque le petit chat court après une feuille morte ou un peloton, nous n'avons aucune raison de supposer qu'il considère ces objets comme les symboles d'une souris. Sans doute quand une chatte lutte avec son petit à coups de griffes et de dents, sait-elle bien que cette lutte n'est pas « sérieuse », mais il n'est pas besoin, pour expliquer la chose, que l'animal se représente ce que serait le combat s'il était réel : il suffit que l'ensemble des mouvements servant habituellement à cette adaptation soit freiné par l'amour maternel et fonctionne ainsi « à blanc », et non pas comme en présence d'un être dangereux. La situation dans laquelle le schème est alors mis en action fournit par elle-même la raison du jeu sans qu'il faille avec Groos<sup>1</sup> parler de la conscience de « jouer un rôle » ou de « faire comme si » (p. 130). Pour cet auteur, seule l'absence du langage empêche de faire la preuve de l'existence d'une « fiction », et, dans le fait que le petit chat remet de lui-même en mouvement la balle une fois arrêtée, il n'hésite pas à voir « un commencement de cette illusion volontaire, consciente, qui est l'élément le plus interne et le plus élevé du jeu » (p. 130). Bref, « l'animal qui comprend qu'il se livre à une pseudo-activité et

<sup>1</sup> K. GROOS, *Le jeu des animaux*. Paris 1902 (trad.).

(lui continue à jouer s'élève jusqu'à l'illusion volontaire, jusqu'au plaisir de l'apparence, et se trouve au seuil de la production artistique » (p. 317-318). Mais, si l'on compare ces jeux de l'animal à ceux du nourrisson avant le langage et à la manière dont presque tous les schèmes sensori-moteurs donnent lieu à un exercice ludique en marge de leur état d'adaptation, on ne peut que trouver inutile l'hypothèse d'une fiction représentative : la balle après laquelle court le petit chat est un objectif comme un autre, et, s'il la remet de lui-même en mouvement, il ne fait que se donner l'occasion de continuer de courir sans qu'il soit nécessaire d'y voir une illusion d'aucun genre. Ce n'est que dans le cas, déjà discuté plus haut, du chimpanzé de Koehler qui se berce et se caresse la jambe, que l'on peut parler de fiction, mais cet exemple qui est au niveau des symboles ludiques enfantins les plus élémentaires, se situe au sommet du jeu des animaux et n'entraîne aucune conséquence en ce qui concerne les jeux des espèces inférieures.

Chez l'enfant le jeu d'exercice est donc le premier à apparaître et c'est celui qui caractérise les stades II à V du développement préverbal, par opposition au stade VI au cours duquel débute le jeu symbolique. Mais il convient de noter une différence entre les jeux sensori-moteurs initiaux et ceux, ou du moins un grand nombre de ceux de l'animal. Chez ce dernier, les schèmes moteurs exercés à vide sont fréquemment d'ordre réflexe ou instinctif (luttas, chasses, etc.) : d'où, par rapport à ce que seront ces activités à l'état de maturation adulte, la notion de « pré-exercice » utilisée par Groos. Chez les espèces supérieures telles que le chimpanzé, qui s'amuse à faire couler de l'eau, à rassembler des objets ou à les détruire, à faire la culbute et contrefaire les mouvements de marche, etc., et chez l'enfant, l'activité ludique déborde largement les schèmes réflexes et prolonge presque toutes les actions, d'où la notion plus large d'« exercice » fonctionnel dont nous nous servons : le jeu d'« exercice » peut ainsi être post-exercice et exercice en marge aussi bien que pré-exercice. Enfin, s'il est essentiellement sensori-moteur, le jeu d'exercice peut intéresser aussi les fonctions supérieures : par exemple poser des questions pour le plaisir de questionner, sans intérêt pour la réponse ni pour le problème lui-même.

Une seconde catégorie de jeux enfantins est ce que nous appelons le jeu symbolique. Au rebours du jeu d'exercice, qui ne suppose pas la pensée ni aucune structure représentative spécialement ludique, le symbole implique la représentation d'un objet absent, puisqu'il est comparaison entre un élément donné et un élément imaginé, et une représentation fictive puisque cette comparaison consiste en

une assimilation déformante. Par exemple l'enfant qui déplace une boîte en imaginant une automobile représente symboliquement cette dernière par la première et se satisfait d'une fiction puisque le lien entre le signifiant et le signifié demeure tout subjectif. En tant qu'impliquant la représentation, le jeu symbolique n'existe pas chez l'animal (sauf le cas limite rappelé à l'instant) et n'apparaît qu'au cours de la seconde année du développement de l'enfant. Cependant nous avons vu qu'entre le symbole proprement dit et le jeu d'exercice existe un intermédiaire qui est le symbole en actes ou en mouvements, sans représentation : par exemple le rituel des mouvements exécutés pour s'endormir est d'abord simplement sorti de son contexte et reproduit par jeu en présence de l'oreiller (stades IV et V du chapitre précédent), puis enfin mimé en présence d'autres objets (stade VI), ce qui marque le début de la représentation. Cette continuité ne prouve assurément pas que le symbole soit déjà contenu dans l'assimilation ludique sensori-motrice et nous avons insisté là-dessus au chapitre IV. Mais elle montre par contre que, lorsque le symbole vient se greffer sur l'exercice sensori-moteur, il ne supprime pas ce dernier et se le subordonne simplement. La plupart des jeux symboliques, sauf les constructions de pure imagination, mettent en oeuvre des mouvements et des actes complexes. Ils sont donc à la fois sensori-moteurs et symboliques, mais nous les appelons symboliques dans la mesure où le symbolisme s'intègre les autres éléments. De plus, leurs fonctions s'écartent de plus en plus du simple exercice : la compensation, la réalisation des désirs, la liquidation des conflits, etc., s'ajoutent sans cesse au simple plaisir de se soumettre la réalité, lequel seul prolonge le plaisir d'être cause inhérent à l'exercice sensori-moteur.

Nous ne distinguerons pas à titre de catégories essentielles le jeu symbolique solitaire et le symbolisme à deux ou à plusieurs. Le symbolisme débute, en effet, avec les conduites individuelles qui rendent possible l'intériorisation de l'imitation (de l'imitation des choses comme des personnes), et le symbolisme à plusieurs ne transforme guère la structure des premiers symboles. Sans doute, lorsque des rôles véritables sont organisés en commun par les grands, comme dans des scènes représentant la vie scolaire, un mariage ou ce que l'on voudra, de grands perfectionnements du symbolisme se font jour par rapport aux symboles grossiers et globaux dont se contentent les petits. Mais c'est alors que le symbole ludique se transforme peu à peu en représentation adaptée, exactement comme lorsque les assemblages informes des petits deviennent des constructions savantes de bois, de pierres ou de modelage. Les symboles collectifs promus au

rang de « rôles » dans un jeu de comédie, etc. ne constituent ainsi qu'un cas particulier de ces jeux de création qui procèdent bien en partie du jeu symbolique mais qui se développent dans la direction de l'activité constructive ou du travail proprement dit.

Enfin, aux jeux symboliques se superpose au cours du développement une troisième grande catégorie, qui est celle des jeux de *règles*. Au rebours du symbole, la règle suppose nécessairement les relations sociales ou interindividuelles. Un simple rituel sensori-moteur tel que de longer une barrière en touchant du doigt tous les barreaux ne constitue pas une règle faite d'obligation et implique tout au plus un sens de la régularité ou une « *Regelbewusstseins* » selon l'expression de K. Bühler. La règle est une régularité imposée par le groupe et telle que sa violation représente une faute. Or, si plusieurs jeux réglés sont communs aux enfants et aux adultes, un grand nombre demeurent cependant spécifiquement enfantins, se transmettant de génération en génération sans l'intervention de la contrainte adulte.

De même que le jeu symbolique inclut fréquemment un ensemble d'éléments sensori-moteurs, de même le jeu de règles peut avoir le même contenu que les jeux précédents : exercice sensori-moteur comme le jeu de billes ou imagination symbolique comme les charades. Mais ils présentent en plus un élément nouveau, la règle, aussi différent du symbole que celui-ci peut l'être du simple exercice, et qui résulte de l'organisation collective des activités ludiques.

Exercice, symbole et règle, tels semblent être ainsi les trois étages successifs qui caractérisent les grandes classes de jeux, du point de vue de leurs structures mentales. Où situer alors les jeux de construction ou de création proprement dites ? A vouloir construire une classification génétique fondée sur l'évolution des structures, ils ne caractérisent pas un étage parmi les autres mais marquent une transformation interne de la notion de symbole dans le sens de la représentation adaptée. Lorsque l'enfant, au lieu de représenter un bateau par un morceau de bois, construit réellement un bateau en creusant le bois, en plantant des mâts, en plaçant des voiles et en ajoutant des banquettes, le signifiant finit par se confondre avec le signifié lui-même et le jeu symbolique avec une imitation vraie du bateau. La question se pose alors de savoir si cette construction est un jeu, une imitation ou un travail spontané, et ce problème n'est pas spécial à de telles conduites de construction mais intéresse en général le dessin, le modelage et toutes les techniques de représentation matérielle. De même, lorsque le jeu de « rôles » devient création d'une scène de théâtre ou d'une comédie entière, nous sortons du jeu dans la direction de l'imitation et du travail. Si l'on conçoit donc les trois classes

de jeux d'exercice, de symbole et de règles comme correspondant à trois étages, étant entendu que ces étages sont aussi caractérisés par les diverses formes successives (sensori-motrice, représentative et réfléchie) de l'intelligence, il est alors évident que les jeux de construction ne définissent pas un étage parmi les autres, mais occupent, au deuxième et surtout au troisième niveau, une position située à mi-chemin entre le jeu et le travail intelligent, ou entre le jeu et l'imitation.

§ 3. CLASSIFICATION ET ÉVOLUTION DES JEUX D'EXERCICE SIMPLE.  
— Nous avons pu constater, en analysant au chapitre précédent la naissance du jeu, que, durant les dix-huit premiers mois du développement, presque tous les schèmes sensori-moteurs acquis par l'enfant, donnaient lieu à une assimilation fonctionnelle en marge des situations d'adaptation proprement dites, c'est-à-dire à une sorte de simple fonctionnement pour le plaisir. Or, ces exercices ludiques, qui constituent la forme initiale du jeu chez l'enfant, ne sont nullement spéciaux aux deux premières années ou à la phase des conduites pré-verbales. Ils réapparaissent au contraire pendant toute l'enfance, toutes les fois qu'un pouvoir nouveau est acquis : pendant sa phase de construction et d'adaptation actuelle (par opposition à l'adaptation achevée) presque chaque conduite donne lieu à son tour à une assimilation fonctionnelle ou exercice à vide, accompagnés du simple plaisir d'être cause ou d'un sentiment de puissance. Même l'adulte agit souvent encore de même : il est bien difficile, lorsque l'on vient d'acquérir pour la première fois un appareil de T.S.F. ou une automobile, de ne pas s'amuser à faire marcher l'un ou à se promener dans l'autre sans autre but que le plaisir d'exercer ses nouveaux pouvoirs. Il est même difficile d'occuper une fonction académique nouvelle sans s'amuser quelque peu, durant les premiers temps, des nouveaux gestes que l'on exécute en public. Sans doute tout jeu d'exercice finit par lasser, en donnant lieu à une sorte de saturation lorsque son objectif n'est plus occasion à aucun apprentissage. Mais comme cette forme de jeu est vicariante et peut réapparaître lors de chaque acquisition nouvelle, elle dépasse ainsi largement la petite enfance. Cela ne signifie naturellement pas que les jeux d'exercice soient aussi nombreux, absolument ou relativement, à tout âge : au contraire, comme les acquisitions nouvelles sont de plus en plus rares et comme d'autres formes de jeux apparaissent avec le symbole et la règle, la fréquence — absolue aussi bien que relative — des jeux d'exercice diminue avec le développement dès l'apparition du langage. Néanmoins, puisqu'il s'en constitue sans cesse de nouveaux, il importe de les classer et d'en étudier l'évolution.

On peut d'abord les répartir en deux catégories, selon qu'ils demeurent purement sensori-moteurs ou qu'ils portent sur la pensée elle-même. Il existe, en effet, des jeux de pensée qui ne sont pas symboliques et consistent à exercer simplement certaines fonctions : par exemple des combinaisons de mots, des questions pour la question, etc. (à l'exclusion des plaisanteries ou des calembours qui sortent du jeu proprement dit pour provoquer des impressions de comique ou d'esprit). Les jeux d'exercice sensori-moteurs eux-mêmes se laissent classer selon les types suivants, dont les formes inférieures nous sont déjà connues par le chapitre IV, tandis que les formes supérieures apparaissent ultérieurement.

Une première classe est celle des jeux d'exercice simple, c'est-à-dire ceux qui se bornent à reproduire telle quelle une conduite ordinairement adaptée à un but utilitaire, mais en la sortant de son contexte et en la répétant pour le seul plaisir d'exercer son pouvoir. A cette classe appartiennent donc la plupart des jeux sensori-moteurs des stades II à V décrits au chapitre IV, sauf les « rituels ludiques » dont nous allons reparler. Mais, comme nous venons de le voir, il se reforme à tout âge des jeux ou amusements de ce type. En voici quelques exemples après deux ans :

Obs. 66<sup>1</sup>. — J. à 2; 2 (25) déplace des cailloux pour les lancer dans une mare en riant beaucoup. A 2; 6(3) elle fait rouler son chariot en lui imprimant un certain élan. A la même époque elle tire son chariot avec une ficelle, lance sa balle à différentes distances, etc. Ce sont donc là des mouvements appris dès la seconde année du point de vue de l'intelligence elle-même (voir *N. I.*) et utilisés ici comme jeux.

A 2; 8 (2) elle remplit un seau de sable, le renverse, défait le pâté avec sa pelle et recommence, pendant près d'une heure.

A 3; 6 (2) elle colle et décolle des aiguilles de sapin dans de la poix.

A 3; 8 (0) elle lace et délace ses souliers avec un air de satisfaction après avoir appris à le faire peu auparavant, etc.

Obs. 67. — Y., à 3; 6 fait courir des insectes sur le dos de sa main et rit du chatouillement qu'ils produisent. A 3; 7 il gratte le sol, fait des tas de poussière et les déplace. Il accumule le plus de poussière possible dans sa main pour la laisser tomber en cône, puis s'amuse de l'impression qu'elle produit en coulant entre ses doigts et recommence.

