



SOMMAIRE	
Infos Pratiques Préavis d'examens d'étudiants... Examen clinique...	2
Jouer Un jeu thématique à l'éthique... la question des limites Anne-Pierre Durl' Nardouze	4
Critique de la thérapie des psychologues A.P.P. - A.V.P. - S.F.P.	6
Être psychologue en... Service de nuit de nuit à l'hôpital Nicolas Dauter	11
Agenda	13
Coq à l'âne	15
Publications Traitement psychodynamique d'un cas de schizophrénie Interview de Jean Besson	16
SOMMAIRE	

Éditorial

Souvenez-vous... Dans le dernier éditorial, nous n'avions pas oublié le thème du dossier du présent numéro. Nous nous étions permis de jouer à cache-cache avec « Jouer », pour mieux figurer que c'est la place que nous avons à consacrer les meilleurs hommes.

Et, pour ceux qui pourraient croire que nous sommes en pleine dépression (cf. illustration ci-dessous ?) : prions d'avoir !

Bien sûr, cette aventure rédactionnelle a des risques et comporte bien des frustrations : envie de faire plus, de mieux faire, etc. Mais, comme me le disait encore hier ma collègue Guillemette Cheverrier : « Espérons que la frustration des uns fait l'envie des autres ». Clin d'œil adressé du même coup aux auteurs, malmenés dans leur désir d'écrire, de transmettre...

« Il ne s'agit pas de jouer, mais de transmettre... »



Catherine Boute

Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Publisher : Université Lumière Lyon 2

28 | 1997 Jouer

<https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2693>

Electronic reference

« Jouer », *Canal Psy* [Online], Online since 09 février 2021, connection on 10 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2693>

DOI : 10.35562/canalpsy.2693

ISSUE CONTENTS

Catherine Bonte
Édito

Dossier. Jouer

Chantal Lebeau
Jouer pour apprendre ?

Odile Perino
Quai des Ludes

Pascal Roman
Clinique du jeu, jeu dans la clinique

Bibliofil

Daniel Bret
Corps et esprit

Publications

Jean Besson and Catherine Bonte
Après le célèbre cas de Renée traitée par Mme SECHEHAYE : le cas de Laura

Édito

Catherine Bonte

TEXT

- 1 Souvenez-vous... Dans le dernier éditorial, nous n'avions pas révélé le thème du dossier du présent numéro... Nous nous étions permis de jouer à cache-cache avec « Jouer », pour mieux figurer peut-être le plaisir que nous avons à concocter les meilleures formules.
- 2 Et, pour ceux qui pourraient croire que nous nageons en pleine dépression (cf. illustration ci-dessous !) : poisson d'avril !
- 3 Bien sûr, cette aventure rédactionnelle a des risques et comporte bien des frustrations : envie de faire plus, de mieux faire, etc. Mais, comme me le disait encore hier ma collègue Gaëlle CHEVRIER :
« Espérons que la frustration des uns fait l'invitation des autres ». Clin d'œil adressé du même coup aux auteurs, malmenés dans leur désir d'écrire, de transmettre...



Aurélie Desmé

- 4 Il faudrait des pages élastiques... Ou alors nous pourrions considérer les prouesses d'assemblage dans la limite des pages disponibles comme autant de fenêtres ouvertes, de chemins défrichés pour aider le lecteur à cheminer ailleurs plus tranquillement.
- 5 Non, la vie de *Canal Psy* n'est pas faite d'échecs, c'est un jeu. Et, comme sur un damier, c'est un jeu d'équipe dont l'adversaire s'appellerait médiocrité. Quelle envolée lyrique !
- 6 Mais n'est-il pas vrai que nous nous rapprochons du mois de mai ? Alors, fais ce qu'il te plaît !
- 7 P.-S. : Lecteurs attentifs, pas d'inquiétudes ! Le mois de mars n'a pas disparu du calendrier de *Canal Psy*. « Avril-mai » reflète la période des informations contenues dans ce numéro, et non plus seulement le rythme bi-mensuel de parution. Ceci ne changera donc rien au nombre de numéros parus cette année.

AUTHOR

Catherine Bonte

Dossier. Jouer

Jouer pour apprendre ?

Chantal Lebeau

DOI : 10.35562/canalpsy.2698

OUTLINE

Le jeu du « petit sujet épistémique »

Le jeu de « l'enfant de Vaulx-en-Velin »

TEXT

- 1 La littérature, que ce soit dans le domaine de la psychanalyse, de la psychologie clinique, sociale ou encore génétique et cognitive, foisonne d'ouvrages prônant l'importance du jeu chez le jeune enfant. Les uns s'attachent par exemple à son rôle d'exutoire qui permet à l'enfant de vivre son identification aux parents à travers le « faire semblant », les autres y voient l'un des instruments de la socialisation de l'enfant, d'autres encore, et nous en sommes, s'intéressent plus particulièrement au jeu, à la fois *comme produit et comme outil* de la construction de la pensée symbolique. Si les différents points de vue existants ne s'excluent pas forcément les uns les autres, et paraissent même le plus souvent complémentaires, leur diversité nous oblige cependant à définir ici assez précisément celui dans lequel nous nous inscrivons.

Le jeu du « petit sujet épistémique »

- 2 Notre cadre de référence est celui de l'épistémologie génétique cognitive de Jean PIAGET, dont les caractéristiques essentielles pour nous sont les dimensions constructiviste, interactionniste, et intégrative.
- 3 Dès le stade sensori-moteur (de 0 à environ 2 ans), l'intelligence de l'enfant se construit à travers la coordination de deux invariants fonctionnels universels : l'assimilation et l'accommodation. Pour le

jeune sujet, l'assimilation consiste à appliquer les moyens dont il dispose (d'abord des réflexes, puis des schèmes, et plus tard des structures) au réel, c'est-à-dire aux objets et aux personnes qui l'entourent. Et bien sûr, parfois le réel résiste : on ne peut pas saisir un gros objet avec une seule main, la peluche qu'on jette par terre ne produit pas l'agréable vacarme du hochet en plastique. Le sujet va donc petit à petit accommoder ses conduites en retour... et se construire de nouveaux moyens.

- 4 PIAGET (1989) situe la naissance du jeu dès le second stade du niveau sensori-moteur. Lors de celui-ci l'assimilation prime sur l'accommodation, c'est-à-dire que l'enfant répète les schèmes dont il dispose, par pur plaisir fonctionnel (qui n'a jamais observé un bébé s'amuser visiblement à balancer indéfiniment un objet sonore puis le regarder ?). Un peu plus tard ce simple plaisir fonctionnel deviendra plaisir d'être la cause d'un événement. L'enfant va ensuite commencer à ritualiser ses jeux : on approche de la symbolisation à cause du détachement du contexte, mais les objets utilisés appartiennent encore à ce dernier (l'enfant saisissant un oreiller suce son pouce et fait semblant de dormir pendant quelques secondes). Ce n'est qu'entre un an et demi et deux ans qu'apparaissent effectivement des schèmes symboliques par combinaison avec l'imitation interne ou différée (qui, elle, prolonge l'accommodation) et que l'enfant commence à faire « comme si », en détournant un objet de sa fonction pour lui en prêter une autre.
- 5 Au stade symbolique (entre 2 et 6 ou 7 ans), le jeu d'imagination sera tout d'abord une transposition symbolique qui soumettra le réel à l'activité du sujet, c'est-à-dire au moi, sans règles ni limitations. C'est la période durant laquelle l'enfant fabule le plus (c'est parfois pour chercher des explications à des problèmes posés par le réel, auquel cas il ne s'agit plus de jeu mais de conduite adaptative) pour le simple plaisir d'exercer son imagination, et tout en étant conscient de le faire. C'est avec la socialisation que le jeu se donnera des règles, quand l'enfant l'accommodera et l'adaptera aux données du réel (PIAGET, 1992).
- 6 Avec l'avènement de la réversibilité et l'entrée au stade opératoire concret (6/7 à 11/12 ans), les règles du jeu, bien sûr, iront en se complexifiant, et dans de nombreux cas, interviendra une fonction de

compétition dans l'exercice du jeu. Celle-ci n'exclut cependant pas le plaisir fonctionnel, ce qui explique la difficulté de classer les différents jeux enfantins. Nous n'avons pas la place nécessaire ici pour développer ce classement, et nous renvoyons notre lecteur à la théorie du grand épistémologue.

- 7 Ces quelques jalons posés sont pour nous autant de points de repère pour situer ce que nous pouvons observer sur le terrain.

