Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche - "Médecine et Techniques Médicales"

Année Universitaire 2010/2011

Mémoire pour l'obtention du

Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par Helen BULLY COUPECHOUX

(née le 14/02/1970)

En quoi jouer avec l'orthophoniste peut-il constituer une « expérience créative » pour l'enfant ?

Président du Jury :	**Monsieur Patrick MALINGE, Pédopsychiatre**
Directrice du Mémoire :	**Madame Suzanne CALVARIN, Orthophoniste**
Membre du Jury :	**Madame Marie-Joëlle PREVERT, Orthophoniste**

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

SOMMAIRE

INTRODUCTION 6

PARTIE THÉORIQUE 9

I. La fonction psychique du jeu 10
1. La fonction du jeu dans le développement de l'enfant 10
1.1. L'intériorisation de l'expérience 11
1.2. Le développement de la pensée : 12
1.3. Le plaisir 15
1.3.1. la satisfaction pulsionnelle : 16
1.3.2. L'exercice de la puissance 17
1.3.3. La satisfaction fantasmatique 17
1.4. De la symbolisation à l'émergence du langage : 18
1.4.1. Le jeu de la bobine 18
1.4.2. L'émergence du langage 20
2. Quand le jeu est en « panne »... 24
2.1. Quand ce n'est plus du jeu... 25
2.1.1. Les débordements pulsionnels 25
2.1.2. Le « jeu » stéréotypé 25
2.2. Restaurer la capacité de jeu : un objectif en soi 26

II. Le jeu en tant qu'expérience créative 27
1. La place du jeu : de l'illusion à l'espace intermédiaire 28
1.1. L'illusion et la contenance protectrices offertes par l'environnement 28
1.2. La désillusion progressive et l'instauration d'un espace transitionnel 28
2. Le temps du jeu : rythmicité et musicalité 29
2.1. La suspension du temps 29
2.2. La rythmicité des interactions 30
2.3. La rythmicité et l'accès au langage 30
3. Le jeu en tant qu'expérience de vie 31
4. Qu'est-ce qu'une expérience créative ? 32
4.1. La créativité du point de vue de D.W. Winnicott : 32
4.2. La créativité du point de vue de la psychologie cognitive : le paradigme de la résolution de problème 33

III. Un cadre particulier de la séance d'orthophonie 36
1. La place de l'orthophoniste 37
1.1. Du « supposé savoir » de l'orthophoniste... 37
1.2. ...vers la « rencontre » 38
2. La séance comme « espace intermédiaire » 39
2.1. La séance identifiée comme un espace réservé 39
2.2. La séance comme « contenant » 39
3. La séance comme « aire intermédiaire d'expérience » 40

PROBLÉMATIQUE 42

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL 43

PARTIE PRATIQUE 44

I. Méthodologie 45
1. Critères de sélection des enfants 45
2. Présentation du matériel et analyse des processus cognitifs sollicités 45
2.1. La Tour de Hanoï : 46
2.2. Rush Hour (Embouteillages) : 47
2.3. Puissance 4 : 49
3. Présentation des enfants 50
3.1. Clémence 50
3.2. Guillaume 51
3.3. Thaïs 53
4. Déroulement de l'observation 54
4.1. Cadre de l'observation : 54
4.2. Protocole utilisé : 54
5. Analyse 55
5.1. Transcription des enregistrements vidéo : 55
5.2. Grille d'observation du déroulement du jeu : 55
5.3. Grille d'analyse du comportement spontané : 56
5.4. Grille d'analyse dynamique du comportement : les « expériences créatives » 58
5.4.1. Définition d'une « expérience créative » : 58

II. Analyse des résultats 60
1. Analyse comparée du comportement «spontané» des enfants 61
1.1. Le rapport à l'inconnu : la découverte du jeu 61
1.1.1. Clémence : 61
1.1.2. Thaïs 62
1.2. Le rapport à la règle 63
1.2.1. Guillaume : 63
1.2.2. Clémence : 65
1.2.3. Thaïs : 65
1.3. Le rapport à l'autre : la demande d'aide, la capacité de s'opposer, la rivalité 66
1.3.1. La demande d'aide 66
1.3.2. La capacité de s'opposer : 67
1.3.3. La rivalité : 69
1.4. Le comportement cognitif 73
1.4.1. Thaïs 73
1.4.2. Clémence 75
1.4.3. Guillaume 79
2. Analyse «dynamique» du comportement : les expériences créatives 82
2.1. l'expression d'une pensée en mouvement : 82
2.1.1. Clémence et la Tour à 5 disques : 82
2.1.2. Guillaume : « de deux tours à une tour, de quatre à cinq disques » 84
2.1.3. Thaïs « trouve toute seule »: 86
1.1. La mise à distance suffisante, mais non excessive, des affects 88
1.1.1. Thaïs « joue jusqu'au bout » : 88
1.2. Une relation à l'autre plus confiante, vécue comme positive 91
1.2.1. Clémence « joue pour gagner » : 91
1.2.2. « Guillaume et le plaisir partagé » : 92
2. Analyse séquentielle des interactions : le rôle de l'orthophoniste 96
2.1. Clémence : 96

2.1.1. «Clémence et la tour à 5 disques» : 96
2.1.2. « Clémence joue pour gagner » : 99
2.2. Thaïs : 103
2.2.1. «Thaïs trouve toute seule» 104
2.2.2. « Thaïs ne baisse pas les bras » 106
2.3. Guillaume : 108
2.3.1. « De deux tours à une tour, de quatre à cinq disques » 108
2.3.2. « Guillaume et le plaisir partagé » : 110

DISCUSSION 113

I. Interprétation personnelle des résultats 113
1. Les expériences créatives observées dans les situations de jeu 113
1.1. Clémence et l'inhibition : 113
1.2. Guillaume et l'ouverture à l'autre : 114
1.3. Thaïs et la participation au monde : 115
2. Le rôle de l'orthophoniste dans les interactions constructives : 116
2.1. Les « invariants » : 117
2.1.1. Le regard théorique : 117
2.1.2. La « relance » narcissique : 120
2.1.3. La malléabilité : 121
2.1.4. La différenciation : 122
2.2. La dimension ludique : 123
2.2.1. La sincérité et le partage de plaisir : 123
2.2.2. La liberté : 124
2.2.3. Une situation à l'écart de la vie courante : 124

II. Limites de l'analyse : 125
1. Limites liées à la méthodologie : 125
2. Le caractère constructif de l'expérience n'a pu être mis en évidence : 126

CONCLUSION 127

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 129
ANNEXES ..... **Erreur ! Signet non défini.**

INTRODUCTION

Le jeu chez l'enfant paraît naturel, spontané, universel. Il s'impose comme une évidence. Voir un enfant jouer est une situation si naturelle, si banale, que, souvent, nous n'y prêtons pas une attention particulière.

En orthophonie aussi, le jeu s'impose comme une évidence. C'est un fait bien connu des parents dont les enfants sont suivis par un orthophoniste : en séance, l'enfant joue avec l'orthophoniste. Du côté des professionnels, le jeu fait parfois figure de « lieu commun » : « Le jeu ? Bien sûr, on l'utilise tous ! ».

Bien entendu, le recours au jeu en orthophonie ne se justifie pas en tant que simple habillage attractif de la proposition de travail. Il s'appuie sur des fondements théoriques, alimentés par différents courants de pensée (psychanalyse, psychologie cognitive, psychologie interactionniste..), démontrant le rôle essentiel du jeu dans le développement de l'enfant et ses liens privilégiés avec le langage. D. W. Winnicott, en particulier, a mis en évidence la dimension transitionnelle du jeu, son caractère vital et constructif.

Cette légitimité théorique du jeu ne permet pas toutefois de répondre à toutes les questions que soulève son utilisation en orthophonie : quels jeux sont proposés et pourquoi ? Le jeu peut-il bénéficier à tous les enfants ? Le jeu est-il si naturel qu'il se transpose aisément dans le contexte d'une prise en charge, dont l'initiative revient aux parents, souvent eux-mêmes conseillés par l'enseignant ?

Nous avons choisi d'aborder ce vaste domaine d'interrogation sous l'angle de la dimension créative du jeu, envisagée comme favorisant la recherche et l'expérimentation de réponses nouvelles. Nous chercherons ainsi à vérifier que le jeu en orthophonie permet à l'enfant d'enrichir ses capacités de pensée, d'affirmer sa personnalité singulière, de renouer avec le plaisir de la découverte. Nous tenterons de définir en quoi jouer avec l'orthophoniste en séance peut constituer une « expérience créative ».

La partie théorique de ce mémoire sera consacrée, dans un premier temps, à l'examen du rôle du jeu dans le développement psychique de l'enfant. Nous aborderons successivement l'intégration de l'expérience, le développement de la pensée, la liaison des pulsions, et l'accès au langage.

Nous nous pencherons ensuite sur les situations pathologiques où le jeu est absent, inopérant. Nous évaluerons dans quelle mesure la proposition de jeu peut être pertinente dans ces conditions, et comment elle peut être mise en oeuvre.

Une troisième partie sera consacrée à développer plus avant les liens entre le jeu et la créativité, débouchant sur la proposition d'une définition de « l'expérience créative ». Nous terminerons notre partie théorique en évoquant les implications liées au contexte de l'activité de jeu, nous plaçant dans l'optique d'un cadre particulier de la séance d'orthophonie.

Dans le prolongement de ces assises théoriques, nous exposerons notre travail pratique, dont l'objectif principal était de mettre au jour des expériences créatives, au cours de situations de jeux, observées lors de séances d'orthophonie.

PARTIE THEORIQUE

I. LA FONCTION PSYCHIQUE DU JEU

Notre objectif vise à considérer comment l'activité de jeu s'articule, au cours de la maturation psychique de l'enfant, avec son accès à la symbolisation de l'expérience. Nous retiendrons une acception large du jeu, considérant comme relevant du jeu toute activité n'ayant pas une fonction directement liée à la satisfaction des besoins physiques. Nous tenterons d'expliciter la fonction du jeu chez l'enfant, sous différents angles, partant de la naissance à la période de latence.

1. La fonction du jeu dans le développement de l'enfant

Au point de vue psychique comme au point de vue moteur, l'immaturité de l'enfant qui naît induit une dépendance absolue par rapport à son environnement humain (« Hilflosigkeit » selon l'expression de S. Freud). Dès ces premiers moments de la vie et tout au long de ce processus d'autonomisation, le jeu intervient : les sourires, les regards, les façons de se toucher et de se parler, et plus largement les premiers échanges sensoriels avec la mère et l'entourage sont déjà occasion de jeu.

Jeu auto-érotique ou jeux d'échanges, jeu avec le corps propre ou jeux avec les objets, le jeu évolue en parallèle avec la croissance physique, la maturation psychique. Tout en s'efforçant de contenir l'angoisse générée par ce cheminement, l'enfant qui grandit s'attache à transformer, à travers le jeu, l'extérieur en intérieur, « l'étrange » en familier. Le jeu accompagne ainsi les processus d'intégration (réalisation de son entité), de séparation psychique et d'individuation (réalisation de son identité). Il atténue l'impact potentiellement traumatique de la rencontre avec la réalité, il est un entre-deux, une zone tampon, le «jeu» entendu au sens du jeu existant entre deux éléments d'un mécanisme voués à s'enclencher et fonctionner ensemble. Le jeu introduit une certaine souplesse, une marge de manoeuvre, permettant à l'enfant de bâtir progressivement son moi tout en sauvegardant son narcissisme.

Nous tenterons de décrire ci-après les mouvements et transformations participant de la maturation psychique de l'enfant qu'accompagne le jeu. Pour la clarté de l'analyse, nous nous appuierons sur un découpage artificiel : les idées développées correspondent ainsi davantage à

des points de vue différents sur une réalité d'ensemble complexe, qu'à la description de phénomènes dissociables ou successifs. Il va de soi que le travail psychique de l'enfant à travers le jeu mêle, dans une proportion variable selon « là où il en est », l'ensemble des dimensions individualisées ci-après.

1.1. L'intériorisation de l'expérience

L'intériorisation est le processus par lequel les relations intersubjectives sont transformées en relations intrasubjectives.

L'expérience du bébé est, dans les premiers jours de vie qui suivent la naissance, fragmentaire, discontinue et entrecoupée de longues périodes de sommeil. Loin de s'écouler comme « un long fleuve tranquille », sa vie psychique est une succession erratique d'états de conscience et d'« éprouvés » souvent radicalement opposés. Ainsi, par moments, soumis à un « bombardement » d'éléments perceptifs, pulsionnels, où moi et non-moi sont mêlés, il se sent sans limites corporelles, menacé de désintégration et d'autres angoisses « archaïques ». Alternativement, il fait l'expérience heureuse de vécus plus sereins, comme au moment du nourrissage. Il a alors le sentiment d'être rassemblé, unifié, dans une agréable confusion d'existence avec sa mère.

Les soins maternels, à la condition qu'ils déroulent dans un bon climat affectif, permettent un premier travail de reconnaissance et d'appropriation de l'expérience subjective : grâce à la répétition à intervalles suffisamment proches de ces expériences, l'enfant acquiert progressivement une illusion de continuité, de permanence. Ce fond de permanence est la condition nécessaire pour lui permettre de différencier, reconnaître, et progressivement organiser ses perceptions et expériences.

Les premières formes de jeux naissent de ce besoin d'appropriation de l'expérience ; l'enfant « rejoue » ses expériences pour les intégrer. Il s'agit là d'un véritable travail de synthèse, de liaison psychique des perceptions et des émotions, et cette élaboration est cruciale dans le lent cheminement de l'enfant vers la différenciation entre le moi et le non-moi, sous un angle double, à la fois

- ce qui «est» moi et ce qui «n'est pas» moi,
- et ce qui «vient» de moi par opposition à ce qui ne «vient pas» de moi.

Parmi ces formes de jeu très précoces, R. Roussillon distingue d'abord le jeu « auto-subjectif »[1], qui répond d'abord au besoin vital pour la psyché d'assurer le sentiment d'une continuité d'existence, et ne concerne que des sensations, sans référence à l'objet.

Le jeu de l'enfant évolue toutefois très rapidement vers une forme « auto-érotique »[2], toujours solitaire, mais incluant une représentation de l'objet absent ou manquant. Ainsi, le bébé rejoue, avec son corps ou une partie de son corps, les interrelations avec son entourage. Par exemple, l'enfant, après avoir été nourri dans le giron de sa mère, va jouer avec ses mains, une main, symbolisant la mère, emboîtant l'autre. Ces jeux « auto-érotiques », constituent ce que G. Haag[3] nomme les « identifications intra-corporelles ». Ils permettent à l'enfant d'élaborer, en regard des objets réels auxquels il a été confronté, des objets internes qui lui sont propres, suivant la manière dont il les a perçus et reconstruits, à commencer par la personne maternante. Ainsi, comme le dit M. Klein (1957), « l'enfant qui se trouvait à l'intérieur de la mère place maintenant la mère à l'intérieur de lui ».

Les jeux de bouche comptent parmi les favoris du très jeune enfant. C'est en effet autour de la bouche que s'organise la vie du bébé dans un premier temps, autour de la tétée, du souffle, des premières vocalisations... Toutefois, l'intériorisation dépasse la seule incorporation orale et se fait également à un niveau corporel plus global. G. Haag (1983) a ainsi décrit une première ébauche du schéma corporel, avec la soudure des deux moitiés du corps autour d'un axe sagittal, en lien avec l'interrelation entre la mère et le bébé.

1.2. Le développement de la pensée :

- **L'émergence de la pensée :**

En vue d'être intégrée, l'expérience subjective demande un travail de différenciation et de saisie des différents éléments qui la composent, et un travail d'interprétation. Dans les premiers temps de la vie, c'est par la médiation de l'autre, de la mère, que se développe la pensée. Le bébé pense d'abord avec l'appareil à penser d'un autre, avant d'intérioriser cette expérience et de construire son propre appareil à penser.

[1] Cité par Roussillon, R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale, Paris, Masson, 2007.
[2] Ibid
[3] Ibid

Parmi les modèles proposés pour rendre compte de ce processus, celui de W. R. Bion[4] décrit ainsi comment la mère, grâce à sa « capacité de rêverie », est capable de recevoir les identifications projectives de son enfant, de les réinterpréter pour les lui redonner. Les vécus corporels et émotionnels bruts du bébé (nommés « éléments β ») seraient ainsi transformés en quelque chose de « pensable » (les « éléments α »), comme si la mère mettait à la disposition de son enfant son appareil à penser.

D. Stern[5] évoque, lui, les « enveloppes pré-narratives » correspondant à une première forme de représentation d'une unité d'expérience subjective. Le bébé construit à partir de son expérience un certain « script » reprenant les éléments invariants qu'il a pu repérer et extraire d'une expérience qu'il connaît bien pour la vivre de façon régulière : l'expérience de la faim et de son apaisement, par exemple, pourra constituer une enveloppe pré-narrative, qui sera constituée d'un enchaînement de sensations et perception (sensation de faim, perception visuelle de la mère, mouvements désordonnés avant que commence le nourrissage, contact tactile avec la mère, diminution de la sensation de faim...).

Il est intéressant de souligner comment la pensée de l'enfant se construit très tôt à partir de la répétition d'expériences subjectives organisées. En effet, la capacité du bébé à construire un « scénario » prototypique à partir de son expérience subjective constitue un véritable travail d'abstraction. Elle est à mettre en lien avec sa capacité et son intérêt ultérieur pour le jeu. Une des caractéristiques essentielles du jeu nous semble être en effet qu'on s'y engage avec une certaine anticipation de son déroulement, sachant que celui-ci réservera toujours des surprises. Ainsi, la surprise, pour faire effet, doit s'appuyer sur un scénario stable, et le scénario doit pouvoir se construire et se maintenir malgré les surprises, les variations successives doivent pouvoir être gommées. Ceci s'applique évidemment aux jeux de routines, mais aussi aux jeux de règles, qui recèlent également leur part d'imprévu et de tension dramatique.

- **La construction des premiers invariants**

La psychologie constructiviste a souligné le rôle essentiel du jeu dans le développement cognitif de l'enfant, sur le plan de l'exploration du monde physique et de la pensée rationnelle (la représentation, la pensée opératoire, la capacité de résoudre des problèmes).

[4] Cité in Roussillon, R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale, Paris, Masson, 2007.
[5] Ibid

Si la confrontation à la réalité oblige le bébé à un travail d'intégration, le bébé est aussi lui-même à l'origine d'une quête active de connaissance. La découverte de l'environnement par la perception et l'action est au démarrage de la pensée de l'enfant, et à ce titre le jeu, qui se confond au départ avec l'ensemble des conduites sensori-motrices, est à envisager comme un pôle de la pensée. Selon Piaget[6], la pensée, découlant d'un rapport d'équilibre entre les exigences du réel et les mouvements internes, s'exprime à travers des conduites qui se répartissent suivant un continuum entre deux extrêmes que constituent le jeu et l'imitation. Le jeu étant une déformation de la réalité suivant les désirs du moi, tandis qu'à l'inverse, l'imitation repose sur la soumission du moi au réel.

Piaget résume ainsi sa vision : « Par le fait même que l'assimilation intervient dans toute pensée et que l'assimilation ludique a pour seul signe distinctif le fait qu'elle se subordonne l'accommodation au lieu de s'équilibrer avec elle, **le jeu est à concevoir, et comme relié à la pensée adaptée par les intermédiaires les plus continus, et comme solidaire de la pensée entière**, dont elle ne constitue qu'un pôle plus ou moins différencié ».

Le jeu est au départ « jeu d'exercice », découlant de l'assimilation adaptative et guidé par le plaisir fonctionnel. A noter que cette forme initiale du jeu va bien au-delà de l'enfance, et réapparaît pendant toute la vie, chaque fois qu'un pouvoir nouveau est acquis.

Cette première forme de jeu se charge progressivement d'intention, et il s'ajoute alors au plaisir fonctionnel le « plaisir d'être cause » de. Le jeu évolue, avec la recherche de moyens nouveaux pour atteindre des buts, vers des combinaisons d'actions plus complexes. Il devient un véritable terrain d'expérimentation dans lequel l'enfant construit ses premiers «invariants», premières certitudes ou « lois » qui instituent une permanence, une prévisibilité. C'est ainsi que le jeu « sensori-moteur » ouvre un espace de pensée, permettant à l'enfant de bâtir une première grille de compréhension du monde et de son expérience.

