

TEXTE N°3

« Caché – le voilà ! », Un jeu pas comme les autres

Je propose ici un rapide tour d'horizon de travaux d'époques différentes (du début du 20^e siècle à nos jours), ayant des objets de recherche différents, mais qui ont tous concerné l'activité connue par les francophones sous l'appellation « *caché, le voilà !* » pratiquée avec des petits.

Cette courte synthèse a pour but de mettre en valeur ce jeu pas comme les autres, parce que s'il est vrai que c'est un jeu au sens qu'il procure une grande jouissance aux enfants, il est aussi porteur de tout ce dont l'enfant a besoin pour se construire : la retrouvaille de ressentis, leur maîtrise, ce que les adultes partagent de ces ressentis et les fondements des rapports que l'enfant va avoir avec les objets du monde. Bref, jouer à « caché le voilà » c'est bon pour le moral des petits. Et comme il arrive aux grands que sont les adultes de fatiguer devant la répétition qui n'en finit pas, ou de ramasser un jouet pour la dixième fois, je vais m'autoriser à leur dire « *patience ! c'est vraiment votre métier !, consommez ce jeu sans modération !* ».

Plan de l'intervention :

- 1- Freud
 - 2- Piaget
 - 3- Bruner
 - 4- Gopnik & Meltzoff
 - 5- et si on ajoutait Jeanne et les épinards
- Bilan

La première description – interprétation est de Freud.

Freud (1920) part de l'observation qu'il fait d'un enfant alors qu'il a passé plusieurs semaines sous le toit familial. Le garçon a dix huit mois et n'est pas en avance sur le plan langagier (quelques mots et « quelques sons intelligibles par l'entourage »). Freud remarque d'abord que l'enfant a l'habitude de jeter loin de lui tous les petits objets dont il peut se saisir et en même temps, il émet un *o-o-o-o* fort et prolongé qui est interprété par la mère et par l'observateur comme signifiant, en allemand, « *fort* », en français « *parti* ». Un jour, l'enfant a une bobine avec une ficelle attachée autour : il la jette par-dessus son lit à rideaux et prononce son *o-o-o-o* alors qu'il ne la voit plus. Puis il la retire hors du lit en tirant la ficelle et salue son retour par un joyeux « *da* », en français « *voilà* ».

Le fait de répéter bien plus l'épisode de disparition que celui de réapparition est interprété par Freud comme la manifestation chez l'enfant d'assurer pleinement son emprise sur l'absence de la mère. La paraphrase signifiante utilisée par Freud est : « *pars donc ! je n'ai pas besoin de toi, c'est moi qui t'envoie promener !* ». L'auteur parle de « vengeance » parce que l'enfant passe de la passivité (subir le départ de la mère) à l'activité, en maîtrisant départ et retour.

On a donc ici l'analyse d'un jeu, qu'on a découvert plus tard comme étant « universel », qui consiste à mettre en scène activement absence et présence. Il donne à l'enfant au moins 3 repères :

- un repère qui va régler ses rapports au gain du plaisir, par le **souvenir**, dans la théorie psychanalytique,
- un repère qui va lui permettre de **penser les choses en dehors de leur présence** (remarque : comme avec le langage),
- enfin, un repère qui va lui donner le sentiment **d'être agent sur les objets du monde et sur les autres**.

La deuxième description – interprétation est de Piaget

Piaget cherche à comprendre la construction de l'intelligence en focalisant ses recherches sur le phénomène d'auto-régulation entre les sujets enfants et l'environnement. Schématiquement (et je m'excuse du résumé particulièrement réducteur), il décrit dans « La construction du réel chez l'enfant » (1937) une évolution à l'intérieur de la période dite sensori-motrice, entre 0 et 2 ans, à propos des relations de l'enfant aux objets.

Aux stades I et II (premières semaines) correspond la recherche tâtonnante des bébés pour les objets perdus (dont le sein).

Au stade III (premiers mois), l'enfant suit du regard le déplacement d'un objet puis le perd. Il s'empare d'un objet de la main mais il est déçu s'il le lâche et constate que sa main est vide. Lorsqu'on fait disparaître un objet derrière un écran, l'enfant ne le cherche pas.