Le jeu de « l'enfant de Vaulx-en-Velin »

- 8 En effet, PIAGET avait conçu le développement des connaissances de l'individu dans une constante interaction entre lui-même et le milieu, mais en tant qu'épistémologue, il s'est évidemment assez peu attaché à décrire les composantes de ce milieu, leurs qualités, et la nature des interactions qui pourraient solliciter le sujet d'une manière plus efficace qu'une autre : tel n'était pas l'objectif de sa carrière. C'est cependant exactement le nôtre, en tant que psychologue, puisqu'il s'agit pour nous de remédier aux cas pour lesquels, justement, le développement ne correspond pas à celui du sujet épistémique.
- 9 Depuis 4 ans, nous sommes en effet confrontée au terrain des enfants en difficulté d'apprentissage, notamment au sein de la Recherche-Action-Formation du Pot Carron à Vaulx-en-Velin (Zone d'Éducation Prioritaire), mise en place par des enseignants d'écoles primaires et maternelles. C'est ainsi que notre équipe (3 psychologues cognitivistes) entreprit, en cycle 1 et 2 (maternelle, CP et CE1), une recherche sous plusieurs formes : observation participante et non participante, ateliers en temps scolaire puis périscolaire, stages et réunions de formation, de régulation, etc.
- 10 Le jeu n'a jamais été un sujet particulier d'étude, contrairement à la construction du temps, de l'espace, du poids, des classes, du nombre, etc., cependant, à regarder les contenus des activités enfantines de la maternelle au primaire, le jeu est presque omniprésent.
- 11 Dès les plus jeunes classes, les enseignants nous font part de leur désarroi devant certains enfants qui déjà, n'éprouvent plus ce plaisir fonctionnel du jeu, tel que le décrit PIAGET. Or, presque

systématiquement leurs parents – voire « le » parent – sont en profonde détresse psychologique, et n'ont pas eu les moyens, à quelque niveau que ce soit, d'accorder un grand intérêt *aux actions* de leur enfant, de communiquer avec lui, précisément sur son activité propre. Ainsi ils n'ont pas participé aux interactions de l'enfant avec les objets, même s'ils ont éventuellement porté beaucoup d'attention à son hygiène ou sa santé (c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas forcément d'une question de mauvaise volonté ou de manque d'amour de la part des parents !). Ceci nous amène à dresser deux constats : d'une part, ces enfants n'ayant sans doute pas été empêchés d'exercer leurs schèmes sensori-moteurs, nous pouvons en déduire que la sollicitation humaine, dans le sens d'un intérêt porté aux actions de l'enfant, est absolument nécessaire à entretenir ce plaisir de l'action. Ceci nous permet de faire avec enthousiasme un lien avec les thèses de la psychologie clinique (BETTELHEIM, 1989) qui vont dans ce sens (mettons cependant un bémol : pour nous l'action reste première, c'est elle qui apporte le plaisir que la relation affective entretiendra). D'autre part, grâce aux travaux d'analyse des modalités fonctionnelles, c'est-à-dire des procédures des enfants en difficulté d'apprentissage, effectués par l'équipe de Jean-Marie Dolle (DOLLE, BELLANO, 1989 ; DOLLE, 1995), nous pouvons envisager avec les enseignants un mode de sollicitation qui tendrait à permettre à ces enfants de retrouver un intérêt à leurs actions propres et le plaisir du jeu, si ce n'est déjà sur le plan sensori-moteur. C'est-à-dire qu'au lieu d'attendre d'eux une production, un résultat, on centrera notre attention – et la leur ! – sur la moindre transformation qu'ils effectueront sur des objets. Par exemple dans le bac à sable où un enfant, après avoir mis un récipient dans un autre, essaie de faire le contraire : « Oh ! Mais qu'est-ce qui se passe, ça ne marche pas ? », etc. Après plusieurs années de ce genre de sollicitations auprès d'enfants qui, au début, restaient des heures assis bouche bée et bras ballants, le regard dans le vide, nous savons qu'il est possible de leur redonner le goût d'agir. On voit donc l'importance que peut revêtir dès le plus jeune âge l'accompagnement efficace du jeu de l'enfant.

- 12 Hormis ces cas alarmants, l'enfant entrant en maternelle à 2 ou 3 ans est en principe capable de représentation, et en pleine phase d'exercice de jeux d'imagination. Ici encore l'intervention de l'adulte ou de la fratrie ou d'autres enfants sera nécessaire pour assurer la

construction adéquate du réel en représentation. En effet, comme le montrent les travaux d'équipes brésiliennes comme celle de Zélia RAMOZZI-CHIAROTTINO (1989), un enfant qui n'est jamais amené à réélaborer ses actions sur le plan de la représentation, que ce soit à travers le langage, le dessin, le jeu symbolique ou l'imitation différée, ne construira pas, peu ou mal, le réel en représentation. Il risque, par exemple, de continuer à exercer son imagination, sous forme de simple assimilation, c'est-à-dire sans tenir compte de la moindre exigence de la réalité, et ce surtout si cet exercice est entretenu par un contact fréquent avec des représentations comme celles de la télévision. Dans ce cas, ce qui est vrai pour l'enfant est ce qu'il a vu dans le dessin animé ou l'image qui lui passe par la tête, et ce qu'on lui fait constater en actes est faux. De nos jours, ce manque de confrontation avec le réel est d'autant plus vrai dans le jeu, qu'on achète aux enfants de jolis jouets tous « prêts à consommer », qu'il s'agisse d'un horrible monstre en plastique ou même, dans le meilleur des cas, de l'activité dans une cabane en kit que papa a montée dimanche. Le besoin d'accommodations dans ces jeux est tellement pauvre, comparé à celui de l'enfant qui va bricoler l'étendage « Tancarville » avec des ficelles et des tissus pour s'en faire sa maison ! Citons par exemple le cas d'un enfant qui vient de réaliser une mousse au chocolat pour laquelle on a battu les blancs en neige, et qui affirme très sérieusement qu'on est allé acheter la mousse blanche dans un magasin, il s'en rappelle bien... Plus dramatiquement, c'est aussi parfois le cas des enfants qui au lieu justement de jouer à « Batman », sont « Batman », et se jettent par une fenêtre. Ainsi donc pour remédier à cette construction inadéquate ou l'éviter, le rôle de l'adulte est-il encore une fois primordial. Si les parents et autres personnes du milieu de vie de l'enfant sont défaillantes à ce niveau, c'est l'enseignant qui devra veiller à ce que les enfants, non pas « inhibent » leur imagination (ce qui reviendrait à empêcher les mécanismes d'assimilation et déséquilibrerait le jeu des deux invariants fonctionnels), mais au contraire la construisent à travers le jeu, en tant qu'imaginaire, distinct du réel, auquel on se confrontera d'autre part. C'est ainsi seulement que l'enfant de milieu pauvrement sollicitant pourra, comme le sujet épistémique piagétien, subordonner ses productions imaginatives à des contraintes, telles que des règles du jeu, et avoir conscience que quand il fabule c'est « pour de faux ».

- 13 À partir de ce moment, on peut alors tout à fait en profiter pour introduire dans ce réel des perturbations visant à préparer ou permettre un apprentissage, et sans pour cela dénaturer le jeu. Nous insistons sur ce fait, car il est souvent entendu que si on vise un apprentissage, il ne s'agit plus d'un jeu, mais d'un travail déguisé. Néanmoins, à partir du cours préparatoire, à l'école des « Grands », la moindre introduction de matériel à manipuler et de situation ludique dans les classes provoque des remous dans beaucoup de milieux (parentaux comme enseignants ou ministériels !) : les enfants ne sont pas là pour jouer, mais pour travailler... et remplir de belles pages de cahier, et compléter proprement leurs fichiers.
- 14 À Vaulx-en-Velin, cependant, pour les enseignants avec qui nous travaillons, la part des choses est maintenant faite : ce qui importe est que l'enfant puisse construire ses connaissances d'abord à travers l'expérimentation concrète sur des objets, et ensuite seulement en représentation, de manière conceptualisée (étape papier-crayon). Et si la situation ludique est évidemment privilégiée en maternelle, elle peut conduire à des conduites adaptatives, et persister en primaire, selon le style pédagogique de l'enseignant : aucune frontière n'est établie entre jeu et situation d'apprentissage. Notons d'ailleurs qu'une classe de CP menée sans situations ludiques, où les enfants étaient très actifs dans leurs apprentissages, nous a permis d'observer l'année dernière, avec étonnement, que les enfants s'y « amusaient » à travailler, leur activité les captivant. Et pour conclure, précisons que cette fameuse classe, si à l'aise dans la construction du nombre et des compositions additives, et pour qui l'échange d'une pièce de 10 F contre 10 de 1 F n'a posé aucun problème, avait passé l'année précédente à jouer entre autres à la « marchande », à échanger un nombre variable de pièces ou de jetons contre des fruits et des légumes en plastique, ou fabriquer des immeubles avec des unités de construction différentes...
- 15 Mais nous-même qui passons des heures difficiles à exprimer quelques bribes de nos travaux sur une feuille, ne sommes-nous pas en train de jouer, puisque nous tirons toujours une grande satisfaction de notre travail sur le terrain ?

BIBLIOGRAPHY

BETTELHEIM B., *Pour être des parents acceptables*, France Loisirs, 1989.

DOLLE J.-M., « La figurativité : une modalité de pensée très limitée », in *Canal Psy*, n° 21, p. 7-9, 1995.