G. à 3 11 prend un grand morceau de pâte à modeler qu'il débite en petites parties. Puis il les réunit toutes et recommence. Ce sont là, au début, des expérimentations sur la partition et sur la reconstitution du tout, mais l'effort d'adaptation une fois achevé la conduite a tourné en jeu.

On voit en quoi consiste le caractère ludique de ces activités banales. Chacune de ces conduites, qu'il s'agisse de lancer, de tirer à la ficelle, d'imprimer un élan, de remplir et de verser, ou, plus tard,

<sup>1</sup> Dès ce groupe d'observations nous ne nous bornerons plus à nos trois enfants J., L. et T. mais citerons aussi les conduites d'autres sujets.

de diviser un tout et de le reconstituer, etc., ont donné lieu à des acquisitions proprement intelligentes. Dans les cas les plus simples (lancer, tirer, etc.) il s'agit de schèmes sensori-moteurs construits par réactions circulaires tertiaires ou « expériences pour voir », aux stades V et VI de l'intelligence sensori-motrice. Dans les cas plus complexes (décomposition et recomposition d'un tout) il s'agit d'intelligence pratique et intuitive. Mais, dans tous ces cas, le schème utilisé ne pose plus de problème d'adaptation actuelle pour l'enfant : il est acquis et son emploi dans les obs. 66 et 67 ne consiste plus qu'en un exercice purement fonctionnel et effectué pour le plaisir.

De cette première classe, on passe insensiblement à la seconde : celle des *combinaisons sans but*. La seule différence entre ces nouvelles conduites et les précédentes consiste, en effet, en ce que le sujet ne se borne plus à exercer simplement des activités déjà acquises telles quelles sur le plan de l'adaptation intelligente, mais qu'il construit de nouvelles combinaisons qui sont ludiques dès le début. Seulement, comme ces combinaisons ne présentent pas de but préalable, elles ne constituent qu'une extension de l'exercice fonctionnel caractéristique de la première classe. L'occasion la plus fréquente de production de tels jeux est le contact avec un matériel nouveau destiné soit à l'amusement lui-même (quilles, billes, etc.) soit à la construction (jeux éducatifs de surfaces, volumes, plots, bouliers, etc.). Mais il peut y avoir aussi combinaisons pures avec des objets quelconques. Voici des exemples :

Obs. 68. — J. à 3; 2, p. ex., aligne des quilles deux par deux, puis aboutit (sans l'avoir cherché) à une rangée perpendiculaire à une autre; puis elle construit des rangées simples sans aucun but d'ensemble. A 3; 6 elle place des cailloux dans un seau puis les enlève un à un, les remet, les transvase d'un seau dans un autre, etc. Puis le jeu tourne au symbolisme (elle fait semblant de boire du thé avec le seau plein de pierres I)

A 3; 6 elle longe une balustrade en touchant un à un les barreaux puis gratte contre les vitres d'une porte, en recommençant selon le même rite. Vers la même date elle traverse un taillis en suivant sans cesse le même itinéraire et en disant : « *Moi je fais un jeu. Je tâche que les fougères ne me touchent pas.* »

Obs. 69. — Les jeux éducatifs de la Maison des Petits donnent toujours lieu, chez les petits de trois à quatre ans, à des manipulations ludiques sans but, avant que se dessinent les constructions proprement dites.

P. à 3; 11 s'amuse longuement à enfiler les boules dans les tiges du boulier, mais sans plan ni ordre, mélangeant les couleurs. De même il palpe et déforme la pâte à modeler sans rien construire ni représenter. Il empile les plots d'un jeu de volumes et les défait sans plan.

Y. (4; 2) commence par renverser à terre le contenu d'une caisse de plots et par les remettre. Puis il s'amuse à pousser un plot contre l'autre en en remuant ainsi le plus grand nombre à la fois. Puis il met un plot sur un autre et pousse le tout.

N. (4; 3) mélange les boules de toutes couleurs la première fois qu'elle aborde le boulier. De même, en présence d'un loto elle empile les cartes sans

s'occuper des correspondances, puis les étale sur la table pour recommencer à faire des petits tas.

Ces sortes de jeux sensori-moteurs, qui consistent en mouvements pour le mouvement ou manipulations pour la manipulation, sont essentiellement instables. Leur point de départ est souvent cette sorte de « rituel ludique » décrit au chapitre IV, à cette différence près que chez les petits d'un ou de deux ans ce sont des combinaisons fortuites, mais offertes telles quelles par la réalité extérieure, qui sont répétées comme telles à titre de jeux, tandis que dans l'obs. 68 (exemple de la balustrade ou des fougères) c'est le sujet lui-même qui crée la combinaison. Dans la suite (obs. 68 au début ou obs. 69) il s'agit de purs tâtonnements, mais ludiques et non adaptatifs. A la frontière supérieure, les combinaisons trouvées donnent lieu à du symbolisme (boire du thé), soit à des constructions proprement dites comme nous allons le voir. Notons encore, auparavant, que c'est sans doute à cette seconde classe qu'il faut attribuer les jeux de *destruction d'objets* dont il est inutile de donner des exemples. On a voulu voir parfois dans ces destructions une manifestation de curiosités instinctives, ce qui est assurément exagéré. Lorsqu'il y a curiosité proprement dite, nous sortons du jeu et retournons à l'expérimentation intelligente. Dans la plupart des cas, il y a simplement tâtonnement pour le plaisir d'agir ou de trouver des combinaisons nouvelles et amusantes, et, comme il est plus facile de défaire que de construire, le jeu tourne alors en destruction.

La troisième classe à distinguer est celle des *combinaisons avec buts*, étant entendu qu'il s'agit d'emblée de buts ludiques. Voici d'abord deux faits d'ordre courant et que nous citons simplement pour fixer les idées :

Obs. 70. — V. à 5; 2 s'amuse à sauter de haut en bas et de bas en haut sur un escalier. Combinant d'abord ses mouvements sans but il se propose ensuite de sauter du sol sur un banc en franchissant une distance toujours plus grande. K. (5; 6) l'imité alors mais de l'autre côté. Ils en viennent ensuite à sauter aux deux extrémités opposées en courant sur le banc l'un à la rencontre de l'autre, l'un des deux étant donc refoulé par le choc. Ce jeu, devenu social, se transforme alors en jeu de règles (obs. 93).

Obs. 71. — P, Y. et N., en viennent rapidement, après l'obs. 69, à dépasser le niveau des combinaisons sans but pour s'amuser à ordonner les plots, surfaces et boules de différentes manières : enfiler les éléments d'un boulier en suivant l'ordre des grandeurs décroissantes, ou en choisissant les couleurs, ranger les plots horizontalement ou en tours, etc. Mais ces combinaisons inventées par pur jeu évoluent sans cesse dans deux directions distinctes : ou bien le jeu l'emporte et elles deviennent symboliques (« *C'est un pont !* », « *J'ai fait une maison...* », etc.), ou bien l'intérêt pour la construction même domine et l'enfant quitte l'attitude ludique pour expérimenter ou s'assigner des tâches relevant de l'intelligence pratique et de l'adaptation véritable.

On voit ainsi que les jeux d'exercice sensori-moteurs ne parviennent pas à constituer des systèmes ludiques indépendants et constructifs à la manière des jeux de symboles ou de règles. Leur fonction propre est d'exercer les conduites par simple plaisir fonctionnel ou plaisir de prendre conscience de ses pouvoirs nouveaux. Dès qu'ils en viennent à des combinaisons proprement dites, ou bien elles restent incohérentes et même destructives, ou bien elles s'assignent des buts, mais alors le jeu d'exercice se transforme tôt ou tard des trois manières suivantes : 1° il s'accompagne d'imagination représentative et tourne alors au jeu symbolique (obs. 71) ; 2° il se socialise et s'engage dans la direction d'un jeu réglé (l'obs. 70 nous conduit au seuil de ce dernier) ; 3° il conduit à des adaptations réelles et sort ainsi du domaine du jeu pour rentrer dans celui de l'intelligence pratique ou dans les domaines intermédiaires entre ces deux extrêmes.

Quant aux jeux *d'exercice de la pensée* on peut retrouver les trois mêmes catégories de l'exercice simple et des combinaisons sans ou avec but. Ou plutôt on peut, au sein de chacune de ces trois classes, trouver toutes les transitions entre l'exercice sensori-moteur, celui de l'intelligence pratique et celui de l'intelligence verbale. Il est clair, par exemple, qu'ayant appris à poser des questions et notamment des « pourquoi », ce qui constitue un acte d'intelligence réflexive, l'enfant peut s'amuser à questionner pour le seul plaisir, ce qui constituera un exercice simple. Il peut aussi faire un récit sans queue ni tête pour le plaisir de combiner sans but des mots et des concepts, ou il peut fabuler pour le seul plaisir de construire, ce qui constituera une combinaison ludique de pensée avec but. Mais, il est non moins clair que les combinaisons seront aussi instables et même davantage que celles des jeux d'exercice sensori-moteurs, car la fabulation en reste bien rarement au niveau de la seule combinaison et se mue d'autant plus facilement en imagination symbolique qu'elle constitue déjà un acte de pensée. Aussi est-il inutile d'insister sur ces formes résiduelles du jeu d'exercice, dont l'importance diminue rapidement avec l'âge au profit du système ludique essentiel dont nous allons nous occuper maintenant. Citons simplement un exemple de chacune des trois catégories distinguées à l'instant :

Obs. 72. — A 3; 8 J. en présence d'une image demande : « *Qu'est-ce que c'est que ça ?* — C'est une écurie. — *Pourquoi ?* — C'est une maison de vaches. — *Pourquoi ?* — Parce qu'il y a des vaches dedans, là tu vois ? — *Pourquoi c'est des vaches ?* — Tu ne vois pas ? Elles ont des cornes. — *Pourquoi elles ont des cornes ?...* », etc. En réalité, si la première question est peut-être sérieuse, les suivantes sont de plus en plus des questions posées pour le plaisir de questionner et de voir jusqu'où ira la réponse.

Obs. 73. — A 3; 9 J. fabule souvent sans autre but que de contredire ou de combiner à sa guise des idées, sans intérêt pour ce qu'elle affirme mais seulement pour la combinaison comme telle : « *C'est des ailes, ça* (l'oreille d'un éléphant) ? — Non. Les éléphants ne volent pas. — *Mais si, ils volent. J'en ai vu.* — *C'est une farce.* — *Mais non, c'est pas une farce. C'est vrai. J'en ai vu.* » Ou encore, alors que sa tasse est trop chaude : « *Je vais boire quand même* (elle s'en garde bien !). *Je vais enlever le chaud qui est dans mon estomac.* » Ou, un autre jour : « *J'ai vu un cochon qui se lavait. C'est pas une farce. Je l'ai vu. Il faisait comme ça...* », etc.

D'où certaines fabulations qui finissent par faire un vrai récit (combinaison ludique sans but) : « *J'ai été dans une armoire, on a fermé à clef, mais j'ai pu sortir. Je voyais à travers la vitre ce qui se passait...* », etc.

Mais répétons-le, de tels exercices à vide sont essentiellement instables, en tant que ne comportant aucun intérêt réel pour le contenu même de la pensée. Dès qu'un tel intérêt réapparaît la combinaison tourne alors au jeu symbolique.

§ 4. CLASSIFICATION ET ÉVOLUTION DES JEUX SYMBOLIQUES. — Le problème des frontières entre le jeu symbolique et les jeux d'exercice dépasse l'intérêt d'une simple classification et touche aux questions centrales de l'interprétation du jeu en général : d'où l'importance des classements préalables. On pourrait dire, en effet, et c'est là l'originalité du point de vue de K. Groos, que le jeu symbolique est encore lui-même, et dans son ensemble, un jeu d'exercice, mais qui exercerait (et surtout qui « pré-exercerait ») cette forme particulière de pensée qu'est l'imagination comme telle<sup>1</sup>. Ce n'est pas le moment de discuter la théorie de Groos en général, d'autant plus que c'est la difficulté que nous éprouvons à le suivre sur ce terrain de l'imagination symbolique qui est à l'origine de l'interprétation que nous développerons plus loin (voir chap. VI). A nous borner pour l'instant au problème de pure classification, il existe une différence évidente entre les jeux d'exercice intellectuel et les jeux symboliques. Lorsque l'enfant s'amuse à poser des questions pour le plaisir de les poser ou à inventer un récit qu'il sait faux pour le plaisir de le raconter, la question ou l'imagination constitue les contenus du jeu et l'exercice sa forme : on peut alors dire que l'interrogation ou l'imagination sont exercées par le jeu. Lorsque au contraire, l'enfant métamorphose un objet en un autre ou attribue à sa poupée des actions analogues aux siennes, l'imagination symbolique constitue l'instrument ou la forme du jeu, et non plus son contenu : celui-ci est alors l'ensemble des êtres ou événements représentés par le symbole, autrement dit il est l'objet des activités mêmes de l'enfant et en particulier de sa vie affective, qui sont évoquées et pensées grâce au symbole. De

<sup>1</sup> K. GROOS (*Die Spiele des Menschens*) classe, en effet, les jeux symboliques dans les jeux de préexercice des fonctions intellectuelles (I<sup>re</sup> partie, chap. III, *Phantasie*).

même que l'exercice, dans les jeux non symboliques, consiste en une assimilation fonctionnelle qui permet au sujet de consolider ses pouvoirs sensori-moteurs (utilisation des choses) ou intellectuels (questions, imagination, etc.) de même le symbole lui fournit les moyens d'assimiler le réel à ses désirs ou à ses intérêts : le symbole prolonge ainsi l'exercice en tant que structure ludique et ne constitue pas lui-même un contenu qui serait exercé comme tel, comme l'est l'imagination dans une fabulation simple. En pratique, le critère de classification est simple : dans le jeu d'exercice intellectuel, l'enfant n'a pas d'intérêt pour ce qu'il demande ou affirme et seul le fait de poser des questions ou d'imaginer l'amuse, tandis que dans le jeu symbolique il s'intéresse aux réalités symbolisées, le symbole servant simplement à les évoquer.