Au stade IV (à partir de 8-10 mois) l'enfant est actif : il cherche l'objet qui disparaît mais l'endroit où il a été trouvé reste l'endroit où il croit le retrouver ensuite. S'il voit l'objet disparaître en A, il le cherche en A mais s'il le voit ensuite disparaître en A puis en B, il cherche à nouveau en A. Piaget théorise cette attitude en disant :

« il n'y aurait pas un chaîne, une poupée, une montre, une balle individualisée, permanente et indépendante de l'activité de l'enfant... mais il n'existerait que des tableaux tels que 'balle sous fauteuil', 'papa à sa fenêtre', etc ».

Remarque : ceci est décisif pour comprendre comment les enfants construisent leur lexique mental à partir de « tableaux » complexes et dynamiques et non d'étiquettes-mots attachées à un objet.

Au stade V (à partir de 1 an), l'enfant cherche en B et uniquement en B (second déplacement) mais la condition est que le déplacement doit être visible.

Exemple : on cache une vache sous un chapeau, devant Adélie qui a 1 an.



Elle soulève immédiatement le chapeau et trouve la vache.



Quelques minutes plus tard, Adélie va, seule, chercher un autre chapeau, puis cache et retrouve elle-même la vache. Là, elle est complètement hilare !



Au stade VI (à partir de 1 ;04 -1 ;06), l'enfant retrouve l'objet même si certains déplacements sont invisibles. Piaget dit qu'il dirige sa recherche de l'objet au moyen de représentation puisqu'il se représente l'ensemble de l'itinéraire de l'objet. Pour l'auteur, **l'objet est constitué**.

Cette analyse a été décisive dans le champ de la psychologie développementale parce qu'elle a mis à jour autant l'évolution des progrès de l'enfant que les freins à cette évolution. C'est dans ce cadre que des psychologues ont repris les expériences de Piaget mais sur de grands nombres d'enfants et les ont complétées par d'autres protocoles expérimentaux afin de mettre en discussion ces dites impossibilités du jeune enfant. La question est : qu'est-ce qui peut expliquer que l'enfant ne cherche pas l'objet alors qu'il est capable de résoudre d'autres problèmes au même âge (mettre un mobile en mouvement en actionnant la jambe d'une certaine manière) ?

Bower a été l'un des chercheurs les plus actifs dans le domaine à partir de 1970. Il a par exemple montré que lorsqu'on tend un objet à un bébé et que le bébé tend la main pour l'attraper, il retire sa main si on pose l'objet sur un socle devant lui. A ce moment-là, l'anéantissement d'une frontière spatiale perçue entre les deux objets l'empêche de « voir » l'objet et de le prendre (1977). L'hypothèse est que jusqu'à 18 mois, les bébés repèrent les places des objets et les mouvements des objets, mais indépendamment l'un de l'autre : si un objet bouge, ils ne voient pas l'objet bouger mais uniquement sa trajectoire, si l'objet est posé sur un autre, ils ne voient plus cet objet mais un autre. Ce serait du conflit entre mouvement et position stationnaire que se construirait la possibilité de suivre UN objet DANS sa trajectoire.

Cela permet peut-être de mieux comprendre comment Piaget a eu l'idée de cacher des objets. Car lorsqu'il déplaçait une montre loin et près des mains de Jacqueline qui avait 6 mois, et qu'elle n'arrivait pas à la prendre, Piaget remarquait : « *elle regarde encore avec grand intérêt sa main vide traverser le champ visuel* » (observation 77, 1936). On pourrait dire aujourd'hui « elle ne comprenait pas que la trajectoire de sa main ne vaille pas l'objet ». Elle le comprendra après 1 an.

Nous retiendrons ici essentiellement 2 points :

- le fait que les activités de recherche d'objets fascinent les jeunes enfants en tant qu'elles mettent en jeu des **repères spatiaux** et débouchent certainement sur des **construits cognitifs relatifs aux objets**,
- le fait que toutes ces activités ont un éminent caractère **abstrait** puisqu'elles ne dépendent pas de la nature des objets, qu'elles se construisent comme des résolutions de problèmes et qu'elles sont partagées par tous les enfants du monde, quel que soit leur monde culturel.