DOLLE J.-M., BELLANO D., *Ces enfants qui n'apprennent pas*, Paidos Centurion, 1989.

PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1989.

PIAGET J., *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, 7^e éd., Paris, 1992, 1^{re} éd., 1932.

RAMOZZI-CHIAROTTINO Z., *De la théorie de Piaget à ses applications*, Paidos Centurion, 1989.

AUTHOR

Chantal Lebeau

Psychologue cognitive, chargée de cours à l'Université Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/190548657>

Quai des Ludes

Odile Perino

DOI : 10.35562/canalpsy.2700

OUTLINE

Une philosophie
Un lieu de transition
Des objets adéquats

AUTHOR'S NOTES

Quelques mots sur notre identité... Quai des Ludes est une ludothèque c'est-à-dire un lieu « qui organise le champ du jeu » comme l'écrit Nathalie Roucoux qui vient de soutenir une thèse sur les ludothèques à Paris V. Quai des Ludes est d'abord un lieu de jeu pour les familles et les collectivités ; c'est aussi un lieu de formation pour les éducateurs, animateurs, enseignants, soignants et c'est le centre de formation au métier de ludothécaire. Depuis 1992, on y mène aussi une réflexion sur le jeu et le handicap. Enfin Quai des Ludes est un centre d'animation qui conçoit ses supports de jeu pour des temps forts autour du jeu, des journées dédiées au jeu dans les collectivités, des soirées, des fêtes...

TEXT

Une philosophie

- 1 Ces différentes activités s'appuient effectivement sur quelques principes philosophiques : nous sommes dans une philosophie de la progression dont l'épigenèse est le fondement dans le développement de la personne. Ceci nous permet de poser que chaque âge a ses compétences. À la suite de PIAGET nous accordons une prépondérance au faire ce qui implique de proposer des situations pour que l'enfant lui-même soit opérant – importance aussi de ce que REDDE, professeur de psychopathologie à Bordeaux nomme les pédagogies implicites par rapport aux pédagogies explicites. Enfin, avec PLATON, nous pensons que la pensée se construit dans le Dialogue, ce qui justifie que ce lieu d'accueil inter-âge soit un lieu de libre parole où

l'individu fait siennes les règles du jeu (règles du lieu) plutôt qu'il ne s'y soumet.

- 2 Pour toutes ces raisons et d'autres encore, Quai des Ludes choisit le jeu comme support d'intervention car cette activité par définition, est une activité libre, gratuite, sans obligation de résultats et *qui doit être reconnue comme fictive* par tous. Situation irremplaçable particulièrement pour les enfants et les adultes qui vivent dans notre société de production !
- 3 Le développement de Quai des Ludes s'appuie aussi sur des constatations d'ordre plutôt sociologique :
 - très tôt, les enfants sont regroupés par niveaux d'âge ce qui rend difficile la rencontre inter-âges – la vie quotidienne est devenue matériellement sophistiquée ce qui contribue à l'éloignement des enfants des tâches qu'ils partageaient traditionnellement avec les adultes ;
 - le rythme de vie rapide des adultes, *leur incapacité à ne rien faire !*, ne leur permet pas d'accompagner le jeu des enfants dans une bienveillance tranquille et motivante.
- 4 Enfin nous pensons que ce lien social qui fait tant défaut aujourd'hui peut se reconstruire à partir du jeu. L'une des origines de ce mot serait *jocus* qui lui-même viendrait de *Yog* qui en sanscrit veut dire lien. Nous avons tous une compétence en commun, celle d'avoir été des enfants et d'avoir joué (même si les jeux semblent quelquefois bien différents) ; c'est sur ce signe de reconnaissance que s'appuie la fonction sociale de la ludothèque.
- 5 Voici pour quelques grands principes. J'ajouterai qu'il est clairement posé que les animateurs en ludothèques ne sont pas des thérapeutes ; nous nous situons chronologiquement avant la thérapie mais n'est-ce pas WINNICOTT qui a écrit que le jeu est thérapeutique en soi ! C'est dire que notre travail se situe non pas dans une relation de clinicien mais il consiste d'abord à organiser les conditions du jeu : conditions sociales et matérielles qui permettent de créer un cadre dont la fonction étayante facilite l'entrée en jeu de la personne et particulièrement de l'enfant (la plupart du temps... car il arrive que la rumeur intérieure soit trop forte).
- 6 Recevoir des personnes d'âges différents, c'est proposer des espaces de telle façon que toute personne qui entre à Quai des Ludes trouve

un coin où elle se sente invitée, à son niveau de jeu. On a toujours un espace de jeu de Règles pour accueillir les plus de 5/6 ans y compris les adultes – de même on installera un espace de jeux d'Exercice pour les plus petits et un coin de jeu Symbolique pour les enfants à partir de 18 mois, deux ans. Enfin un espace de jeu d'assemblage.

- 7 Le principe est que les sollicitations matérielles soient suffisantes pour que les joueurs jouent de préférence dans les espaces qui leur sont proposés. Et ça marche... Inutile de dresser des barrières entre les espaces de jeu. Il est rare de voir un jeune joueur venir se lancer dans une partie de dame chinoise, voire de Playmobil. Les sollicitations dont il est question sont en rapport avec des besoins en jeu ; cette organisation du lieu offre évidemment la possibilité de retours vers des espaces de jeu ouverts aux plus jeunes.

Un lieu de transition

« Qui sait regarder le monde, le fond des ruelles urbaines, les espaces larges des campagnes, comprend que partout les enfants jouent, avec plus ou moins rien, avec eux même, avec les autres. »
François REMY

- 8 Dans la ludothèque nous avons conscience d'être à la frontière entre plusieurs sphères ; lieu de transition entre le réel et l'imaginaire, bien sûr, mais aussi entre soi et l'autre, entre le duel et le multiple, entre la sphère familiale et la sphère sociale. *Ces transitions sont rendues possibles grâce à un objet médiateur, le jouet et dans un lieu « public » où le jeune enfant est accueilli avec sa famille.* On nous appelle des lieux passerelles. C'est sûr. Cet aspect de la ludothèque se concrétise dans la façon dont nous pensons la place de l'adulte dans le lieu. Nous invitons les adultes avec leur corps d'adulte qui ont besoin de sièges d'adultes. L'espace des jeux d'exercice est préparé en tenant compte des besoins sensori-moteurs des jeunes enfants mais aussi et peut-être surtout dans l'idée que c'est l'adulte qui initie le jeune enfant au jeu.
- 9 C'est pourquoi, la place des parents est prévue au cœur de l'espace de jeu d'exercice, tout près des enfants mais confortablement installés. Dans le coin de jeu symbolique, les adultes seront invités à rester en limite de l'espace de jeu. Un adulte dans le coin des jeux symboliques

devient vite un pôle d'attraction qui empêche le jeu car il l'oriente à son profit. Souvent il nous arrive d'observer les enfants qui poussent les adultes entrés sur l'aire de jeu pour les remettre à leur place hors de l'espace de jeu. *Une maman est conviée à boire le café. Après l'avoir dégusté, elle croit être invitée à entrer plus avant dans le jeu (et dans l'espace) et demande : qu'est-ce que tu as préparé à manger ? Et l'enfant de répondre, agacée : mais tu vois bien que c'est du jeu !*

- 10 L'intimité de l'aire de jeu symbolique est préservée au moyen de paravents conçus de telle façon qu'à tout moment les joueurs puissent se rassurer sur la présence dans la pièce de leur parent ou de leur accompagnateur. Sécurité affective oblige ! Dans l'espace des jeux de règles, et l'espace de jeux d'assemblage, les adultes seront invités à s'installer car ils sont là tout naturellement chez eux et les relations entre enfants et adultes vont de soi.
- 11 *Nul ne sait jamais à quoi un enfant joue. Nul ne peut savoir quel rôle l'enfant lui attribue dans une séance de jeu symbolique. C'est pourquoi les ludothécaires aiment à se présenter comme des adultes disponibles mais non intervenants ! Ici les parents et les accompagnateurs sont invités à jouer pour leur plaisir d'adulte. Avec leurs enfants, ils sont invités « à l'empathie » ce qui les amènera à être eux aussi disponibles et non intervenants jusqu'à des conduites d'étagage requises pour certains jeux d'assemblage, comme*
l'écrit J. BRUNER.

Des objets adéquats

- 12 Toujours dans l'idée d'organiser les bonnes conditions du jeu, le choix des jeux et jouets est important pour la cohérence des espaces de jeu. En ludothèques, les supports de jeu sont analysés de façon très précise : d'une part nous différencions les jeux et jouets utilisés en famille, des mêmes objets utilisés en collectivité, crèches, écoles ou ludothèques. Et nous en parlons avec les parents. À la ludothèque où les objets sont en libre accès, pas « d'emballage affectif » élaboré par des parents ou des grands-parents. Pas ou peu de pressions d'adultes liées à de trop lourds projets sur l'enfance. D'autre part, l'analyse des supports de jeu nous amène à considérer ce qui est de l'ordre de l'objet marchand. Ce qui dans un objet fait sens pour l'adulte (et c'est souvent la règle) ne coïncide pas toujours avec l'intérêt et les savoir-

faire de l'enfant ; on va jusqu'à dire, à la ludothèque, qu'il existe des jouets et des non-jouets (dans la mesure où un jouet se définit comme un objet support de jeu) !