Avec l'émergence de la pensée représentative, on observe une certaine ritualisation ludique des actions. L'enfant commence par sortir les actions de leur contexte, et les esquisser simplement comme par allusion (par exemple, se mettre en position de dormir en voyant son oreiller, mais pour un très court instant seulement). Mais le geste esquissé ne représente que lui-même (à la fois signifiant et signifié).

[6] Piaget, J., La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.

Puis signifiant et signifié se différencient progressivement pour aboutir au jeu de « faire semblant » : l'imitation peut concerner désormais des objets absents, et acquiert par là une fonction formatrice de « signifiant s», le jeu peut s'appliquer par assimilation d'un objet quelconque à un autre. Le lien entre le signifiant et le signifié est tout subjectif.

Ainsi l'évolution du jeu traduit-elle le besoin de dépasser l'expérience directe pour pouvoir signifier ses expérimentés. Le symbole ne supprime pas le sensori-moteur, il le subordonne, dans la mesure où il s'intègre généralement des mouvements et des actes complexes, mais sa fonction s'oriente vers des buts nouveaux : compensation (correction de la vie réelle), satisfaction des désirs, anticipation (accepter un ordre ou un conseil en anticipant les conséquences de la désobéissance), liquidation des conflits, s'ajoutent au simple plaisir de soumettre la réalité. L'enfant cherche à utiliser librement ses pouvoirs individuels, à déployer son moi et à lui assimiler sans limitation la réalité.

Le jeu symbolique décline ensuite au fur et à mesure que l'enfant s'adapte aux réalités physiques et sociales, au profit du jeu de règles, activité ludique privilégiée de l'être socialisé selon Piaget. En effet, en grandissant, la vie réelle offre plus d'occasions à l'enfant de compenser, liquider..., rendant inutile l'assimilation symbolique et fictive, et l'enfant cherche de plus en plus à se soumettre au réel qu'à le déformer.

L'activité cognitive de l'enfant, extrêmement bien décrite par Piaget pour ce qui concerne la découverte du monde physique et les premiers raisonnements logiques, s'étend également à son expérience émotionnelle (E. Schmid-Kitsikis[7]). L'enfant s'intéresse en outre au vécu émotionnel de l'autre, explorant par l'expérimentation le « fonctionnement » émotionnel de l'autre, observant les émotions qu'il est capable de provoquer chez l'autre. Le jeu participe ainsi à la construction d'une « théorie de l'esprit » chez l'enfant.

1.3. Le plaisir

Le jeu s'organise dès la naissance de l'enfant à partir du jeu de la mère avec son bébé qui crée entre eux une communication très particulière, empreinte d'une certaine jubilation (jouissance physique). La dimension libidinale de ces échanges est essentielle. C'est la mère qui initie ce

[7] Schmid-Kitsikis, E., Théorie et clinique du fonctionnement mental, Bruxelles, Mardaga, 1985.

qui deviendra un jeu pour l'enfant, dans un double mouvement : elle contribue, en le stimulant, à érogénéiser le corps de l'enfant, tout en limitant cette excitation de façon à ce que l'enfant puisse en bénéficier.

1.3.1. la satisfaction pulsionnelle :

La question du plaisir est centrale dans le jeu : il peut s'agir, dans un premier temps, du « plaisir-décharge », découlant de la satisfaction pulsionnelle, puis, à un stade plus évolué de la maturation psychique, de la satisfaction découlant d'un partage de plaisir avec l'autre, du plaisir renvoyé par le partenaire du jeu.

S. Freud décrit une évolution, un « circuit », de la pulsion, qui se décline en trois temps :
-1er temps : recherche de l'objet pulsionnel dans la réalité externe (le sein par exemple) ;
-2e temps : en l'absence de l'objet dans l'environnement du bébé, retournement de la pulsion sur le corps propre, et jeux auto-érotiques compensatoires (succion du pouce par exemple) ;
-3e temps : l'enfant ayant accédé à l'intersubjectivité, s'offre lui-même comme objet de la pulsion de l'autre (par exemple, l'enfant met ses doigts dans la bouche de sa mère, elle fait semblant de la manger, elle rit, et le bébé rit à son tour).

Ainsi, dès la naissance, mère et enfant se rencontrent sur le terrain libidinal : la mère stimule l'enfant en le prenant dans ses bras, en le berçant, en lui prodiguant caresses et chatouillis. Elle s'adresse à ses organes sensoriels à l'aide de sa chaleur, de son regard, son odeur, des intonations modulées de sa voix au rythme des berceuses, d'onomatopées auxquelles répondent par la suite les gazouillis du bébé.

Le jeu autoérotique (deuxième temps du circuit de la pulsion) est un moyen pour l'enfant de lutter contre le manque, la dépendance vis-à-vis de la mère. Il permet de retrouver momentanément l'illusion de l'autosatisfaction première (cf le « trouver-créer » développé plus loin). Il a également une fonction de réassurance ; il est en quelque sorte une « béquille » psychique pour l'enfant, une source de plaisir qu'il peut activer à tout moment (comme sucer son pouce), et qui l'encourage ainsi à aller explorer le monde.

La pulsionnalité engagée dans le jeu émane des deux partenaires. Les pulsions sexuelles, violentes ou destructrices, de l'enfant comme du parent, trouvent à travers le jeu un moyen de

se transformer : le parent capable de dévier le comportement agressif de son enfant vers le jeu (attaques transformées en jeu de chatouilles par exemple) protège son enfant du débordement de sa colère, offre à celle-ci une voie de dérivation, une régulation ; il soutient l'enfant dans le travail d'intégration de ses pulsions violentes. De nombreux jeux, mimes de dévoration, jeux de poursuite ou d'effraction (« la petite bête qui monte ») proposent une mise en scène de la violence mobilisée dans la relation et qui anime inconsciemment l'enfant autant que son parent. Le jeu permet alors une expression médiatisée et « anesthésiée » de ces pulsions qui, à défaut de ce détour par une forme symbolique, risqueraient de s'exprimer de manière brutale, « pour de vrai ».

1.3.2. L'exercice de la puissance

Le plaisir provient également du sentiment de toute-puissance que le jeu procure.

Avec la conquête d'une certaine autonomie motrice (le « quatre pattes » notamment va permettre à l'enfant de tourner le dos à sa mère et de se soustraire à son regard), l'enfant découvre qu'il a une prise sur son corps, sur les objets animés et inanimés. Là où il était jusqu'alors passif, l'enfant devient un sujet actif, capable à son tour de faire vivre à l'autre l'attente, la dépendance. Jeux moteurs, jeux de mains, jeux de cache-cache, le jeu sous toutes ces formes va lui permettre d'exercer sa puissance, sa volonté propre.

1.3.3. La satisfaction fantasmatique

Pour S. Freud[8], le jeu naît quand la satisfaction hallucinatoire du désir ne fonctionne plus, au moment où s'instaure la limite entre le dedans et le dehors. L'instauration du principe de réalité va orienter l'activité du Moi selon deux directions distinctes : la « tendance à représenter la réalité » et une « sorte d'activité de pensée qui demeure libre à l'égard de l'examen de la réalité et soumise seulement au principe de plaisir », la fantasmatisation. Cette dernière activité s'exprime à travers le jeu des enfants, la rêverie diurne, l'art, la religion...

A l'instar du rêve, le jeu permet d'accomplir les désirs qui ne peuvent s'accomplir en acte. Il rend compte à la fois d'une mesure défensive contre un désir inconscient et d'une satisfaction déguisée de ce même désir, prenant ainsi sa place dans l'organisation du refoulement.

[8] Cité in Amar, N., Aperçus sur la genèse et le travail du jeu, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, P.95-108

Les jeux symboliques ont cette fonction. Ils permettent d'explorer la différence des sexes, la différence des générations, les désirs liés au conflit oedipien. Le jeu du papa et de la maman illustre bien cette fonction : on joue pour avoir un peu ce qu'on n'a pas ou ce qu'on n'est pas, ce qui nous est interdit.

Avec l'entrée dans la période de latence, l'enfant intériorise la fonction surmoïque assurée initialement par l'entourage parental. Le jeu permet alors de s'abstraire temporairement des limitations imposées par la réalité, des interdits familiaux et sociaux. L'enfant accède à la « sublimation », processus par lequel la pulsion est détournée vers un nouveau but pulsionnel, pour être satisfaite dans et par la représentation symbolique.

1.4. De la symbolisation à l'émergence du langage :

Le jeu occupe une place importante tandis que se développent les capacités de représentation qui conduiront au langage. Accédant à la différenciation du moi et de l'objet, l'enfant explore par le jeu (auto-érotique, sensori-moteur, symbolique) toujours plus finement les oppositions, le « pareil - pas pareil », le tout et ses parties : les petites différences entre ce que l'enfant vit et ce que l'autre lui renvoie, l'écart entre la représentation interne de l'objet et l'objet externe, la discrimination entre les parties de son corps, les parties du monde, la différence des sexes et des générations...

Le jeu de la bobine repris ci-après illustre bien ce processus : les capacités de symbolisation se traduisent d'abord par la substitution d'un couple d'objets, puis de phonèmes (« o-o-o...da-a-a »). ne valant sens que par leur contiguïté et leur opposition. C'est l'articulation de la différence qui ouvre la voie de la symbolisation.

1.4.1. Le jeu de la bobine[9]

S. Freud observe le premier jeu que s'est créé lui-même son petit-fils, Ernst, alors âgé de un an et demi. Il constate que l'enfant semble supporter assez bien l'absence prolongée de sa mère dont il est pourtant très proche. Freud remarque qu'il n'utilise ses jouets que pour jouer au « fortsein »(*être parti*) : l'enfant lance les objets loin de lui en s'exclamant « o-o-o-o » (« fort »). Puis un jour, Freud l'observe jouant avec une bobine autour de laquelle est entourée une ficelle. L'enfant n'a jamais joué à la tirer derrière lui, comme s'il s'agissait d'une voiture.

[9] Freud, S. (1920), Au-delà du principe de plaisir, in Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1983.

Mais il jette avec une grande adresse la bobine tenue par la ficelle par-dessus le bord de son lit à rideaux, en s'exclamant « o-o-o » quand elle disparaît de sa vue. Par la ficelle il retire alors la bobine hors du lit en saluant sa réapparition d'un joyeux « da ». Le jeu complet comprend la disparition et la réapparition, mais l'enfant se contente le plus souvent de jouer le premier temps, alors que le plaisir est indubitablement associé à la seconde phase du jeu.

Freud analyse ce jeu comme le renoncement à la satisfaction pulsionnelle : permettre, sans se rebeller, le départ de sa mère. S'interrogeant sur ce qui pousse l'enfant à rejouer ainsi une expérience désagréable, en totale contradiction avec le principe de plaisir, Freud apporte les réponses suivantes :

> -parce qu'il a subi le départ de sa mère, l'enfant éprouve le besoin de rejouer l'expérience pour ne pas être passif, mû par une pulsion d'emprise (indépendamment de la question de savoir si l'expérience a été source de plaisir ou de déplaisir). Le jeu permet la transformation d'une expérience subie par l'enfant en quelque chose qu'il va pouvoir agir symboliquement, de son propre mouvement. L'enfant dans son jeu jouit de la maîtrise active de l'absence de sa mère.
>
> -L'enfant satisfait également un désir de vengeance vis-à-vis de la mère, de défi : il n'a pas besoin d'elle, c'est lui-même qui l'envoie au loin. Cette impulsion est réprimée dans la vie mais trouve son expression sur le terrain fantasmatique du jeu. L'enfant répète la scène désagréable, mais selon son scénario, et ce faisant il trouve en compensation un plaisir d'une autre source. La tendance à rejouer ainsi inlassablement l'expérience obéit donc également au principe de plaisir.

Rejouer l'expérience désagréable, potentiellement traumatique, ne procure pas seulement le plaisir de la maîtrise et de la vengeance contre l'objet, en compensation du déplaisir initial. En effet, derrière l'absence de la mère se dessine l'abandon, le désir de celle-ci qui l'attire ailleurs, le désir propre de la mère dans lequel l'enfant ne se retrouve pas, son altérité. Un équilibre fragile est rompu, car la continuité du sentiment d'exister de l'enfant dépend encore largement de la mère. Le jeu symbolique réorganise alors la « réalité », et rétablit l'équilibre en replaçant l'enfant au coeur de l'action, au centre de son monde, sauvegardant ainsi son narcissisme. Le jeu et sa répétition ont en ce sens un effet de subjectivation : ils génèrent un monde où l'enfant peut prendre sa place en tant que sujet.

S. Freud relate enfin une version différente du jeu, où son petit-fils, pendant une absence particulièrement longue de la mère, a réussi à se faire disparaître et réapparaître lui-même au moyen d'un miroir sur pieds. Il s'accroupit de sorte que son image disparaisse du miroir puis se relève. Il accueille alors le retour de sa mère d'un « bebi o-o-o-o ! ».

Cet épisode évoque naturellement le « stade du miroir », auquel J. Lacan a fait jouer un rôle déterminant dans l'avènement du sujet et la reconnaissance de l'autre. La saisie des états de soi passe ainsi par le reflet que nous en renvoie l'autre, par les formations, et les déformations, du miroir de l'autre. Progressivement nous intériorisons cette fonction « miroir identifiant » de l'autre qui subsiste tout au long de notre de vie. Pour nous re-présenter nos différents états internes, il nous faut les présenter à l'autre pour les réfléchir, avec l'autre d'abord, puis seul, quand nous avons suffisamment expérimenté et intériorisé sa fonction miroir.

1.4.2. L'émergence du langage

Du point de vue des interactions et de la pragmatique du langage, les jeux de la toute petite enfance se construisent à partir d'une motivation et de capacités pour communiquer présentes dès la naissance. Les interactions ludiques en particulier constituent le cadre d'une collaboration, d'un processus d'assistance grâce auxquels l'enfant accède au langage.

- **Appétence et compétence précoces à la communication : le jeu « proto-conversationnel »**

Des auteurs comme D. Stern rendent compte, par le concept de « proto-conversations », des similitudes observées entre les échanges adulte-nourrisson et les conversations informelles ou le comportement ludique entre adultes.

Le nourrisson et sa mère régulent mutuellement les intérêts et les sentiments l'un de l'autre, dans un échange complexe, fait d'action et d'écoute, tour à tour. Dans les interactions ludiques, le bébé est capable de montrer qu'il apprécie activement, immédiatement, les intentions de communication et les sentiments de l'autre. Cet « accordage » du bébé entraîne l'adulte vers l'imitation de l'enfant, en un jeu affectueux impliquant vocalisations, expressions faciales syntones, mobilisation ludique des mains, du corps ou du visage du bébé.

Le « dialogue » mère-enfant prend ainsi au début des formes mimétiques de référence émotionnelle et corporelle, comme en attestent les travaux montrant la manière dont l'enfant, très tôt, suit le regard de sa mère. Cette interaction évolue ensuite vers des situations d'attention et d'action conjointes, particulièrement dans le jeu, pour déboucher sur l'émergence du langage.

- **Le jeu et l'acquisition du langage : exemple du « jeu de coucou »**

En observant les situations d'échange mère-enfant, J. Bruner relève que le jeu et le langage partagent les caractéristiques suivantes :
-l'idéalisation (le jeu est « auto-suffisant », trouve sa justification en lui-même et n'a pas de sens fonctionnel),
-la permutation des rôles interchangeables (le jeu est une petite pré-conversation ; le sens de tout acte ou de toute expression dans le jeu dépend du moment où ils paraissent dans la séquence et de la personne qui en est l'auteur),
-un thème central (les variantes sont tolérées jusqu'à un certain point seulement),
-une syntaxe (par analogie avec la grammaire générative, le jeu a une structure profonde et une structure de surface).

Dans un premier temps, le jeu a pour effet d'attirer l'attention de l'enfant sur la communication en elle-même, et permet l'appropriation des concepts linguistiques, dans la mesure où ils sont réalisés dans l'action. Le jeu permet d'explorer la valeur performative des mots qui produisent, dirigent et complètent l'action.

Très rapidement, la mère cherche à « standardiser » certaines formes d'action conjointe, particulièrement dans le jeu : elle met en place des formats d'action qui, parce qu'ils sont fermés et bien ordonnés, peuvent aider l'enfant à interpréter les signaux de la mère, ses gestes, ses intentions. Ces formats sont répétés, de sorte que l'enfant puisse prévoir les intentions de la mère, tout en étalonnant sa propre attention à celle de la mère. Ceci permet à l'enfant d'élaborer une signalisation de sa propre intention, qu'il s'agisse de désigner un objet ou de faire connaître un désir. L'objectif est de développer un moyen d'agir d'un commun accord. Par exemple, la mère aura recours à l'utilisation d'un complétif pour marquer la fin d'une action (« Et voilà ! »), créant une structure finie, susceptible d'être reproduite.

Cette ritualisation dans le jeu partagé permet donc à l'enfant d'accéder à la compréhension des structures formelles du langage, chaque jeu étant est une « forme de vie » complète, une réalité fortement structurée, un scénario idéalisé et étroitement circonscrit. Le jeu de se passer une balle, par exemple, comporte l'affirmation de la présence d'un axe agent-action-objet (forme fondamentale de la grammaire des cas) mais aussi la mise en place des règles de signalisation (prédication).

Parce que le jeu utilise des segments de conduites à des fins non utilitaires, l'enfant est protégé contre les conséquences éventuelles de l'action. C'est là que résident la flexibilité et la frivolité du jeu. L'enfant peut donc élaborer son système de signalisation dans des situations d'action, en éprouvant des variantes, en recherchant différentes combinaisons des actes et signaux. Les interprétations systématiques par la mère des intentions de communication lui fournissent, ou pas, la confirmation de ses hypothèses.

J. Bruner illustre cette construction mutuelle à travers l'analyse du jeu du « coucou-caché » :

Après sa première apparition, ce jeu se standardise rapidement, à l'initiative de la mère. Cette dernière maintient pour ce faire au départ un éventail étroit de formes du jeu ainsi qu'un niveau approprié d'activation de l'enfant (état d'expectative où il n'est ni trop certain de l'aboutissement du jeu ni dérouté par un nombre trop grand de possibilités).

Le jeu se construit sur une structure de règles :

-il y a une position d'agent, prise tour à tour
-il y a un élément instrumental (le cache), de nature variable
-le signal d'enlèvement du cache varie (« Coucou! », « Bouh ! »), selon le contexte
-la durée escomptée de la dissimulation varie

Le caractère ludique de ce format repose sur l'introduction systématique de variations contraintes par ces règles fixes : niveau et type de vocalisations, nature de l'écran, etc. L'enfant n'est pas seulement en train d'apprendre les règles du jeu. Il apprend dans le même temps quelle est la marge de variation possible à l'intérieur du cadre fourni par cet ensemble de règles. Cette « exploration » joue un rôle déterminant dans l'acquisition de la compétence et la maîtrise de la générativité. Selon un processus analogue à celui qui intervient dans l'acquisition des concepts : l'enfant apprend l'invariant d'un concept par le biais des variantes en lesquelles le concept s'exprime.

Le jeu de coucou permet donc, d'une part, d'apprendre à faire des choses avec des mots, à maîtriser les énoncés performatifs. D'autre part, il s'apparente au langage par son caractère virtuellement syntaxique, avec une structure profonde (la disparition et la réapparition), mais aussi une structure de surface (réalisation concrète hautement variable de la structure profonde, selon l'objet ou la personne cachée, la nature du cache, les expressions propres au jeu, la variation de la durée de dissimulation...).

Ainsi, les premiers jeux routiniers (échanges d'objets, coucou-caché, cache-cache) fournissent un modèle d'élaboration des premières formes de communication. Conventionnalisés et réglés en tant que scénarios, ils sont des véhicules déterminants dans le passage de la communication non verbale au langage. Les scénarios ludiques permettent à l'enfant d'accéder à la puissance créative du langage, en lui donnant accès à l'usage performatif des mots, aux fonctions linguistiques décisives que sont la référence, les demandes, les menaces, les promesses... En se détachant progressivement de leur contexte initial, en devenant plus abstraits, ils vont pouvoir s'appliquer à une variété accrue de situations et donner lieu à des interactions sociales plus complexes.

Il convient de noter qu'en parallèle, ces jeux transmettent la culture tout autant que le langage - l'enfant apprend « comment » dire (sans crier par exemple) - , car leur format s'inscrit dans le respect des conventions imposées par la culture de l'adulte.