Il convient donc de classer les jeux symboliques selon le même principe que les jeux d'exercice, c'est-à-dire selon la structure comme telle des symboles, conçus comme les instruments de l'assimilation ludique. A cet égard, la forme la plus primitive du symbole ludique est l'une des plus intéressantes, puisqu'elle marque précisément le passage et la continuité entre l'exercice sensori-moteur et le symbolisme : c'est ce que nous avons appelé au chapitre IV le *schème symbolique*, ou reproduction d'un schème sensori-moteur en dehors de son contexte et en absence de son objectif habituel. Nous en avons déjà analysé des exemples dans les obs. 64 et 65, tels que la conduite de faire semblant de dormir. On en retrouve bien d'autres cas dans la suite :

Obs. 74. — A 1; 1 (20) J. gratte la tapisserie de la chambre à l'endroit où est dessiné un oiseau, puis ferme sa main comme si elle contenait l'oiseau et va vers sa mère : « *Tiens* » (elle ouvre la main et fait semblant de donner). Qu'est-ce que tu m'apportes ? — *Un vaseau* (= oiseau). » A 2; 0 (8) même jeu avec une fleur de la tapisserie, puis avec un rayon de soleil qu'elle fait semblant de transporter : elle offre alors « *Un peu de lumière* ».

A 2; 0 (8) également elle ouvre la fenêtre et crie en riant ! « *Hou, hou, garçon !* (un garçon qu'elle rencontre en promenade et qui n'est jamais dans le jardin). » Puis elle ajoute en riant toujours : « *Par là !* »

A 2; 0 (16) elle simule en riant de faire voler une mouette dessinée sur une boîte : « *Viens* (elle ouvre les bras) », puis elle fait semblant de la suivre dans la chambre et ajoute : « *Pas venir.* »

Il est clair, comme nous l'avons déjà remarqué au cours du chapitre IV, que ces « schèmes symboliques » marquent la transition entre le jeu d'exercice et le jeu symbolique proprement dit : du premier, ils retiennent le pouvoir d'exercer une conduite en dehors de son contexte d'adaptation actuelle, par simple plaisir fonctionnel, mais du second ils présentent déjà la capacité d'évoquer cette conduite en l'absence de son objectif habituel, soit en présence de nouveaux objets conçus comme de simples substituts (voir obs. 64 et 65), soit en l'absence de

tout support matériel (comme dans cette obs. 74 et déjà dans l'obs. 65).

Mais, si le « schème symbolique » appartient déjà aux jeux de symbole, il n'en constitue pas moins qu'une forme primitive, limitée par la condition suivante : il ne met en oeuvre qu'un schème attribué à la conduite propre. Autrement dit l'enfant se borne à faire semblant d'exercer l'une de ses actions habituelles, sans les attribuer encore à d'autres ni à assimiler ainsi les objets entre eux comme si l'activité des uns était exercée par les autres. C'est ainsi que le sujet fait semblant de dormir (obs. 64 et 65), de se laver (obs. 64), de se balancer sur une planche (obs. 64 bis), de manger (obs. 65), d'apporter et de faire venir (obs. 74), autant de schèmes qu'il exerce, non seulement sans adaptation actuelle, mais encore symboliquement puisqu'il agit en l'absence des objectifs habituels de ces actions et même en l'absence de tout objet réel. Dans la suite, le sujet fera dormir, manger ou marcher fictivement d'autres objets que lui-même et commencera ainsi à transformer symboliquement les objets les uns dans les autres. Sans doute utilise-t-il déjà une frange de linge, un col de manteau ou une queue d'âne comme oreiller (obs. 64), mais cette assimilation ludique d'un objet à un autre demeure alors intérieure à la reproduction de la conduite propre (faire semblant de dormir) et ne s'en détache pas, comme dans la période suivante, sous la forme d'une assimilation liée aux actions attribuées aux choses.

On voit ainsi en quoi consiste la limite supérieure des symboles ludiques atteints par le développement sensori-moteur (stade VI du chap. IV) : il ne s'agit toujours que de schèmes de l'action propre, mais exercés symboliquement et non plus réellement (comme aux stades II à V). Le symbole n'est donc pas encore libéré à titre d'instrument de la pensée elle-même : c'est la conduite seule, ou le schème sensori-moteur, qui tiennent lieu de symboles, et non pas tel objet ou telle image particuliers. Mais, tel qu'il est, ce début de symbolisme présente une importance considérable pour la destinée ultérieure du jeu : détaché de son contexte, le schème symbolique suffit déjà à assurer le primat de la représentation sur l'action pure, lequel permettra au jeu d'assimiler le monde extérieur au moi avec des moyens infiniment plus puissants que ceux du simple exercice. Dès le schème symbolique, on voit ainsi se dessiner la fonction qui sera celle du jeu symbolique tout entier. Pourquoi, en effet, l'enfant prend-il plaisir à faire semblant de dormir, de se laver, de se balancer, de transporter un oiseau, etc. ? Dormir et se laver ne sont nullement des jeux, mais exercer symboliquement ces conduites le deviennent après coup ! Il va de soi que cet exercice symbolique, encore moins que l'exercice tout court, ne saurait s'expliquer par le pré-exercice : ce n'est nullement

pour apprendre à se laver ou à dormir que l'enfant joue ainsi. Ce qu'il cherche, c'est simplement à utiliser librement ses pouvoirs individuels, à reproduire ses actions pour le plaisir de se les donner en spectacle, à lui-même et aux autres, bref à déployer son moi et à lui assimiler sans limitation ce qui est ordinairement accommodation à la réalité autant que conquête assimilatrice.

Ce que réalise le jeu d'exercice par le moyen de l'assimilation fonctionnelle, le jeu symbolique le renforcera donc par l'assimilation représentative de la réalité entière au moi. Le « schème symbolique » fait transition, en constituant encore un simple exercice des conduites propres, mais un exercice déjà symbolique.

Au cours de la *seconde période* du développement de l'enfant (1; 6 à 7 ans), par contre, c'est-à-dire dès l'acquisition systématique du langage, on voit apparaître successivement une série de formes nouvelles de symboles ludiques, que nous allons chercher à classer et à analyser, car seule l'étude détaillée de leur formation peut confirmer la signification entrevue à l'instant du jeu symbolique en général, c'est-à-dire de l'une des variétés les plus caractéristiques de la représentation enfantine.

STADE I. TYPES I A ET I B. — La première de ces formes (donc la première catégorie après la forme de transition constituée par le « schème symbolique ») est la *projection des schèmes symboliques sur des objets nouveaux* (Type I A). Une fois constitué un schème symbolique, que l'enfant reproduit donc sur lui-même, il arrive tôt ou tard un moment, où grâce au jeu des correspondances établies entre le moi et les autres (et dues au mécanisme de l'imitation), le sujet attribuera à autrui et aux choses elles-mêmes le schème devenu familier. C'est ce que l'on voit déjà se dessiner à la fin des obs. 64, 64 bis et 65 : après avoir, pendant deux mois, joué à faire semblant de dormir J. fait faire « nono » à son ours et à son chien (64). Après avoir mimé elle-même l'action de faire « bimbam », elle balance des morceaux de bois et des feuilles (64 bis), et L., après avoir fait semblant de boire et de manger, en vient à appliquer une boîte sur la bouche des personnes qui l'entourent (65). La « projection des schèmes symboliques sur des objets nouveaux » n'est que la généralisation de ces conduites :

OBS. 75. — J. à 1; 6 (30) dit « *pleure, pleure* » à son chien et imite elle-même le bruit des pleurs. Les jours suivants elle fait pleurer son ours, un canard, etc. A 1; 7 (1) elle fait pleurer son chapeau, etc.

A 1; 6 (13) elle fait marcher sa poupée « *au pas, au pas* », puis des objets quelconques. A 1; 7 (25), au lieu de mordre elle-même la joue de sa maman,

comme elle a l'habitude de le faire, elle applique la tête de son ours au même endroit et dit : « *Aïe, aïe* ».

A 1; 8 (25) elle prend une cuiller et donne à manger à sa poupée en trempant la cuiller dans un bol vide. Elle se sert, le même jour, d'une coquille qu'elle approche de la bouche de sa mère et de sa poupée. Elle met, à 1; 9 (28) une coquille sur la table en disant : « *assise* », puis la place sur une autre en ajoutant d'un air enchanté : « *Assise pot* ».

A 1; 11 (0) elle fait boire une girafe dans une petite marmite : « *Tu as fini. Papignon* » (= champignon dessiné au fond de son propre bol). Elle met une poupée dans la marmite pour la faire dormir, puis pose sur elle une carte postale : « *Bébé couverture... a froid.* »

Après 2; 0 ce genre de jeu se poursuit quelque temps encore.

OBS. 75 bis. — L., à 1; 6 (2), donne à manger à sa poupée et la couche. A 1; 6 (4) elle berce une cuiller en riant comme si c'était une poupée. A 1; 6 (22) elle enfle une robe de poupée autour de son bras et fait avancer celui-ci verticalement, tout en riant aux éclats. A 1; 8 (0) elle étend sa poupée, la couvre d'une couverture, lui met un ruban dans les mains (comme elle le fait à cette époque pour s'endormir) et fait elle-même semblant de dormir en restant debout et en riant.

On voit la différence entre ces jeux et ceux des obs. 64-65 et 74 : alors que le simple « schème symbolique » consiste à reproduire sans plus une action propre, mais fictivement, les jeux des obs. 75 et 75 bis consistent à prêter cette même action à d'autres, ce qui détache définitivement le symbole de l'exercice sensori-moteur en le projetant à titre de représentation indépendante. Or, au même niveau de développement se constitue une forme de jeu en apparence différente des précédents, mais qui en est l'exact complément : c'est la *projection de schèmes d'imitation sur des objets nouveaux* (Type I B), c'est-à-dire qu'il s'agit encore d'une projection de schèmes symboliques, mais de schèmes empruntés à certains modèles imités et non plus directement à l'action propre :

OBS. 76. — J. 1; 9 (20) frotte le plancher avec une coquille puis avec un couvercle de carton en disant « *Brosser Abébert* » (= comme la concierge). Le même jour elle se tire les cheveux en arrière en se regardant dans un miroir et dit en riant : « *papa* ». A 2; 4 (13) elle fait semblant de coudre et de tirer un fil en présence d'une coquille dont elle dit « *gâté* » par jeu.

L. à 1; 7 (12) fait semblant de lire un journal, pointe du doigt certains endroits de la feuille de papier qu'elle tient et marmotte à voix basse. A 1; 8 (2) elle fait semblant de téléphoner, puis fait téléphoner sa poupée (en prenant une voix de tête). Les jours suivants, elle téléphone avec des objets quelconques (feuille, en guise de cornet).

OBS. 76 bis. — T., à 1; 3 (20) déjà, un quart d'heure après que j'ai joué devant lui du cor de chasse, saisit une petite chaise de poupée de 5 cm de hauteur, la met devant sa bouche et fait semblant de sonner du cor : « *Pouou, pouou.* » Il ne se sait pas observé. Ce jeu est le premier jeu symbolique observé sur T. mais il est naturellement fort possible que certains schèmes symboliques analogues à ceux des obs. 64 et 65 l'aient précédé sans que nous ayons été présents.

On voit ainsi que la structure de ces jeux est semblable à celle des précédents : il s'agit toujours de schèmes appliqués symboliquement

à des objets nouveaux remplaçant leur objectif habituel, mais ces schèmes ont été simplement empruntés par imitation au lieu d'appartenir d'emblée à l'action propre. Or, cette rencontre des faits cités dans les obs. 76 et 76 bis avec ceux des obs. 75 et 75 bis est très significative et nous permet précisément de caractériser cette première forme de jeux entièrement symboliques par opposition à la forme de transition constituée par les « schèmes symboliques » du niveau précédent.

On se rappelle qu'au moment où les exercices et « rituels » ludiques se transforment en « schèmes symboliques » par le fait qu'ils se détachent de l'action habituelle pour s'appliquer à d'autres objets, il se produit une dissociation entre le signifiant et le signifié qui est précisément constitutive du symbolisme : le geste exécuté par jeu ainsi que l'objet auquel il s'applique jouent le rôle de symbolisants et le geste représenté joue celui de symbolisé. Nous remarquons en outre (chap. IV, stade VI) que le symbolisant consistait toujours en une sorte d'imitation, mais comme les « schèmes symboliques » ne reproduisent que des actions propres, il s'agissait d'une imitation de soi-même.

Or, dans les « projections de schèmes symboliques et de schèmes d'imitation », ces deux caractères sont l'un et l'autre développés. Pour commencer par le second point, nous constatons qu'il existe en chacun de ces faits, ceux des obs. 75 et 75 bis comme des obs. 76 et 76 bis, un élément d'imitation autant que d'assimilation. Dans les obs. 75 et 75 bis, il y a pour ainsi dire imitation double : l'enfant, en projetant ses propres conduites sur d'autres êtres (faire pleurer, manger, boire ou dormir des animaux et des poupées), les imite lui-même tels qu'ils agissent lorsqu'ils reproduisent ses propres actions ! Dans les obs. 76 et 76 bis il imite d'autres personnes (la concierge qui brosse, papa qui téléphone, qui lit son journal ou qui joue du cor, etc.) Or, dans ces deux cas, l'imitation joue le rôle de symbolisant, tandis que le symbolisé est, dans le premier cas, l'action propre antérieure (« sérieuse ») et dans le second le modèle lui-même. Mais, dans le second cas, il s'agit néanmoins d'un jeu et non pas d'une imitation pure, puisque au lieu d'imiter directement le modèle (ce qui serait facile), l'enfant le fait par l'intermédiaire d'objets adéquats qui interviennent donc également à titre de symbolisants. Bref, dans les deux cas, l'assimilation ludique porte sur un nombre plus élevé d'intermédiaires que précédemment, en se détachant d'autant de l'action propre : d'où une dissociation complète entre le symbolisant et le symbolisé, qui va trouver sa généralisation, dans les deux catégories suivantes de symboles ludiques.

STADE I. TYPES II A ET II B. — Une deuxième étape de la formation des jeux symboliques est caractérisée d'abord par une forme II A que nous appellerons *l'assimilation simple d'un objet à un autre* (nous disons assimilation simple par opposition aux types suivants dans lesquels interviennent des reproductions de scènes entières ou des combinaisons symboliques nouvelles). Notons d'abord que l'assimilation d'un objet à un autre est déjà impliquée dans les types précédents : dans le « schème symbolique » une queue d'âne est prise pour un oreiller, dans les « projections de schèmes symboliques et de schèmes d'imitation », une petite chaise est prise pour un cor de chasse, etc. Mais, dans les types antérieurs, ces assimilations demeurent insérées dans des actions d'ensemble, qui les déterminent. Dans les faits qui vont suivre, elles se présentent au contraire directement et occasionnent le jeu ou lui servent de prétexte :

OBS. 77. — A 1; 8 (30) J. caresse les cheveux de sa maman en disant « *Menou, Menou* » (= chat. A 1; 9 (0) elle voit une coquille et dit d'avance « *tasse* » ; alors seulement elle la prend et fait semblant de boire (cf. obs. 65 mais ici le jugement précède). Le lendemain, en face de la même coquille, elle dit « *verre* », puis « *tasse* » puis « *papeau* » (chapeau) et enfin « *bateau dans l'eau* ».