- 13 Par ailleurs, on dit volontiers que les jeux et jouets sont des produits culturels : il est intéressant de comprendre quelles caractéristiques peuvent retenir l'intérêt de l'adulte pour le jouet que manipule son jeune enfant. Cette interrogation prend tout son sens si les familles accueillies à la ludothèque sont d'origine étrangère avec des références culturelles qui ne sont pas celles des amateurs de Fisher-Price ou de Mattel. Enfin, nous menons des analyses de jeux et jouets selon leur cohérence par rapport aux niveaux de compétence de la personne pointés par PIAGET. À titre d'exemple, parmi les 10 ou 12 « boîtes à formes » existant sur le marché actuel, nous retenons en priorité celles qui font appel à des capacités sensorielles visuelles et sonores plutôt que celles pour lesquelles la manipulation ne produit aucun effet. Si l'effet produit est perceptible, ce plaisir, cette gratification, induira chez l'enfant des répétitions jusqu'à la maîtrise du geste.
- 14 Depuis dix années environ, nous avons voulu nous entourer de références solides pour réfléchir dans ces nouveaux lieux que sont les ludothèques ; nous avons recherché des outils qui nous permettent aujourd'hui de parler du métier de ludothécaire et de former les candidats à ce métier. Parmi ces outils, le système ESAR que nous avons introduit en France depuis le Québec en 1987. En 1991, Quai des Ludes est devenue la ludothèque expérimentale pour le système ESAR et depuis lors ce système est devenu la classification officielle pour les ludothèques en Europe.
- 15 Quelques mots sur le système ESAR... Il a été développé à l'Université de Montréal au Québec par Denise GARON, Rolande FILLION et Manon DOUCET. La classification et l'analyse des objets de jeu selon le système ESAR est un système à plusieurs facettes (E pour exercice, S pour symbolique, A pour assemblage, R pour règles). Les facettes traduisent dans un tableau-synthèse les étapes du développement de l'enfant à travers les principales formes d'activités ludiques et les grandes dimensions comportementales, tant au point de vue cognitif, instrumental, social et langagier qu'affectif. ESAR s'inspire à la fois de la psychologie et des sciences documentaires en s'appuyant sur la

théorie piagétienne du développement et sur un schéma de classifications à facettes.

- 16 D'autres éléments de réflexion nous sont apportés par l'Université de Chicoutimi, toujours au Québec, avec le travail de recherche sur l'aménagement des espaces de jeux symboliques dans les écoles maternelles. En 1996, Quai des Ludes a publié et distribué *Le Ludoscope 96*, une série d'analyses de 100 bons jeux et jouets achatables en France.

« Tout est possible, tout est imaginable, à partir des valises de jeu offertes aux enfants comme des voyages. »

Philippe GUTTON

BIBLIOGRAPHY

- ARIES, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Seuil, 1973, 536 p.
- BETTELHEIM, *Pour être des parents acceptables : une psychanalyse en jeu*, Laffont, 1988, 400 p.
- BROUGÈRE G., *Jeu et éducation*, L'Harmattan, 1995, 284 p.
- BRUNER J., *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1991.
- CAILLOIS R., *Des jeux et des hommes*, Gallimard, 1967, 384 p.
- CHIAROTTO A., *Les ludothèques*, Cercle de la librairie, 1991, 248 p.
- CHOMBART DE LAUWE H. J., *Un autre monde l'enfance*, Payot, 1979.
- DANSET A., *Éléments de psychologie du développement : introduction et aspects cognitifs*, Armand Colin, 1985, 240 p.
- DOLLE J.-M., *Pour comprendre Jean Piaget*, Dunod, 1997.
- ERIKSON, *Enfance et société*, Delachaux et Niestlé, 1982, 288 p.
- GUTTON P., *Le jeu chez l'enfant, essai psychanalytique*, GREUPP, 1988, 176 p.
- HENRIOT J., *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, José Corti, 1989, 319 p.
- PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 3^e éd., 1978, 312 p.
- STAMBAK, *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, PUF, 1990, 208 p.
- WALLON J., *L'évolution psychologique de l'enfant*, Colin, 1941.
- WINNICOT D.-W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, 1975, 240 p.

AUTHOR

Odile Perino

Ludothécaire, responsable de Quais des Ludes

IDREF : <https://www.idref.fr/090252802>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000002007717>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15095238>

Clinique du jeu, jeu dans la clinique

Pascal Roman

DOI : 10.35562/canalpsy.2702

OUTLINE

Le jeu : de l'expérience à la symbolisation

Le jeu dans la clinique

Le jeu en clinique projective

TEXT

- 1 Le jeu représente une référence centrale dans le champ de la psychologie clinique. Le jeu est, en effet, tout autant une expérience fondatrice au regard du déploiement de la vie psychique, qu'un espace d'émergence des potentialités symbolisatrices. Le jeu est aussi l'espace mobilisateur d'une transformation, que l'on pourra repérer en particulier dans le champ du soin.
- 2 Ainsi, les deux axes qui s'entrecroiseront dans cette présentation de la place du jeu dans la psychologie clinique seront-ils signifiés à partir d'une double acception du jeu : d'une part le jeu comme expérience, inscrite dans un contexte relationnel et environnemental qui nous conduira des premières expériences de l'enfant aux modalités d'investissement du jeu dans la vie psychique du sujet, d'autre part le jeu comme métaphore, permettant de proposer une figuration des mouvements de la psyché, dans la mise au travail de ses différentes instances.
- 3 Dans ce sens, on pourrait dire que le jeu constitue le paradigme du mode de relation du sujet à son environnement, paradigme du mode de traitement du lien entre réalité interne et réalité externe : le jeu propose une scène, sur laquelle vont se manifester les organisateurs de la vie psychique.
- 4 Je propose, dans un premier temps, de m'arrêter sur des éléments permettant une compréhension de la fonction du jeu dans une perspective psychodynamique, principalement autour de deux des

textes fondateurs d'une « théorie » du jeu : S. FREUD (1920) et D. W. WINNICOTT (1971). Dans un second temps, un parcours dans les dispositifs de la psychologie clinique conduira à s'interroger sur les modalités d'investissement du jeu, particulièrement en clinique projective.

Le jeu : de l'expérience à la symbolisation

- 5 La clinique psychanalytique nous permet de mettre en évidence la fonction organisatrice du jeu, à partir de la « matérialité » de son expérience. J'insiste ici sur la dimension précoce du jeu, dimension primaire qui se réfère à la manière dont il est mis à l'épreuve par l'enfant, dans les premiers mois de son existence.
- 6 Un des premiers modèles qui nous permet de comprendre l'inscription du jeu dans la vie psychique de l'enfant est le modèle de l'hallucination : c'est un modèle qui a fait l'objet de nombreux développements à partir de l'œuvre freudienne et qu'il nous faut comprendre en lien avec les expériences de satisfaction primaires, dans le registre du plaisir oral.
- 7 Mais pourquoi convoquer ici le modèle de l'hallucination ? N'est-ce pas se dégager de la problématique initiale, celle de la fonction du jeu dans la vie psychique de l'enfant, pour retenir, parmi les premiers temps de la vie de l'enfant, ce qui se joue entre le bébé et sa mère et/ou son environnement ?
- 8 Il paraît important de souligner ici que la problématique du jeu ne peut être séparée de la problématique de la constitution de l'objet : si le jeu participe à cette maturation des relations de l'enfant et de son environnement, il représente également un support pour l'élaboration de la qualité de la relation à l'objet.
- 9 Ainsi, se référer à l'expérience de l'hallucination permet d'ancrer l'expérience du jeu dans le mouvement qui tend vers l'objet, dans la dynamique de construction d'une position de la subjectivité, au regard de l'établissement du statut de l'objet.
- 10 Quel serait alors ce premier jeu à l'œuvre dans l'hallucination ?