J. S. Bruner[10] insiste sur le rôle actif de l'adulte dans l'accès au langage par l'enfant. Il défend l'idée d'un système de support à l'acquisition du langage (« Language Acquisition Support System » ou « LASS ») qui encadre l'interaction des êtres humains de manière à aider l'aspirant au langage à en maîtriser les usages. Le véhicule principal de ce système de support est le scénario : un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard.

En conclusion, tout au long du processus de subjectivation, le jeu soutient les processus psychiques qui permettent l'organisation des sensations et des émotions, l'intégration de

[10] Bruner, J. S., Comment les enfants apprennent à parler, Paris, Retz, 1987.

l'expérience subjective, la construction de la « matière première » du psychisme selon l'expression de S. Freud.

L'espace du jeu, protégeant l'enfant des conséquences de ses actes, autorise le tâtonnement, l'expérimentation ; la pensée se met à l'oeuvre tandis que l'enfant explore activement son environnement, cherche à mettre en lien ses expériences, en un mouvement «des sens au sens».

Enfin, le jeu vient tempérer l'épreuve de la réalité. Il sauvegarde les capacités d'obtention du plaisir, même quand le principe de réalité a commencé à supplanter le principe de plaisir. Il protège l'enfant des blessures narcissiques liées à la séparation, au renoncement nécessaire à l'omnipotence (le «tout, tout de suite, tout ensemble, tout ensemble»). Il contribue ainsi à la construction de la sécurité intérieure ou « capacité d'être seul » (D. W. Winnicott) de l'enfant, ce sentiment d'être accompagné dans son for intérieur, cette capacité à se sentir relié en présence ou en l'absence de l'autre.

Le renoncement à la toute-puissance ouvre la voie au symbolique et au langage : comme le moi se détache du tout, le mot se détache de l'action, de la chose. Il peut commencer à dire la chose en son absence. L'enfant accédant à la pensée représentative peut envisager l'autre non plus comme un double, un prolongement de lui-même, mais comme un « autre-sujet ». La pensée produit du « jeu » entre soi et l'expérience, décolle le soi de l'expérience, crée une marge de manoeuvre. De ce jeu-là émerge un « Je », qui prend existence dans l'acte de symboliser.

2. Quand le jeu est en « panne »...

Nous avons souligné le rôle du jeu dans la perspective d'un développement relativement harmonieux de l'enfant, et la fonction essentielle des activités ludiques dans la maturation de la psyché. Aussi l'observation d'une capacité de jeu perturbée chez un enfant constitue-t-elle un facteur diagnostique important, qui soulève la question d'une souffrance psychologique, ou d'un développement perturbé.

Nous ne développerons pas ici la question de l'étiologie des troubles attestés par l'absence ou la difficulté de jeu. Enfants qui n'ont pas fait l'expérience de la fiabilité de la mère, n'ont pas pu intérioriser une figure d'attachement suffisamment prévisible, enfants dont les angoisses de séparation inhibent la capacité à se projeter dans une histoire...

Il n'est pas aisé de définir les critères qui permettent de qualifier une capacité de jeu en panne, à partir de quel moment le jeu est défaillant, ne remplit plus tout à fait les fonctions que nous avons tenté de décrire jusqu'ici...

Il existe en effet divers niveaux de « dysfonctionnement » du jeu : de l'inhibition totale du jeu, à un « semblant » de jeu (jeu reposant sur la maîtrise où la créativité de l'autre n'est pas tolérée, ou, à l'opposé, jeu sans plaisir où l'enfant se soumet au désir de l'autre), en passant par une forme de jeu en décalage avec ce qui pourrait être attendu de l'enfant (jeu qui semble s'être figé à un certain stade de développement).

2.1. Quand ce n'est plus du jeu...

2.1.1. Les débordements pulsionnels

Une première forme d'empêchement du jeu apparaît manifeste quand on se trouve confronté aux enfants débordés par une agitation motrice, une excitation, telles que la pensée de l'enfant, tout entier pris dans le « feu de l'action », semble sidérée. Le jeu est menacé, voire impossible, quand les mouvements pulsionnels débordent les capacités de contenance par la parole, par la communication... le jeu où la pulsion n'est pas transformée, contenue, symbolisée, n'est plus du jeu.

2.1.2. Le « jeu » stéréotypé

Il est possible de se méprendre sur le caractère ludique de certaines activités de l'enfant. La distinction entre jeu et stéréotypie, qui peuvent tous deux reposer sur un certain plaisir à manipuler les objets, par exemple, n'est pas radicale. Elle se pose plutôt, selon H. Danon-Boileau[11], en termes de degrés :

[11] Danon-Boileau, H., Une certaine parenté entre humour et jeu ?, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, P. 39-48.

Jeu et stéréotypie peuvent être tous deux riches dans leur contenu ; les contenus de stéréotypies peuvent être en effet très élaborés et fournis. Ils ont également en commun de répondre au besoin de l'enfant de se « débrouiller » d'un conflit, d'un traumatisme, à travers une forme de répétition.

La différence fondamentale entre jeu et stéréotypie tient à la manière dont s'engage cette répétition. La stéréotypie est affaire de sensations, elle est vide de représentation. L'enfant qui réclame toujours le même jeu dans sa séance d'orthophonie, et qui l'utilise comme un rituel, sans tolérer le moindre changement, est dans cette position « statique », cette absence d'élaboration, de prise de conscience de ses mouvements internes. A l'opposé du jeu véritable, dont l'essentiel, même s'il se soutient d'un agir, est « dans la tête ».

Ainsi, jeu et stéréotypie sont gouvernés par deux logiques qui s'opposent. La stéréotypie procède d'une recherche de « l'identique », dans un scénario figé, immuable. Le jeu repose au contraire sur la logique du « même » : ce qui fait, un peu, écart est plus intéressant que ce qui se répète ; la variation, la surprise, sont possibles et c'est là que s trouve la source de plaisir.

2.2. Restaurer la capacité de jeu : un objectif en soi

Pour D.W. Winnicott, le jeu est bien plus qu'une voie d'accès au monde fantasmatique de l'enfant, il constitue une expérience vitale : « L'enfant doit jouer, et s'il ne le peut pas, il faut faire quelque chose pour lui permettre d'avoir la capacité de jouer »[12].

Dans les cas où la capacité de jeu de l'enfant est entravée, l'objectif du thérapeute, quelle que soit son orientation disciplinaire, sera d'accompagner l'enfant vers le jeu. Le travail thérapeutique reposera alors sur un étayage de l'adulte : il s'agit pour lui de prêter à l'enfant sa propre capacité à jouer en attendant l'émergence progressive d'une capacité ludique chez l'enfant. L'adulte modélise, joue pour deux, en s'attachant à construire une séquence d'actions ludiques qui constitue un « format », aussi simple soit-il, que l'enfant peut s'approprier. Lorsque ce format a été pratiqué un nombre suffisant de fois, l'adulte perturbe cette routine, en enrichissant son contenu ou en faisant varier son déroulement temporel. Progressivement l'enfant imite, contribue de lui-même à construire le jeu. L'objectif de cet

[12] Winnicott, D. W., Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1971

accompagnement transitionnel est d'amener peu à peu l'enfant à une capacité de jeu autonome.

II. LE JEU EN TANT QU'EXPERIENCE CREATIVE

Nous avons vu comment le jeu occupait une place centrale dans la petite enfance, et son rôle dans le développement moteur, cognitif et affectif de l'enfant. La contribution du jeu à la bonne santé psychique de l'enfant est telle que toute perturbation de la capacité de jeu traduit une souffrance, une difficulté de développement.

D. W. Winnicott fut sans doute le premier auteur à reconnaître au jeu une place particulière, une valeur d'expérience, créative, en relation avec la vie réelle, et non réduite à la vie fantasmatique :

« Jouer, c'est une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie »[13].

« Le jeu a une place et un temps propres. Il n'est pas au dedans(...) Il ne se situe pas non plus au dehors, c'est à dire qu'il n'est pas une partie répudiée du monde, le non-moi, de ce monde que l'individu a décidé de reconnaître (...) comme étant véritablement au dehors et échappant au contrôle magique. Pour contrôler ce qui est au dehors, on doit faire des choses, et non simplement penser ou désirer, et faire des choses, cela prend du temps. Jouer, c'est faire. »[14]

Partant de ces deux citations, nous allons tenter d'approfondir la dimension spatiale et temporelle du jeu, en lien avec la construction du moi et de la relation d'objet. Nous verrons en quoi les fondements du jeu (l'illusion, la transitionnalité) sont essentiels et constitutifs de la manière d'interagir avec le monde.

[13] Winnicott, D. W., Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1971
[14] Winnicott, D. W., Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1971

1. La place du jeu : de l'illusion à l'espace intermédiaire

1.1. L'illusion et la contenance protectrices offertes par l'environnement

Nous avons évoqué plus haut le processus d'intégration de l'expérience subjective. Pour que ce processus puisse avoir lieu, encore faut-il que la psyché immature, vulnérable, du bébé ne se trouve pas envahie par l'excitation. Le bébé, n'ayant pas la maturité psychique suffisante pour réguler l'excitation, a besoin d'être contenu dans sa vie mentale et dépend sur ce plan comme sur tant d'autres de l'adaptation de son entourage. La « contenance » nécessaire à son développement psychique résulte d'une subtile alchimie entre l'enfant et sa mère, qui permettra de protéger l'enfant d'une confrontation directe avec la réalité qui lui serait insupportable.

La mère s'engage dans un état d'attention et de dévouement complet, décrit par D.W. Winnicott sous l'expression de « préoccupation maternelle primaire » : douée d'une sensibilité exacerbée aux signaux du bébé, elle tente de décrypter et de satisfaire ses attentes au plus près. Elle donne l'illusion à l'enfant qu'il existe une réalité extérieure correspondant à la capacité créatrice de l'enfant, ce que D.W. Winnicott nomme le « trouver-créer ». « La mère place le sein réel juste là où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment » écrit-il. La qualité des premiers soins maternels va ainsi développer chez l'enfant la capacité à « halluciner » le sein en l'absence de celui-ci.

Dans le même temps, le port de l'enfant, au sens physique et fantasmatique du terme ainsi que la continuité des soins maternels dont il bénéficie (concepts de « holding « et « handling»)[15] constituent pour lui, au tout début de l'existence, une sorte de « membrane de délimitation » qui se confond d'une certaine manière avec la surface de la peau et qui se situe entre le « moi » et le « non-moi ». Ainsi le nourrisson en vient à avoir un extérieur et un intérieur.

1.2. La désillusion progressive et l'instauration d'un espace transitionnel

Dans le même temps qu'elle contribue à l'illusion de toute-puissance du bébé, l'autorisant à «être fou», selon l'expression de D.W. Winnicott, la mère travaille à désillusionner l'enfant. La mère est dans un état de « va-et-vient », entre être celle que l'enfant est capable de trouver

[15] Winnicott, D. W., Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1971

et être elle-même dans l'attente d'être trouvée. L'adaptation de la mère devient progressivement plus imparfaite, tandis que l'enfant acquiert la capacité de conserver sa mère à l'esprit en son absence.

C'est à partir de cette expérience d'omnipotence initiale que l'enfant va être capable de faire l'expérience de la frustration. La mère suffisamment bonne permet de passer de l'absence en tant que vide à l'absence-présence potentielle, de la perte au manque. La mère absente peut constituer et structurer la vie intérieure et servir de système « pensant » pour l'enfant. Cette fonction contenante, d'abord assurée par par l'objet maternant, est progressivement intériorisée. L'objet se constitue comme présence intérieure capable d'exercer une fonction de contenance.

L'illusion, du latin *inludere*, qui signifie littéralement « être dans le jeu », créée par la mère et offerte à l'enfant est la transition nécessaire pour accéder à la réalité externe. Elle permet de surmonter le passage de l'indifférenciation vers la séparation. Elle allège temporairement les angoisses qui accompagnent cette césure, elle permet une certaine continuité. La présence d'un objet suffisamment constant, présent et fiable, est nécessaire afin qu'une acceptation graduelle du temps et du détachement se manifeste. Elle conditionne la capacité d'interagir de manière créative avec le monde.

2. Le temps du jeu : rythmicité et musicalité

2.1. La suspension du temps

Toute interaction créatrice, intégratrice, exige une certaine rythmicité, composée d'engagements dans la communication et de retraits. Le retrait permet à l'expérience de se métaboliser. Dans les jeux autoérotiques, le moment de jeu, solitaire, est un temps où l'enfant peut transformer l'autre, du monde externe, en un acteur de son théâtre interne. Ces processus autoérotiques se poursuivront plus tard à travers les jeux symboliques, quand l'enfant traitera les expériences, désagréables en particulier, qu'il subit en les rejouant, seul ou avec les autres. Dans le moment de jeu, le temps est comme suspendu. Comme le décrit Héraclite, « l'éternité est un enfant qui joue ».

2.2. La rythmicité des interactions

La temporalité s'exprime par ailleurs dans le jeu en termes d'alternance, de mouvement, de rythme. D. Marcelli[16] distingue les « macrorythmes » et les « microrythmes ». Les premiers sont les rythmes de soins maternants, caractérisés par la répétition, la prévisibilité. Ils sont structurants en ce qu'ils permettent la mémorisation, l'anticipation, et alimentent ainsi le sentiment de continuité narcissique, de confiance, de sécurité de l'enfant. Ce concept rejoint l'idée de l'adaptation particulière, la « préoccupation maternelle primaire ». Les microrythmes en revanche, se situent à l'intérieur des échanges interactifs, et se caractérisent par la surprise, la rupture, l'inattendu, la tromperie. Ils sont le ressort ludique de l'interaction.

Si, dans les macrorythmes, le bébé investit les « indices de qualité » (selon l'expression de S. Freud), c'est-à-dire ce qui se maintient, est conforme à l'expérience passée, dans les microrythmes, en revanche, le bébé investit les « indices de divergence », la différence, l'écart par rapport à l'expérience passée. Il réalise un travail de comparaison entre deux situations, et c'est l'écart, abstrait, qui concentre son attention, l'attente de l'inattendu qui le stimule.

2.3. La rythmicité et l'accès au langage

Les interactions précoces sont immédiatement enveloppées de la voix et des mots de la mère. Celle-ci parle à son enfant, sachant qu'il ne la comprend pas mais convaincue tout de même qu'il la comprend mieux que quiconque. Ce jeu vocal, gratuit, est structurant pour l'enfant.

Elle s'adresse spontanément à son enfant sur un mode particulier : une hauteur tonale bien plus élevée que celle de sa voix normale, une voix ralentie, qui imite l'enfant. La mère induit ainsi la possibilité pour l'enfant de s'écouter lui-même lalaliser, et de se « ramener » sa mère en son absence. Le babil de l'enfant imitera ensuite les intonations et la mélodie de la langue, puis, quand ils s'accompagneront des phonèmes de la langue.

Cette forme de « langage adressé à l'enfant » (J. S. Bruner) se poursuit et s'enrichit au fur et à mesure, évoluant avec le langage de l'enfant dans sa complexité syntaxique et lexicale. Sur le plan discursif, le langage se développe également dans le cadre d'une co-construction où la mère s'appuie sur les énoncés de l'enfant.

[16] Cité in Roussillon, R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale, Paris, Masson, 2007, P. 128.

Les mouvements d'aller et retour entre la mère et l'enfant, minutieusement réglés, rythment ainsi le développement du langage. D. Stern[17] évoque ainsi des « moments de rencontre », résultant des situations où le lien intersubjectif est perturbé par l'arrivée d'un nouvel élément. La connaissance implicite partagée par les deux partenaires étant momentanément déséquilibrée, il en résulte une modification de cet état, un nouvel état d'intersubjectivité. L'accès au langage, notamment la référence, se fait par ce procès.

L'idée de la rythmicité traduit efficacement selon nous la dynamique à l'oeuvre dans le jeu et le développement de la subjectivité : qu'il s'agissent des allers et retours entre le dehors et le dedans (l'intériorisation de l'expérience subjective), des mouvements en direction de l'environnement et sa réponse en retour (confirmation ou infirmation d'une hypothèse), de l'attachement et de la séparation, de la structure profonde et de la structure de surface... l'enfant travaille à comprendre la variation, l'écart, qui tout à la fois sépare et relie. On pourrait tenter une analogie avec la musique, qui exige d'intégrer et de maintenir une pulsation (ligne de base, continuité, appui), tout en réussissant à s'en détacher pour y superposer harmonieusement une ligne mélodique et rythmique.

3. Le jeu en tant qu'expérience de vie

Nous avons vu comment l'aire transitionnelle activée par le jeu est un élément structurant dans le développement et la vie de l'enfant, lui permettant de trouver une perspective souple pour vivre avec la réalité extérieure et intérieure, une aire d'expérience pour négocier symboliquement les séparations, les conflits. Chaque étape de la vie donnera écho au modèle dessiné par S. Freud lors de l'instauration de la limite entre le dedans et le dehors. Qu'il s'agisse de traiter la découverte du désir de l'autre, la différence des sexes et des générations, la finitude de la vie du côté de la mort, ou des origines... chaque passage nécessitera de nouveaux équilibres entre jeu et réalité.

Le jeu représente une aire d'expérience vitale car fondatrice, à double titre. Partie prenante dans le processus de subjectivation, elle permet l'intégration de la personnalité, fondée sur le sentiment d'exister réellement, d'être soi, et la reconnaissance d'une réalité extérieure

[17] Cité in Roussillon, R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale, Paris, Masson, 2007, P.94.

séparée. Le jeu prolonge l'illusion de la toute-puissance infantile, cette part d'illusion qui alimente la croyance d'une relative possibilité de maîtrise sur le monde extérieur. C'est cette croyance qui nous incite à penser la vie comme réelle et riche de signification, valant la peine d'être vécue.

Or, l'acceptation de la réalité est une tâche sans fin. D.W. Winnicott souligne ainsi que la question de l'illusion est inhérente à l'être humain. Il y a l'idée d'un paradoxe non résolu, qu'il convient d'accepter comme tel : pas dedans, pas dehors... L'homme est toujours soumis à la tension entre la réalité du dedans et la réalité du dehors : c'est l'aire intermédiaire d'expérience, démarrant avec le jeu des enfants et se poursuivant avec l'art, la religion... qui soulage cette tension.

4. Qu'est-ce qu'une expérience créative ?

4.1. La créativité du point de vue de D.W. Winnicott :

La créativité telle que la conçoit D. W. Winnicott est inhérente au fait de vivre. Elle est une façon d' «être au monde», une disposition de l'individu face à la réalité extérieure, un certain «regard» sur la vie. Il la définit avant tout comme « (...) un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter ».

Nous l'avons vu, la créativité selon D. W. Winnicott est directement liée à la quantité et à la qualité de l'apport offert par l'environnement lors des premiers temps de la vie. A défaut d'un apport suffisamment bon, l'enfant ne fera pas l'expérience de la toute-puissance ; l'objet sera perçu comme actif, séparé, une réalité implacable à laquelle il n'a d'autre choix que de se soumettre. Loin de développer un goût pour la vie, l'enfant aura le sentiment que l'existence est futile.

La part de ses illusions infantiles que nous gardons en nous à l'âge adulte conditionne sans doute l'enthousiasme, notre capacité à désirer, « l'éternelle capacité de rêverie » de «l'enfant

dans l'adulte» dont parle R. Diatkine[18]. Le fantasme d'objet idéal et perdu hérité de l'enfance soutiendra la quête de ce «paradis perdu» à travers nos identifications successives. Notre vie psychique n'est pas linéaire, elle pourrait se comparer à une histoire sans cesse réécrite. La créativité pourrait en ce sens être rapprochée de l'idée d'une « pulsion de vie ».

4.2. La créativité du point de vue de la psychologie cognitive : le paradigme de la résolution de problème

La créativité peut être abordée sous l'angle de la recherche de nouvelles idées. Le concept de « pensée divergente », par exemple, recouvre la capacité de l'individu à explorer un thème ou un problème dans des directions différentes, au contraire de la « pensée convergente », qui consiste à rechercher la « bonne » réponse, la réponse la plus acceptable eu égard aux situations analogues déjà rencontrées ou aux attentes de l'environnement (par exemple, la bonne réponse recherchée par l'élève est souvent celle dont il pense qu'elle est attendue par l'enseignant).

Le concept de créativité s'exprimant d'un point de vue cognitif se rapproche ainsi de la flexibilité, qui participe, aux côtés de l'ensemble des fonctions exécutives, à l'adaptation de l'individu face à des situations nouvelles. La flexibilité est largement sollicitée dans les situations de la vie quotidienne, ains que dans les apprentissages. Elle témoigne de la capacité à adopter plusieurs points de vue sur une situation, à sélectionner le plus pertinent, ou à en changer, afin de s'adapter à l'environnement dans lequel on se trouve.