A 1; 9 (3), elle saisit une boîte vide et la fait aller et venir en disant « *abibile* » (automobile). A 1; 9 (20) elle se remplit une main de coquilles et dit « *fleurs* ».

A 1; 10 (30) elle met une coquille sur le bord d'une grande boîte et la fait glisser en disant : « *Chat sur le mur* », puis (sans rien faire) « *arbre* » et enfin (en mettant la coquille sur sa tête) « *tout en haut* » (de l'arbre : elle a vu la veille le chat grimper sur un pin). A 2; 1 (7) elle se met une coquille au bout de son index et dit « *Dé* » (= dé à coudre), puis elle la frotte contre une autre comme si elle cousait et dit « *Raccommodé* ».

A 2; 0 (22) elle promène son doigt sur la table et dit : « *Doigt promène... Cheval qui t(r)otte*. » De même à 2; 1 (4) elle glisse une carte postale sur la table et dit « *Automobile* ». A 2; 3 (8) elle imprime un mouvement rapide de rotation à ses doigts et dit : « *Bicyclette est gâtée*. » Puis recommence : « *Bicyclette est raccommodée*. »

A 2; 3 (9) montre un gros caillou rugueux : « *C'est un chien*. — Où est la tête ? — *Là* (une bosse). — Et les yeux ? — *Ils sont partis*. — Mais c'est une pierre ? — *Oui* (elle l'approche de sa bouche). *Bon pour chien. C'est un bateau, il nage, il nage*. » Le lendemain, un biscuit qu'elle mange : « *C'est un chien. Maintenant c'est un lion*. » Ses formes à souliers deviennent des « *fers à repasser* », etc. A 2; 3 (10) tient une brosse au-dessus de sa tête : « *C'est un parapluie* » (= parapluie) puis « *un manteau* », etc., etc.

A 3; 4 (0) encore : à une épingle double : « *Elle entre dans sa maison : c'est une grand-maman*. » Mais les symboles de ce niveau sont déjà de plus en plus insérés dans des combinaisons variées, sauf quelques exceptions résiduelles, p. ex. à 3; 11 (24) : « *J'ai vu une grenouille morte*. — Où ça ? — *Ici, tu vois ses yeux, sa bouche. Elle a un grand trou dans le dos, tu vois*. — Mais non, je ne vois rien. — *J'ai fait une farce : c'est une corbeille*. »

OBS. 78. — Chez L., je n'ai noté qu'à 2; 1 (26) les premières assimilations d'objets entre eux indépendamment des schèmes symboliques d'action : une pelure d'orange est assimilée d'abord à une pomme de terre puis à des pâtes (qu'elle offre ensuite à manger à sa poupée).

A 2; 1 (27) elle fait couler lentement du gravier entre ses doigts et dit : « *Il pleut* ». A 2; 3 (22), en tenant un morceau de sucre entre ses doigts : « *Ah je ne peux pas ouvrir la porte*. » A 2; 5 (7) deux broches sont « *une petite maison* ».

A 3; 0 (22) une petite étoffe est « *grand-maman, très malade, elle a mal aux jambes* ». Mais à cet âge, ses symboles tournent de plus en plus aux combinaisons complexes.

Or, de même qu'au type I A (projection des schèmes symboliques) correspondait un type contemporain I B caractérisé par la projection des schèmes d'imitation, de même au type II A défini par l'assimilation des objets entre eux correspond un type II B, qui prolonge la forme I B dans l'emploi des schèmes d'imitation et qui consiste en une *assimilation du corps propre à autrui ou à des objets quelconques, c'est-à-dire en un jeu que l'on appelle ordinairement « jeu d'imitation »* :

OBS. 79. — Chez J. l'assimilation du moi à autrui est directement issue des jeux du type I B (obs. 76) : à 1; 10 (30) elle fait semblant de jouer à cache-cache avec un cousin absent depuis deux mois. Après quoi elle est elle-même son cousin : « *Clive courir, Clive sauter, Clive rire* », etc., et elle l'imité en se dandinant. A 2; 2 (23) elle fait semblant de repasser comme la blanchisseuse (de même que dans l'obs. 76 elle récuré le plancher comme la concierge), mais après un moment, elle est elle-même cette blanchisseuse : « *C'est Madame Séchaud qui repasse*. »

A 2; 4 (8) elle est sa mère « *c'est maman* » et me dit : « *Allons embrasse maman* » et elle m'embrasse.

A 2; 6(3) elle est sa petite sœur et mime l'action de téter, jeu qui est réapparu souvent. A 2; 8 (27) elle imite ses gestes, puis à nouveau fait semblant de téter.

A 2; 7 (4) après avoir vu un petit garçon qui disait « *Je vais chez moi* », elle prend la même direction, dit aussi « *Je vais chez moi* » et imite sa démarche. Ce même jour elle est une dame de notre connaissance. A 2; 7 (23) elle est un cousin de son âge (plusieurs fois dans la journée mais sans imiter ni son accent ni sa démarche).

A 2; 8 (5) elle arrive dans ma chambre à quatre pattes, en faisant « *miaou* ». A 2; 8 (27) elle est sa bonne.

Dans la suite ce genre de jeux se fonde comme le type II A dans les combinaisons symboliques plus complexes.

OBS. 80. — Si chez J. il semble y avoir un léger décalage entre ces jeux du type II B et ceux de forme II A, chez L., par contre, ils sont exactement contemporains : à 2; 1 (27) elle se présente à sa mère en imitant les gestes de J. et en disant : « *Est (= je suis) Jacquinet (= Jacqueline)*. »

A 2; 3 (22) elle est le facteur et à 2; 4 (7) elle dit (toute seule dans un coin de mon bureau) « *Je suis Chouquette* » (une petite amie vue récemment, mais pas les jours précédents).

A 2; 5 (2) « *Je suis Suzanne* » (sa marraine) et à 3; 0 (15) elle est « *Thérèse avec son chapeau de velours* » (une Valaisanne).

A 4; 3 encore, L. debout à côté de moi, immobile, imite une espèce de son de cloches. Je la prie de cesser, mais elle continue. Je lui mets alors ma main sur sa bouche. Elle me repousse, indignée, mais conservant toujours le torse droit, et me dit : « *Fais pas ça. Je suis une Eglise ! (= le clocher)*. »

On constate d'emblée que ces deux types II A et II B, c'est-à-dire donc les assimilations d'objets entre eux et les assimilations du moi à autrui, sont plus voisins encore les uns des autres que ne l'étaient les jeux de type I A et I B. Il est clair, en effet, que, tant dans les

conduites du type II A que dans celles du type II B interviennent à la fois l'imitation et l'assimilation symbolique.

Dans les obs. 77 et 78, l'enfant débute par un comportement qui rappelle celui des « schèmes symboliques » du stade VI de la période précédente : J. caresse des cheveux comme si c'était un chat et boit à une coquille comme si c'était un verre plein et L. donne à manger une pelure d'orange comme si elle consistait en pâtes. L'enfant se borne ici à imiter, comme dans les jeux des niveaux précédents, ses propres actions antérieures, mais en présence de nouveaux objets. Seulement, et c'est en cela que ces conduites sont nouvelles, l'assimilation symbolique (cheveux = chat, coquille = tasse et pelures = pâtes) précède le mouvement imitatif et est annoncée verbalement avant toute action, au lieu d'être entraînée par l'action. Bien plus, dès les conduites suivantes, le mouvement imitatif se détache de l'action propre et consiste à copier l'objet évoqué symboliquement : J. imite ainsi le mouvement d'une automobile avec une boîte vide, un bouquet de fleurs, la marche d'un chat et sa montée sur un arbre, un cheval qui trotte, etc., et L. imite la pluie avec du gravier, une porte fermée avec un morceau de sucre, etc. Il intervient donc un élément d'imitation proprement dite, dans les symboles de type II A, et cet élément constitue, avec l'objet donné lui-même, le symbolisant (ou « signifiant »), tandis que le symbolisé (ou « signifié ») n'est autre que l'objet absent et d'ordre purement représentatif, évoqué à la fois par le geste imitatif et par l'objet donné. C'est ainsi que dans le cas de la boîte-automobile, la boîte elle-même et le mouvement réel qui lui est imprimé par imitation de l'automobile jouent le rôle de symboles ou de symbolisants, tandis que l'automobile à laquelle la boîte est assimilée, et son mouvement imaginé lui aussi constituent la signification (donc le symbolisé ou signifié) du symbole. Ainsi s'achève la fusion de l'imitation symbolisante et de l'assimilation ludique, préparée dès le stade VI de la période sensori-motrice et dont nous avons vu les progrès au début du stade I de la période verbale (types I A et I B).

Quant aux conduites du type II B (obs. 79 et 80), il va de soi qu'elles font appel à l'imitation, puisque l'enfant s'identifie à d'autres personnages. Mais il va de soi également que l'imitation n'est pas pure et qu'elle se subordonne à l'assimilation ludique, puisque le sujet ne se borne pas à copier autrui en demeurant lui-même : il s'assimile entièrement à autrui de la même manière que dans les obs. 77 et 78 (type II A) il assimile un objet à un autre. Ici à nouveau, par conséquent, le geste imitatif joue le rôle de symbolisant, le personnage évoqué étant le symbolisé : le symbole apparaît donc, ainsi que dans les

conduites de type II A, comme le produit d'une collaboration devenue généralisable, entre l'assimilation ludique et l'imitation tandis que jusqu'ici le rôle de l'imitation se bornait à la reproduction des conduites propres antérieures (schèmes symboliques) ou à l'application à des objets nouveaux des conduites observées sur autrui (type I B).

STADE I. TYPES III. — Une fois constitué le symbole dans sa généralité, il se développe aussitôt en *combinaisons symboliques* variées. Les premières d'entre elles sont presque contemporaines des types II et parfois même I, mais elles demeurent alors rudimentaires. Les vraies combinaisons symboliques, à proliférations indéfinies, caractérisent une troisième étape qui ne se manifeste pleinement qu'à partir de trois à quatre ans, c'est-à-dire dans la seconde moitié du stade I.

Au niveau des combinaisons symboliques que nous allons examiner maintenant, il devient impossible de répartir les jeux selon la même opposition que les catégories I A et I B ou II A et II B, c'est-à-dire selon que prédomine l'assimilation à l'action propre ou l'imitation de personnages extérieurs : en toute combinaison ludique complexe, telle que celles des jeux de poupée ou de personnages imaginaires inventés par l'enfant pour l'accompagner en ses actions, les éléments d'imitation et d'assimilation au moi sont si intimement unis ou se succèdent de façon si inextricable qu'il devient artificiel de vouloir chercher une note dominante pour l'ensemble d'un jeu. Aussi les différents types A, B, C et D que nous allons distinguer au cours de cette troisième étape constituent-ils davantage des types de complexité croissante que des types correspondant à ceux des stades précédents.

Un premier type (III A) est celui des *combinaisons simples*, allant de la transposition de scènes réelles, à des développements de plus en plus étendus. Ce jeu n'est que le prolongement de ceux du type II (A et B) mais avec construction de scènes entières au lieu d'assimilations simples d'objets à objets ou d'imitations isolées. Aussi les formes les plus élémentaires de type III A débudent-elles en même temps que les types II pour ne se différencier qu'ensuite. Voici des exemples de cette différenciation progressive :

Obs. 81. — J. à 2; 1 (9) met la tête de sa poupée à travers les barreaux du balcon, la figure dirigée vers la rue et se met à lui raconter ce qu'on voit : « *Tu vois le lac et les arbres. Tu vois une voiture, un cheval* », etc. Le même jour, elle l'assied sur un canapé et lui raconte ce qu'elle a vu elle-même au jardin.

A 2; 1 (13) elle lui donne à manger mais en lui parlant longuement à la manière dont on l'encourage à ses propres repas : « *Encore une petite goutte. Fais*

*plaisir à Jacqueline. Mange encore cette goutte.* » A 2; 3 (25) elle la met à cheval sur une barrière, enlève les cheveux de dessus son oreille pour lui faire entendre une boîte à musique. A 2; 7 (15) elle lui explique ses propres jeux : « *Tu comprends, je lance la balle* », etc.

A 2; 5 (25) elle prépare un bain pour L. : un brin d'herbe figure le thermomètre, la baignoire est une grande boîte et l'eau reste à l'état d'affirmation verbale. J. plonge ensuite le thermomètre dans le bain et trouve l'eau trop chaude, elle attend un instant et remet l'herbe dans la boîte : « *Ça va bien, quelle chance.* » Elle s'approche alors de L. (en réalité) et fait semblant d'enlever son tablier, sa robe, sa chemise, en faisant les gestes mais sans les toucher. Même jeu à 2; 8 (0).

A 2; 6 (22) elle va et vient, les bras croisés, tenant soi-disant un bébé. Elle le pose avec précaution sur un lit (imaginaire lui aussi), l'endort, « *Dors petit poupon* », puis le réveille et le reprend. Le même jour elle fait semblant de porter sa mère : « *Maman c'est très lourd* », puis imite la fermière qui distribue des graines aux poules, le tablier retourné (mais sans rien dedans). Toutes ces scènes sont déjà assez poussées dans les développements du détail, mais sans aucun objet symbolique, les gestes seuls accompagnant les paroles. Le jeu du bébé imaginaire revient à 2; 7 (1) avec nouveaux détails de toilette mais J. se tait lorsqu'on s'approche. On l'entend de loin dire : « *Maintenant on va se promener* », etc. Le même jour elle porte dans ses bras croisés une jeune dame vue récemment. A 2; 7 (1) elle ajoute un motif de facteur et de lettre à lire.