- 11 On peut penser l'hallucination du sein de la mère comme une manière de le faire exister en son absence. Il s'agit bien alors pour le sujet de s'engager dans le « comme si », afin d'échapper à l'expérience destructrice de l'absence de ce qui n'est pas encore l'objet, mais bien plus un prolongement de soi. L'hallucination vise à construire au-dedans ce qui va faire défaut au-dehors : c'est tout en même temps dans l'espace qui va s'instaurer entre ces deux instances (différenciation dedans-dehors) et dans la reconnaissance de la parenté, de l'adéquation, entre la production propre à la vie psychique de l'enfant (l'hallucination) et l'expérience de la réalité externe (matérialisée par le retour du sein de la mère), que s'établit la première forme de jeu accessible à une élaboration secondarisée.
- 12 Le jeu se constitue ainsi de la nécessité d'une différenciation, d'une échappée à l'égard du chaos originel.
- 13 À partir de cette expérience originelle, le jeu est alors le support auquel le petit enfant va recourir pour asseoir sa représentation du monde environnant, c'est-à-dire les différents critères qui fondent les rapports qui s'établissent entre le sujet et l'objet. On voit aussi que le jeu s'instaure d'une position de déprise d'avec l'objet primaire (la mère), dans un mouvement qui vise à la rencontre avec l'altérité.
- 14 Paradoxalement, la déprise de l'objet primaire engage un autre mode de relation avec le monde environnant : en effet, c'est dans une perspective radicalement omnipotente que le petit enfant se saisit de l'objet pour lui procurer un statut dans son monde interne, afin d'en assurer la maîtrise. Le jeu peut alors être décrit comme s'établissant de la plasticité du passage d'une scène à l'autre : d'une part de la scène externe (avec l'absence du sein) à la scène interne (hallucination), d'autre part de la scène interne (construction d'une image mentale, chargée libidinalement, en lien avec la place de l'expérience de la satisfaction orale) à la scène externe (mise à l'épreuve de la réalité). L'expérience de la symbolisation s'inscrit avec force dans cet énoncé, en ce qu'elle tient dans un rapproché opérant entre deux éléments : de sa définition étymologique, la clinique confirme la pertinence.
- 15 Insister sur la dimension de la matérialité de l'expérience de jeu invite à penser aux modalités d'engagement du sujet dans l'élaboration d'une représentation propre, investie, du monde environnant. C'est

aussi, de manière beaucoup plus large, proposer des repères pour comprendre les modalités selon lesquelles le jeu va permettre au petit enfant, et, au-delà, à tout sujet, d'entrer en relation avec la réalité externe, dans une perspective cognitive, pour procéder à une conceptualisation de celle-ci. Le récent ouvrage *La main à la pâte*, présenté par G. CHARPAK, prix Nobel de physique, met en évidence l'importance de la démarche exploratoire de l'enfant dans sa rencontre avec le milieu qui l'entoure, pour l'élaboration de modèles de connaissance dans le champ des sciences de la terre, particulièrement au niveau de l'école primaire : c'est à partir du corps propre, et des interrogations que l'environnement peut y référer, que peut être mis en œuvre un travail interne, organisateur des mouvements d'excitation présidant à la rencontre avec la matière.

- 16 Les éléments constituant le jeu ne se trouvent-ils pas réunis dans cette démarche ? Si le jeu procède d'un tel travail de la matière, ne doit-on pas néanmoins en penser les conditions d'émergence, dans la clinique, à partir de propositions conceptuelles qui en définissent les enjeux ?
- 17 Le jeu de la bobine décrit par FREUD (1920) nous fait entrer au cœur de la problématique du traitement de l'espace de l'éprouvé, entre réalité interne et réalité externe. La bobine et son corrélat, le fil, qui en même temps retient la bobine et en permet l'éloignement, sont les deux éléments prototypiques de cette situation. Il semble que l'on puisse considérer le fil de la bobine comme représentant du lien entre l'éprouvé de la présence et l'éprouvé de l'absence, lien qui se donne comme étayage d'une expérience de séparation fortement chargée sur le plan de l'affect. Dans cette expérience du lancé (fort)/ramené (da), en écho avec le départ et le retour de la mère dont l'enfant propose ici une tentative de maîtrise, l'expérience de l'hallucination primaire du sein maternel se trouve dépassée, au travers du contrôle de la motricité, en direction de la constitution de ce que D. W. WINNICOTT appellera plus tard (1971) une aire transitionnelle d'expérience.
- 18 C'est dans cette mesure que le jeu de la bobine peut explicitement être mis en relation avec le mode d'investissement du premier cadre de symbolisation de l'enfant : ce premier cadre de symbolisation, c'est le corps de la mère. Dans la mesure où le corps de la mère est le siège

d'éprouvés peu différenciés, il est l'espace de la première illusion de l'enfant.

- 19 C'est bien au travers du jeu que s'organise potentiellement l'espace de l'illusion à partir d'un triple mouvement : celui de la différenciation du stimulus (autour de l'objet-bobine), celui de la motricité (autour du lancé/ramené) et, enfin, celui du langage (avec l'inscription verbale – fort/da –) qui parachève l'établissement du jeu, dans une nomination qui inscrit l'expérience dans une figure du tiers (en référence au lien au social que sous-tend cette nomination).
- 20 Avec WINNICOTT (1971), l'expérience de l'hallucination primaire s'inscrit dans le jeu, au travers d'une élaboration du lien entre réalité interne et réalité externe, qui est décrite à l'aide d'une métaphore spatiale : la constitution de l'espace potentiel, ou aire transitionnelle d'expérience, tient dans la qualité de perméabilité des espaces constitutifs de la vie psychique. Cette perméabilité, dont s'origine le jeu, va permettre d'inscrire la rencontre de l'enfant et de son environnement dans un contexte d'indécidabilité, et c'est alors l'ensemble de l'espace que l'enfant va expérimenter et occuper, au fil de son développement, au travers des différentes formes de jeu qu'il va inventer.
- 21 L'environnement va être vécu par l'enfant tout à la fois comme participant à sa vie interne (dans un mouvement d'indifférenciation – la réalité est alors créée au-dedans) et comme s'établissant dans une altérité radicale (la réalité est trouvée au-dehors). D. W. WINNICOTT nous décrit de cette manière le célèbre couple du trouvé-crée, dont l'émergence du jeu est le témoin, mais, ainsi que je l'ai souligné précédemment, également le support.
- 22 Le jeu se situe ainsi dans un mouvement d'élaboration en spirale : s'il s'origine d'une position de différenciation des espaces psychiques, au travers de la différenciation de la vectorisation des éprouvés sensoriels (traitée dans une secondarisation au travers de l'association entre représentation-choses et représentation-mot), le jeu ne peut faire toutefois l'économie d'une collusion des espaces (confusion sujet-objet) dont rendent compte, à la manière du rêve, les émergences de processus appartenant au registre primaire tels que déplacement et condensation.

- 23 À ce point, affirmer que le jeu ouvre, dans le champ de la clinique, un espace de créativité, permet de mesurer les enjeux d'un travail du jeu dans la clinique. Je crois que l'on peut considérer le travail du jeu comme support du travail de la symbolisation à l'œuvre dans la vie psychique du sujet. Toute sollicitation du sujet, dans le cadre des différents dispositifs de la psychologie clinique, met en question la structure et les modalités du travail du jeu, en tant qu'il donne corps et matière au travail de la symbolisation.

Le jeu dans la clinique

- 24 Dans la pratique clinique, le jeu représente cet espace au sein duquel vont pouvoir se rencontrer les mouvements d'absentification conjoints du sujet et du clinicien, dans différentes situations de la clinique.
- 25 R. ROUSSILLON (1991) a montré de quelle manière l'expérience du détruit-trouvé participait, en un temps précoce de l'accès à la transitionnalité, au dégagement du sujet à l'égard de l'objet. Dans ce sens, peut-on reconnaître la singularité de l'expérience de l'absence dans l'élaboration du lien à l'objet. Or, cette absence met en question la qualité même de l'objet, dans la mesure où elle ouvre sur sa destructivité. Dans le jeu – dans tout jeu –, la question essentielle peut alors se poser de la manière suivante : l'objet va-t-il survivre à la séparation ? L'objet va-t-il résister à l'expérience de destructivité qui se trouve inexorablement convoquée dans l'établissement de l'écart qui fonde la subjectivité ?
- 26 À partir de là, on comprend mieux comment le jeu, en ce qu'il organise l'absence – c'est dans l'intégration de la figure de l'absence et de la matérialité du fil que j'ai tenté de le mettre en évidence dans un récent travail (P. ROMAN, 1997) – va participer au travail de la clinique, tant comme référent théorique, à partir duquel vont se penser les mouvements de la vie psychique, que comme support méthodologique à la rencontre avec le sujet.
- 27 On pourrait dire que le jeu autorise un abord particulier d'une clinique des processus de symbolisation. En effet, la confrontation à la situation de jeu permet que soient mis à l'épreuve le registre d'expression et la qualité des processus de symbolisation.