Eslinger et Grattan [19] considèrent que la flexibilité cognitive n'est pas un processus unitaire mais un ensemble de composantes, parmi lesquelles ils distinguent la flexibilité réactive et la flexibilité spontanée. La flexibilité réactive est déclenchée par un signal de l'environnement, par une situation d'impasse. Elle est mise en oeuvre de façon implicite. Le test du Wisconsin est un bon outil d'évaluation de ce versant de la flexibilité. La flexibilité spontanée, quant à elle, ne dépend d'aucun signal de la situation ; elle est mise en oeuvre de façon explicite et témoigne d'une représentation du but dissociée de la procédure. Elle peut s'apprécier au moyen des épreuves de fluence verbale.

[18] Diatkine, R., L'enfant dans l'adulte ou l'éternelle capacité de rêverie, Revue française de psychanalyse 1994/3
[19] Cité in Clément, E., La résolution de problème - à la découverte de la flexibilité cognitive, Paris, 2009

Selon E. Clément[20], l'activité de résolution de problème constitue un paradigme privilégié pour l'étude de la flexibilité, dans les deux versants que nous venons d'évoquer. La caractéristique de ces situations est de confronter l'individu à la recherche d'une solution qui ne peut être trouvée par le recours à des connaissances ou des procédures acquises dans d'autres situations, sans transformation.

La résolution de problème implique à la fois :

- **le changement de point de vue sur la situation** : identifier les contraintes et les respecter procède de la capacité à abandonner une stratégie et à en élaborer une nouvelle, en réorientant son attention sur certaines propriétés ; c'est la flexibilité réactive qui est alors sollicitée.
- **le choix de la stratégie la plus efficace** : anticiper, hors action, plusieurs points de vue, plusieurs voies de résolution ; cet aspect de la résolution implique la flexibilité spontanée, qui relève d'une compréhension conceptuelle, et n'est pas contrainte par la situation.

Plus récemment, ce sont les liens entre les émotions et la découverte de solution qui ont été explorés. Alors qu'elle a longtemps été envisagée comme perturbatrice, l'émotion est reconnue aujourd'hui comme faisant partie intégrante de l'activité cognitive. Elle agit comme un mécanisme régulateur, et intervient dans l'orientation de l'attention et de l'activité. L'émotion est décrite par certains auteurs comme une interface entre l'environnement et l'individu, un processus dynamique qui crée une latence entre la stimulation de l'environnement et la réponse de l'individu, et qui permet donc une réponse flexible.

En situation de résolution de problème, l'émotion déclenchée par l'évaluation des évènements qui surviennent au cours de l'exécution de la tâche sert d'alerte : elle incite à poursuivre son plan d'action quand la progression semble satisfaisante et à changer de stratégie quand on se trouve en impasse.

4.3. Définition de l'expérience créative retenue dans le cadre de notre travail pratique

Dans notre approche de la dimension créative à l'oeuvre dans les situations de jeu avec l'orthophoniste, nous avons cherché à prendre en compte les points de vue évoqués ci-dessus.

[20] Clément, E., La résolution de problème - à la découverte de la flexibilité cognitive, Paris, 2009

Nous proposons donc d'aborder « l'expérience créative » comme l'émergence d'une réponse nouvelle, qu'elle s'exprime sous la forme d'un travail cognitif, d'un rapport différent à ses émotions, ou d'une situation relationnelle inédite. Il peut s'agir ainsi de trouver de nouvelles idées pour progresser dans le jeu, de découvrir la solution d'un problème, ou de prendre conscience de ses émotions, de les contenir ou de les laisser s'exprimer davantage, comme de faire l'expérience d'un « bon » moment, d'une relation harmonieuse avec l'autre.

Le point commun de toutes ces expériences tient tout d'abord à leur dimension constructive, dans la mesure où elles sont vécues comme positives, ressenties comme valorisantes, nourrissantes. Ce sont ensuite des expériences vitales, car elles sont des moments de vie ; elles s'inscrivent dans l'histoire de l'enfant, imprimeront leur trace, dans sa mémoire épisodique peut-être, ou dans son inconscient. Enfin ce sont des expériences vitales, parce que le plaisir et la rencontre qui les accompagnent nourrissent cette « envie d'être au monde », ce sentiment que « la vie vaut la peine d'être vécue » dont nous parle D. W. Winnicott[21].

Par le terme d'« expérience créative » nous entendons donc désigner, dans le cadre de la partie pratique qui va suivre, des expériences ayant trait tout d'abord à **l'expression d'une pensée en mouvement** (cf p.55), souple, modifiable, capable de percevoir une nouveauté et de construire un cheminement inédit.

Un deuxième type d'expérience créative réside dans la « contenance » des affects, d'une mise à distance de ces derniers suffisante mais non excessive, qui canalise l'excitation sans la juguler. Cet équilibre est la condition d'une **pensée authentiquement incarnée**, quand l'adaptation aux demandes de l'environnement ne se fait pas au détriment du sentiment du moi de l'enfant, n'entraîne pas de clivage (cf « **la mise à distance «optimale» des affect**s » p. 56).

Enfin, il s'agit également de l'expérience d'une relation à l'autre vécue plus sereinement, se traduisant par la capacité de s'ouvrir à une influence extérieure, de faire une place à l'autre, autant que de laisser «percer» une émotion, fût-elle teintée d'agressivité (cf « **une relation à l'autre plus confiante, vécue comme positive** » p. 56).

Ces trois types d'expériences sont naturellement intriquées et largement interdépendantes. Car la réflexion nécessite bien entendu de ne pas être sous l'emprise de ses affects. La capacité

[21] Winnicott, D. W., Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1971

d'être en contact avec ses émotions et d'y porter attention nourrit l'aptitude à comprendre les émotions de l'autre, et influence par là notre relation à l'autre. Le degré d'ouverture à l'autre est lié au sentiment de sécurité intérieure, à la conviction intime d'avoir les moyens de faire face à ce qu'il nous renvoie.

III. UN CADRE PARTICULIER DE LA SEANCE D'ORTHOPHONIE

Nous avons évoqué la fonction psychique du jeu, sa potentialité symbolisante, ainsi que le rôle vital du jeu, en tant que phénomène « transitionnel », dans la vie mentale du sujet en cours de développement.

Nous nous sommes penchés sur cette « aire intermédiaire d'expérience », dans laquelle le jeu prend place, et dont l'usage est déterminé par la somme des expériences créatives qui ont pu s'y accumuler. En élargissant notre réflexion sur la créativité, telle que l'aborde D. W. Winnicott, à la vision d'autres auteurs, se plaçant cette fois d'un point de vue cognitif, nous avons abouti à la définition de l'« expérience créative » en situation de jeu que nous proposons d'utiliser dans la partie pratique de ce mémoire.

Il nous reste, sur le plan théorique, à aborder la question du contexte de l'activité de jeu (où, quand, avec qui, pourquoi, pour quoi , comment), car il influence naturellement son contenu et ce qui s'y passe.

En orthophonie, cette activité prend place dans le cadre particulier de la séance. Nous n'entendons pas traiter ici de l'ensemble des implications, essentielles, de ce cadre sur l'efficacité du travail thérapeutique. Aussi avons-nous choisi de concentrer notre réflexion sur le parallèle qu'on peut établir entre la séance en tant que lieu et temps réservés, localisés hors du champ d'expérience habituel de l'enfant, et « l'espace intermédiaire » du jeu, se situant ni tout à fait au dehors ni tout à fait au-dedans.

En quoi la séance peut-elle effectivement s'apparenter à une « aire intermédiaire d'expérience » ? Quels sont les paramètres de la séance susceptibles d'influer sur la dynamique du travail avec l'enfant ?

1. La place de l'orthophoniste

Le positionnement de l'orthophoniste joue un rôle déterminant dans la manière dont l'enfant va s'approprier, ou non, l'accompagnement qui lui est proposé, dans l'usage qu'il va faire de la séance.

1.1. Du « supposé savoir » de l'orthophoniste...

L'orthophoniste, comme tout clinicien que l'on vient consulter est, suivant l'expression de J. Lacan un « sujet supposé savoir ». On lui prête un savoir, on attend de lui une explication et une solution.

Le champ de compétences de l'orthophonie est vaste et dans le cas des pathologies fonctionnelles nécessitant une prise en charge a priori technique (rééducation de la déglutition faisant suite à une intervention chirurgicale par exemple), l'orthophoniste peut probablement assumer cette position de sujet connaissant.

Mais la grande majorité des patients qui se présentent devant une orthophoniste donne à voir un ensemble complexe de symptômes diversement « arrangés », une composition, un « tableau » clinique toujours singulier. Si, au départ, l'orthophoniste tente d'objectiver les difficultés et peut définir l'orientation initiale de la prise en charge, il doit pouvoir aussi se dégager de ses hypothèses, et se placer dans la position de celui qui ne sait pas encore et qui va chercher à comprendre.

Cette position intérieure implique pour l'orthophoniste un état d'esprit ouvert, un questionnement, permettant d'ajuster au mieux ses propositions. Comme le dit D. W. Winnicott, « tout système de pensée qui prétend apporter une solution toute faite est en lui-même une contre-indication ».[22]

[22] Winnicott, D. W., La consultation thérapeutique et l'enfant, Paris, Gallimard, 1971

L'omnipotence de l'orthophoniste dans les yeux du patient doit au besoin être ramenée dans des limites telles qu'il subsiste une part d'illusion autour de ce supposé savoir (moteur de la dynamique transférentielle que nous n'aborderons pas ici), sans que cela entraîne une relation d'emprise ou de séduction de l'orthophoniste envers le patient. L'attitude de l'orthophoniste, par l'attention privilégiée qu'il porte à ce que le patient lui adresse, signifiera progressivement cette position « ignorante » au patient. Ainsi peut-il espérer perdre un peu de sa toute-puissance, amener le patient à envisager la séance comme un lieu et un temps qui lui appartiennent, qui lui sont dédiés. Cette position fonde le patient comme « sujet connaissant », appelé à jouer un rôle actif dans le travail. Nous pourrions utiliser l'image de l'orthophoniste lui présentant une page blanche.

1.2. ...vers la « rencontre »

Il est toutefois un savoir dont l'orthophoniste est détenteur : celui de la méthode. Grâce à ses connaissances théoriques et son expérience clinique, il peut prétendre savoir comment on peut s'y prendre, quels outils mettre à la disposition de son patient, et apporter ainsi une contribution décisive au travail du patient.

L'orthophoniste s'appuyant avant tout sur ce versant de son savoir, ne se place pas dans une situation directive mais offre une véritable relation d'aide, sans attente ni jugement. Le caractère nouveau, différent, de la relation que propose alors l'orthophoniste à l'enfant, joue un rôle décisif dans « l'accrochage » de l'enfant.

La confiance accordée au professionnel par l'environnement de l'enfant, ses parents d'abord, mais aussi plus largement son enseignant, est également importante. L'enfant ne peut investir l'espace qui lui est proposé que s'il y est tacitement autorisé par ses parents, s'il perçoit que l'intérêt de la prise en charge n'est pas mise en doute par ceux qui l'entourent.

Ce juste équilibre entre la confiance accordée par l'enfant et son entourage à l'orthophoniste, et la conscience des limites de son pouvoir, est la condition pour que se fonde une alliance thérapeutique.

2. La séance comme « espace intermédiaire »

2.1. La séance identifiée comme un espace réservé

La séance est d'emblée clairement délimitée : elle est attribuée à l'enfant, avec un jour et un créneau horaire fixes, une fréquence définie au départ. Un certain nombre de dispositions concernant la séance sont d'ailleurs « contractualisées » dès la première rencontre avec les parents (durée, fréquence, lieu, prix...).

La séance acquiert une permanence grâce à la régularité : une certaine routine s'installe ainsi sur une durée relativement longue, qui crée chez l'enfant le sentiment d'une continuité. La séance en tant que lieu et temps réservés acquiert une existence ; son caractère relativement invariant permet à l'enfant de pouvoir se la représenter en dehors des moments des séances.

2.2. La séance comme « contenant »

L'espace de la séance peut être comparé à un contenant, isolé de l'extérieur. L'orthophoniste demande à ce que l'enfant vienne seul en séance. Celui-ci y est protégé de la réalité extérieure,

- par la règle de confidentialité qui s'y applique, garantissant que ses paroles et ses actes ne sortiront pas de cet espace,
- par la démarcation posée par l'orthophoniste entre la séance et les autres contextes, scolaires ou éducatifs, connus de l'enfant : les modalités de «travail» proposées, la liberté consentie (dans le choix d'une activité par exemple), la neutralité de l'orthophoniste contribuent à créer une sorte de « bulle » où les contraintes habituellement imposées à l'enfant sont temporairement suspendues ou adaptées,
- et, enfin, par le maintien à distance par l'orthophoniste des pressions familiale et scolaire.

L'orthophoniste protège aussi l'enfant de ses propres débordements, en canalisant l'excitation, en « survivant » le cas échéant aux mouvements agressifs de l'enfant, sans y répondre, en assumant une fonction « pare-excitante ». Selon D. W. Winnicott, cette présence bienveillante, réactive quelque chose de la « préoccupation maternelle primaire »; elle a pour

objectif d'assurer une contenance interne, permettant à l'enfant d'acquérir une certaine disponibilité psychique, un espace pour penser.

La dimension accueillante, neutre, pare-excitante et contenante de la séance rappelle la fonction maternelle. Mais la séance, par son cadre, porte en elle également une exigence « paternelle » d'organisation ; elle incite au rassemblement, contient la dispersion, évite l'éclatement. Les principes qui l'organisent ont valeur de règles, de limites.

3. La séance comme « aire intermédiaire d'expérience »

Par son positionnement, par le souci apporté à l'élaboration du cadre de la séance, l'orthophoniste peut espérer créer les conditions favorables à ce que l'enfant prenne une part active au travail. Prendre le risque d'une démarche nouvelle (tâtonner, se confronter à l'erreur par exemple), oser livrer sa parole, s'opposer... toutes ces formes d'expérimentation d'une relation nouvelle (à soi, à l'autre, au savoir...) nécessitent en effet un sentiment de sécurité.

La séance peut donc être pensée et aménagée comme un espace intermédiaire où, comme dans le jeu,
-l'enfant est délivré de l'obligation (obligation de performance scolaire, obligation de conformité sociale...),
-le travail de l'enfant s'inscrit dans un rythme qui lui est propre,
-sa pensée peut se déployer sans risque excessif (les enjeux n'étant pas les mêmes qu'au dehors),
-l'enfant fait l'expérience d'une relation nouvelle (contrastant avec des relations habituelles adultes-enfants très hiérarchisées),
-l'enfant peut prendre le risque de s'ouvrir davantage à l'autre, ce dernier lui ayant fait la démonstration de sa fiabilité (confidentialité, contenance, solidité et survivance du cadre aux attaques).

En bref, la séance recèle une part d'illusion, de « faire semblant ». On peut essayer, on peut se tromper... en toute sécurité. Cette dimension s'applique à un travail cognitif, mais aussi à une expérimentation affective. Un enfant pourra, par exemple, mettre à l'épreuve la capacité de contenance de l'orthophoniste face à son opposition, constater quelles sont les limites posées

par ce dernier, tout en faisant l'expérience de l'absence de « représailles », d'une relation retrouvée.

A ce titre la séance peut être envisagée comme un « outil »de travail, permettant d'exploiter les virtualités d'un espace intermédiaire. Intermédiaire, parce que soigneusement circonscrit et séparé, dégagé des enjeux et des contraintes de la réalité quotidienne de l'enfant. Le cadre de la séance oriente l'attention de l'enfant vers un travail, soutenu par un adulte qui se pose avant tout en partenaire. Dans ces conditions, la séance peut devenir un espace transitionnel, où des expériences nouvelles adviennent en séance et sont susceptibles d'être généralisées à l'extérieur, la continuité de la séance permettant les allers et retours nécessaires.

PROBLEMATIQUE

Grâce au jeu, l'enfant découvre, construit, transforme, (se) relie et (se) sépare... Le rôle « créatif » du jeu dans la vie psychique de l'enfant a été largement démontré, tant au niveau de l'intégration des apports de l'extérieur que pour ce qui concerne l'expression de ses propres potentialités.

Ceci étant posé, nous avons cependant noté que le jeu, aussi universel et spontané qu'il paraisse, n'était pourtant pas toujours accessible à l'enfant. Et qu'une activité qui ressemble à un jeu, au premier abord, peut n'engager aucune élaboration, aucun travail psychique. Dans le prolongement de cette idée, nous pouvons nous interroger sur le jeu en orthophonie : est-ce que jouer dans ce cadre conserve le même potentiel de créativité ? Le jeu, en tant que phénomène transitionnel, aire intermédiaire d'expérience, peut-il se transposer dans le cadre de la séance d'orthophonie ? Est-il possible au contraire que le jeu se dénature au passage, perde sa puissance constructive ?

Le questionnement pourrait nous être « renvoyé » d'un autre point de vue. En inversant la perspective, en quelque sorte, ne peut-on pas envisager que l'orthophoniste renforce le potentiel créatif du jeu ? L'intervention de l'orthophoniste se conjugue-t-elle avec les potentialités du jeu de manière à favoriser l'émergence d'un processus créatif ? Quelles sont alors les conditions d'une interaction créative dans le jeu ?

Il s'agit en définitive de répondre à la question suivante :

En quoi jouer avec l'orthophoniste en séance peut-il constituer une expérience créative pour l'enfant ?

HYPOTHESES DE TRAVAIL

Nous formulons les hypothèses suivantes :

I. Jouer avec l'orthophoniste peut permettre à l'enfant de vivre des expériences créatives.

II. L'orthophoniste joue un rôle déterminant dans le jeu : il peut favoriser, ou, au contraire, inhiber les processus créatifs. Nous chercherons à définir quelles conditions sont nécessaires pour que le jeu avec l'orthophoniste garde son potentiel créatif.

III. Ces expériences, le temps d'un jeu, sont constructives. Elles alimentent une dynamique de changement chez l'enfant, notamment dans son rapport aux apprentissages.

PARTIE PRATIQUE

I. METHODOLOGIE

1. Critères de sélection des enfants

Deux terrains de stage nous ont permis de filmer des situations de jeu avec cinq enfants et adolescents âgés de 10 à 15 ans. Nous avons finalement retenu trois enfants, Guillaume, Clémence et Thaïs, âgés respectivement de 10 ans 7 mois, 11 ans 1 mois et 12 ans 9 mois, au moment de notre observation, sur la base de leur proximité en âge et niveau scolaire (CM1, CM2, et 6ème).

Nous n'avons pas souhaité définir de critères plus stricts, notre travail se situant dans l'optique d'une étude de cas uniques multiples. Il nous a paru suffisant que ces enfants partagent le point commun de rencontrer des difficultés persistantes et diffuses dans les apprentissages scolaires, touchant de nombreux domaines (langage écrit, raisonnement logique, calcul...), et qu'ils représentent ainsi un « déf i» diagnostique. Les personnalités très différentes des enfants nous ont intéressée tout autant que leurs difficultés.

2. Présentation du matériel et analyse des processus cognitifs sollicités

Les trois jeux proposés sont des jeux de règles qui ont en commun les caractéristiques principales suivantes :

- la sollicitation de processus mentaux, dans une démarche s'apparentant à une résolution de problème,
- une situation figurative (tous les éléments sont visibles), nécessitant cependant un certain degré d'abstraction,
- des règles relativement simples,
- un habillage sémantique plutôt pauvre,
- un procédé de résolution ne faisant pas appel à des connaissances spécifiques.

Tous trois invitent à un travail cognitif riche : l'enfant est amené à anticiper les conséquences de ses mouvements et à élaborer mentalement une séquence d'actions. Il est régulièrement

confronté à des situations d'impasse, qui se définissent par le fait que le joueur constate que ce qu'il est en train de faire ne permet plus d'avancer, ou que les mouvements de son adversaire ont contrecarré ses plans.

La sortie de ces situations de blocage passe nécessairement par un effort de réajustement (de la représentation de la situation, de l'objectif immédiat recherché...). Pour mobiliser sa pensée, l'enfant doit pouvoir construire un espace de réflexion, réussir à mettre à distance ses tensions, ses pulsions... afin de construire une nouvelle représentation de la situation, recenser les solutions possibles et prendre une décision.