La troisième description – interprétation est de Bruner

L'extraordinaire développement de la recherche sur l'acquisition du langage date des années 70. C'est dans ce contexte que Bruner décide d'étudier le développement du langage, mais **dans** son contexte d'échanges mère-enfant.

« En 1975, j'étais déjà convaincu qu'on ne peut étudier l'acquisition du langage qu'à la maison, *in vivo*, et non pas au laboratoire, *in vitro* »(1987).

Dans ce cadre, « le principal véhicule de l'assistance à l'enfant est le « scénario », à savoir les situations structurées qui permettent à l'adulte et à l'enfant de coopérer dans la « transmission » du langage ».

On va rappeler l'étude que mène Bruner à propos du jeu de caché chez Jonathan, de 5 à 18 mois, à partir de vidéos (trad. 1987, pages 39-57). C'est, je cite, son «activité ludique habituelle ».

Jonathan a 5 mois : la mère cache son visage avec un drap ou celui de l'enfant et le fait réapparaître avec « *coucou !* »

Puis, de 5 à 9 mois, il va entrer progressivement dans un jeu avec un clown.

Le jeu décrit précisément est fait à l'aide d'un clown comme celui-là.



Au début, la mère joue à faire disparaître le petit clown et à le faire réapparaître.

A 5 mois, Jonathan se contente de tendre la main comme pour prendre clown.

Puis un scénario s'installe, décrit par Bruner.

Le langage maternel est en italiques.

préparation	1- Appel de le mère : <i>regarde ! qu'est-ce que j'ai là ?</i>
	2- Choix de l'agent : <i>maman va le cacher</i>
disparition	3- Début disparition : <i>i va se cacher i va se cacher</i>
	4- Disparition : <i>caché ! il est parti !</i>
	5- Recherche : <i>où il est ?</i>
	6- Préparation de réapparition : <i>attention attention, le voilà...</i>
	7- Réapparition : <i>coucou !</i>

	8- Fin réapparition : <i>ah le voilà !</i>
rétablissement	9- Excitation : <i>beudeubeudeu !</i>
	10- Fin : <i>ne me mange pas !</i>

Remarque personnelle : plus tard, il faudra ajouter « bravo ! » (autre intervention de ma part, dans le cadre de l'Observatoire) quand l'enfant retrouvera seul l'objet. Car le signal « bravo ! » est le seul moyen pour l'enfant de retrouver son ressenti de vainqueur parce que son adulte est ravi et ça se voit sur son visage (Stern 1992).

Jonathan a 7 mois : il n'essaie plus de prendre, sourit au début du jeu, gazouille pendant la disparition, éclate de rire à la réapparition.

Jonathan a 9 mois : il prend le clown et le fait disparaître/réapparaître pendant que la mère verbalise les signaux.

A cette époque-là, la fréquence est maximale : Jonathan peut le faire **entre 9 et 13 fois** de suite.

→ maintenant le jeu ennue Jonathan

Jonathan a presque 10 mois: la mère cache un **autre objet** derrière son dos et le sort avec : *hou !!!*

Jonathan a 10 mois : **la mère se cache** derrière une chaise et l'enfant attend de l'autre côté en gazouillant, détourne son regard dès que sa mère réapparaît comme pour qu'elle se dépêche d'aller se cacher.

Jonathan a 12 mois : il **va se cacher** derrière la même chaise et dit *hou !!! hou !!! hou !!!* et sort.

Jonathan a 14 mois : idem et il dit « *caché !* » en allant derrière la chaise.

→ Jonathan est agent actif

Jonathan a 14 mois : il **va chercher le clown**, le cache, dit « *parti !* » et fait « *hou !* » en le retrouvant.

On sait que Bruner a conclu de cette brillante histoire le fait que l'apprentissage de ce jeu devient **autonome** grâce aux signaux verbaux de l'interaction d'un scénario et qu'il donne ainsi aux enfants les moyens d'essayer, tout seuls, toutes les variantes des conventions sociales d'usages du langage.