- 28 Le premier indicateur dans ce sens, tiendra dans la capacité du sujet à investir une aire transitionnelle d'expérience. En d'autres termes, le sujet à qui l'on propose un matériel de jeu sera-t-il en mesure de construire une scène qui lui soit propre, c'est-à-dire de dépasser un mouvement de reconnaissance formelle du matériel et/ou une appréhension sensori-motrice de celui-ci.
- 29 Le second indicateur consistera à interroger la qualité des processus à l'œuvre dans l'élaboration du jeu : comment la scène du jeu va-t-elle être investie ? Quelles mises en scène vont être rendues possibles par l'investissement des potentialités identificatoires du sujet ? Quel est le niveau de la verbalisation qui accompagne l'expression du jeu ?
- 30 J'évoquerai tout spécialement le champ de la clinique projective, au sein duquel le jeu est activement investi comme support technique, au travers des épreuves de jeu. Dans ce type de dispositif, le jeu viendra actualiser, dans la matérialité de l'expérience, les processus de symbolisation à l'œuvre. De cette actualisation, émergeront également les enjeux propres à l'origine des processus de symbolisation du sujet : en se proposant comme point de butée des opérations symbolisantes, le jeu acquiert une fonction de révélateur desdits processus en forçant leur émergence.

Le jeu en clinique projective

- 31 Le recours au jeu dans la pratique clinique dépasse bien sûr le strict cadre des épreuves de jeu standardisées, formalisées, telles que l'on peut les concevoir dans le cadre des épreuves projectives. En effet, tout clinicien, particulièrement dans une pratique en clinique infantile, est conduit à mettre à la disposition des patients un matériel de jeu plus ou moins diversifié et construit, afin d'une part de favoriser l'établissement de la relation clinique, et d'autre part de fournir un support, appartenant à la réalité externe, pour une expression et une élaboration des fantasmes dans le cadre de la relation clinique.
- 32 La singularité du jeu conçu comme participant d'un dispositif projectif, tient dans la formalisation du matériel proposé et dans un repérage des mouvements concourant à l'expression dans le jeu : l'analyse des différents procédés de jeu, selon un référent

méthodologique en appui sur une définition dynamique de la clinique psychopathologique, permet d'ancrer de manière pertinente l'interprétation des formes expressives proposées par le patient.

- 33 Les récents travaux de M. BOEKHOLT (1993), principalement centrés sur le dispositif projectif du scéno-test¹ – en référence au matériel élaboré par G. von STAABS (1964) –, apportent un certain nombre de points de repère pour une définition des procédés de jeu. Le classement de ceux-ci en sept groupes principaux – à l'intérieur desquels les procédés sont finement différenciés, en appui sur la clinique – rend compte des différentes modalités de recours aux ressources internes et/ou externes du patient : procédés hors-jeu, sensori-moteurs, recours à la relation avec le clinicien, à la réalité externe, à l'évitement et à l'inhibition, à l'imaginaire et au fantasme, et, enfin, à l'objectivité et au contrôle.
- 34 On comprend rapidement, à la lecture de cette liste de procédés de jeu, que ceux-ci ne réfèrent pas directement à une organisation psychopathologique, mais vont concourir à la définition de configurations des modalités de traitement du lien entre réalité interne et réalité externe à partir du matériel de jeu. Par ailleurs, et M. BOEKHOLT le souligne, cette grille de dépouillement peut être appliquée, voire adaptée, pour d'autres épreuves de jeu standardisées – épreuve du Village² par exemple, pour l'application de laquelle on peut se référer à l'ouvrage de M. MONOD (1970).
- 35 C'est à un véritable travail clinique que cette grille invite, en ce que son utilisation – au-delà du caractère un peu obsessionnel ressortant de toute cotation dans le domaine des épreuves projectives ! – nécessite une lecture extrêmement fine des processus en jeu dans la structuration du jeu : ainsi, se trouvent mis en évidence, au détour même de la démarche de repérage des procédés de jeu, les organisateurs principaux de la vie psychique en termes de configurations défensives, et en termes de problématiques spécifiques.
- 36 Enfin, on portera une attention toute particulière au registre dans lequel se déploie le jeu dans la relation au clinicien : comment, dans cette sollicitation relationnelle, le patient va être en mesure de mettre en jeu sa capacité à être seul en présence de la mère ?

Comment, dans le cadre du jeu, va-t-il investir cette qualité de l'absence qui fonde la position de la subjectivité ?

- 37 Le jeu, dans la psychologie clinique, posséderait donc cette double valeur d'appel : appel à une authentique expression de la symbolisation du sujet, appel à une compréhension, dans l'histoire des processus, de ces expressions.
- 38 Le jeu, en tant que processus, peut bien sûr aussi être repéré dans d'autres dispositifs de la psychologie clinique. On peut le croiser au travers des pratiques de dessin et, de manière plus générale, au détour de toute pratique de créativité : le malaxage et la mise en forme de la pâte à modeler, de la terre, n'en est-il pas également un exemple éclairant, dans le creuset même où peuvent s'élaborer les prémices de la transitionnalité ?
- 39 Par ailleurs, le jeu psychodramatique, comme espace – D. ANZIEU insiste sur la dimension de la spatialité dans le jeu psychodramatique (1956) – de mobilisation de résonances fantasmatiques dans le groupe, espace de mise au travail sur une scène au-dehors de scénarios internes ne propose-t-il pas un dispositif de jeu engageant l'instauration d'un trouvé/créé ? La parole, comme espace et objet transitionnel ne s'appuie-t-elle pas, dans la pratique psychothérapique, sur un processus de jeu ?
- 40 Ainsi peut-on reconnaître une modalité spécifique de la construction de la démarche clinique, dans un va-et-vient entre matière et symbolisation, mouvement qui emprunte bien souvent aux particularités structurelles du jeu, ses propres modalités d'élaboration.

BIBLIOGRAPHY

ANZIEU D., *Le psychodrame analytique chez l'enfant*, PUF, 1956.

BOEKHOLT M., *Épreuves thématiques en clinique infantile*, Dunod, 1993.

CHARPAK G. et coll., *La main à la pâte*, Flammarion, 1996.

FREUD S. (1920), « Au-delà du principe de plaisir » in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot.

LEBOVICI S. & SOULÉ (1970), *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, Paris, PUF, 1995.

MONOD M., *Manuel d'application du test du Village*, Delachaux et Niestlé, 1970.

ROMAN P., « L'absence, le fil et la métapsychologie », *Cahiers de psychologie clinique*, Bruxelles, 1997, 8.

ROUSSILLON R., *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1991.

VON STAABS G. (1964), *Le scéno-test*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1973.

WINNICOTT D. W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969.

WINNICOTT D. W. (1971), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

NOTES

1 Le scéno-test de G. von STAABS, consiste dans un matériel de jeu standardisé, composé d'éléments attractifs, réunis dans une grande boîte compartimentée, dont le couvercle sert de scène pour l'élaboration du jeu. Les éléments de jeu sont extrêmement diversifiés : personnages articulés et différenciés selon le sexe, l'âge et l'appartenance à des fonctions sociales spécifiées, éléments de construction en bois, éléments figuratifs qui permettent de moduler des environnements, ainsi que des éléments de la vie quotidienne... Une consigne de jeu non-directive est proposée au sujet. Cette épreuve peut être utilisée à des fins de diagnostic dans le cadre de l'examen clinique (à partir de 4 ans environ) ou comme support à l'établissement d'une relation thérapeutique.

2 L'épreuve du Village (H. ARTHUS puis P. MABILLE) est constituée par un matériel de jeu de construction, permettant d'élaborer, dans une organisation spécifique, un ou son village par le sujet. La configuration spatiale, le choix des éléments et la verbalisation qui accompagne ou suit la réalisation, constituent autant d'éléments à prendre en compte dans la lecture clinique de ce matériel.

AUTHOR

Pascal Roman

Psychologue clinicien, maître de conférences à l'Université Lumière Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/035447419>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-7134-7843>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000121366413>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/13190053>

Bibliofil

Corps et esprit

Daniel Bret

TEXT

- 1 Le festival du film scientifique et la fête du livre « Corps et âme » ont bien illustré la dualité entre le cerveau et l'esprit. Pour des raisons théologiques et techniques, R. DESCARTES a séparé ces deux concepts et notre langage recèle hélas ce clivage. Divers artifices tentent de le refouler par l'usage de subterfuges : l'esprit-cerveau, la psychosomatique ou la psychobiologie ; mais une double dénégarion vaut une affirmation ! La psychobiologie joue le rôle de « biface » entre deux mondes, sciences de la nature et sciences de l'homme. Cette « interface » pourrait s'appeler « synapse », mais tout autant « barrière de contact ». Chaque métaphore revient à choisir son camp et expose à d'acribes critiques ! Beaucoup d'auteurs ont tenté la synthèse, mais le développement des approches n'étant pas en phase, l'analyse est possible mais la synthèse chimérique. Les biologistes passionnés par l'étude de l'esprit, comme S. FREUD ou J. PIAGET, sont mieux connus que les psychologues enthousiasmés par le fonctionnement du cerveau, comme D. HEBB, V. BLOCH, ou à Lyon, F. VITAL-DURAND, C. ROUBY ou J. DECÉTY...
- 2 Comment envisager cette « cohabitation » ? Voici quelques jalons de lectures pour les trois révolutions de la psychiatrie. La première est celle de la *psychanalyse*, le sujet sait ce que le médecin ignore. La seconde est celle de la *psychopharmacologie*, une substance chimique peut suspendre un trouble mental, et progressivement, s'impose l'idée que cette substance chimique entretient un lien singulier avec un neuromédiateur, et donc implique le fonctionnement d'une population de neurones. Une nouvelle révolution émerge actuellement, mais le nom emblématique reste à trouver. Le concept de *modularité de l'esprit* de J. FODOR, est très fécond. Le concept de module permet d'affronter la question des facultés, en appliquant la méthode scientifique de l'analyse, puis de la synthèse. Il est alors possible de tenter de maîtriser les facteurs qui interviennent, d'avancer des hypothèses, de les vérifier ou les rejeter, par l'expérimentation. Les résultats doivent être reproductibles pour