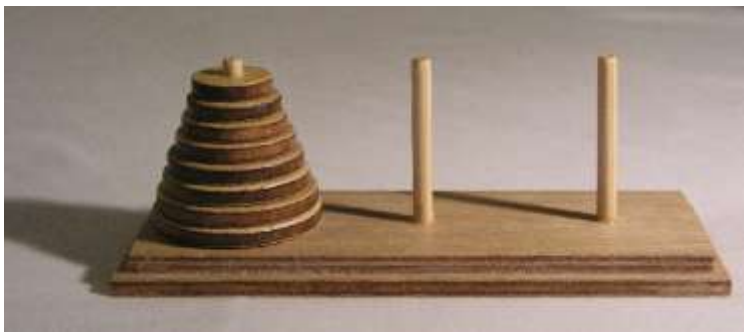
Dans le cas de la Tour de Hanoï et Rush Hour, il existe plusieurs chemins de solution, l'objectif habituellement assigné au joueur étant de découvrir le plus court d'entre eux. Ces jeux sont donc intéressants à double titre dans notre travail : ils permettent d'une part d'observer les différents chemins de solution empruntés par les enfants, qui reflètent l'interprétation qu'ils ont de la situation et les objectifs qu'ils se donnent, et, d'autre part, ils confrontent les enfants à des situations où les solutions sont multiples, en nous éloignant du schéma habituel de « la bonne réponse ».

2.1. La Tour de Hanoï :

Une tour est formée de plusieurs anneaux, ou disques, qui sont tous de taille différente, installés sur un pilier, en commençant par le disque le plus large (en bas) au plus petit (au sommet de la tour). Le but du jeu est de déplacer cette tour de sa place initiale vers l'un des deux autres piliers, en respectant les règles suivantes[23] :

- On ne peut déplacer qu'un seul disque à la fois (ce qui implique qu'on ne peut déplacer un disque qui se trouve sous un autre disque).
- On ne peut déposer un disque sur un disque plus petit que lui.

[23] La troisième consigne habituellement proposée et qui consiste à rechercher la solution optimale (déplacer la tour en effectuant le moins de mouvements possibles) a été volontairement abandonnée car elle nous semblait constituer une difficulté excessive pour les enfants.



La structure du problème à résoudre ici est celle d'une transformation d'états : il s'agit de transformer une configuration initiale en une autre configuration par des actions dont les conditions d'application sont définies au préalable (mouvements autorisés et mouvements interdits).

La construction d'un schéma de résolution sollicite de nombreux processus mentaux (anticipation, planification, coordination...), mais le tâtonnement s'avère très rapidement nécessaire. En effet, la planification anticipée de la séquence de mouvements nécessaire à la résolution dans sa totalité représente une charge cognitive excessivement lourde.

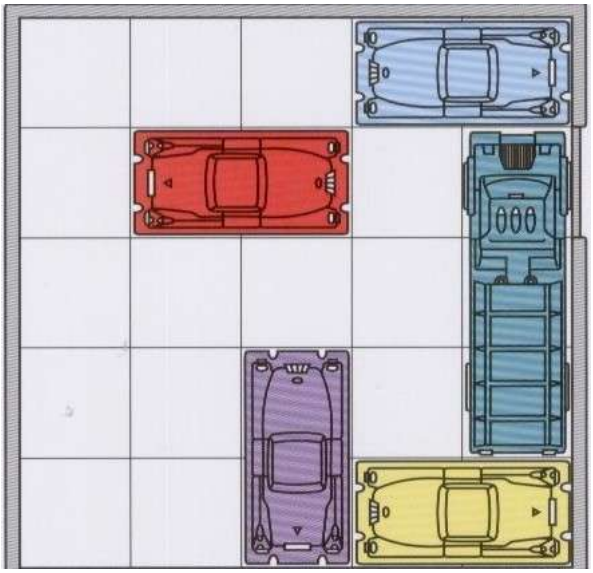
Le joueur est inévitablement confronté à des situations d'impasses, dont la sortie est conditionnée par sa capacité à envisager d'autres points de vue, et, souvent, à accepter de s'éloigner temporairement de son but initial. Il s'agit en quelque sorte de «défaire» à intervalles réguliers la tour pour la reconstruire.

L'expérience montre qu'en tâtonnant, la solution peut être trouvée pas à pas sans qu'il y ait une vue d'ensemble de la stratégie. Avec l'entraînement, certaines stratégies partielles («quoi faire pour») s'élaborent, permettant d'accomplir des avancées partielles vers la résolution, d'aller «jusque-là». En règle générale, on constate que les performances s'améliorent grâce à un effet d'apprentissage, une perception logique de la situation qui s'affine progressivement...

2.2. Rush Hour (Embouteillages) :

Sur un parking, une voiture rouge est bloquée par d'autres véhicules, voitures et camions de taille variable. Le but du jeu est de déplacer les véhicules afin de faire sortir la voiture rouge du parking. Seuls les déplacements en avant ou en arrière, suivant le «rail» sur lequel est

installé le véhicule, sont autorisés. Des cartes-problèmes donnent les positions de départ des véhicules.



La structure du problème sous-jacent est celle d'une transformation d'états (de la configuration imposée au départ vers une nouvelle disposition des véhicules permettant le déplacement de la voiture rouge jusqu'à la sortie). Ce jeu engage l'analyse des liens spatiaux entre les véhicules, l'anticipation (prévoir les conséquences des déplacements), la coordination et la planification (organiser dans le temps les mouvements des véhicules).

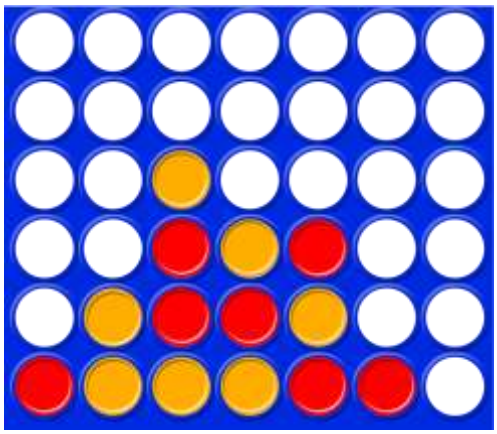
Comme pour la Tour de Hanoï, le joueur doit recourir au tâtonnement. D'une partie à l'autre, certaines stratégies-clé peuvent se dessiner (faire passer un véhicule de l'une des moitiés du parking, délimitées par le chemin de la voiture rouge, à l'autre moitié), et le joueur, avec la pratique, se constitue un petit «répertoire» des sorties d'impasse.

Une particularité intéressante du jeu nous semble être que le niveau de difficulté d'une configuration est souvent déconnecté de sa difficulté «apparente». Ainsi, des situations de départ impliquant un grand nombre de véhicules sont généralement jugées au premier abord comme «difficiles» par les enfants. Cet a priori est souvent contredit par le déroulement de la partie dans un second temps. Inversement, certains enfants se sont trouvés surpris de la difficulté inattendue de configurations relativement plus «aérées». Cet effet «d'illusion d'optique» n'est naturellement pas sans influence sur l'état émotionnel dans lequel l'enfant entreprend la partie.

Ce jeu a été proposé à deux. Un effort supplémentaire de décentration et de flexibilité est nécessaire afin de prendre en compte les mouvements de l'autre.

2.3. Puissance 4 :

Le but du jeu est d'aligner 4 pions sur une grille comptant 6 rangées et 7 colonnes. Chaque joueur dispose de pions d'une même couleur (jaune ou rouge). Tour à tour les joueurs placent un pion dans la colonne de leur choix, le pion coulisse jusqu'à la position la plus basse possible dans ladite colonne. Le vainqueur est celui qui réalise le premier un alignement (horizontal, vertical ou diagonal) d'au moins quatre pions de sa couleur.



La structure du problème qui se présente ici au joueur correspond à la recherche d'une « famille »[24], c'est-à-dire la reproduction d'un groupe de quatre éléments identiques.

L'intérêt du jeu réside dans l'analyse des liens spatiaux (repérer les alignements), l'anticipation, la coordination des concepts de nombre et d'alignement. La capacité à adopter le point de vue de l'autre est sollicitée également puisqu'il s'agit tout autant de compléter son alignement que d'empêcher l'autre de faire le sien. Chaque mouvement de l'adversaire est tantôt un empêchement ou une menace, tantôt un appui (involontaire !).

Ce jeu a été proposé à deux, en rivalité. La part d'affectivité dans cette modalité de jeu est donc a priori plus importante que pour les deux autres jeux.

[24] selon le concept de «régularités» définies par F. Orsini-Bouichou.

3. Présentation des enfants

3.1. Clémence

Clémence est âgée de 11 ans et 1 mois au moment de notre observation.
Elle est la deuxième de trois enfants. Ses deux frères sont âgés de 14 et 5 ans.

Clémence est une jeune fille très réservée, polie, invariablement souriante. En tant qu'observateur, nous sommes immédiatement frappée par le contraste entre l'expression relativement immobile, très attentive, de son visage et ce qui se passe sous la table, hors du regard de l'orthophoniste (balancement continu des jambes, mains jointes qui se tordent parfois). Clémence s'exprime d'une voix peu timbrée, presque chuchotée, avec une respiration haute.

Clémence est actuellement en CM2, après avoir redoublé une fois (CE1). Depuis le début de sa scolarité ou presque, Clémence est accompagnée en orthophonie (le suivi remonte à la Grande Section de maternelle), et bénéficie d'un soutien scolaire. Malgré l'ancienneté de ce suivi, Clémence ne manifeste ni lassitude, ni désir d'arrêter ou d'espacer ses séances (comme l'a fait Thaïs).

L'idée d'une certaine permanence vient à l'esprit en entendant les mots de Clémence et de sa mère au sujet des difficultés de Clémence dans les apprentissages scolaires. Au cours du bilan initial mené par son orthophoniste actuelle (juillet 2008), Clémence, évoquant qu'elle a du mal en lecture, qu'elle déteste les problèmes mathématiques et le calcul, précise : « Depuis toujours ». A propos des résultats scolaires (pourtant en hausse) du trimestre écoulé, sa mère fera le commentaire suivant, à deux reprises : « Ce sont toujours les mêmes choses qui pêchent ».

Le travail en orthophonie entrepris avec Clémence concerne le langage écrit d'une part (entraînement de la stratégie d'adressage, augmentation du lexique orthographique, enrichissement de la syntaxe), avec des difficultés en lien avec des faiblesses du côté du langage oral (difficultés d'évocation, pauvreté lexicale, difficultés de construction syntaxique), et le raisonnement logique d'autre part. L'orthophoniste constate dans ce domaine des difficultés liées au versant linguistique des problèmes, ainsi qu'une difficulté à

gérer l'implicite, opérer des déductions, faire des choix, appliquer les procédures et calculs à bon escient.

Dès sa première rencontre avec Clémence l'orthophoniste s'est posée la question de l'inhibition. Il est ainsi frappant de comparer la sérénité affichée par Clémence dans les activités qu'elle connaît, les procédures qu'elle maîtrise, le travail à deux, avec son attitude face à des situations nouvelles, exigeant de faire des choix, de prendre des décisions, ou d'exprimer sa pensée. Elle semble alors paralysée : elle ne parle plus, elle ne bouge plus.

L'extrait de séance suivant illustre combien il est difficile pour Clémence de proposer, d'inventer. Même dans le cas d'une consigne simple (« trouver un mot »), elle semble soudain sidérée, et elle a du mal à se détacher des propositions de l'adulte :

> L'orthophoniste propose de trouver une phrase avec 6 mots dont le mot « journée ».
> Clémence demeure immobile quelques minutes.
> L'orthophoniste (« O ») : Tu es en panne...complètement ?
> C ne répond pas.
> O : Alors c'est moi qui commence...c'est toi qui me dis.
> C : Vous écrivez une phrase avec 5 mots...où il faut qu'il y ait le mot «aujourd'hui»

3.2. Guillaume

Guillaume est âgé de 10 ans et 7 mois au moment de notre observation.
Il est l'avant-dernier de 4 enfants (une soeur et un frère aînés, une soeur cadette très proche en âge).

Guillaume est pris en charge pour des difficultés psychologiques depuis le CP. Il bénéficie d'un suivi individuel en psychomotricité depuis octobre 2009. Depuis la rentrée de septembre 2010, il est également pris en charge, à raison de deux demi-journées par semaine, en hôpital de jour, dans un groupe.

Guillaume est actuellement en CM1. Il n'aime pas beaucoup l'école, souffrant d'un double décalage, en termes de comportement social d'abord (il a du mal à se faire des copains, à jouer avec les autres), en termes d'acquisitions scolaires ensuite (Guillaume n'a jamais redoublé mais ses performances scolaires ne sont pas au niveau de sa classe). Guillaume plus

jeune était décrit à l'école comme « dans la lune ». Il s'est attiré plus tard les moqueries des autres dans les moments où, s'évadant dans son imaginaire, il s'isole dans la cour de récréation, fait des mouvements de bras et se parle à lui-même. Ces phénomènes de retrait s'accentuent quand Guillaume est en difficulté.

Le suivi orthophonique de Guillaume a débuté en septembre 2009, sur la proposition du pédopsychiatre. L'objectif affiché d'un travail cognitif, en soutien aux apprentissages scolaires, répondait à la demande des parents qui sont soucieux de la progression scolaire de leur enfant. Le bilan de départ fait ressortir des difficultés dans les domaines du langage écrit, du raisonnement et de la construction du nombre. Guillaume semble pénalisé dans ses acquisitions par une grande difficulté à traiter le temps, un raisonnement logique fragile parce que s'appuyant sur des règles fluctuantes ou inadéquates, des idées volatiles.

Guillaume se présente comme un garçon poli, il affiche un air sérieux. Généralement appliqué et coopératif dans les activités que lui propose l'orthophoniste, il fait preuve toutefois d'une relative rigidité, d'une certaine intolérance à la frustration. Il peut se montrer réticent à recevoir les propositions de l'orthophoniste si elles ne coïncident pas avec ses envies, et consentir difficilement à différer une activité à la séance suivante. Il se raidit quand il perd.

Guillaume a une façon particulière de s'exprimer, qui donne l'impression d'une certaine retenue, comme s'il préparait ses phrases à l'avance. Son débit peut être précipité, avec des fins de phrases alors difficilement intelligibles. Les tournures utilisées par Guillaume peuvent surprendre, faisant l'effet d'un langage «apprêté», comme s'il enfilait des habits trop grands pour lui (par exemple : « Ce serait pour un choix, justement »).

Guillaume amène très régulièrement des éléments de sa vie et de ses préoccupations dans la séance, souvent de manière impromptue et en tout début de séance, comme s'il lui fallait se soulager au plus vite d'une pensée qui accaparerait son esprit. Il parle ainsi de son entrée à l'hôpital de jour, de sa visite à Toys R Us et de sa liste de Noël (« Minimum c'est 5 cadeaux, et pas trop cher »), de Halloween (« Nous les Français on fête pas»), de son père qui l'a laissé s'asseoir à l'avant de sa voiture (« Parce que j'ai 10 ans »), des anniversaires (sa grande soeur, un camarade de son groupe à l'hôpital de jour), d'un nouveau parc d'attraction. Il ne parle jamais de ses difficultés. Une fois seulement, il rapporte à l'orthophoniste, à peine entré dans son bureau, que la psychomotricienne lui a dit l'avoir vu tout seul faire des grands gestes

en récréation (à l'hôpital de jour), et il s'empresse de demander : « Tu m'as déjà vu faire ça ? » avant de se justifier : « C'est parce que je me raconte des histoires de dragons ».

Guillaume apprécie manifestement la lecture à deux des frasques de « Tom Tom et Nana » (le récit des bêtises aux dépens des parents, les gros mots), car il les réclame, et pourtant son visage ne trahit rien de son plaisir.

Les espaces de soin ouverts à Guillaume semblent bien investis, ce dont le garçon témoigne en séance (les références à l'hôpital de jour sont nombreuses). Ce sont des lieux de découverte et d'expérimentation (la « patouille » en peinture, la socialisation à l'échelle d'un petit groupe), d'exploration et d'expression de ses ressentis (notamment en psychomotricité - lieu de prise en charge le plus ancien). Nous avons constaté une évolution positive du comportement de Guillaume en séance d'orthophonie, partant de situations où Guillaume, plutôt directif, faisait peu de place à l'autre, pour aboutir, quelques mois plus tard, à des situations d'échange, impliquant une réelle complicité.

3.3. Thaïs

Thaïs est âgée de 12 ans et 9 mois au moment de notre observation.
Elle est la deuxième de 3 enfants (deux frères âgés de 14 et 8 ans).

Thaïs souffre d'une hypermétropie sévère, associée à une morphologie particulière de ses paupières (affaissées). Le diagnostic tardif de ces troubles visuels (milieu de GS maternelle) explique probablement les difficultés précoces d'intégration de Thaïs à l'école. Thaïs se tenait à l'écart des autres, refusait les apprentissages. Thaïs a été « étiquetée » très tôt comme « handicapée ».

Après que ses résultats s'effondrent en CE2, Thaïs rejoint une classe adaptée dans la classe de CM1, avec un accompagnement axé sur la reprise de confiance. Elle intègre ensuite une classe de CM2 qu'elle redouble. Elle est actuellement en classe de 6e. Elle bénéficie d'un suivi psychologique.

La prise en charge orthophonique actuelle a débuté en septembre 2007. Le travail en orthophonie s'articule autour du langage écrit (vitesse de lecture, lexique), du raisonnement et du calcul. Thaïs a du mal à effectuer des comparaisons, à coordonner deux propositions, à

acquérir une pensée réversible, à manipuler des opérations mentales qui ne reposent pas sur du langage, à donner du sens aux situations arithmétiques.

Thaïs se présente comme une enfant à l'aise, spontanée, qui n'hésite pas à laisser voir et verbaliser ce qu'elle ressent. Certains de ses comportements surprennent par leur manque de contenance (rire soudain devant l'orthophoniste qui éternue par exemple).

Thaïs à certains moments peut se montrer réticente à l'effort, avec une tendance à baisser les bras devant la difficulté. Plus jeune, elle pouvait avoir des mouvements d'humeur ou se mettre en colère.

4. Déroulement de l'observation

4.1. Cadre de l'observation :

Les observations ont été réalisées au cabinet, lors des séances et sur leur créneau horaire habituel. Chacune des trois situations de jeux a été proposée sur le temps intégral de la séance (30 minutes) et filmée (soit 9 séances au total, réparties sur une période de 3 mois).

4.2. Protocole utilisé :

Les trois jeux ont été proposés selon des modalités différentes :

- La Tour de Hanoï : jeu seul
- Rush Hour : jeu en coopération
- Puissance 4 : jeu en rivalité

La consigne du jeu en coopération n'a pas été respectée dans le cas de Guillaume. Nous avons jugé préférable, s'agissant d'un jeu inconnu, d'abandonner cette contrainte supplémentaire et de le laisser jouer seul.

Les consignes de jeu ont varié d'un enfant à l'autre, même si quelques consignes ont été soumises à tous les enfants (comme la verbalisation des actions avant de jouer, le questionnement intermédiaire ou final). L'alternance des intervenants (les séances ont été également réparties entre l'orthophoniste et nous-même), a contribué à la variété des

propositions, lesquelles ont été naturellement influencées en retour par le comportement particulier de chaque enfant. Le fait que nous étions un interlocuteur nouveau a naturellement eu une influence aussi.

5. Analyse

Nous avons cherché à conduire une analyse essentiellement qualitative des conduites des enfants et des interactions enfant-adulte. Les premières étapes de notre travail ont consisté à retranscrire les enregistrements vidéo et analyser le déroulement temporel du jeu. Ce « débrouillement » préalable nous a permis dans un second temps d'analyser le comportement des enfants, ainsi que les interactions entre l'enfant et l'orthophoniste.

5.1. Transcription des enregistrements vidéo :

Nous avons procédé à une transcription exhaustive des enregistrements vidéo (exemple en annexe 2), relevant les conduites orientées vers le matériel (actions), vers le partenaire (conduites verbales et non verbales), ainsi que les manifestations émotionnelles.

Les conventions utilisées dans les corpus sont les suivantes :

- «A» pour «adulte», désignant l'adulte actif, interlocuteur et partenaire de jeu de l'enfant (selon les cas l'orthophoniste ou l'étudiante stagiaire)
- «A (obs.)» désigne l'adulte observateur (orthophoniste ou étudiante stagiaire)
- Dans la Tour de Hanoï, les disques sont numérotés de 1 à n (n étant le nombre total de disques), par ordre décroissant en termes de taille (disque 1 = le plus grand).