Mais pour notre part, nous retiendrons aussi cette question des variantes : comment expliquer, sur le fond, que le jeu durant lequel la mère cache un clown est une « **variante** » du jeu où elle-même se cachait auparavant le visage ? Quel est, en quelque sorte, l'invariant de ces deux scènes ? Bruner évoque le jeu en tant que tel qui « tournait toujours autour de l'apparition et de la disparition » et ne s'intéresse pas à la « motivation » du jeu, sauf à évoquer la question de la permanence de l'objet (en référence à Piaget) et l'intérêt de l'enfant. Nous proposons de donner plus d'importance à cette motivation et de revenir à Freud :

Autour de 1 an, l'alternance d'apparition / disparition relève de l'alternance **présence / absence** et les enfants ont alors **besoin** d'y jouer et d'y rejouer. Plus tard, ils prennent l'initiative du jeu comme s'ils montraient leur maîtrise totale de cette absence.

Cet aspect décisif va s'imposer dans les recherches des années suivantes.

La quatrième description – interprétation est de Gopnik et Meltzoff

L'explosion des recherches en acquisition des années 70 va se poursuivre aux Etats-Unis par des recherches ciblées visant à éclaircir la question de ce qui relève du cognitif et de ce qui relève du langagier, dans le développement de l'enfant. Les deux grandes références sont Chomsky, qui postule l'existence de patrons linguistiques innés, et Piaget, pour qui les premiers schèmes verbaux n'apparaissent qu'en continuité des schèmes sensori-moteurs. Pour savoir si le premier langage dépend ou non du développement cognitif, Gopnik et Meltzoff vont démarrer par l'étude très fine d'un des premiers mots

les plus fréquents des bébés anglophones : « *gone* », l'équivalent de notre « *a pu* », ou « *parti* » que les tout petits prononcent en écartant souvent les bras lors d'une disparition.

La question qui les intéresse et de relier ce « *gone* » à l'un des stades de Piaget afin de voir si le mot est antérieur, postérieur ou simultané au stade VI lorsque l'objet est constitué. C'est la simultanéité qui va être démontrée mais il y a aussi une surprise dans cette étude. Les moments où les enfants de 12 à 18 mois disent « *gone* » spontanément, dans la vie quotidienne, à la maison, sont de 4 types (Gopnik 1984) :

- quand ils sont en train de regarder un objet et que celui-ci disparaît, mais aussi,
- quand ils cherchent des objets disparus,
- quand ils jouent avec des récipients vides,
- quand les objets sont, soudain, transformés (une pile de cubes qui tombe, un tableau qui s'efface).

La conclusion de l'auteur reste dans le champ de la construction de la représentation d'objet : les enfants de 18 mois commentent le vide parce que d'une certaine manière ils savent que l'existence d'objets est possible indépendamment de leur perception. Dans cette étude, « *gone* » est donc un mot « cognitif ». Mais on peut y voir aussi le fait d'utiliser ce signifiant particulier non seulement pour marquer l'absence mais aussi pour dire un **état subjectif de refus d'absence**, comme c'est le cas dans la manipulation d'un récipient vide. D'ailleurs, lors d'une épreuve de tâche – problème à résoudre (attraper quelque chose avec un bâton), les enfants qui échouent accompagnent leur échec aussi bien avec « *non* » qu'avec « *gone* » (Gopnik & Meltzoff 1984). Il y aurait donc dans « *gone* » du cognitif **et** du ressenti.

Or il se trouve que tous les bébés du monde utilisent, dans leurs premiers mots, des marques de ce type, par exemple :

- « *wide* » en anglais (prononciation de « *hidden* » = caché) à chez Alison à 1 ;04, lorsque sa nounou la quitte et disparaît dans l'ascenseur (Bloom 1973),
 - « *weg* » en allemand chez C à 1 ;08 pour « plus là », « au revoir », « cassé » (Meisel 1985),
 - « *aqui esta* » en espagnol chez Maria del mar à 1 ;04 pour « coucou », « encore », « un autre » (Vila & al. 1987)
- etc..

Voici un exemple de ce « mot » (les guillemets signifient qu'il s'agit d'un marqueur ayant la même valeur mais aux signifiants divers selon les enfants) pas comme pas les autres chez Lucie à 1 ;04. Le premier emploi qu'elle en fait a lieu lors du caché – le voilà. Elle dit « *bap'm* », avec intonation descendante. Puis, après 1 an, il s'étend. Lors d'un film fait à cette époque-là, la mère vient de dire « *où il est Papa ?* » (le père est absent) et Lucie répond « *bap'm* » en écartant les bras.