être acceptés. Le découpage de l'esprit en modules et sous-modules accompagne les méthodes de la neuropsychologie et de la psychologie cognitive : les avancées théoriques sont sous-tendues par l'essor des techniques de la biologie moléculaire et de l'imagerie cérébrale. Leur action conjointe permet de « voir dans le cerveau », en temps réel ! Toutes les conjectures peuvent ainsi être soumises à la critique et éprouvées. L'anatomie donne une image statique du cerveau. L'imagerie actuelle donne accès à une image dynamique, mais avec possibilité d'hybridation avec des images virtuelles !... Voici le retour de l'impossible séparation du vrai et du faux, d'où les *problèmes éthiques* soulevés par ces nouveaux savoirs et de nouveaux pouvoirs. Les psychologues doivent donner leur avis sur la connaissance du cerveau et sa maîtrise. Jusque-là, nous avons accès aux comportements du sujet, ses actes et sa parole, maintenant, nous pouvons « voir » l'activité du cerveau du sujet qui pense, qui agit et qui parle. « Voir dans le cerveau » revient à décrire les mécanismes mis en jeu dans le cerveau. L'expansion du voyeurisme scientifique ne réduit pas le point aveugle et malgré leur puissance, ces méthodes abordent toujours la question du comment et non du pourquoi. Elles butent sur le *contenu* de la pensée et la question du sens...

- 3 Le cerveau humain est l'objet le plus complexe de l'univers, résultat d'un processus vieux de trois millions d'années, nécessaire à l'évolution des animaux. Le développement du système nerveux permet la connaissance du milieu extérieur par la sensorialité et son emprise par la motricité. Les associations dans le système nerveux deviennent prépondérantes, d'où la mémoire et l'apprentissage chez les invertébrés. Les comportements plus élaborés permettent aux animaux de s'adapter à l'environnement, d'où l'approche biologique de J. PIAGET sur l'adaptation et l'extrapolation à l'intelligence humaine. C'est le premier auteur à traduire FREUD ! L'expansion des mémoires et des comportements adaptatifs s'accompagnent de l'élaboration de systèmes de communication très puissants chez les insectes sociaux et surtout chez les vertébrés supérieurs (oiseaux et mammifères). Les mammifères développent des langages très efficaces. GALLUP montre que le chimpanzé est le seul primate à se reconnaître dans le miroir. Ces animaux peuvent apprendre le langage des signes. Ils accèdent donc à un registre symbolique rudimentaire. Ils peuvent se représenter eux-mêmes, et accéder à des rudiments d'un langage

humain. Les fondements de notre inconscient trouvent-ils leur source dans le fonctionnement langagier de notre cerveau. Les méthodes modernes pourront-elles éclaircir ce mystère ?

- 4 Si le rêve est bien la voie royale d'accès à l'inconscient, il faut rappeler que trois états sont bien établis : éveil, sommeil lent et sommeil paradoxal. La corrélation est telle, qu'il est possible d'assimiler le sommeil paradoxal au rêve. Le sommeil paradoxal apparaît chez les oiseaux et mammifères, dont nous héritons. La thermorégulation va de pair avec le rêve. La stabilité de l'état cérébral interne autorise la permanence des traces mnésiques, d'où l'investissement du rêve, en suivant M. JOUVET dans l'hypothèse de reprogrammation génétique. Le sommeil paradoxal permettrait de faciliter la construction du cerveau dans l'ontogenèse et aussi de traiter d'une autre façon les informations recueillies au cours de l'éveil. Le rêve intervient sur la mémoire et peut-être bien, sur la créativité. Les animaux les plus « rêveurs », ont les comportements les plus complexes (prédateurs versus herbivores) mais ont également, les comportements de jeu les plus élaborés et une longue période de développement. Le jeu prend le relais du rêve chez l'animal. Comment faire le lien avec la réalisation du désir ?
- 5 La pharmacologie des états émotionnels amène des perspectives encore plus extraordinaires, avec la possibilité de nommer les messagers chimiques responsables de la différenciation sexuelle, du plaisir, du déplaisir, de la douleur, de l'angoisse, des convulsions, de l'angoisse, de la dépression, de la mémoire, etc. Toute la psychiatrie et partant, presque tous les troubles mentaux peuvent être rapprochés du fonctionnement intime des neurones ; même lorsque l'esprit s'éclipse, comme dans les démences, les causes se dessinent. Et pourtant, les psychothérapies sont efficaces, il s'agit donc d'un effet de langage, donc d'un effet sur les aires du langage avec tous les remaniements neuronaux que cela implique.
- 6 Du fait des enjeux théoriques et probablement économiques, le sujet est explosif. Comment se guider ? La méthode la plus simple, est de lire régulièrement les revues de vulgarisation en français qui paraissent tous les mois et qui sont d'une qualité exceptionnelle :
- 7 *La Recherche*, depuis 1970, a forgé le concept en demandant aux scientifiques de rédiger des articles accessibles à tous – ce qui est

difficile. L'équipe rédactionnelle retouche cet article sur la forme, propose des illustrations adaptées à ce même public, tous en gardant le même format éditorial. Cet article remanié est alors soumis à l'auteur qui le modifie à nouveau, ce qui entraîne de nouvelles modifications et remaniement. Le résultat est que l'article est rigoureux mais lisible par tous les non spécialistes. Pour notre sujet, il faut se référer à divers numéros spéciaux, en particulier sur « Les hallucinogènes » n° 3, sur la mémoire n° 267, « Les médicaments de l'esprit » n° 280, « Biologistes de la conscience » n° 287 ou très récemment le n° 289 de juillet-août 1996 « Voir dans le cerveau ». Indispensables.

- 8 *Pour la science*, depuis 1985, a repris cette même formule puisque c'est la traduction de *Scientific American*. Signalons « Le cerveau et la pensée » n° 181. Belin édite la revue mensuelle et très souvent paraissent des numéros spéciaux qui font le point sur une question scientifique. Belin édite aussi une multitude d'ouvrages qui bien souvent reprennent les articles de la revue. Il faut toujours commencer une bibliographie par ces deux revues. Signalons surtout la merveille signée Salomon SNYDER, « Les drogues et le cerveau ». Également, les dossiers de *Pour la science* dont « Les maladies émergentes » d'octobre 1995.
- 9 *Science & Vie* publie très souvent d'excellents numéros hors-série, rédigés par des spécialistes qui deviennent célèbres après ! Lire : « Le sommeil et les rêves » n° 142, « Le sommeil » n° 185, « Les émotions » n° 168, « Le cerveau et l'intelligence » n° 177, « À quoi sert le cerveau » n° 195, ou « Le cerveau et la mémoire ». Ces articles bien écrits et très bien documentés sur l'actualité, sont pourtant horripilants car ils ne citent jamais leurs sources, ce qui est contraire à la déontologie du chercheur !
- 10 *Sciences et Avenir* édite aussi parfois de bons dossiers, comme le n° 97 « Esprit-Cerveau ».
- 11 Pour les livres, la liste est immense et je ne peux donner que les ouvrages marquant pour moi – mes chouchous – et surtout les ouvrages récents, plus difficiles à trouver en bibliothèque. Une attention particulière pour Odile JACOB, fille de François – Prix Nobel de physiologie et de médecine en 1965 – qui a fondé une maison d'édition ébouriffante et qui permet au lecteur de découvrir la

richesse de la recherche, directement en langue française, sans le truchement de la langue anglaise ou les délais de 10 ans pour la traduction. C'est le pendant de *La Recherche* et de *Pour la science* dans l'édition du livre. Vous ne pouvez pas vous tromper, la griffe Odile JACOB signale une valeur sûre ! Mais à contrario, je ne citerais pas l'ouvrage de Sir ECCLES, Prix Nobel, ni celui d'Allan HOBSON, personnes charmantes mais dont je ne cautionne pas la position, sinon d'en faire une critique saignante !