5.2. Grille d'observation du déroulement du jeu :

Nous avons élaboré une première grille d'observation (annexe n°1) afin de circonscrire les différentes phases du déroulement du jeu (exploration, situations d'impasses, phases d'avancement) de chaque partie. Nous avons tenté de décrire les conduites déployées par l'enfant et leur évolution dans le temps, à l'intérieur de chaque partie dans un premier temps, puis plus largement sur le temps de la séance.

Dès cette première étape, il nous a été nécessaire de procéder à une interprétation des conduites de l'enfant. En nous appuyant sur nos lectures, nous avons pris le parti de qualifier certaines séquences d'actions ou comportements, en inférant une relation entre le comportement objectivement observable et l'état d'esprit dans lequel se trouve l'enfant à ce moment-là.

Nous avons défini ainsi deux moments critiques :

- **les situations d'impasse** :

Elles se signalent au départ par une interruption de l'activité (temps de latence allongé entre deux actions). Elles sont caractérisées par une certaine rigidité du comportement, que ce soit dans l'action (retours en arrière, réitération des mêmes séquences d'action ou « persévérations »), ou dans l'inaction (évoquant un état de sidération), et/ou des violations de règles. Ces dernières s'expliquent par le fait que l'enfant reste focalisé sur son objectif, qui devient prioritaire sur le respect des règles, alors que la résolution nécessiterait la construction de sous-buts. Le comportement verbal et/ou non-verbal de l'enfant signale qu'il est en difficulté (expression de la difficulté, demande d'aide, signes de tension...).

- **les sorties d'impasse** ou les temps de **planification** :

L'accélération et la fluidité des séquences d'action sont caractéristiques de ces moments de jeu. Concentré sur le jeu, l'enfant poursuit son plan avec succès. Ses mouvements sont assurés, les manifestations émotionnelles sont imperceptibles. Ces séquences aboutissent à une avancée vers la résolution, voire à la résolution elle-même.

5.3. Grille d'analyse du comportement spontané :

Parce que nous avons été frappée de prime abord par la différence des comportements entre les enfants, nous en sommes venue rapidement à nous pencher sur le comportement spontané de chacun d'eux en regard de certaines situations aisément repérables, comme, par exemple, la réception de la proposition de jeu, le comportement en situation d'impasse, ou la manière dont l'enfant demande de l'aide (ou non !).

Nous avons cherché à nous faire une idée du fonctionnement de chaque enfant, de la manière dont il se «débrouille» le plus souvent d'une situation. Comment aborde-t-il un jeu inconnu ?

L'intégration des règles est-elle aisée ou lui demande-t-elle du temps ? Quel «usage» fait-il de l'adulte en face de lui ? Le considère-t-il comme un allié ou comme un censeur ? Exprime-t-il l'envie de gagner ?..

Nous nous sommes proposée de décrypter le comportement de chaque enfant au moyen d'une grille d'analyse construite sur l'hypothèse d'une correspondance possible entre le comportement de l'enfant dans certaines situations et son rapport à l'inconnu, à l'adulte, ou à la règle, ses capacités de travail d'un point de vue cognitif.

Point de vue affectif	Comportements observés
Rapport à l'inconnu : -ouverture à l'inconnu -réaction face à l'incertitude -initiative	-réception de la proposition de jeu : attention, questionnement, manifestations d'intérêt, manifestations émotionnelles -exploration initiale du jeu
Rapport à la règle : -respect des règles -respect des consignes	-comportement lors de l'énonciation des règles et consignes (attention) -demande d'explicitation, reformulation des règles et des consignes -violation des règles -rupture des consignes -détournement des règles
Rapport à l'autre : -place de l'adulte aux yeux de l'enfant (partenaire, censeur...) -bénéfice tiré de la présence de l'adulte -attention portée aux mouvements de l'adulte (actions, émotions) -dépendance ou autonomie vis-à-vis de l'adulte -capacité de s'affirmer/s'opposer à l'adulte -comportement en situation de rivalité	-demande d'aide -acceptation ou refus de l'aide -imitation des actions de l'autre -mode selon lequel l'enfant s'adresse à l'adulte (tu/vous...) -expression du désir de gagner / agressivité -réaction à l'échec / à la réussite -manifestations d'empathie -prise en compte des mouvements de l'autre (capacité de jeu à deux)
Rapport à l'erreur : -capacité à faire face à la contradiction, à l'erreur -contrôle de la frustration	-recours au tâtonnement -comportement en situation d'impasse -sortie d'impasse

Point de vue cognitif	Comportements observés
Elaboration d'une stratégie : -formulation d'hypothèses -anticipation -raisonnement par analogie -coordination -contrôle et ajustement	-construction de séquences d'actions -verbalisation d'hypothèses
Flexibilité : -capacité à changer de point de vue sur la situation (abandon de contraintes subjectives, construction de sous-buts...) -capacité à se décentrer -capacité à envisager plusieurs solutions possibles -pensée rétro-active	-prise en compte du point de vue de l'autre -intégration des mouvements de l'autre en jeu à deux -comportement en situation d'impasse -adaptation à un changement de règles

5.4. Grille d'analyse dynamique du comportement : les « expériences créatives »

Repérer les caractéristiques de ce que nous avons nommé «le comportement spontané» de chaque enfant a permis dans le même temps de faire ressortir les «écarts de conduite», à savoir les modifications favorables du comportement en regard de l'objectif poursuivi, les mouvements dynamiques et constructifs chez l'enfant.

5.4.1. Définition d'une « expérience créative » :

Ces moments correspondent à ce que nous nommons dans le cadre de ce mémoire une « expérience créative », qui peut prendre la forme de l'une, ou plusieurs des expériences suivantes :

a. L'expression d'une pensée en mouvement :

Elle se manifeste notamment par :

- la mise en place d'un espace de réflexion (attitude concentrée, abandon des conduites impulsives ou des persévérations, temps de latence dans certains cas) ;

- la construction de séquences d'actions (séquences d'action plus longues, mieux adaptées, élaboration de « mini-stratégies ») démontrant que la perception logique s'affine et qu'il existe un certain effet d'apprentissage ;

- la verbalisation d'une « trouvaille », dans le sens où la découverte s'accompagne d'une intensité émotionnelle particulière, reflétant le caractère inédit et personnel de l'expérience (« j'ai une idée », « ça y est ! », « je crois que j'ai trouvé ») ;

- l'expression de la flexibilité (réorientation de l'attention en situation d'impasse, passage en revue des solutions possibles).

b. La mise à distance « optimale » des affects :

Il s'agit de faire l'expérience d'une meilleure canalisation des affects, dans la mesure où la maîtrise de ceux-ci apparaît suffisante, sans que l'enfant se coupe pour autant de ses ressentis intimes. Cette expérience recouvre notamment :

- l'expression verbale ou non verbale des tensions et des émotions, attestant que l'enfant est en contact avec son vécu émotionnel ;

- le contrôle de la frustration et le maintien à distance des affects, attestés par la sauvegarde de l'espace de réflexion en situation d'impasse (maintien de la concentration et poursuite de l'activité).

c. Une relation à l'autre plus confiante, vécue comme positive :

Nous entrevoyons deux versants à ce type d'expérience :

Elle consiste d'une part à vivre une relation plus engagée avec l'autre, avec

- l'appui sur l'autre : imitation, demande d'aide,
- la prise en compte du vécu émotionnel de l'autre : empathie,
- l'expression d'une complicité, d'un plaisir partagé.

Elle se traduit en deuxième lieu par une expression de soi plus affirmée, rendue possible par la confiance en l'autre et la conviction que l'autre a les moyens de faire face à cette confrontation :

- la prise d'initiative, l'expression d'un choix ou d'un refus,
- l'expression d'une opposition, de son agressivité (envie de gagner).

Ces « expériences créatives » constituent à la fois des preuves du travail cognitif et psychique de l'enfant et des points d'accroche pour une évolution. Ce sont ces moments constructifs dont il nous intéresse au premier chef de comprendre le ressort, dans le cadre de la séance d'orthophonie.

Pour ce faire, notre principal axe de travail a été d'analyser le rôle de l'adulte et de tenter de mettre en lien les interventions de celui-ci avec les conduites de l'enfant. Le visionnage des enregistrements nous a permis d'apporter un certain nombre de commentaires interprétatifs aux retranscriptions (cf annexe 2, 3 et 4). Nous avons noté que certaines interventions de l'adulte semblaient favoriser la poursuite de l'activité, tandis que d'autres se révélaient inappropriées ou inefficaces, se soldant même parfois par le désengagement de l'enfant. Nous avons cherché à expliquer en quoi les interventions de l'adulte se révélaient profitables à l'enfant, ou non.

II. ANALYSE DES RESULTATS

Ainsi notre réflexion s'est organisée selon trois axes complémentaires :

- **l'analyse du comportement spontané** de chaque enfant, et la mise en regard des comportements des enfants dans des situations de jeu analogues ;

- **l'analyse « dynamique » du comportement de** chaque enfant, visant à faire ressortir les **expériences créatives** telles que nous les avons définies dans le cadre de notre travail, par la comparaison des comportements observables chez le même enfant à différents moments du jeu ;

- enfin, **l'analyse dynamique des interactions** entre l'adulte et l'enfant précédant ces expériences créatives, dans le but d'évaluer leur rôle dans l'émergence de ces dernières.

1. Analyse comparée du comportement «spontané» des enfants

Nous avons retenu quelques situations susceptibles d'illustrer les grandes thématiques définies dans notre grille d'observation du comportement spontané :

- le rapport à l'inconnu, abordé à travers la phase de découverte du jeu,
- le rapport à la règle, illustré par la façon dont l'enfant intègre les règles dans un premier temps, puis les respecte,
- le rapport à l'autre, tel qu'il peut être éclairé par la demande d'aide, la capacité de s'opposer, le comportement en situation de rivalité,
- et, enfin, quelques observations concernant le fonctionnement de l'enfant d'un point de vue cognitif.

1.1. Le rapport à l'inconnu : la découverte du jeu

1.1.1. Clémence :

(extrait Tour de Hanoï partie n°1)
Pendant que l'adulte lui présente le jeu de la Tour de Hanoï, Clémence se montre très attentive, dans une posture figée et fermée (ses mains accrochées l'une à l'autre, elle triture sa bague).
L'adulte aborde ainsi la question des règles du jeu : Mais tu te doutes bien que tu ne peux pas faire n'importe comment...
Clémence répond immédiatement, en se redressant : Oui !
A : Si, par exemple, tu prends les trois disques et que tu les déplaces ici, je vais te dire «ah ben non, ça marche pas» (C sourit) alors il faut toujours qu'il y ait un petit sur un grand. On peut pas mettre un grand sur un petit (C hoche la tête) et on ne peut déplacer que un disque à chaque fois.

C reste immobile et silencieuse.

A : A toi !

C : Et est-ce que j'ai droit d'enlever les piquets ou ..?

A : T'as pas le droit d'enlever les piquets. Les piquets sont là maintenant... pour toujours ! En tout cas pour toute la partie...

Silence de C.

A : Mais tu peux déplacer les disques...

Silence de C.

A : Ou tu peux poser toutes les questions que tu veux...

C : Et j'ai le droit de tous les enlever et de le mettre sur la table et après de les mettre quelque part ?

A : Non, tu as le droit de les prendre un par un. Donc, t'en prends un tu le mets sur un piquet, t'en prends un tu le mets sur un piquet, t'en prends un tu le mets sur un piquet. Que un à la fois.

Silence de C.

A : D'autres questions ?

C : Non. Et est-ce que je peux mettre par exemple le petit rond là et le mettre là et lui...non !

A : Et lui ?

C : Ici et du coup mettre lui ici.

A : Tu pourras pas mettre le grand sur le petit.

S'ensuit un long temps où C contemple le jeu, immobile et silencieuse.

Nous observons que Clémence ne se lance dans l'action qu'après un long temps de réflexion et après avoir « balisé » le terrain. Au fur et à mesure qu'elle envisage des stratégies, elle les soumet en effet à l'adulte afin d'en vérifier la légalité. Malgré les incitations répétées de l'adulte à déplacer les disques, Clémence ne s'autorise pas à tâtonner en acte, elle choisit d'élaborer mentalement les mouvements, en dépit de l'effort cognitif considérablement plus important que cela représente.

1.1.2. Thaïs

Le comportement de Thaïs quand elle découvre le jeu de la tour de Hanoï contraste notablement avec celui de Clémence. Thaïs manifeste sa curiosité. Elle s'écrie : « C'est quoi ce truc ? ». Elle s'implique d'elle-même dans la mise en place du jeu et s'apprête à déplacer les disques avant même que l'adulte ait énoncé les règles du jeu.

A la différence de Clémence, Thaïs s'engage dans l'action immédiatement, sans chercher à avoir une vue préalable du chemin de résolution.

1.2. Le rapport à la règle

Dans le domaine du respect des règles, le comportement des trois enfants est très contrasté :

1.2.1. Guillaume :

Pour Guillaume, l'intégration des règles demande un certain temps, sensiblement plus long que pour Clémence et Thaïs. Ainsi, dans les premiers temps de jeu de la Tour de Hanoï, les violations de règles sont nombreuses.

On peut penser que la difficulté de Guillaume à assimiler les règles procède au départ d'une difficulté de compréhension. En effet, l'énoncé des règles en début de partie s'accompagne d'une illustration concrète (par la manipulation des disques) de la première règle (on ne déplace qu'un disque à la fois) mais pas de la seconde (on ne peut pas mettre un plus grand sur un plus petit), qui n'est présentée que verbalement.

Il est très intéressant d'observer comment Guillaume se « débrouille » ultérieurement de cette règle mal maîtrisée. Alors que l'adulte tente d'expliciter la règle à plusieurs reprises, Guillaume reste perplexe sans qu'il exprime jamais ne pas avoir compris. Progressivement, son comportement change : semblant renoncer à comprendre comment s'applique la règle, il soumet systématiquement chacun de ses mouvements à la validation de l'adulte.

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)
Guillaume examine le jeu quelques instants : Je vais pousser le plus petit ici (silence). Je peux pas mettre sur un petit un grand ?
A : Non.
G : Ben je mets l'autre ici...et j'ai le droit de mettre deux grands en-dessous ?
A : Tu peux mettre euh...tu peux déplacer un rond à la fois, pas deux en même temps (G tente de reformuler sa question mais l'adulte poursuit) et tu peux mettre des grands sous des petits.
G place le 3 sur le 4 : Comme ça ?
A : Ça non. Celui-ci est plus petit.

G : Ça on peut ?

A : Et ça non plus...ce sera toujours un plus grand sous un plus petit.

G garde le disque en main un moment et le replace dans sa position initiale.

G pose le 4 sur le 3: Et je peux faire ça ou pas ?

A : Ça tu peux faire. Tu vois, celui-ci est plus petit que celui qui est en-dessous. Ca marche.

G déplace deux disques (action interdite).

A : Ah !

G reposant les disques : On peut pas déplacer deux à la fois.

(temps de latence)

G : J'ai le droit de mettre celui-ci ici ?

A : Non plus.

G dissimule un sourire, il semble s'impatienter.

G après un temps enchaîne 5 mouvements puis s'arrête. Sourit.

G : Je peux mettre celui-là (le 1 sur le 2) ?

A : Ah c'est interdit (rit).

G aimerait déplacer le 1, le prend dans sa main.

A pointe le 1 : Tu aimerais bouger celui-là ?

G (en souriant) : Oh je sais pas...

Cet extrait montre comment Guillaume, impuissant à s'approprier une des règles -le déroulement ultérieur du jeu nous fournira quelques pistes quant à la raison de sa difficulté - renonce à la faire sienne, et finit par la recevoir comme une contrainte arbitraire, extérieure. Cette situation s'accompagne naturellement de beaucoup de frustration, car elle réduit considérablement l'autonomie du joueur. On peut s'étonner alors de la remarquable « endurance » de Guillaume qui poursuit l'activité dans ces conditions peu gratifiantes. L'interprétation qui consisterait à voir là une une réticence à reconnaître sa difficulté, à se départir partiellement de sa toute-puissance, ne s'accorde pas bien à notre avis avec la persévérance dont fait preuve Guillaume, dans un contexte de dépendance vis-à-vis de l'adulte. Même si la réponse faite à l'adulte, quand celui-ci semble prêt à l'aider (« Tu aimerais bouger celui-là ? ») apparaît faussement détachée : « Oh je sais pas... », semblant témoigner d'un mouvement défensif face à la proposition d'aide de l'adulte.

1.2.2. Clémence :

A l'opposé de Guillaume, Clémence intègre immédiatement les règles et les consignes. Elle ne commet aucune infraction aux règles, même en situation d'impasse. Elle est extrêmement vigilante à cet égard, comme en témoigne le début de la première partie de Puissance 4 rapporté ci-après :

(extrait Puissance 4 partie n°1)
La partie démarre sans que les consignes aient été rappelées. Puissance 4 est un jeu que Clémence connaît bien.
Les deux premiers mouvements de Clémence entament la construction d'une ligne horizontale.
Soudain Clémence s'immobilise, a un mouvement d'hésitation : Est-ce que ça peut être une ligne toute droite ? (sa main décrit une ligne horizontale)
A : Oui. Excuse-moi, on s'est pas rappelé les consignes (...)

Il semble que les mouvements de l'adulte (3 pions en diagonale) aient amené Clémence à douter de la légalité de sa propre construction, ce qu'elle confirme au cours de la conversation qui suit la partie.

A : Comment est-ce que tu as trouvé cette partie ?
C : Ben, au début j'avais pensé à ça, puis à un moment j'ai vu que vous alliez la mettre là. Donc j'avais une autre idée en tête mais elle était plus longue. Et après j'ai vu que vous aviez mis autre part donc j'ai continué ma première idée.
A : D'accord. Et quand tu m'as posé la question de savoir si on pouvait faire une ligne horizontale c'était par rapport à ta première idée ?
C : Oui.
A : C'est quand tu as vu que moi je faisais quelque chose de différent ?
C acquiesce.

1.2.3. Thaïs :

Thaïs se montre attentive à l'énonciation des règles et des consignes et fait des efforts pour se les approprier (on peut l'observer se les répétant à voix basse). Elle réclame souvent des éclaircissements, avec une formule de prédilection (« C'est-à-dire ? ») qu'il nous semble

important de relever (nous verrons plus tard que la verbalisation semble soutenir la mémorisation ou la pensée de la jeune fille).

Si Thaïs effectue un certain nombre de mouvements interdits, c'est principalement en situation d'impasse, quand la représentation qu'elle se fait de la situation ne lui permet plus d'avancer. C'est en quelque sorte lorsqu'elle est « acculée » que Thaïs perd momentanément de vue les règles, dans son désir d'avancer. A la différence de Guillaume, les règles lui sont acquises, comme en témoignent les nombreux moments où Thaïs évoque, sans le faire, un mouvement interdit (« Mais j'ai pas le droit de faire comme ça », « Comme je n'ai pas le droit de mettre... »).

(extrait Rush Hour partie n°1)
T : On est bloqué là... j'aimerais bien le (fait le geste de soulever un camion).
A : Le soulever ? ça nous arrangerait (...).

1.3. Le rapport à l'autre : la demande d'aide, la capacité de s'opposer, la rivalité

1.3.1. La demande d'aide

Les comportements de Clémence et Thaïs sont tout aussi opposés en ce qui concerne l'expression d'une demande d'aide à l'adresse de l'adulte. Alors que Thaïs ne reste pas longtemps seule avec sa difficulté et a tendance à dire, sans attendre : « Je suis coincée » ou « Je suis bloquée », sollicitant par là l'adulte de façon implicite, Clémence répugne tout à fait à demander de l'aide. C'est généralement l'adulte qui vient à son secours après qu'elle a observé un long temps de latence.

Le comportement de Guillaume est proche de celui de Clémence, réticent à demander de l'aide. Par exemple, lors de la présentation de la Tour de Hanoï, Guillaume est incertain de ce qu'il doit faire mais ne verbalise pas ses interrogations :

(extrait Tour de Hanoï partie n°1)
L'adulte présente le matériel et demande à Guillaume de choisir 3 disques.