Elle prononce alors ce « mot », lors du même tournage, dans 4 situations différentes : en terminant une pile d'anneaux, en terminant une tour de cubes, en faisant tomber des bonshommes un à un et en finissant d'entendre la lecture d'un livre. Les premières situations, repassées au ralenti, montrent un geste très particulier, accompagné du regard vers le « vide » laissé au sol: elle dit « *bap'm* » en même temps qu'elle « efface » le sol de sa main, sol « vidé » des anneaux, ou qu'elle se retourne en balayant l'espace où il n'y a plus de cubes. C'est donc un mot « inventé » par la fillette qui a un sens très particulier en rapport avec du vide provoqué.

On remarquera que « *bap'm* » est une prononciation proche de « y'en a plus » et de « badaboum », comme s'il s'agit d'une construction phono-articulatoire à partir de [b, a, p, m].

Bilan :

Dans les premiers mots, les enfants choisissent –inventent un signifiant personnel qui veut dire:

« **pas là!** »

« **yen a plus** »

« **pourquoi c'est vide ?** »

« **où est le X?** »...

Et si on ajoutait une cinquième facette à ce jeu...

On vient de voir que « *gone* » était employé aussi bien que « *non* » dans le cas d'un échec de résolution de problème. Comme si c'était équivalent de dire « plus là » ou « je n'ai pas réussi ». Je vais donc ici montrer les liens qui existent entre l'absence et le ressenti de quelque chose qui ne va pas, du point de vue de l'enfant.

Il s'agit d'un tournage personnel en famille.

Jeanne, âgée de 1 an, est dans sa chaise haute et sa grand-mère lui tend une cuillère d'épinards. Elle commence par jeter les objets de sa table parce que les épinards ne lui vont pas. Elle y ajoute la motricité des bras puis le geste de la tête « *non* ». On est dans du refus. Mais à l'occasion du jet d'objet, elle se penche vers le sol pour regarder si elle voit l'objet. Tout se passe comme si le voir loin équivalait à avoir gagné la bataille contre les épinards. C'est ainsi que le jeu de la bobine prépare, d'une certaine manière, les enfants à dire « non ».

De plus, linguistiquement, il y a deux sources à l'énoncé « *non* ».

Les premiers « *non* » (souvent juste après 1 an) sont complètement subjectifs, ils sont un rejet de type « *j'en veux pas* », « *j'aime pas* ».

Par la suite va apparaître un « *non* » référentiel qui signifie « *ce n'est pas X* », par exemple lorsque Guillaume, à 1,11, avec un papier-cadeau portant des écritures et dessins et qu'il pointe un dessin en disant : « *non écrit* ».

On peut paraphraser « *non écrit* » par « *là il n'y a pas d'écriture, ce n'est pas une écriture* ».

Une hypothèse est donc possible quant à la fonction des premiers marqueurs verbalisés de présence – absence dans l'organisation du lexique interne. En d'autres termes, pouvoir dire « c'est parti », par opposition à « c'est là » pourrait ouvrir la possibilité de dire « c'est pas X » par opposition à « c'est X ». Or l'acquisition du lexique va reposer sur cette aptitude à contraster, différencier, afin de construire des classes d'objets.

Bilan pour un jeu pas comme les autres

J'avais dit en commençant que caché le voilà était tellement bon pour le moral des petits que les grands, nous, nous devons accepter répétition et répétition.

Je peux maintenant préciser en quoi ce jeu est bon, pas seulement pour le moral.

Je vais lister ici quelques situations de jeu qui sont bonnes pour les enfants, des premiers mois à 2 ans, et qui sont liées, malgré leur diversité apparente.

→ **Vers 5-6 mois**, pendant le change, les adultes lèvent un vêtement contre leurs yeux ou les yeux du bébé puis enlèvent le linge en disant « *ah coucou !* ». Au début, le bébé réagit peu puis il arrête son regard juste avant le cache, comme s'il était inquiet, et sourit à la réapparition. Au bout d'un moment, étant couché sur le dos, il bat des pieds et des mains en signe de demande qu'on recommence. On peut, sans beaucoup se tromper, imaginer que le bébé s'habitue à l'absence de ceux qu'il aime, mais dans l'excitation de leur retour dans son champ perceptif.