C'est vers 2; 7 et 2; 8 que les combinaisons complexes se dissocient nettement des jeux du type II A et II B, entre lesquels et les suivants les obs. que nous venons de citer assurent la transition. Vers 2; 8 on assiste, en effet, à l'apparition de comportements tels que celui-ci. Une quinzaine de jours auparavant J. en voyage a rencontré une cousine dont elle n'a plus reparlé. Mais brusquement tout devient « Cousine Andrée » : le chat, un couvercle, elle-même, sa mère, ses poupées, etc. Elle en parle tout le jour et lui fait tout faire : promenades, repas, etc. jusqu'aux détails les plus intimes, sans aucun souci de ressemblances.

Vers 2; 9 les mêmes cycles se déroulent à propos de « Marceline », une autre cousine mais qu'elle n'a jamais vue et dont on a simplement parlé devant elle ; puis à propos de « M<sup>lle</sup> Jerli », qu'elle fait semblant d'imiter, et qu'elle associe à tout, etc. : or, il s'agit de la marchande de fruits de sa grand-mère, et J. n'a jamais rencontré non plus cette personne. Seule sa sœur L., lorsqu'elle intervient à titre de fiction dans les jeux de J., est imitée (elle pleure et ne parle pas). Marceline et M<sup>lle</sup> Jerli sont au contraire évoquées en imagination ou représentées par des feuilles, des bouts de bois, etc. A noter encore le caractère privé de ces cycles : un jour que je la vois couchée et que je m'approche, J. me crie de loin : « *Retirez-vous. Je suis Marceline.* » D'autres fois, elle a envie d'être entendue, comme lorsqu'elle joue des conversations entre ses parents : « *Oui ma petite femme... Non, Jean.* »

Vers 2; 11 (15) quelques pages de relevé intégral de propos tenus durant ses jeux de poupée présentent un fouillis inextricable de scènes empruntées à la vie réelle, mêlées d'épisodes imaginaires, le tout combiné sans aucune suite ni intention dominante.

A 3; 6 (9) elle accumule par petites poignées des aiguilles de sapin pour préparer un nid de fourmis : il y a l'oreiller, la couverture, le duvet, les draps, un trou pour le petit bébé, une table, une chaise, puis vient la maman, une cousine ; dans la cave se trouvent des macaronis. « *Les fourmis (il n'y en pas) s'asseyent là (elle s'assied elle-même). Grand-maman arrive.* » Puis intervient un personnage imaginaire. Le lendemain le jeu reprend mais tout devient une maison pour les chats.

A 4; 5 (16) encore une histoire de bateau (une planche avec les pelles comme rames) présente le même caractère : après arrangement du lac, des vagues et des canards, le bateau arrive chez les nègres où se retrouvent de petits amis valaisans, d'où imagination de scènes de village, d'école, etc.

Obs. 82. — L., de même dès la fin de la seconde année reproduit des scènes entières avec ses poupées : les habille, les fait marcher et leur tient des discours ; elle leur donne à manger et à boire et s'associe à leur repas, puis range tout dans l'armoire. Ces jeux se développent rapidement les mois suivants par emprunt à ceux de J., ce qui explique leur précocité plus grande.

A 2; 7 (22) elle invente seule une longue scène de lessive, séchage et repassage des draps de ses poupées, puis bain général de celles-ci, le détail étant bien imité.

A 3; 0 (17) longue scène valaisanne dans laquelle L. retrouve et reproduit des épisodes vécus deux mois auparavant avec de petits villageois. A 3; 0 (22) les mêmes tableaux interfèrent avec une scène du lac, de vagues, canards et de bateau sur lequel se retrouvent les Valaisans.

A 3; 1 (0) son papa est mort, sa mère et J. ont été écrasées par une auto et c'est une tante qui s'occupe de tout. Vers 3; 1 (17) tout le monde est méchant, dans les jeux, d'où une déformation des scènes habituelles.

A 3; 3 (29) sa canne devient un personnage multiple, tour à tour petit cheval qu'elle enfourche, une dame dont elle fait la toilette et avec qui elle se promène en lui racontant des histoires. Après quoi la pelle devient une plus petite dame dont on a lavé les cheveux, etc.; dans la suite elle se mue en négresse.

A partir de 3; 7 le personnage essentiel auquel tout se rapporte (comme « Cousine Andrée » de J.) devient son oreiller « Ali ». « *Ali est extrêmement brusque (comme un ami valaisan réel). Il a tous ses défauts, tu sais. Je garderas mon Ali jusqu'à ce que je seras mariée.* » Certains jours il est le mari lui-même qui aide à soigner ses deux ou trois enfants : « *Mon mari m'aide, mais il est un peu maladroit, tu sais (allusion à son père).* » A 4; 2 (22) on retrouve encore Ali devenu « *Ali-Baudi, qui est berger à Pive* » (village imaginaire de L.). Mais nous entrons alors dans des jeux d'un stade supérieur.

Obs. 83. — Une forme de combinaisons symboliques, un peu supérieures aux précédentes, mais reliées à elles par tous les intermédiaires est composée par les cycles d'épisodes attribués à un personnage imaginaire dès le début (contrairement à Ali qui est un oreiller ou à Marceline, etc., qui n'ont pas été vus mais dont on a parlé à l'enfant). J. seule a présenté ce type de façon systématique. A 3; 11 (20) elle invente un animal qu'elle nomme « *l'aseau* » (par différenciation voulue de « oiseau », correctement prononcé à cet âge). J. l'imité et l'incarne : elle court dans la chambre en battant des ailes (bras étendus) pour mimer le vol. Mais elle rampe aussi à quatre pattes en grognant : « *C'est une espèce de chien* » et en même temps il est « *comme un grand oiseau* ». Sa morphologie varie selon les jours : il a des ailes, des pattes, une grandeur « *immense* », de longs cheveux (J. dit à sa mère : « *Tu as des cheveux comme les aseaux* »). Il possède une autorité morale : « *Il ne faut pas faire ça (déchirer un papier) : Aseau va gronder.* » A deux jours de distance J. s'efforce de bien manger, de peur qu'Aseau ne gronde.

A 3; 11 (22) J. regarde un canard plumé : « *Il est mort puisqu'il n'a plus de plumes.* — Oui. — *Je crois que ce sont les aseaux qui les ont mangées.* » A 3; 11 (24) après avoir vu des souliers de montagne : « *Les aseaux ont des clous aux pieds. Ils tapent du pied comme ça, dans l'écurie.* »

A 3; 11 (6) J. regarde battre une veine après une coupure : « *A quoi est-ce qu'il joue mon petit jus rouge qui est dans ma peau ?... Il doit faire aseau, regarde, comme ça (sauts périodiques tous les deux à trois pas).* »

A 4; 0 (7) son aseau est mort. A 4; 0 (17) « *il est devenu un chien, et puis, ensuite il est devenu de nouveau un aseau* ». Au fur et à mesure des découvertes zoologiques de J., Aseau acquiert ensuite tous les attributs possibles : insecte, etc.

D'une manière générale, cet être étrange qui l'a préoccupée environ deux mois lui a servi de support à tout ce qu'elle apprenait ou désirait, d'encouragement moral dans l'exécution des ordres et de consolateur dans les chagrins. Puis il a disparu.

Dans la suite à 4; 1 (15) environ, Aseau est remplacé par une naine (voir obs. 84), puis par une négresse appelée un beau jour « Cadile ». Cadile s'est elle-même muée en « Marécage », compagne symbolique associée, elle aussi, à tout ce qui est nouveau, amusant ou pénible<sup>1</sup>. Marécage, tout en étant négresse, est ordinairement représentée par une canne, une pelle, etc.

De tels jeux sont sans doute les plus intéressants que l'observation fournisse dans le domaine de la construction symbolique intentionnelle de l'enfant. S'étagant insensiblement entre la simple transposition de la vie réelle jusqu'à l'invention d'êtres imaginaires sans modèle assignatif ils réunissent cependant tous, bien que selon des dosages variables, des éléments d'imitation et des éléments d'assimilation déformante. Dans la reproduction de scènes réelles au moyen des jeux de poupée, l'imitation est à son *maximum*, mais il y a néanmoins transposition à buts subjectifs et non pas copie dans un dessein d'accommodation. Dans l'histoire de l'« aseau » la transposition est *maximum* mais chacun des traits particuliers, de l'« aseau » est imité du réel, l'assemblage seul étant imaginaire. Les séries parallèles imitative et assimilatrice, constatées jusqu'ici, fusionnent donc complètement à ce niveau, qui constitue comme l'apogée des constructions symboliques isolées analysées précédemment.

Quant à la fonction de tels jeux, il faudrait une robuste conviction théorique pour y trouver une tendance continue au préexercice : l'enfant exerce sa vie actuelle bien plus qu'il n'y préexerce des activités ultérieures. Serait-ce qu'il y préexerce son « imagination », conçue comme une faculté à développer à la manière de l'intelligence elle-même (laquelle n'est d'ailleurs pas plus une faculté que la « fantaisie ») ? Mais l'évolution ultérieure de l'imagination symbolique consistera précisément en son amoindrissement, au profit de moyens de représentation plus adaptés au réel. Ce qui frappe, en outre, dans ces combinaisons symboliques, c'est combien le sujet y reproduit et prolonge le réel, le symbole imaginaire n'étant qu'un moyen d'expression et d'extension et non pas un but en soi. Au fond, l'enfant n'a pas d'imagination et celle que le sens commun lui attribue se réduit à l'incohérence et surtout à l'assimilation subjective dont témoignent ses transpositions. L'élément imitatif de son jeu (donc l'aspect symbolisant de ses symboles) est comparable aux dessins de cet âge : copie du réel, mais par juxtaposition d'allusions sans représentation adéquate. Quant au contenu (au symbolisé), il n'est que la vie propre de l'enfant : de même que le jeu d'exercice reproduit par assimilation fonctionnelle chacune des acquisitions nouvelles du sujet, de même

<sup>1</sup> Voir le « Judas » cité par H. DELACROIX dans le chapitre sur le jeu de sa *Psychologie de l'art*.

le jeu d'« imagination » reproduit tout le vécu, mais par représentations symboliques, et, dans les deux cas, cette reproduction est avant tout affirmation du moi par plaisir d'exercer ses pouvoirs et de revivre l'expérience fugitive.

En particulier les personnages fictifs que le jeu permet à l'enfant de se donner pour compagnons n'acquièrent d'existence que dans la mesure où ils servent d'auditeurs bénévoles et de miroirs pour le moi. Leur invention supplée à ce qui sera chez l'adulte la pensée intérieure en ses formes restées égocentriques (rêverie), de même que le monologue de sujets de cet âge équivaut à ce qui sera plus tard le langage intérieur. Sans doute ces compagnons mythiques héritent-ils aussi de l'activité moralisatrice des parents, mais pour autant qu'il s'agit précisément de se l'incorporer plus agréablement que dans la réalité. Le personnage « Aseau » (obs. 83), qui va jusqu'à gronder, est spécialement intéressant à ce sujet et rappelle les faits publiés par Wulf, Ferenczi et Freud à propos de ce qu'ils appellent le « totémisme infantile » ou imagination d'animaux justiciers.

L'assimilation du réel par le moyen de la fiction symbolique, dont témoignent les jeux précédents, se prolonge naturellement en *combinaisons compensatrices* (type III B) partout où le réel est à corriger plus qu'à reproduire pour le plaisir. La compensation ludique débute bien avant ce type III, dès que, par exemple, un acte défendu est exécuté fictivement, mais il va de soi que les combinaisons symboliques précédentes en renforcent le développement.

Obs. 84. — J. à 2; 4 (8) ne pouvant s'amuser avec l'eau dont on se sert pour laver, prend une tasse vide, se met à côté du baquet interdit et fait les gestes désirés en disant : « *Je verse de l'eau.* » A 2; 6 (28) elle veut porter Nonette (= L., née peu avant). Sa mère remet l'essai à plus tard. J. croise les bras et dit : « *C'est Nonette là dedans. Il y a deux Nonette.* » Puis elle parle à la Nonette imaginaire, la berce, etc. Le même jour le jeu reprend, mais de plus en plus secret : J. se tait quand j'approche et parle à Nonette à voix basse. A 2; 7 (28) J. crie de rage, et comme on lui résiste, elle déclare alors qu'elle est Nonette et continue de pleurer mais en imitant soi-disant les pleurs de sa cadette, ce qui la console.

A 2; 8 (6) J. se met en colère contre son père, veut le frapper, etc., et, comme cela risque de tourner mal, elle s'écrie brusquement : « *C'était bien plus joli quand Caroline (une amie de son parrain) était fâchée contre Parrain.* » Elle raconte alors, ce qui est imagination pure, que Caroline a donné des coups à Parrain, et déplace toute l'affaire sur cette scène qu'elle se met à mimer dans le détail. Dans la suite, sa mère lui reparle de sa colère initiale, mais J. ne veut rien savoir : « *Non, c'est Caroline.* » — A 2; 8 (7) étant à la diète elle invente toute une scène de repas.

A 3; 11 (15) on lui défend d'aller à la cuisine, à cause des baquets d'eau chaude préparés pour un bain : « *Alors je vais dans une cuisine farce. Une fois j'ai vu un petit garçon qui allait dans une cuisine, et quand Odette a passé avec l'eau chaude, il s'est tiré de côté.* » L'histoire continue sur ce thème, par compensation. Puis elle se termine par une acceptation symbolique : « *Ensuite, il n'est plus allé à la cuisine.* »

A 4; 1 (16) c'est tout un cycle de combinaisons symboliques qui est déclenché par le besoin de compensation. S'attendant à retrouver une naine qu'elle avait aperçue plusieurs fois dans un village, J. apprend qu'elle est morte. Elle raconte alors immédiatement l'histoire d'une petite naine qui rencontre un petit nain : « *Après il était mort, mais elle le soigne tellement bien qu'il est guéri et il repart pour sa maison.* » Les jours qui suivent la naine est mêlée à toute sa vie. A 4; 3 (0) la pelle à neige « est » sa naine et l'accompagne en promenade, etc.

Le cycle de « Marécage » (obs. 83), qui n'a rien de compensatoire en lui-même, sert fréquemment de compensation lorsque l'occasion s'en fait sentir :

A 4; 7 (20) J. ayant été jalouse de son papa invente que « *Marécage a un vilain papa* », qui « *la rappelle quand elle joue* » que « *sa maman a mal choisi* », etc. A 4; 8 (1) devant aller se coucher elle découvre que « *Marécage, elle se couche jamais l'après-midi. Elle joue tout le temps.* » A 4; 8 (3) ayant essayé en vain d'« *apprivoiser une sauterelle* » elle se console : « *Marécage a apprivoisé une sauterelle. Elle en avait une qui la suivait partout, qui se promenait avec elle et qui rentrait à la maison avec elle.* » Etc.