A : On va les installer sur un des trois piquets (désigne les 3 piquets tour à tour), que tu choisis, pour faire une tour qui va aller du plus grand au plus petit (mouvement des mains de bas en haut et se rejoignant).
G marque un temps d'hésitation, avec une expression intriguée, puis place un disque sur chaque piquet.
A : Moi je voudrais que ce soit une tour (mouvement ascendant des mains), tu vois, qu'ils soient les trois l'un sur l'autre.
G: Ah d'accord ! (rectifie immédiatement).

Dans d'autres situations, Guillaume semble se résoudre à demander de l'aide en dernière extrémité, au terme d'une longue recherche, quand son comportement trahit déjà une exaspération certaine.

(extrait Rush Hour partie n°3)

G : J'y arrive vraiment pas !
A : Et si on arrivait à bouger une de celles là pour qu'elles nous embêtent plus ?
G : Pour ça faudrait que je réussisse, et je sais même pas comment faire !
A : Tu veux qu'on essaye chacun notre tour ? On fait chacun un mouvement, pour voir si on arrive à trouver quelque chose ?
Quelques mouvements puis G enchaîne une séquence en disant : Si on fait ça je connais bien ce qui va se passer !
A : Oui, ça on l'a déjà fait.
G : Sauf que là maintenant je ne peux plus passer ! c'est ça qui m'énerve !

Cet extrait permet de mesurer combien Guillaume, au moment où il se tourne vers l'adulte pour réclamer de l'aide, est dans un état de tension qui ne lui permet pas d'être à l'écoute des propositions de l'adulte, ni de retrouver la mise à distance nécessaire qui lui permettrait de changer de point de vue sur la situation.

1.3.2. La capacité de s'opposer :

Quand, à la suite d'une partie de Tour de Hanoï qui s'est avérée particulièrement difficile, l'adulte propose à Clémence une nouvelle tentative avec un disque de plus, Clémence répond : « Comme vous voulez ».

De même, Guillaume, comme Clémence, répond toujours favorablement aux propositions, même quand, au vu du climat de la partie écoulée, on s'attendrait à un refus. En voici un exemple :

(extrait Rush Hour partie n°3)
La partie s'achève. Malgré la réussite finale, cette partie a été longue et difficile pour Guillaume qui a manifesté une exaspération croissante. Pourtant, à la surprise de l'adulte, Guillaume réclame une nouvelle partie :
G : Ah celui-là il était dur !...On a le temps d'en faire un autre ou pas ?
A : Oui. Tu veux bien ?

Ainsi, Guillaume et Clémence peuvent donner l'impression de ne pas être en contact avec leur état émotionnel. Dans le cas de Clémence, il nous semble que son vécu émotionnel est rapidement «mis sous cloche» pour répondre à la demande de l'autre. La « problématique » de Guillaume nous semble légèrement différente : alors que son ressenti est bien davantage extériorisé, il est également très fugitif. Guillaume semble être capable de se départir en un instant d'une émotion, de passer d'un état émotionnel particulièrement vif à un état beaucoup plus apaisé, soudainement neutre.

Quant à Thaïs, elle peut opposer un « non » franc à l'adulte (elle refuse la partie de Tour de Hanoï avec 5 disques). Elle peut remettre en question les affirmations de l'adulte (elle revient par exemple sur les deux façons de faire une ligne verticale évoquées par l'adulte lors d'une partie de puissance 4 :« Ah non, y a une façon »). Elle est capable également, dans le contexte du jeu en coopération, d'aller à l'encontre des mouvements de son partenaire (cf extrait ci-après).

(extrait Rush Hour partie n°1)
A déplace une voiture.
T fait le mouvement inverse : Non. Je ferais pas ça.

1.3.3. La rivalité :

- **Guillaume :**

En situation de rivalité (jeu de Puissance 4), Guillaume exprime clairement son désir de gagner. L'excitation qui accompagne le «combat» est souvent manifeste. Il jubile quand il gagne, sans ménager son adversaire !

(extrait Puissance 4 partie n°5)
Guillaume vient de gagner la partie. Il mène 4 points à 1.

G (jubilant) : Bon ben 4-1 !
A : Je suis pas très bonne à Puissance 4, hein ?
G acquiesce.
A : 4 à 1...bon, une dernière partie quand même ?
(...)
G bloque deux tentatives de S.
A : Ah zut ! t'as trouvé mon plan !
G : il était prévisible !
(...)
A : J'essaye de gagner un point.
G : Dans les deux cas je gagnerai.
A : Ah bon ?
G : Si tu gagnes... Est-ce que là ce sera bientôt la fin ? Dans les deux cas je gagnerai...2-4 !
A : Même si je gagne un point, quoi !
G : Oui.
A : Donc tu te dis que je peux bien...
G : Tu peux gagner un point mais je gagnerai quand même !
A (relançant la partie) : Moi j'ai un plan aussi...(terminant une ligne) et alors là ! merci beaucoup Gautier !
G : Ah, j'avais pas pensé à ça !
A : Tu me permets de gagner mon plan.
G : Bon ben 2-4. Moi je gagne quand même.

(extrait Puissance 4 partie n°6)
Dans la dernière partie de la séance, alors que Guillaume mène 4 à 2, l'adulte bloque un alignement que ce dernier n'avait pas repéré. Quand il lui signale qu'il aurait pu gagner, Guillaume se demande si il ne pourrait pas revenir sur sa décision et placer son pion ailleurs.

A : Ah, miséricorde ! T'as failli gagner !
G n'a pas vu, arrête son geste.
A : T'as vu ?
G : Hein ? Où ça ?
A : Regarde. J'ai mis ce pion en dernier. Si je n'avais pas mis ce pion (déloge le pion) qu'est-ce qui se serait passé ?
G : Ah oui ! j'aurais pu poser ce pion là et là ça aurait fait un (bredouille)... Tu le mets ? (le reste de la phrase est incompréhensible)
A : Ah ben oui, je le mets là
G bloque l'adulte à son tour : En attendant j'ai détruit ta stratégie !

Le commentaire révèle la charge agressive qui accompagne l'action de Guillaume, qui constitue un véritable mouvement de représailles.

- **Thaïs :**

Thaïs, en situation de rivalité, est stressée. Elle l'exprime par ses mots (« Je stresse un peu », « Oh j'ai les boules ») et par son comportement non-verbal : erreurs d'inattention, mouvements précipités, maladresses, soupirs, exclamations, rires nerveux...

Elle prend la situation très à coeur, et semble se mettre en condition à la manière d'un sportif avant un match.

(extrait Puissance 4 partie n°6)
A : Alors maintenant, nous allons faire une partie où c'est le vrai combat (T sourit). Il faut gagner que ce soit vertical, horizontal ou oblique.
T : Alors... C'est-à-dire ?
A : On est libre.
T souffle d'un coup sec à la manière d'un sportif.

A : On décide dans sa tête de faire une ligne mais on n'est pas obligé de faire vertical, horizontal ou oblique. Tu vas décider à l'avance, toi, la ligne que tu vas faire ou ?
T : Oui. Je peux prendre les rouges ? (T a joué jusqu'alors avec les jaunes)
A : Tu prends les rouges. C'est-à-dire qu'on change de couleur ?
T acquiesce.
A : Oh là là je vais me tromper, c'est sûr ! Mais c'est pas grave...
T : Sinon je reprends les jaunes, ça me dérange pas.
A : Tu as beaucoup plus de chances de gagner.
T : De toutes façons les jaunes ou les rouges c'est pareil, c'est des pions.
A : C'est pas grave, la couleur ?
T : C'est pas grave, ça a aucune importance.
A : D'accord. Pour gagner c'est pareil ?
T : Je commence ?
T rit nerveusement.

Dans cet extrait, nous observons que Thaïs s'engage complètement dans la partie, s'efforçant de maîtriser le plus de paramètres possibles, de mettre toutes les chances de son côté, quitte à en passer par la superstition (prendre les rouges, être la première à jouer).

Il est intéressant de noter que son implication, sa concentration sur l'objectif, ne l'empêchent pas de rester attentive aux sentiments de l'autre. En réponse à l'adulte qui s'inquiète du changement de couleur de pions, elle se dit prête à renoncer aux rouges, et le rassure (tout en maintenant sa demande).

Ainsi, plus que chez Guillaume, l'excitation, l'agressivité, sont canalisées chez Thaïs. Cette dernière demeure ouverte au ressenti de l'autre, elle est capable d'empathie. Un certain degré de «fair play» est d'emblée perceptible ; plutôt qu'une lutte pour écraser l'autre, le jeu s'apparente à une épreuve sportive, où il s'agit de se concentrer, de donner le meilleur de soi-même, comme elle le rapporte elle-même :

(extrait Puissance 4)
« Moi, je fais attention partout, je suis très attentive... enfin, je vais regarder vraiment partout, quoi ! (agite ses mains devant la grille) Je vais regarder là...là... (montre les colonnes). Je regarde combien il y en a, combien il y a de pions, à quel endroit... »

Eu égard aux difficultés visuelles de Thaïs, on est tenté de s'interroger sur l'enjeu particulier de ce jeu de Puissance 4, dont la clé du succès semble être de «bien regarder». D'ailleurs Thaïs est régulièrement surprise de découvrir ce que l'autre a vu ou n'a pas vu, ce qui évoque une difficulté à se décentrer.

Mais d'autres explications sont possibles. Un moment fort de la séance nous semble se produire en effet alors que Thaïs remporte la partie pour la première fois (partie n°3). La jeune fille semble tout à fait incrédule quand l'adulte affirme n'avoir pas vu que Thaïs avait déjà aligné trois pions. Cet épisode est suivi d'un regain immédiat d'assurance chez Thaïs, comme si un nouvel horizon s'était soudain ouvert. Ne concevait-elle pas jusqu'alors que l'adulte fût faillible (il ne voit pas tout, et il arrive même que Thaïs voie ce qu'il ne voit pas) ? Cette révélation, peut-être, et la découverte d'une stratégie efficace (« tout bien regarder ») viennent soutenir la démarche de la jeune fille. Un peu plus tard dans la séance, elle s'étonnera à nouveau de ce que l'adulte n'a pas vu qu'elle pouvait gagner :

(extrait Puissance 4 partie n°6)
L'adulte place un pion qui lui assure la victoire au coup suivant (il a deux lignes de 3 pions).
T approche un pion, se ravise et rit : Ben vous avez gagné...parce que là si je le mets là ça va former une diagonale (s'embrouille et s'interrompt).
A : Si tu mets ton pion ici je peux pas gagner.
T : Oui mais si vous mettez votre pion ici vous avez gagné.
A (d'un ton étonné): ah ouais ! j'avais pas vu !
T, d'abord incrédule, place ses mains devant sa bouche comme dans un mouvement de regret : Ahh !
A : Merci ! Donc j'ai gagné ! Non, j'avais pas vu. Ah tu vois tout, toi !
T acquiesce, l'air pensif.

Thaïs ne boude pas son plaisir quand elle réussit. Elle conclut « J'ai réussi à gagner » à la fin de la séance de Puissance 4. Elle s'écrie « J'ai trouvé toute seule ! » quand elle résout la deuxième partie de Rush Hour.

- **Clémence :**

Clémence ne laisse pas transparaître son désir de gagner. Tout au plus peut on déceler une légère tension quand elle est proche de gagner, avec un regard qui se détourne du jeu pendant que son adversaire joue.

Toutes ses manifestations émotionnelles sont contenues, et, quelle que soit l'issue de la partie, elle affiche un visage souriant. Nous prendrons pour exemple les deux extraits suivants :

(extrait Puissance 4 partie n°3)
Au cours de cette partie, l'adulte a bloqué toutes les tentatives de Clémence sans concession.
L'adulte termine une ligne, ce que Clémence ne voit pas.
C termine la sienne mais l'orthophoniste lui montre qu'elle avait réussi la sienne juste avant.
A : On se suivait de près.
C : Ah oui (sourire un peu figé).

(extrait Puissance 4 partie n°1)
Clémence joue, et se rend compte immédiatement après qu'elle permet à l'adulte de gagner. Regarde l'adulte tandis qu'elle place son pion gagnant. Sourit.
A : Tu l'as vu à quel moment que j'avais ?...
C : Ben quand j'ai mis mon pion.
A : Mais c'était trop tard.
C : Oui (sourit).
A : T'as pensé quoi ?.
C : Ben que mince j'aurais pas du le mettre là parce que du coup elle va faire une ligne.
A (obs.) : Mais t'as rien dit.
C sourit : Non.

1.4. Le comportement cognitif

1.4.1. Thaïs

Thaïs a besoin que les consignes soient reformulées et illustrées, physiquement ou verbalement. Les changements successifs de consigne sont parfois difficiles à intégrer, et nécessitent des rappels.

Il apparaît qu'elle a du mal à coordonner deux contraintes (reconstruire la tour de Hanoï, tout en la déplaçant sur un autre piquet), à faire deux choses à la fois (jouer et compter ses mouvements). Ainsi par exemple, elle énonce une seule des deux consignes du jeu de Puissance 4 (faire une ligne, sans préciser le nombre de pions).

Thaïs peut anticiper les conséquences de ses mouvements, élaborer mentalement de courtes séquences d'actions, formuler des hypothèses. Spontanément elle n'hésite pas à recourir au tâtonnement (« Quand je suis sûre, ben je fais, quand je suis pas sûre ben j'essaye de bouger et je dis non ça va pas... »).

La verbalisation est une aide pour Thaïs : la consigne de verbaliser à l'avance deux mouvements dans le jeu de la Tour de Hanoï se révèlera difficile du point de vue de l'anticipation, mais, un peu plus tard dans la séance, elle verbalisera spontanément ses mouvements en même temps qu'elle les effectue, ce qui semble l'aider dans sa réflexion.

En situation d'impasse, Thaïs a souvent des difficultés à réviser son interprétation de la situation. Elle a tendance à demeurer focalisée sur le chemin le plus court vers l'objectif, alors que la résolution nécessite de se détourner temporairement du but final pour construire des sous-objectifs. Dans le jeu de Rush Hour en particulier, Thaïs concentre son attention sur les véhicules qui se trouvent directement sur le chemin de la voiture rouge. Elle n'envisage pas spontanément de s'intéresser aux véhicules qui bloquent indirectement la voiture rouge.

(extrait Rush Hour partie n°1)
Thaïs est en situation d'impasse. L'adulte essaye d'attirer son attention sur la voiture verte qui bloque indirectement la voiture rouge.
A : Maintenant c'est celle-ci (qui bloque).
T : Oui mais celle là elle est pas dans le même rail que la voiture rouge.
A : Où est-ce que ça nous bloque alors ?
T : Ici et ici, les deux-là (pointe les camions en travers du chemin de la voiture rouge).

Cette difficulté qui peut s'interpréter comme un manque de flexibilité à première vue nous semble très liée à la difficulté de construire des intermédiaires, des combinaisons, dans un sens et dans l'autre qui plus est. La résolution du problème dans Rush Hour nécessite en effet de décomposer à rebours la séquence de mouvements qui aboutira à la sortie de la voiture rouge. Il s'agit en quelque sorte de remonter à «la source» du blocage. Les difficultés de Thaïs

peuvent s'envisager sous l'angle d'une réversibilité de la pensée qui a du mal à se mettre en place.

Contrairement à Clémence, les situations d'impasse prolongées n'entraînent pas chez Thaïs de malaise particulier. Tout au plus est-elle tentée d'abandonner la partie, en concluant qu'il n'existe pas de solution (cf extrait suivant). Loin de vivre la situation comme un échec personnel, elle en attribue la responsabilité à une instance extérieure (la solution n'existe pas).

(extrait Rush Hour partie n°1)
T est en situation d'impasse.
T : Non mais c'est impossible
A : Qu'est-ce qui est impossible ?
T : Ben de toutes façons, comment dire, parce que les mêmes camions, ceux-là et les trois là...le camion si on le bouge ici et bien ça va rien changer, car le camion il va bloquer la voiture rouge.
(...)
T (regardant l'adulte) : De toutes façons c'est impossible.
(...)
T : Donc on peut changer de carte ? Parce qu'on peut plus avancer là...

Enfin, on observe de la part de Thaïs des conduites tout à fait singulières : dans le jeu de Puissance 4, son pion atterrit plusieurs fois ailleurs qu'à l'endroit souhaité. Parmi les explications possibles de ces « ratés », que nous n'avons observés chez aucun autre enfant, nous proposons une difficulté d'analyse spatiale, peut-être en lien avec les difficultés visuelles de Thaïs, combinée sans doute à une certaine impulsivité ou maladresse due au stress.

1.4.2. Clémence

Clémence ne s'engage dans l'action qu'une fois qu'elle pense avoir construit un chemin de résolution. Pour ce faire elle anticipe mentalement ses mouvements, avec une amplitude assez élevée (elle peut verbaliser à l'avance une séquence de 7 mouvements pour la Tour de Hanoï).

Quand son plan ne se déroule pas comme prévu, elle a tendance à vouloir tout recommencer, en dépit des encouragements qu'on peut lui apporter, comme le montre l'extrait ci-après :

(extrait Tour de Hanoï partie 3)

Après 4 mouvements, Clémence s'interrompt et on observe un long temps de latence. Clémence, immobile, se mord les lèvres, son poing est serré sur la table.

C : Est-ce que je peux recommencer ?

A : Tu as besoin de tout recommencer ?

C : Oui parce que je me j'crois que je me suis trompée.

A : Ah oui, si tu veux tu peux recommencer mais, à mon avis, tu t'es pas trompée. Mais c'est ton droit de recommencer...tu peux tout recommencer.

C ne répond pas, remet en place les disques.

A : Tu veux tout recommencer, hein ?

C reconstruit la tour de départ.

A : Tu préfères reprendre depuis le début ?

C : Euh... oui.

Cet extrait illustre comment les situations d'impasse ne s'accompagnent chez Clémence ni de violations de règles ni d'allers et retours, du fait qu'elle ne s'autorise pas à tâtonner. Sa réticence à l'erreur fait qu'elle s'immobilise parfois alors qu'elle anticipe un point de blocage à un ou deux coups à venir, et s'interrompt alors brutalement.

De ce point de vue, son comportement se démarque sensiblement de celui des deux autres enfants. Ceux-ci auraient tendance à se rapprocher de l'objectif autant que possible avant de se confronter à la situation d'impasse. Dans la même situation, quand Thaïs pourrait s'exclamer « Oh j'y étais presque », Clémence dirait probablement « Non, je me suis trompée, je peux tout recommencer ? ». Ainsi, Clémence ne va pas «aussi loin qu'elle peut» : la progression réalisée vers l'objectif en tant que telle ne suffit pas, comme si la difficulté anticipée venait disqualifier l'ensemble de son cheminement jusque-là. En voici un exemple :

(extrait Tour de Hanoï partie n°3)

Clémence est bloquée. Alors qu'on s'attendrait à ce qu'elle déplace le disque n°1, pour lequel elle vient de libérer une place, elle reste immobile pendant un long moment.

A : Et maintenant, quel choix as-tu ?

Long silence de C.

A : Tu as combien de choix ?

Silence.

C (secouant la tête) : J'en ai plus.

A (d'un ton étonné) : C'est vrai ? Tu peux pas ?

C : Non, y en a un mais je...

A : Mais tu ?

C : Mais j'arrive pas... à savoir comment...faire (fin de phrase chuchotée)

A : Oui. Tu as un choix ?

C : Non. Zéro !

Cette vignette illustre comment Clémence refuse de faire un pas dans une direction dont elle n'entrevoit pas le point d'arrivée. Son interprétation de la situation semble être qu'il existe un chemin unique de résolution. Elle n'envisage pas que des allers et retours soient possibles, qu'il soit possible de faire et défaire.

Clémence réussira à surmonter ce blocage et à terminer la partie avec succès. L'adulte revient en fin de partie sur cette situation d'impasse :

A : Qu'est-ce qui t'as coincée tout à l'heure ?

C (essuyant ses mains sur son pantalon) : C'est que ... comme y avait le moyen qu'était en dessous celui-ci et celui-ci, je savais pas comment mettre ceux - là en dessous le gros (C évoque l'objectif suivant le premier objectif qui est de déplacer le plus grand disque).

A : D'accord... et est-ce que tu te rappelais que le gros il était déjà à cette place -là ? (l'adulte s'assure que C avait bien en tête le premier objectif).

C : Oui.

A : Et qu'il fallait quand même le bouger ?

C : Oui.

A : Oui tu t'en rappelais.

C : Oui.

A : D'accord... et qu'est-ce qui t'as empêchée de le faire ?