BIBLIOGRAPHY

- AUGÉ M. et al., « Les médicaments de l'esprit », in *Revue Internationale de psychopathologie*, PUF, 1996.
- BECHTEL W. & ABRAHAMSEN A., *Le connexionisme et l'esprit*, La Découverte, 1993.
- BENEDETTI G., *La mort dans l'âme*, Erès, 1995.
- BERTHOZ A., *Le sens du mouvement*, Odile Jacob, 1997.
- BOTEZ M. I. et al., *Neuropsychologie clinique et neurologie du comportement*, Masson, 1996.
- BOURGUIGNON A., *L'homme fou* Tome 1 & 2, PUF, 1994.
- CARDU B., *Neuropsychologie du cerveau*, De Boeck université, 1996.
- CHALLAMEL M. J. & THIRION M., *Le sommeil, le rêve et l'enfant*, Ramsay, 1988.
- CLOTTES J. & LEWIS-WILLIAMS D., *Les chamanes de la préhistoire*, Seuil, 1996.
- COHEN D. et al., *Guide critique des médicaments de l'âme*, Éditions de l'homme, 1995.
- COSNIER J. & BROSSARD A., *La communication non verbale*, Delachaux & Niestlé, 1984.
- COSNIER J., *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, 1994.
- COUVREUR et al., *Psychanalyse, neurosciences, cognitivismes*, PUF, 1996.
- CRICK F., *L'hypothèse stupéfiante. À la recherche scientifique de l'âme*, Plon, 1994.
- DEHAENE S. et al., *Le cerveau en action*, PUF, 1997.
- DENTON D., *L'émergence de la conscience*, Flammarion, 1995.
- DEROUESNE C., *La maladie d'Alzheimer*, L'esprit du temps, 1994.
- EDELMAN G. M., *Biologie de la conscience*, Odile Jacob, 1992.
- EHRENBERG A. et al., « Vivre avec les drogues », in *Communications* n° 62, 1996.
- ESCOHOTADO A., *Histoire élémentaire des drogues*, Lézard, 1995.

- FONTAINE Y-A., *L'évolution sentimentale*, Odile Jacob, 1996.
- GINESTET D., *Guide du bon usage des psychotropes*, Doin, 1997.
- GRIFFIN D. R., *La pensée animale*, Denoël, 1984.
- HERVIEU J. M. et al., « L'esprit des drogues », in *Autrement* n° 106, 1989.
- JEANNEROD M., *De La physiologie mentale*, Odile Jacob, 1996.
- JODOUIN J.-F., *Les réseaux de neurones*, Hermès, 1994.
- JOUVET M. & GESSAIN M., *Le grenier des rêves*, Odile Jacob, 1997.
- KUMMER H., *Vies de singes*, Odile Jacob, 1993.
- LESTEL D., *Paroles de singes*, La Découverte, 1995.
- LEWIN L., *Phantastica*, Éditions Josette Lyon, 1996.
- MICHIELS-PHILIPPE M.-P., *L'observation*, Delachaux & Niestlé, 1984.
- NINIO J., *L'empreinte des sens*, Odile Jacob, 1996.
- PARKIN A. J. & LENG N., *L'amnésie en question*, PUG, 1996.
- RIALLE V. & FISETTE D., *Penser l'esprit*, PUG, 1996.
- RIME B. & SCHERER K., *Les émotions*, Delachaux & Niestlé, 1989.
- ROSENFELD I., *Une anatomie de la conscience*, Flammarion, 1992.
- THUILLIER J., *La folie*, R. Laffont, 1996.
- TRILLET M. & LAURENT B., *Mémoire et amnésie*, Masson, 1988.
- VINCENT J.-D., *Biologie des passions*, Odile Jacob, 1986.
- WEIL A. & ROSEN W., *Du chocolat à la morphine*, Lézard, 1993.
- ZARIFIAN E., *Le prix du bien-être*, Odile Jacob, 1996.

AUTHOR

Daniel Bret

Maître de conférences de l'université de Lyon

Publications

Après le célèbre cas de Renée traitée par Mme SECHEHAYE : le cas de Laura

Jean Besson and Catherine Bonte

EDITOR'S NOTES

Propos recueillis par Catherine BONTE.

AUTHOR'S NOTES

Plus qu'un document clinique, l'ouvrage de Jean BESSON, psychologue et ancien étudiant de Lyon 2, est le récit souvent romanesque du traitement psychothérapique de Laura, schizophrène. Il est publié sous le titre *Traitement psychothérapique d'une jeune schizophrène* aux éditions L'Harmattan (collection « Psychanalyse et Civilisations » dirigée par Jean NADAL) et codiffusé par le Collège des psychologues-Édition.

TEXT

Canal Psy : Et quel est le trajet qui mène à l'écriture d'un travail mené sur le terrain ?

Jean BESSON : En arrière-fond, l'idée d'écrire venait d'assez loin. Il y a bien sûr tout l'intérêt que j'ai eu à découvrir le champ de la psychologie durant mes études, mais je reconnais que le goût pour l'écriture était déjà présent. Je n'avais eu la possibilité de le déployer. Il serait malhonnête de dire que je n'ai pas pensé à la perspective de publication quand j'ai rencontré Laura et fait le rapprochement avec le cas de Renée¹ mais ce n'est pas cela qui a présidé à la prise de notes. Des notes, dès le début, j'en ai pris énormément. Il m'arrivait de travailler 2 heures 30, ou 3 heures derrière une séance de trois quarts d'heure, tard dans la nuit. C'est un cas qui m'a demandé beaucoup au niveau de l'élaboration. Quand le moment est venu de reprendre mes notes, j'ai pu constater que je disposais d'environ 600 pages dactylographiées. C'est énorme ! J'ai dû faire une dizaine de reprises, pour arriver à condenser, mais dans une liberté totale. Je ne me suis pas d'abord posé la question de savoir si j'allais trouver un éditeur, si

j'écrivais un livre, si je suivais un style. En fait, mon livre est à cheval sur deux genres : c'est à la fois un document clinique et un roman. Ce fut un challenge car il n'y a rien de pire pour trouver une place dans une collection. J'ai pris un risque car mon manuscrit pourrait toujours être dans un tiroir. J'ai fait part de ma reconnaissance à Jean NADAL, le directeur de la collection qui est également président du CIPA (Collège International de Psychanalyse et d'Anthropologie).

Canal Psy : Pourriez-vous nous parler un peu plus de Laura, l'héroïne de ce roman-cas clinique ?

Jean BESSON : J'aime bien votre formulation, c'est vrai que Laura était extrêmement attachante et j'espère que cela passe au niveau des lecteurs. Certains d'entre eux m'ont d'ailleurs dit qu'ils avaient le sentiment de me voir amoureux d'elle. Il y aura au moins eu en tout cas une sorte de passion clinique. Cela fait sans aucun doute partie du dispositif psychothérapique d'avoir un élan vers l'autre, qui fait qu'on s'intéresse à l'autre. Et puis cette passion, elle était liée à la forme d'intervention qu'appelait le cas de Laura. À trois reprises qui couvrent les trois quarts de la psychothérapie, j'ai été amené à administrer un « acte » pour résoudre ce qui se présentait chaque fois dans les temps intermédiaires comme une énigme et je ne savais jamais si j'allais réussir à le trouver et au bon moment. Avec l'administration de ces actes, il y a quelque chose de pur (même si ce qui est pur c'est toujours suspect) dans le sens de l'écart insurmontable entre l'acte et la parole : je me suis référé au modèle psychanalytique parce qu'ayant fait une analyse dans des conditions somme toute très orthodoxes auprès d'un psychanalyste du Groupe Lyonnais, c'est mon modèle de référence pour penser mais dans l'absolu, n'importe qui aurait pu administrer les actes et ils auraient produit rigoureusement le même effet. Et la conséquence, c'est qu'en ce qui concerne le prolongement théorique que je vois possible de donner au cas de Laura, je ne me trouve absolument pas dans une sorte de position de suprématie quelconque. Je suis ramené sur le même pied d'égalité que n'importe quelle personne qui envisagerait d'exercer sa propre réflexion sur le cas de Laura, psychanalytique ou pas. C'est pour cela que j'ai annoncé un « contrepoint » théorique comme on écrit un contrepoint sur une ligne mélodique en musique parce que je n'ai nullement la prétention de détenir la clé de

l'efficience de ces actes et que des contrepoints théoriques à partir du canevas qui est donné, il y en a peut-être des dizaines.

Canal Psy : Votre ouvrage est sorti en 1996, comment vit-on « l'après publication » ?

Jean BESSON : Il y a d'abord la satisfaction : sans publication rien n'existe, rien n'est fait. Et puis, cela met un jalon dans mon parcours. Je ne suis plus seulement psychologue parce que j'appartiens à une institution. Il y a eu une sorte de décrochage, un écart, un détachement. Je ne suis plus obligé de dire que je travaille dans telle ou telle institution pour justifier d'une activité dans mon domaine professionnel. J'ai gagné en indépendance, mon identité de psychologue n'est plus réduite à la détention d'un poste.

NOTES

¹ M. A. SECHEHAYE, *Journal d'une schizophrène*, PUF, réédité régulièrement dans la « Bibliothèque de psychanalyse » dirigée par Jean LAPLANCHE.

AUTHORS

Jean Besson

IDREF : <https://www.idref.fr/03437891X>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000000293561>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12514030>

Catherine Bonte