Une forme voisine des précédentes consiste à réagir par le jeu contre une peur ou à accomplir en jeu ce que l'on n'oserait pas faire en réalité. La compensation devient ici *catharsis* :

Obs. 85. — L., à 2; 9 (14) a peur d'un tracteur dans un champ voisin du jardin. Elle raconte alors à sa poupée que « *Poupa m'a dit qu'elle aimerait aller sur une machine comme ça.* » A 3; 0(0) la même scène se produit à propos d'avions. A 3; 4 (0) : « *Tu sais, Christian (une poupée) quand il était petit, on lui a donné un petit rouleau compresseur et un tout petit tracteur...* », etc. A 4; 2 (10) elle n'a pas osé aller seule comme J., dans une grange voisine où des enfants font un théâtre. Elle arrange alors avec ses poupées un vaste jeu de théâtre, à la fois pour compenser et pour « purger » sa peur.

On peut distinguer, en outre, un type III C, qui est d'un certain intérêt pour la théorie du jeu symbolique et qui est caractérisé par des *combinaisons liquidatrices*. En présence de situations pénibles ou désagréables, l'enfant peut ou bien les compenser comme précédemment, ou bien les accepter, mais, en ce dernier cas, il cherche à les revivre en les transposant symboliquement : détachée alors de ce que son contexte pouvait comporter de fâcheux, la situation est assimilée progressivement par incorporation à d'autres conduites. En voici quelques exemples, qui s'étagent eux aussi entre les formes élémentaires de symbolisme et celles du présent niveau :

Obs. 86. — J. à 2; 1 (7) a eu peur sur une nouvelle chaise, à table. L'après-midi elle place ses poupées en des positions mal commodes et leur dit : « *Ça ne fait rien. Ça ira bien* », etc., en répétant ce qu'on lui a dit à elle-même. A 2; 3(0) même scène avec un remède, qu'elle donne après coup à un mouton.

A 2; 7 (2) elle est tombée et s'est blessée la lèvre. Après la scène d'usage, elle se console en projetant le tout sur « *Cousine Andrée* » incarnée en une poupée : « *Oh ! c'est Cousine Andrée. On lave Cousine Andrée, bien sûr, parce qu'elle est tombée à la lèvre. Elle a fait un petit trou. Elle a pleuré* », etc. Le lendemain encore, elle joue à tomber, soi-disant avec son cousin François, et le « sirop de sa lèvre » fait une tache contre le mur.

A 2; 7 (15) une amie de sa mère les accompagne à la promenade. J., qui n'aime pas les tiers, ne ménage pas ses appréciations : « *Elle est méchante... Elle sait pas parler... J'aime pas quand on rit* » et surtout « *Je comprends pas ce qu'on dit.* » Puis, sitôt la promenade finie, J. l'accepte, la situe à côté d'elle dans son bain, puis dans son lit, lui parle et refait la promenade avec elle (tout cela en simple imagination).

A 3; 11 (21) elle est impressionnée par la vue d'un canard mort et plumé posé sur la table de la cuisine. Le lendemain je trouve J. seule, étendue et immobile sur le divan de mon bureau, les bras serrés contre le corps et les jambes pliées : « *Mais qu'est-ce que tu fais, J. ? — ... — Tu as mal ? — Tu es malade ? — Non, je suis le canard mort.* »

A 4; 6 le cycle de « Marécage » lui aide à supporter une moquerie et la peur que J. a eue en se croyant perdue. Les deux scènes sont reproduites en détail sur le personnage de Marécage.

A la même date, je heurte les mains de J. avec un râteau et la fais pleurer. Je m'excuse beaucoup, en invoquant ma maladresse. D'abord elle ne me croit pas et reste en colère comme si j'avais fait exprès. Puis brusquement elle me dit, à moitié calmée : « *Tu es Jacqueline et moi je suis papa. Tiens (elle me frappe les doigts). Dis-moi : Mais tu m'as fait mal. — (Je le dis.) — Pardon, ma petite fille. Je n'ai pas fait exprès. Tu sais que je suis très maladroit...* », etc. Bref, elle se borne à intervertir les rôles en répétant exactement mes paroles.

Ces formes de jeu, qui consistent donc à liquider une situation désagréable en la revivant fictivement, montrent avec une clarté particulière la fonction du jeu symbolique, qui est d'assimiler le réel au moi en libérant celui-ci des nécessités de l'accommodation. Dans les cas ordinaires, il ne s'agit que de renforcer la prise de conscience des pouvoirs récemment acquis ou de les étendre eux-mêmes fictivement. Dans le cas du type III B, il s'agit de permettre au moi de prendre sa revanche sur la réalité, c'est-à-dire de compenser celle-ci. Dans le cas, enfin, de ce type III C, il suffit au jeu, pour remplir sa fonction propre, de reproduire telles quelles les scènes dans lesquelles le moi a risqué la défaite pour lui permettre de les assimiler et de vaincre après coup. Du point de vue de la structure il y a donc imitation exacte, mais dans le but de se subordonner le modèle imité et non pas de se soumettre à lui.

Dans l'exemple du canard mort, c'est même simplement l'inconfort d'un spectacle inquiétant qui est ainsi liquidé. De ce cas particulier, il est facile de passer par transition insensible à un type IV D, qui marque l'une des formes extrêmes du symbolisme ludique lorsqu'il s'infléchit dans la direction de la pensée adaptée : c'est ce que l'on pourrait appeler les *combinaisons symboliques anticipatrices*. Les trois formes précédentes de combinaisons symboliques consistent ou bien en reconstitutions pures (III C) ou bien en reconstitutions mêlées de combinaisons imaginaires (III A), ou bien en reconstitutions avec transpositions compensatrices (III B). Au contraire, dans les formes de jeu suivantes, il s'agit d'accepter un ordre ou un conseil (ce qui est encore une espèce de liquidation au sens de III C), mais en

anticipant symboliquement les conséquences de la désobéissance ou de l'imprudence qui s'ensuivraient au cas où l'on s'y refuserait. Il y a donc à nouveau assimilation ludique, mais avec une anticipation qui fonctionne à la manière d'une représentation adaptée :

OBS. 87. — J. à 4; 6 (23) se promène en montagne sur un chemin escarpé : « Fais attention à ce caillou glissant. — *Tu sais, Marécage* (voir obs. 83), *elle a une fois marché sur un caillou, et elle a pas fait très attention, et alors elle a glissé et s'est fait très mal.* » A 4; 6 (26) sur un autre chemin un peu vertigineux, je mets J. en garde en lui montrant le torrent tout au bas de la pente : « *Tu sais ce qu'elle a fait, ma petite amie négresse ?* (voir obs. 84). *Elle a roulé tout au bas de la montagne, jusque dans le lac. Elle a roulé quatre nuits. Elle s'est affreusement raboté le genou et le tibia. Elle n'a même pas pleuré. On l'a ramassée après. Elle était dans le lac, elle savait pas nager et s'est presque noyée. On ne l'a d'abord pas vue et ensuite on l'a trouvée.* — Comment tu as su ça ? — *Mais elle m'a dit sur le bateau* (le bateau où J. a vu pour la première fois une négresse qui est à l'origine de ce cycle).

A 4; 7 (2) nous frôlons des orties et je lui dis de faire attention. Elle joue alors à une petite fille qui s'est piquée. Ce même jour elle joue à faucher avec une baguette mince et pointue. Elle me dit alors spontanément : « *Papa, dis-moi : Tu ne te coupes pas, Jacqueline ?* » Puis elle raconte une histoire analogue aux précédentes.

OBS. 87 bis. — Chez L. cette sorte de jeux est apparu plus d'un an plus tôt, ce qui montre bien qu'ils appartiennent déjà aux types de niveau III (peut-être d'ailleurs n'avons-nous pas su les remarquer chez J. avant 4; 6). A 3; 4 (16) L. s'amuse au jardin et je lui propose une promenade. Elle refuse énergiquement. J. pour l'y encourager lui dit qu'elle aussi refuse toujours d'abord mais qu'ensuite elle y trouve du plaisir. L. répond du tac au tac : « *Mon petit Christian* (sa poupée), *il est allé une fois se promener, et puis il a rencontré une grosse bête qui lui a fait très peur. J'ai dû le consoler. Et puis il y avait tant de soleil (= ceci est la vraie raison dont L. sait qu'elle m'impressionnera) qu'il est revenu très chaud, et j'ai pas pu le toucher !* »

A 3; 5 (3) L. hésite à faire un tour de jardin le soir parce que des hiboux sont en train de hululer dans les arbres : « *Tu sais il y avait un hibou dans le jardin et Ali (= son oreiller) est allé avec de gros souliers à clous. Il (= le hibou) a eu peur et il est parti.* » Nous convenons alors de frapper le gravier avec nos souliers pour rendre la voie libre.

Ces jeux, comme les précédents, font appel à une simple reproduction du réel, mais avec en plus une anticipation exacte, ou simplement exagérée, des conséquences de l'acte reproduit. Cependant il est clair que cette anticipation reste ludique, malgré son adéquation à l'expérience et le travail quasi déductif dont elle témoigne, puisqu'elle ne se présente précisément pas sous la forme d'une anticipation, mais d'une reconstitution attribuée à un compagnon imaginaire. De cette manière le symbole du jeu remplit sa fonction d'assimilation au moi : peu importe à J. de penser qu'en marchant sur une pierre elle glissera, puisque c'est là un futur irréel et difficilement représentable, mais cela devient pour elle une réalité tangible et vivante que de savoir « Marécage » tombée au bas de la pente et entraînée par le torrent jusque dans le lac.

STADE II. — De quatre à sept ans, en moyenne, les jeux symboliques, dont nous venons de décrire les principales formes à leur période d'apogée, commencent à décliner. Ce n'est sans doute pas qu'ils diminuent en nombre, ni surtout en intensité affective, mais, se rapprochant davantage du réel, le symbole en vient à perdre son caractère de déformation ludique pour se rapprocher d'une simple représentation imitative de la réalité.

Trois caractères nouveaux différencient ainsi les jeux symboliques de ce stade de quatre à sept ans de ceux du stade antérieur. Le premier est l'ordre relatif des constructions ludiques, opposé à l'incohérence des combinaisons symboliques du type III (p. ex. obs. 82 et 83). Il est naturellement difficile d'évaluer le progrès de la cohérence et de l'ordre dans le jeu lui-même, qui est l'activité libre par excellence, et cela d'autant plus que ce caractère demeure lui-même relatif si on le compare aux systématisations d'après sept à huit ans. Cependant il existe de bonnes raisons de penser que l'on ne cède pas, en supposant l'existence d'un tel progrès, à une impression simplement subjective. D'une manière générale nous savons, par l'expérience des recherches conduites selon la méthode de libre conversation (méthode clinique), qu'il est à peu près impossible d'interroger des sujets de trois ans, faute de suite dans les idées au cours du dialogue ; dès quatre ans, au contraire, il est possible de poursuivre un interrogatoire, ce qui ne signifie naturellement pas qu'il vaille ceux d'après sept à huit ans. Or, il est clair que cette suite des idées au cours du dialogue implique une conduite parente à la fois du récit spontané que constitue un jeu et des jeux de rôle dont nous allons parler à l'instant. D'autre part, les recherches sur la notion d'ordre montrent que si l'enfant de quatre à six ans sait mal ordonner un récit simplement verbal ou reconstituer à volonté une suite d'événements, il sait par contre ordonner intuitivement une série de perles de couleur<sup>1</sup>, etc., par opposition aux petits de trois ans. Il est donc naturel que dans le jeu symbolique, qui est mimé et vécu par opposition à l'ordre intellectuel ou opératoire, on assiste à un progrès de la cohérence dès quatre à cinq ans. C'est ce que l'on peut noter dès les récits de l'obs. 87 qui fait transition avec les jeux du présent stade. Voici un exemple de jeu de *combinaison symbolique ordonnée*, parmi tous ceux que l'on pourrait invoquer :

OBS. 88. — J. à 4; 7 (3) porte une longue pierre représentant le pot de lait d'Honorine (jeune Valaisanne qui nous l'apporte le matin) : « *Je suis la sœur d'Honorine, parce que Honorine est malade. Elle a la coqueluche. Elle tousse et*

<sup>1</sup> Recherches sur le développement de l'espace chez l'enfant, à publier ultérieurement.

elle crache aussi un peu. Alors ce serait dommage si la petite (= J. elle-même) l'attrape (le tout est dit avec accent valaisan et roulement des r, et est entièrement imaginaire). *Madame voulez-vous du lait ?* — Merci. — *Ah ! je suis venue trop tard. Tiens voilà Honorine qui arrive.* (J. change de rôle et tousse.) *Je reste loin de la petite, pour pas lui donner la coqueluche.* (Geste de verser le lait.) *Je ne crois pas que je donne la coqueluche à ce lait.* (J. redevient alors elle-même qui prend le lait.) *Il en faut beaucoup tu comprends. Marécage* (obs. 83) *m'a dit qu'elle ramènerait d'Arolla* (où est la mère de J. ce jour-là) *Julie, Claudine, Augustine et Philomène. Il faut beaucoup de lait pour tous ces enfants* (tous imaginaires) *à souper* », etc., etc.

On voit le progrès de ces scènes ordonnées sur celles de l' « aseau », etc. (obs. 83 et précédentes).

Un second progrès essentiel des jeux de quatre à sept ans est le souci croissant de vraisemblance et d'imitation exacte du réel. L'obs. 88 en est un bon exemple du point de vue du rôle mimé par le joueur. Mais il faut surtout relever le souci croissant d'exactitude dans les constructions matérielles mêmes qui accompagnent le jeu : maisons, berceaux, tables et cuisines, dessins et modelages, etc. A cet égard, il s'établit à ce niveau deux sortes de connexions intéressantes. D'une part, ces constructions coordonnent de plus en plus l'exercice ludique sensori-moteur et intellectuel (§ 3) avec le symbole lui-même : par exemple, une maison de poupées construite en planches, carton, avec toit en paille, volets peints, etc., que l'enfant construira des jours durant est à la fois exercice sensori-moteur et combinaison symbolique. Mais, par le fait même, l'assimilation symbolique est de moins en moins déformante et se rapproche donc d'autant de la simple reproduction imitative. En d'autres termes le symbole ludique évolue dans le sens d'une simple copie du réel, les thèmes généraux restant seuls symboliques et le détail des scènes et des constructions tendant à l'accommodation précise et même souvent à l'adaptation proprement intelligente.