→ **Vers 6-8 mois**, dans sa chaise haute, le bébé goûte aux nouveaux aliments et c'est l'occasion pour lui de jeter tout ce qui est sur la tablette pour le voir revenir et recommencer. La chute des objets signifie son refus de la nourriture mais aussi son intérêt pour les déplacements dans l'espace, et les différentes positions d'un même objet.

→ **Vers 10 mois -1 an**, c'est l'allégresse des objets qu'il retrouve après qu'on lui a montré qu'on les cachait. Le bébé chercheur devient autonome dans sa maîtrise de la perte, du souvenir et de la réapparition. C'est le jeu de la bobine et ses innombrables variantes.

→ **Autour de 1 an**, l'enfant va choisir un signifiant à lui, parfois un mot bizarre, qu'il utilisera pour tout un champ relatif aux changements brutaux : fin de quelque chose, chute d'objet, alternance du vide et du plein, etc. A partir de là, il va systématiquement se passionner pour ce que j'appelle les jeux d'alternance : **allumer/éteindre** (le premier mot de Martin est « *miè* » qui veut dire « lumière » et il est suremployé pendant 2 mois parce qu'il demande et redemande qu'on allume et qu'on éteigne successivement), **ouvrir/fermer** un robinet ou une poubelle (le premier mot de Boris est « *berk* » qui vient de l'action de jeter à la poubelle), **emplir/vider** des boîtes, des sacs, des tiroirs, tout ce qui contient, **faire passer un train dans un tunnel/le ressortir** (un des premiers mots de J. chez Piaget est « *tch-tch* » qui vient des longs moments à regarder les trains à la fenêtre), **passer d'une pièce à l'autre par une porte ouverte/fermée** (le premier mot de Bjorn est « *méto* » qui vient de l'ouverture des portes du métro), **renverser/remonter** des piles de cubes, **enfiler/ sortir** de petits objets dans des trous, etc. Les fondements d'une organisation cognitive se mettent en place. Ces jeux répétés de manière insatiable sont décisifs.

→ **Plus tard**, l'enfant pourra dire « non », non seulement pour affirmer une préférence mais aussi pour juger d'une organisation du monde qui n'est pas celle qu'il connaît.

Aux éducatrices, le conseil est simple, il s'agit de jouer à tout ces jeux, en fonction de l'intérêt manifesté par les enfants. Ils savent ce dont ils ont besoin et quand le besoin n'est plus là, ils passent à autre chose. Une remarque importante : ces activités sont si décisives pour l'équilibre psychique que les éducateurs d'adulte sans langage ont l'habitude d'y recourir. C'est dire qu'il n'est jamais trop tard pour le « caché – trouvé » et ses variantes.

Bibliographie

- L. Bloom, One word at a time, La Haye : Mouton, 1973.
T.G. Bower, trad. franç. Le développement psychologique de la première année, Mardaga, 1977.
J.S. Bruner, Comment les enfants apprennent à parler, Retz trad. 1987
S. Freud, Au-delà du principe de plaisir, trad. franç. Petite bibliothèque Payot, 1982
A. Gopnik, The acquisition of gone and the development of the object concept, Journal of Child language, vol 11, n°2, 273-292, 1984
A. Gopnik & A. Melzoff, Semantic and cognitive development in 15- to 21-month-old children, Journal of Child language, vol 11, n°3, 495-513, 1984
J. Meisel, Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. Etude basée sur le langage d'enfants bilingues français-allemands, Lingua, 66, N°4, 321-374, 1985.
J. Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux & Niestlé, 1936
J. Piaget, La construction du réel chez l'enfant, Delachaux & Niestlé, 1937
J. Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux & Niestlé, 1945
D. Stern, Journal d'un bébé, trad. franç., Pocket, 1992.
I. Vila, M. Cortes, J. Zanon, Baby-talk y designaciones infantiles en el contexto de lectura de libros, Anuario de psicología, 36-67, 1986.