Obs. 89. — J. dès 5; 6 environ passe son temps à organiser des scènes de famille, éducation, mariage, etc., avec ses poupées, mais en construisant des maisons, des jardins et souvent des meubles. A 6; 5 (12) elle édifie au moyen de plots et de baguettes une grande maison, une écurie et un bûcher, entourés d'un jardin et pourvus de chemins et avenues. Ces poupées circulent et dialoguent sans arrêt mais l'attention est portée aussi sur l'exactitude et la vraisemblance des constructions matérielles.

Dans la suite c'est un village complet « Ventichon », qui est peu à peu monté. La vie entière de J. est rapportée à cet endroit et à ses habitants. L'essentiel est la reproduction du réel, mais on observe aussi des compensations (« A Ventichon c'est l'habitude de boire un verre d'eau entier » et pas seulement un fond !) et des transpositions protectrices : les habitants ont un costume spécial (voile sur la figure qui protège des indiscretions adultes) et prononcent certains mots de passe : « *Ye tenn* » pour entrer dans les maisons (en cas de mauvaise prononciation on est refoulé), « *to-to-to* » pour passer certains escaliers, etc.

A 6; 7 (4) J. construit une fosse aux ours (à Ventichon) mais avec un grand souci d'exactitude : le fond est couvert de cailloux plats et les parois tapissées de planches. L'ouverture est grillagée de baguettes entrecroisées. L. qui imite (4; 2) reste dominée par un symbolisme plus imaginaire : des carrières empêchent les chiens de venir effrayer les ours, etc.

A 6; 7 (5) elle fait une écurie en dalles superposées avec charpente de bois, portes, etc., et dispose un étang à côté. Les vaches sont des cailloux de couleur et les chèvres de petites pierres. Le tout aboutit à un tableau très cohérent. A 6; 7 (17) elle imite dans le détail les travaux des champs : fauche, ratisse, etc. avec l'aide de ses poupées et en distribuant le travail comme elle le voit faire au Valais. Elle imagine pour cela un système de baguettes minces représentant les faux, de bâtons recourbés pour les râtaux, etc.

A 7; 0 (7) elle construit pour son village un cimetière avec croix en paille, murs en pierres et cyprès en ramilles de sapin, le tout aboutissant à une reproduction très satisfaisante. Les jours suivants c'est une scène médicale : un bouton à opérer, etc.

Quant aux scènes parlées qui accompagnent ces diverses constructions, il s'agit de tableaux calqués sur la vie réelle (à la manière de celle de l'obs. 88) mais avec transpositions imaginaires (cf. la coqueluche de l'obs. 88), et surtout avec continuation d'un jour au lendemain. J. puis L. à sa suite ont fini ainsi par jouer des rôles permanents de mères de familles, avec enfants nombreux, grands-parents, cousins, visites, etc., les maris passant quelque peu au second plan. « *Madame Odar* », « *Madame Anonze* », etc., sont ainsi les centres de prolifération de nouveaux cycles, analogues à ceux des stades précédents mais beaucoup plus proches du réel, toujours vraisemblables et s'accompagnant d'une organisation matérielle et notamment de constructions toujours plus poussées.

Un troisième caractère des jeux de quatre à sept ans est le début du *symbolisme collectif* proprement dit, c'est-à-dire avec différenciation et ajustement des rôles. Il va de soi que, dès les stades précédents, l'enfant aime souvent à jouer à deux ou à plusieurs, mais si les joueurs s'empruntent ainsi des idées et s'imitent quelquefois dans le détail, il n'y a guère, pour autant, de transformations à noter dans la structure même des symboles : le jeu n'est pas plus socialisé au début que le langage entre les enfants dans le cas des « monologues collectifs ». Après quatre ans, au contraire, il arrive de plus en plus que les rôles se différencient et deviennent complémentaires :

Obs. 90. — J. à 2; 7 (2) joue avec un aîné (cinq ans) qui joue à « M. Durand » et organise un dîner à deux. Tantôt J. le copie servilement et rit beaucoup en cas de réussite, tantôt elle se découvre un rôle indépendant (« *Je lave l'escalier* ») et le poursuit alors sans plus s'occuper de l'autre, bien qu'il lui propose d'être « mari et femme ». Le partenaire, impatient, lui demandant après un bon moment si elle a fini de laver son escalier, J. lui répond qu'elle « *lave cousine Andrée* », à quoi le jeune mari ne comprend plus rien, faute d'initiation aux cycles de l'obs. 81.

A 3; 3 (27) encore, J. qui passe des heures avec trois garçons de 3; 6, 4; 6 et six ans exécute docilement les rôles qu'on lui donne (on lui fait faire la locomotive en la poussant par les épaules), mais schématiquement et sans coopérer réellement.

A 3; 11 (26) J. semble essayer d'organiser avec L. un jeu de marchande : « *Madame, qu'est-ce que vous voulez ? Tends ta petite main* (L. qui a 1; 7 n'y comprends rien et s'énerve). *Vous voulez des sacs de farine ? Je vends de la farine à*

*cousine Sazoulet, etc.* ». L. s'en allant alors, J. dit : « *C'est la dame qui est allée au grenier.* » Il n'y a donc pas en réalité de rôles complémentaires et J. incorpore simplement L. à son jeu comme elle le ferait d'une poupée. A 4; 3 J. joue encore ce rôle passif avec un garçon qui est à peine son aîné.

Par contre, lorsqu'il s'agit de jouer le même rôle avec imitation mutuelle, la collaboration est possible plus tôt. A 3; 9 (2) J. dit à L. : « *Deux sœurs qui lisent un livre, tu veux ?* » et toutes deux (L. a 1; 4) s'asseyent en regardant chacune son livre. A 4; 2 (13) même accord pour faire marcher des avions, etc. (L. a 1; 7) mais les rôles identiques ne conduisent à aucun développement suivi.

A 4; 5 (13) seulement, on peut dire que J. organise des rôles sans utiliser L. comme elle ferait d'une poupée. J. décide d'être « Joseph » et que L. sera « Thérèse » (deux amis valaisans) et, L. semblant accepter son rôle (elle imite Th. sans l'incarner), J. s'adapte aux quelques initiatives de sa cadette. Un moment après, J. a interverti leurs rôles et cela marche encore à peu près (scènes de goûter, de course, etc.). A 4; 7 (12), J. fait son possible pour monter une scène de promenade en auto. L., qui a 2; 2 (18) est en train de construire un lit et fait « *Brr* » pour manifester sa participation au mouvement de l'auto, mais n'abandonne nullement son jeu à elle. La suite est d'abord un mélange inextricable des deux jeux pour L. tandis que J. organise les rôles avec persévérance. J. finit par l'emporter, faisant de L. la femme d'une poupée (« *Toi, tu es la femme de ce mari. — Oui.* ») et d'elle-même une autre dame : (J.) « *C'est deux dames qui sont en auto. — (L.) Vous allez en auto, Madame ? — (J.) Oui, et je jette votre mari et votre enfant par la fenêtre (lance la poupée).* » Mais L. va les chercher et oublie le jeu.

A 4; 7 (23) J. jouant avec une aînée (dix ans) s'adapte parfaitement à tous ses jeux de dinette, famille, etc. et montre ainsi qu'elle aurait bien été capable de développer les rôles complémentaires des jeux précédents si sa partenaire avait eu son âge. Quant à L., éduquée par les exemples de J., c'est vers 3; 8-3; 9 qu'elle acquiert ce pouvoir.

Il est clair que cette organisation du symbolisme collectif suppose les progrès dans la direction de l'ordre et de la cohérence que nous avons notés à l'instant à titre de premier caractère de ce stade II. Mais on pourrait aussi bien dire que la suite dans les idées dérive des progrès de la socialisation : ce sont là, une fois de plus, les deux aspects d'un même développement et il est intéressant de noter ce cercle des acquisitions sociales et mentales dans le domaine du symbolisme ludique comme on peut le relever sans cesse dans celui de la représentation adaptée. Dans les deux cas, il y a passage de l'égoïsme initial à la réciprocité, grâce à une double coordination dans les rapports interindividuels et dans les représentations corrélatives. Mais, en ce qui concerne le symbole ludique, il est à noter que tout progrès de la socialisation aboutit, non pas à un renforcement du symbolisme mais à sa transformation plus ou moins rapide dans la direction de l'imitation objective du réel. A ce stade II où la socialisation est encore bien fragile (il en est des jeux collectifs par rapport aux symboles individuels comme du langage socialisé par rapport au langage égoïste) ce début converge déjà comme nous l'avons vu (obs. 89) avec une tendance nette à l'objectivation des symboles dans le sens

de l'imitation exacte du réel, mais à la période III, dont nous allons aborder l'étude, le tournant décisif de sept à huit ans aboutit à une modification très nette du symbolisme ludique en même temps qu'à la socialisation générale dont nous avons si souvent noté les effets sur la pensée.

STADE III. — Cette dernière période, qu'il faut situer entre sept à huit et onze à douze ans est caractérisée par le déclin évident du symbolisme au profit, ou bien des jeux de règle, ou bien des constructions symboliques toujours moins déformantes et de plus en plus proches du travail suivi et adapté.

On se rappelle, tout d'abord, comment une recherche antérieure sur les règles du jeu de billes (*Jugement moral*, chap. I) nous a montré l'enfant de sept ans abandonnant le jeu égoïste des petits au profit d'une application effective des règles et de l'esprit de coopération entre joueurs. Il en va naturellement de même des jeux symboliques collectifs, dans lesquels on observe, de sept à dix et onze ans une coordination toujours plus étroite des rôles et un épanouissement de la socialisation amorcée au niveau précédent. C'est ce que nous avons pu noter, chez J., L. et T. dans les jeux de famille, de poupées ou les scènes de théâtre dont il sera question à l'instant (obs. 91).

Mais, en corrélation avec cette adaptation sociale progressive, il faut relever le développement de constructions, travaux manuels, dessins, toujours mieux adaptés eux aussi au réel et qui marquent l'aboutissement final du symbolisme ludique. C'est T. surtout (obs. 92) qui va nous donner l'exemple de ces destinées ultimes du jeu symbolique, qui semble ainsi prendre fin au terme de l'enfance tandis que le jeu de règles, ignoré des petits, dure jusqu'à l'âge adulte.

OBS. 91. — En ce qui concerne le symbolisme collectif, bornons-nous à noter la manière dont J. et L., poursuivant après sept à huit ans leur collaboration devenue systématique (et non plus épisodique comme au niveau précédent) dans les jeux de poupée et de famille, en sont venues à organiser sans cesse, pour elles-mêmes et pour T. (puis avec T.) des sortes de « comédies » ou représentations théâtrales. Au début tout était improvisé et la comédie ne consistait qu'en un jeu symbolique collectif avec spectateurs. Dans la suite le sujet était posé d'avance et discuté dans les grandes lignes (avec parfois même préparation détaillée du début) mais, une fois jouée la partie préparée, il restait toujours une marge très grande de développements improvisés. La fin, en particulier, n'était jamais prévue sous une forme conclusive.

Ces conduites nous donnent un premier exemple du passage des jeux symboliques à ces sortes de créations spontanées ou travaux libres qui caractérisent la seconde enfance et que la pédagogie active a utilisés si largement.

OBS. 92. — A la suite de jeux symboliques avec J. et L., dans lesquels chacun avait son village puis son pays (nommés « Deux-Balles », « Trois-Balles », etc.) T. s'est constitué un pays à lui nommé « Six-Vingt-Balles » et qui a débuté à la manière des cycles de combinaisons de stade II (obs. 82-83 et 89).

Mais, dès sept ans, T., après avoir dessiné les aspects divers de Six-Vingt-Balles, se met à construire des cartes de ce pays. Son nom devient Siwimbal et il se peuple de villes nommées Bergai, Mir, Blanker, Sogar, etc. De nombreuses aventures s'y passent (voyages, histoires d'animaux) et T. situe à Bergai un certain nombre d'écoliers comme lui avec lesquels il imagine ses relations.

Après huit ans les personnages imaginaires sont éliminés mais T. redouble de soin et d'ingéniosité dans le dessin de ses cartes et dans l'extension de Siwimbal. Il construit ses modèles cartographiques avec la même précision que les cartes de pays réels, auxquelles il commence à s'intéresser. A 8; 2 et 8; 3 il partage son temps, pendant une maladie, entre la confection de planisphères très complets et le dessin des régions détaillées de Siwimbal. Il s'amuse en outre à distribuer à ses soeurs et à ses amis des régions particulières du pays, à climats variés (un séjour balnéaire à climat africain pour l'un, un morceau de terres arctiques pour d'autres, etc.) et à en pousser la description par transposition des régions du globe qu'il étudie en réalité avec passion.

Dans la suite (vers neuf ans) les cartes réelles prennent le dessus (avec retours occasionnels à l'imaginaire). Seulement, un terme de passage curieux surgit, représenté par des dessins très exacts au point de vue de la géographie physique, mais avec changements des frontières : p. ex. la Suisse englobe une partie du nord de l'Italie, ainsi qu'un couloir bordant le Rhône et atteignant la Méditerranée. L'Allemagne en est réduite à sa plus simple expression, etc.

Enfin, vers dix ans, les cartes deviennent toutes objectives. Mais le jeu symbolique réapparaît encore sur un autre plan. T., qui commence à se passionner pour l'histoire, s'amuse à reconstruire les costumes, mobiliers, maisons, etc. d'époques les plus diverses : il dessine et construit lui-même avec la plus grande adresse tout le matériel, et habille de costumes romains, ou moyenâgeux, Renaissance, Louis XIV, XVIII<sup>e</sup> siècle, Empire, etc., des ours et des singes minuscules qu'il loge dans des appartements adéquats ! Avec une patience inlassable, il dépouille ses manuels et toute une littérature pour en arriver, avec un camarade de classe, à promener ses personnages siècle par siècle. Le symbolisme est donc ici réduit à sa plus simple expression : pur prétexte ludique à un travail à deux, il donne une note amusante à un labeur suivi à la fois intellectuel et artistique. Il faut avoir vu un petit singe à perruque, à tricorne, à culotte de soie et à jabot de dentelles dans un mobilier XVIII<sup>e</sup> siècle de carton bristol pour comprendre le plaisir que peuvent avoir deux écoliers de onze ans à mettre leurs heures de délassement à une évocation spirituelle du passé.

A comparer cette forme ultime du jeu symbolique aux stades initiaux, on voit toute la distance parcourue. Au point de départ la construction symbolique (l'objet donné et les gestes imitatifs auxquels il est assimilé) ne représente que des situations et des objets sans rapport direct avec elle et ceux-ci sont eux-mêmes assimilés à un système de combinaisons subjectives : par exemple un panier est assimilé à une auto et elle-même est évoquée pour imaginer un voyage fictif, etc. Au point d'arrivée la construction symbolique (par exemple les maisons, meubles et costumes du XVIII<sup>e</sup> siècle) ne constitue plus qu'une reproduction imitative directe de la réalité correspondante, et celle-ci n'est évoquée que pour servir d'objet à l'effort de compréhension intelligente : le symbole est donc devenu image et celle-ci ne sert plus à l'assimilation au moi, mais bien à l'adaptation au réel, seul le petit singe (mis à la place du personnage humain) conservant

le contact entre cette adaptation objective et l'assimilation ludique du réel à la fantaisie subjective.

§ 5. LES JEUX DE RÈGLES ET L'ÉVOLUTION DES JEUX ENFANTINS. — Tandis que le jeu d'exercice simple débute dès les premiers mois de l'existence et le jeu symbolique dès ceux de la seconde année, le jeu de règles ne se constitue guère que durant le stade II distingué au § précédent (quatre à sept ans) et surtout durant la période III (de sept à onze ans). En revanche, s'il ne demeure chez l'adulte que quelques résidus des jeux d'exercice simple (par exemple s'amuser avec son appareil de radio) et des jeux symboliques (par exemple se raconter une histoire), le jeu de règles subsiste et se développe même durant toute la vie (sports, cartes, échecs, etc.). La raison de cette double situation, apparition tardive et survivance au-delà de l'enfance, est bien simple : le jeu de règles est l'activité ludique de l'être socialisé. De même, en effet, que le symbole remplace l'exercice simple dès que surgit la pensée, de même la règle remplace le symbole et encadre l'exercice dès que certaines relations sociales se constituent, dont le problème est donc de déterminer lesquelles.

Notons d'abord que l'individu à lui seul ne se donne point de règles, sinon par analogie avec celles qu'il a reçues. Nous n'avons jamais constaté, en effet, de règles spontanées chez un enfant isolé. J., à trois ans <sup>1</sup>, munie de billes, ou bien fait du symbolisme (des oeufs dans un nid, etc.) ou bien joue à les lancer, etc. (exercice simple) en contractant des habitudes, c'est-à-dire en parvenant à des régularités spontanées (lancer du même endroit, à une même distance, etc.). Mais il y a dans la règle, en plus de la régularité, une idée d'obligation qui suppose deux individus au moins <sup>2</sup>. La situation la plus proche des règles, observée chez l'enfant à l'état individuel, est celle de ces jeux sensori-moteurs ritualisés, dont nous avons vu des exemples (obs. 63 et 68), mais elle non plus ne saurait être confondue avec le jeu de règles puisqu'il n'y a pas d'obligations ni de défenses. Lorsque J. dit : « Je fais un jeu, je tâche que les fougères me touchent pas », (obs. 68), elle pourrait, il est vrai, en venir à travers le taillis en se donnant une règle : « Ne pas toucher les fougères. » Il arrive ainsi souvent, aux enfants (et même aux adultes !) de suivre un trottoir en s'interdisant de poser le pied sur les lignes séparant les dalles. Mais de deux choses l'une : ou c'est un simple jeu d'exercice avec

<sup>1</sup> *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 27.

<sup>2</sup> La « Regetlbewusstsein » de K. Bühler n'est donc pas nécessairement une conscience de la règle en ce sens défini.

ritualisation, ou le sujet se donne une règle parce qu'il connaît des règles par ailleurs et intériorise ainsi une conduite sociale (sans parler des conduites magiques qui peuvent se greffer sur cet exemple, comme d'ailleurs sur tous les rituels).

Quant aux règles proprement dites, il faut distinguer deux cas : les règles transmises et les règles spontanées, autrement dit les jeux de règles devenus « institutionnels » au sens des réalités sociales s'imposant par pression des générations les unes sur les autres, et les jeux de règles de nature contractuelle et momentanée. Les jeux de règles institutionnels, tels que le jeu de billes (qui en Suisse cessent d'être pratiqués dès la fin de l'enfance et se conservent ainsi par pure contrainte sociale enfantine), supposent l'action des aînés sur les cadets : imitation des aînés à cause de leur prestige, etc. Nous les avons étudiés ailleurs et n'y reviendrons pas. Les jeux de règles spontanés sont plus intéressants du point de vue auquel nous nous plaçons ici. Ils procèdent de la socialisation soit de jeux d'exercice simple soit même parfois de jeux symboliques, et d'une socialisation qui, tout en pouvant comporter des relations de cadets à aînés, reste souvent affaire de rapports entre égaux et contemporains :

Obs. 93. — A la suite des faits décrits dans l'obs. 70, le jeu du banc s'est généralisé dans la classe par imitation. Les joueurs sautent deux à deux sur un banc, chacun à une extrémité et courent sur le banc à la rencontre l'un de l'autre, le choc faisant tomber l'un des deux et laissant le passage libre au vainqueur. Or, tandis que les petits (qui sont à l'origine du jeu) jouent à peu près sans règles, les grands de sept à huit ans observent très rapidement certaines normes de réciprocité : partir en même temps des deux côtés et parfois à une distance égale du banc ; en outre, les filles jouent entre elles et les garçons entre eux, mais ceci peut procéder d'un choix spontané, sans avoir été réglé.

En outre trois garçons de cinq ans s'amusant à sauter une, deux, trois, etc. marches de l'escalier de l'école, en sont venus à un début de règles. Il s'agit de sauter le plus loin possible : or, celui qui tombe perd, et le coup n'est valable qu'à partir de la même marche que celle des concurrents. On voit que ces règles n'ont rien de bien complexe, mais elles marquent un début susceptible d'extension.

Obs. 94. — Un passage intéressant du jeu symbolique au jeu de règles nous a été fourni par de petits pâtres valaisans qui s'amusent à tailler des branches de coudrier en Y pour représenter des vaches : les sommets de l'Y sont les cornes et la partie inférieure le corps (sans pattes). En outre l'écorce est enlevée par-dessous, pour figurer le ventre, et mouchetée par-dessus pour figurer le dos et ses taches. Jusqu'ici il n'y a que symbolisme, du type du stade II (construction imitative). Mais les vaches ainsi taillées se livrent à des combats et c'est là qu'apparaît la règle : les vaches doivent se toucher corne à corne et les joueurs les poussent par la base de l'Y, celle qui retombe sur le dos ayant perdu. Il s'agit alors de respecter ces conditions, de pousser sans secousses, etc. et la vache perdante devient propriété du gagnant.

C'est sans doute de cette manière que les jeux du gendarme et du voleur, de l'homme noir, etc., d'abord symboliques (et le restant chez les petits) se sont vidés de leur contenu représentatif pour devenir des jeux de poursuite réglée.

Bref, les jeux de règles sont des jeux de combinaisons sensori-motrices (courses, jet de billes ou de balles, etc.) ou intellectuelles (cartes, échecs, etc.), avec compétition des individus (sans quoi la règle serait inutile) et réglés soit par un code transmis de générations en générations soit par accords momentanés. Les jeux de règles peuvent être issus soit d'usages adultes tombés en désuétude (d'origine magico-religieuse, etc.), soit de jeux d'exercice sensori-moteurs devenus collectifs (obs. 93) soit enfin de jeux symboliques devenus également collectifs mais se vidant alors en tout ou en partie de leur contenu imaginaire, c'est-à-dire de leur symbolisme même (obs. 94).

Ces quelques indications suffisent pour nous permettre de conclure ce trop long chapitre en cherchant à tirer les grandes lignes de l'évolution du jeu enfantin. De l'exercice simple au symbole et à la règle, on voit qu'il y a bien là trois systèmes dont l'apparition est successive, mais dont les interférences ainsi que leurs rapports divers avec les jeux de construction ou de création demandent à être éclaircis en un bref aperçu final.

Si les jeux d'exercice sont les premiers à apparaître ils sont aussi les moins stables, puisqu'ils sont vicariants : ils surgissent lors de chaque nouvelle acquisition et disparaissent après saturation. Or comme avec le développement, les acquisitions vraiment nouvelles sont de moins en moins nombreuses, les jeux d'exercice simple, après une apogée située durant les premières années, diminuent (absolument et relativement) d'importance avec l'âge. Certains d'entre eux sont un peu plus durables parce que liés à des situations qui se renouvellent plus longtemps : tels sont les jeux combatifs qui surgissent en toutes situations sociales impliquant la compétition et qu'on retrouve ainsi à différents âges<sup>1</sup>, ou les jeux de sauts, de grimpages, etc., qui réapparaissent à chaque occasion propice. Mais, en gros, il y a extinction graduelle des jeux de simple exercice, et cela en vertu des trois sortes de transformations suivantes :

En premier lieu, l'enfant passe insensiblement de l'exercice simple aux combinaisons sans buts puis avec buts. Or, dès qu'un ensemble de mouvements et de manipulations sont coordonnés en fonction d'un but, même ludique, tel que d'assembler des plots selon leurs grandeurs croissantes ou décroissantes, etc. (obs. 71) le sujet en vient rapidement à s'assigner des tâches précises et le jeu d'exercice tourne à la construction. Or, entre la construction ludique et le travail proprement dit, on trouve les transitions les plus insensibles<sup>2</sup>, cette

<sup>1</sup>P. BOVET, *L'instinct combatif*, Delachaux et Niestlé, 1937.

<sup>2</sup>Voir CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, 8<sup>e</sup> édit., p. 498-509.

réintégration du jeu dans l'activité adaptée constituant ainsi une première cause d'extinction graduelle des jeux d'exercice.

En second lieu, l'exercice simple peut se transformer en symbolisme ou se doubler de jeu symbolique, soit que le schème sensori-moteur se mue lui-même en schème symbolique (obs. 64-65), soit que les constructions issues des combinaisons ludiques, au lieu de tourner sans plus à l'action adaptée et au travail, engendrent des imitations symboliques (tours, maisons, etc., voir obs. 71 et 89).

En troisième lieu, l'exercice devenant collectif peut se régler et évoluer ainsi en jeux de règles (obs. 70 et 93), ce qui constitue un dernier motif de disparition des jeux d'exercice simple avec l'âge, sans compter leur extinction spontanée par saturation.

Quant au jeu symbolique, si son apogée est à situer entre deux et quatre ans, il décline lui aussi dans la suite, et cela pour des raisons qu'il est important de rechercher puisqu'elles font comprendre par le fait même les mobiles inverses de son foisonnement antérieur. D'une manière générale, on peut dire, en effet, que plus l'enfant s'adapte aux réalités physiques et sociales et moins il se livre aux déformations et aux transpositions symboliques, parce qu'au lieu d'assimiler le monde à son moi il soumet au contraire progressivement celui-ci au réel. D'où trois raisons essentielles d'affaiblissement du symbolisme ludique avec l'âge.

La première tient au contenu du symbolisme : dans les cas où ce contenu témoigne de besoins d'expansion du moi, de compensation, de liquidation, ou même simplement de continuation de la vie réelle (poupées, etc.), l'enfant trouve toujours davantage dans l'existence vraie — si elle est normale — d'aliments rendant inutile l'assimilation symbolique et fictive. En grandissant, il étend son cercle social et surtout devient l'égal (ou le supérieur) d'un nombre relatif croissant de personnages réels : la vie lui offre alors les moyens de compenser, de liquider, etc., en bien des cas où le jeu était jusque-là indispensable.

La seconde raison est que le symbolisme à plusieurs peut engendrer la règle, d'où la transformation possible de jeux de fiction en jeux de règles (voir obs. 94).

Enfin, une troisième raison l'emporte sur les deux autres et explique la diminution graduelle du jeu en général et non pas seulement du jeu symbolique : dans la mesure où l'enfant cherche à le soumettre au réel plus qu'à assimiler, le symbole déformant se transforme en image imitative et l'imitation elle-même s'incorpore à l'adaptation intelligente ou effective. Nous avons noté que l'enfant devient d'abord de plus en plus exigeant en fait de symbolisme : dès quatre à sept ans il veut reproduire exactement et ses symboles deviennent

ainsi de plus en plus imitatifs (obs. 89) <sup>1</sup>. Par cela même le jeu symbolique s'intègre l'exercice sensori-moteur ou intellectuel et se transforme en partie en jeux de construction. D'autre part, de la construction au travail on retrouve tous les intermédiaires, en particulier grâce aux mêmes rapports entre le symbole imaginaire et l'imitation adaptée (obs. 91 et 92) : d'où le déclin, entre huit et douze ans, du jeu symbolique et du jeu tout entier.

Seuls les jeux de règles échappent à cette loi d'involution et se développent (en nombre relatif et même absolu) avec l'âge. Ils sont à peu près uniques à subsister chez l'adulte. Or, de tels jeux étant socialisés, et disciplinés grâce précisément à la règle, on peut se demander si ce ne sont pas les mêmes causes qui expliquent à la fois, et le déclin du jeu enfantin sous ses formes spécifiques de l'exercice puis surtout du symbole fictif, et le développement des jeux de règles en tant qu'essentiellement sociaux. Si vraiment l'exercice est dû au plaisir découlant des nouveaux pouvoirs acquis par l'activité propre, si vraiment le symbolisme ludique est avant tout assimilation du réel au moi et renforcement des mêmes plaisirs par soumission fictive de l'univers physique et social entier, alors ce double processus d'extinction des jeux initiaux au profit de la construction adaptée et d'évolution des jeux de règles, seuls résidus de l'immense foisonnement du jeu enfantin, deviendrait aisément explicable. C'est ce que nous allons précisément chercher à montrer maintenant.

## CHAPITRE VI

### L'EXPLICATION DU JEU

[Pour la suite, consulter le site de la Fondation Jean Piaget.]

<sup>1</sup> D'autre part, l'anticipation symbolique (obs. 87) devient déduction.