C : En fait je réfléchissais la méthode que je voulais faire pour déplacer... mais j'allais déplacer le gros... mais je savais pas comment enfin je cherchais la méthode comment faire...

A (obs.) : Tu pensais déjà à ce que tu allais faire après ?

C : Oui.

A (obs.) : Est-ce qu'il y a des fois où tu as bougé un disque...comme ça, pour voir ?

C : Euh (latence) euh non.

A (obs.) : Tu as toujours une idée en fait de ta méthode et de ce que tu vas faire après ?

C : Oui.

Clémence fait référence à la recherche de « la méthode ». La démarche de résolution est envisagée en effet sous l'angle procédural, comme une technique, dont la qualité essentielle serait d'assurer un avancement réglé et sans accroc. C'est probablement une des raisons pour lesquelles Clémence a tant de difficulté à surmonter l'erreur, à l'intégrer à son cheminement. Elle est dans la croyance de « la bonne méthode », ce qui inhibe sa flexibilité en situation d'impasse.

Il est intéressant de mettre en lien cette observation avec une autre situation, où l'on constate que Clémence, se concentrant exclusivement sur le plan qu'elle a en tête, ne peut pas concevoir qu'une autre solution puisse se présenter d'elle-même. Dans l'extrait suivant, après une partie de Puissance 4, l'adulte observateur s'efforce de montrer à Clémence, qui ne le voit pas, qu'elle aurait pu gagner à un certain endroit du jeu :

(extrait Puissance 4 partie n°2)
A (obs.): Tu n'as pas vu que tu pouvais gagner ?
C : Euh ben si. J'avais mes 3 pions là, j'aurais pu faire une ligne là (ne montre pas la possibilité inexploitée) et j'ai pas pensé qu'elle mettrait son pion ici (montre la ligne achevée par l'adulte).
A (obs.) : Tout à fait. Donc quand tu as posé ton pion rouge là-bas, c'était pour gagner ?
C : Oui.
A (obs.) : Et tu n'as pas vu que tu pouvais gagner ? maintenant, là...et déjà tout à l'heure..tu pouvais jouer et gagner.
C : Si. Ici aussi .
A (obs.): Non. Pas là. A un autre endroit. Si tu mets un pion tu gagnes !
C scrute la grille.
A : Moi je l'avais pas vu...
A montre les 3 pions alignés : Je t'avais bloquée ici, sur ces 3 là (pointe le slot vide du doigt mais C ne réagit toujours pas).
C : Oui j'avais pensé au début, là.
A (obs.) : Et t'as pas pensé à l'autre bout de la ligne ?
C : Oui, mais elle avait mis... J'avais rajouté un pion pour que...
A (obs.) : Pour pouvoir gagner.
C : Oui.

C continue à montrer la diagonale sans voir l'autre bout de la ligne.

A (obs.) : Et quand Helen a mis un pion jaune au bout de la ligne, t'as pas regardé l'autre bout de la ligne ?

A : Tu sais, sur ces trois là (en montrant la diagonale).

C regarde la ligne : Non.

A (obs): Non ? Parce que si tu avais mis un pion ici... (pointe le slot de son stylo).

C : Ah oui !

A : Faut dire que...(l'adulte replace le plateau en face de C).

A (obs.) : C'est que tu le voyais pas bien.

C : Non, j'avais pas imaginé.

A (obs.) : T'avais pas remarqué.

C : Non.

A (obs.) : Ben oui. C'est bien pour ça que des fois on gagne à Puissance 4 et des fois on perd. Parce qu'on voit pas toujours. Et celui t'avais pas vu, alors que t'avais vu celui d'en haut.

Là encore, les mots choisis par Clémence sont révélateurs : elle n'a pas vu parce qu'elle n'avait pas « imaginé », autrement dit pensé, planifié... Clémence élabore un plan et quand celui-ci est contrecarré, elle en construit un autre. Le hasard, l'erreur de l'autre, la chance, n'ont pas de place dans sa démarche, et ils ne sont pas pris en compte. Comme si rien ne pouvait s'acquérir autrement que par un travail, un effort ?

1.4.3. Guillaume

Guillaume est capable de construire un espace de travail : dans le jeu de la Tour de Hanoï, il peut se concentrer et réfléchir seul pendant un long moment. Il fait preuve en outre d'une certaine aisance dans les situations représentatives. Dans le jeu de Puissance 4 notamment, il peut visualiser mentalement une situation, anticiper les conséquences de ses mouvements et de ceux de l'autre.

L'observation de Guillaume met à jour certaines difficultés d'ordre logique qui lui sont propres, en rapport avec une construction du nombre qui reste fragile. La sériation des disques de la Tour de Hanoï en fonction de leur taille constitue pour lui une difficulté qui complique sérieusement la tâche.

Ces difficultés de sériation de Guillaume se font jour dès la deuxième partie de Tour de Hanoï :

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)
Après une première partie réussie à 3 disques, l'adulte propose à Guillaume de faire une partie à 4 disques.
Guillaume range les 3 disques de la première partie dans la boîte et choisit 4 nouveaux disques. Il compare deux premiers disques de taille assez proche, il en remet un dans la boîte. Il le remplace par un disque plus petit. Il ajoute un autre disque plus petit.
Puis en saisissant un petit disque demande : On a le droit de prendre de la même taille ?

Ainsi, lorsqu'il choisit des disques de taille proche, Guillaume les assimile l'un à l'autre. Ses capacités de sériation ne sont pas tout à fait Il semble ordonner suivant 3 « grandeurs » approximatives : les grands, les moyens et les petits. Ici, Guillaume semble choisir un grand disque, un moyen, et deux petits. Cette observation est importante pour comprendre pourquoi Guillaume a du mal à respecter la contrainte du « un plus grand sur un plus petit ».

Nous voyons, dans l'extrait suivant, comment Guillaume énonce cette règle telle qu'il se l'est appropriée, à savoir « remaniée » conformément au niveau d'abstraction dont il est capable (« un grand sur un petit » au lieu d'un « plus grand sur un plus petit »), et les problèmes qui s'ensuivent pour son application.

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)
Guillaume examine le jeu quelques instants : Je vais pousser le plus petit ici... Je peux pas mettre sur un petit un grand ?
A : Non.
G : Ben je mets l'autre ici...et j'ai le droit de mettre deux grands en-dessous ?

Un peu plus tard dans la séance, Guillaume, s'interrogeant sur la légalité d'une action par rapport à cette règle, dira « Parce que c'est à peu près les deux grands, tu vois ».

Une autre situation nous éclaire sur le fonctionnement logique de Guillaume. Lors de la deuxième partie de Tour de Hanoï, Guillaume, prend pour configuration de départ une tour de 3 disques sur un piquet, et un quatrième disque sur un autre piquet (au lieu d'une tour de 4

disques). Guillaume effectue ensuite un certain nombre de déplacements jusqu'à obtenir une tour de 4 disques. L'adulte ne saisit pas immédiatement ce que Guillaume est en train de faire ; il pense qu'il installe le jeu à sa manière, alors que pour l'enfant, la partie est terminée.

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)
L'adulte propose une partie avec «un disque de plus».
G hoche la tête : Je peux enlever la tour ?
A : Oui. Tu en refais une avec quatre ronds.
(...)
G place le plus grand disque (n°1) sur un piquet, puis les 3 autres disques empilés sur un autre piquet, déplace successivement ces derniers (dont deux en même temps) pour les empiler sur le n°1 et former une seule et même tour. Il conclut : Voilà !
A : Donc là tu es prêt à démarrer, hein ?
G hoche la tête.

Le quiproquo entre Guillaume et l'adulte peut s'attribuer à une interprétation singulière par le premier des consignes accompagnant cette nouvelle partie. De son point de vue en effet, il s'est acquitté de sa tâche : partant de la tour à 3 disques et « un de plus », il « en refait une à 4 ronds ». Le mouvement interdit n'est pas repris par l'adulte qui, lui, pense qu'il est toujours dans la phase de préparation du jeu.

L'analyse erronée de Guillaume découle peut-être de consignes insuffisantes, ambigües, s'inscrivant qui plus est dans le contexte d'une activité inhabituelle. Si l'on s'étonne de l'absence de mise en lien de ces consignes avec celles énoncées précédemment, une explication plausible est que les blocages, les aller et retours et les difficultés d'appréhension des règles de la première partie ont fait perdre de vue à Guillaume l'objectif du jeu énoncé en début de séance.

Cette démarche pourrait se comprendre par ailleurs comme le reflet d'une perception logique quelque peu fragile. Peut-être Guillaume a t-il du mal à se détacher de la « figure » de la tour initiale ? Sa pensée n'est-elle pas suffisamment « réversible » pour qu'il envisage de la décomposer pour en recomposer une à quatre disques ? La pensée logique de Guillaume, ainsi parasitée par le perceptif, absorbée dans le résultat de son action, serait, pour utiliser des concepts piagétiens, plus « intuitive » qu' « opératoire ».

Ce flou autour de l'objectif du jeu perdure pendant toute la séance (avec 5 disques, Guillaume partira d'une tour à 4 disques et un disque isolé). Aussi, c'est dans le contexte d'un autre jeu que nous avons cherché à repérer un comportement analogue. Nous avons trouvé une certaine similitude à cette conduite en observant les parties de Puissance 4 : Guillaume semble par moments avoir développé des « règle s» personnelles particulières. Il a tendance par exemple à attendre de l'autre qu'il place le pion qui lui permettra au coup suivante de gagner.

Il convient de signaler, enfin, comment Guillaume donne l'impression de « s'évader » du jeu quelques fois. Moments d'absence, où Guillaume est soudain absorbé dans la manipulation des pions, ou semble jouer machinalement. Dans la première partie de Puissance 4 par exemple, Guillaume a tendance à placer systématiquement son pion au-dessus de celui de l'adulte. Il inhibe ce geste parfois, comme s'il construisait sa ligne par intermittences : certains pions sont placés de façon impulsive en collant à ceux de l'adulte, d'autres mouvements - précédés d'un temps de latence - participent d'une planification.

Il peut s'agir aussi d'intrusions incongrues (évocation d'un nouveau parc d'attractions, de l'anniversaire de sa grande soeur). Parce qu'elles coïncident souvent avec des situations d'impasse, ces « échappées » évoquent une relative fragilité de l'espace de réflexion de Guillaume. Mais cette interprétation est régulièrement démentie par le fait que Guillaume est capable de s'investir à nouveau et très rapidement dans la poursuite de l'activité.

2. Analyse «dynamique» du comportement : les expériences créatives

L'analyse de l'évolution du comportement des enfants au cours du jeu nous a permis de qualifier les séquences décrites ci-après comme relevant d'une expérience créative.

2.1. l'expression d'une pensée en mouvement :

2.1.1. Clémence et la Tour à 5 disques :

A la partie n°4 de la Tour de Hanoï, alors qu'elle joue avec 5 disques pour la première fois, Clémence réussit remarquablement la partie. Elle enchaîne tout d'abord une très longue séquence de mouvements (26 mouvements), dépassant de très loin toutes celles qu'elle a

réalisées jusque là. Confrontée ensuite à une situation d'impasse, elle la surmonte seule, sans aucune intervention de l'adulte. Cette partie, bien qu'objectivement la plus difficile (5 disques), est pourtant la première partie que Clémence mène à bien, en complète autonomie.

Ce que dit Clémence à propos de cette partie vient corroborer à nos yeux l'idée d'une expérience nouvelle, marquant une rupture avec les parties précédentes :

(extrait Tour de Hanoï partie n°4)
A la fin de la partie, Clémence regarde l'adulte, sourit, serre ses lèvres.
A : Super bien ! .. Et là est-ce que tu as mieux réussi ? C'était plus facile pour toi quand y en avait 5 que quand y en avait 4 ? J'ai eu l'impression que t'es restée coincée moins longtemps ?
C : Oui.
A : Parce que quand t'es restée coincée t'as trouvé une solution ?
C (hoche la tête) : Ben oui.
A : Tu t'es dit quoi ?
C : Je me suis dit qu'il fallait que je bouge le plus gros, et que j'essaye de mettre celui qui était en bas, celui ci, que j'essaye de le mettre justement ici, pour que après je puisse essayer de faire la tour et c'est ça qui m'a donné plus de mal, mais j'ai quand même (fin de phrase murmurée).

Nous remarquons que les manifestations émotionnelles demeurent très contenues chez Clémence. Cependant, l'analyse rétro-active de la partie par Clémence fait ressortir des changements significatifs :

Il transparaît dans son discours quelques indications de son ressenti (« C'est ça qui m'a donné plus de mal »). Ainsi, Clémence ne dit plus seulement « Je ne sais pas comment », mais « C'est difficile ». Elle se félicite même, quoique timidement, de sa réussite (« J'ai quand même réussi... »).

Au lieu de rendre compte de l'intégralité de ses mouvements, comme elle l'a fait précédemment (questionnement final partie n°1), Clémence se place d'un point de vue plus distancié, plus analytique que descriptif. Elle retient en effet de son cheminement l'objectif principal qui l'a guidée la plus grande partie du temps (déplacer le plus grand disque) et qui

constitue en effet une étape décisive du chemin de résolution. Elle énonce clairement avoir fait un choix (« Je me suis dit qu'il fallait que... »).

A travers la manière dont elle a mené cette partie, Clémence prouve qu'elle est capable d'évoluer dans son rapport à l'erreur. Le tâtonnement s'est introduit dans sa démarche. Les essais infructueux n'ont pas ébranlé chez Clémence la conviction intime qu'elle était capable de trouver une solution. L'incertitude associée à la recherche ne l'a pas tétanisée. Nous constatons ainsi, le temps de cette partie, une confiance en elle plus affirmée de Clémence.

Qu'elle ait réussi à avancer en se focalisant sur un objectif intermédiaire, sans avoir en tête l'ensemble de la solution, marque un net progrès. Reconnaître qu'il peut exister plusieurs moyens pour atteindre un seul but, dissocier ainsi l'objectif de la procédure, relève en effet d'une compréhension plus conceptuelle.

2.1.2. Guillaume : « de deux tours à une tour, de quatre à cinq disques »

Au fur et à mesure qu'il avance dans les parties de Tour de Hanoï et de Rush Hour, Guillaume réalise des progrès considérables dans l'intégration des règles et la résolution des impasses.

✓ L'intégration des règles :

Au cours de la deuxième partie de Tour de Hanoï, le comportement de Guillaume évolue notablement : il commence la partie en soumettant systématiquement ses mouvements à l'approbation de l'adulte, gêné par la règle du « plus grand sur un plus petit ». Il est alors guidé par l'envie d'agir, et semble avoir renoncé à maîtriser cette règle. Au cours de la partie, Guillaume se mobilise à nouveau et montre qu'il intègre progressivement cette règle. En effet, l'adulte a de moins en moins besoin d'intervenir, Guillaume se corrigeant de lui-même, pour enfin inhiber les actions interdites.

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)
G déplace plusieurs disques sans conviction puis deux disques ensemble.
A : Ah !
G regarde l'adulte : Ah oui...
puis nouveau mouvement interdit : Je peux pas mettre ?
A : Non plus !

G sourit à la caméra (signe de tension ; il semble prendre la caméra à témoin).

(...)

G effectue des déplacements, avec des violations de règle suivies chaque fois d'avancées. Il déplace les 3 derniers disques.

A le reprend : T'en as 3 en même temps !

G poursuit. Il inhibe de lui-même une action interdite.

Avant d'effectuer un nouveau mouvement interdit G lève les yeux vers l'adulte : Je peux pas ?

✓ La résolution des impasses :

Dans l'extrait suivant (Tour de Hanoï partie n°3), Guillaume joue pour la deuxième fois avec 4 disques.

La première partie à 4 disques a été extrêmement laborieuse, ponctuée de nombreux blocages. Pour débloquer la situation, l'adulte a du concéder que la construction de deux tours équivalait à réussir la partie, même si Guillaume a finalement dépassé cette étape et réussi à rassembler les deux tours en une seule.

Au cours de cette seconde tentative, on observe que Guillaume reproduit la même stratégie et s'arrête avec deux tours. Il anticipe toutefois de lui-même la demande suivante de l'adulte.

G effectue 6 mouvements (adaptés) et s'arrête avec deux tours.

A : Donc là tu as fait deux tours.

G : Je vais essayer de faire une tour (G anticipe la demande)

A : D'accord.

G : Je dois la bouger la tour ou je peux la laisser ici ?

A : L'objectif c'est de la bouger. Elle était ici au départ ?

G : Oui. Elle était ici.

G a l'air ennuyé.

Il effectue un mouvement interdit, puis un retour en arrière.

G enchaîne une série de mouvements puis, après quelques tâtonnements, réussit : Voilà !

La séquence est remarquable : Guillaume inhibe les mouvements illégaux, il démontre un apprentissage, une construction logique.

Cette séquence est un exemple des nombreux moments de jeu qui donnent à voir Guillaume intégrant les règles, développant des stratégies, et dénouant les points de blocage. Son cheminement logique n'est pas exempt de fragilités, mais il progresse indéniablement.

Dans la partie suivante, Guillaume s'essaye pour la première fois à jouer avec 5 disques. Ses progrès sont manifestes :

(extrait Tour de Hanoï partie n°4)
Longue séquence de (20) mouvements adaptés, avec ébauches de mouvements interdits que G corrige lui-même.
Retour en arrière. G s'arrête avec 2 tours.
A : Là tu as deux tours. Est-ce que tu peux en faire une seule (...) ici ou ici ?
G enchaîne 28 mouvements (qui s'accélèrent). Après une violation de règles, il effectue un nouvel enchaînement jusqu'à la réussite.

Le contraste entre ces passages où nous observons Guillaume « au travail », solidement attelé à sa tâche, et les moments où il se montre tendu, agacé, cédant à l'impulsivité, est frappant. Pour cette raison, la capacité de Guillaume à canaliser ses affects nous semble jouer un rôle déterminant dans le niveau de sa stricte performance en termes d'efficience cognitive (très variable au cours de la séance). Ce point sera développé dans le chapitre qui suit.

2.1.3. Thaïs « trouve toute seule »:

Le jeu de Rush Hour met à jour les difficultés de Thaïs sur le plan de la flexibilité. Confrontée à des situations d'impasse qui exigent une nouvelle analyse de la situation, Thaïs a du mal à abandonner son point de vue. Ainsi, son attention reste fixée sur les véhicules qui se trouvent directement sur le chemin de la voiture rouge, malgré les incitations de l'adulte à envisager d'autres endroits du plateau.

(extrait Rush Hour partie n°2)
Thaïs enchaîne plusieurs mouvements. Elle est si concentrée sur le jeu qu'elle en oublie de laisser jouer l'adulte. Elle reproduit la stratégie de la partie précédente où il était nécessaire de déplacer une voiture de l'autre côté de la voiture rouge.
T : Ah j'y suis presque !
T regarde le jeu : C'est celui-là qui bloque.

A : Celui-là qui bloque... parce qu'il est sur le chemin ?
T : Oui (puis, se parlant à elle-même) je vais réussir à le débloquer.
T tâtonne, elle déplace tour à tour plusieurs véhicules : Non, ça change rien.
T se concentre ensuite sur un autre endroit du jeu : Ah, faut peut-être avancer... (déplace des véhicules) non, je cafouille !
T enchaîne les mouvements jusqu'à résolution.
T (radieuse): Et voilà ! j'ai trouvé toute seule !

Une évolution notable est visible dans cette partie. Elle fait preuve d'une planification plus efficace, sur une séquence plus longue. Surtout, Thaïs a tiré les enseignements de la partie précédente, dont elle a retenu que :

- le blocage ne signifie pas qu'il n'y a pas de solution : repérant le camion qui bloque, elle se propose de le débloquer.
- la solution peut se trouver ailleurs : elle oriente spontanément son attention vers les autres véhicules et entreprend de passer en revue les possibilités d'action à partir de chacun d'eux.
- elle raisonne par analogie : elle reproduit un mouvement qui s'était avéré décisif lors de la première partie (faire passer une voiture de l'autre côté de la voiture rouge)

Bien que les combinaisons restent difficiles à planifier mentalement, Thaïs semble avoir pris conscience que la solution nécessitait un enchaînement, une construction. Elle a pris de la hauteur par rapport à la situation.

Les commentaires après la partie confirment le sentiment d'une planification que donne à voir la conduite de Thaïs dans cette partie :

A : Qu'est-ce que tu as trouvé facile, difficile ?
T : Facile c'est bouger les... Ce que j'ai trouvé facile, c'est l'emplacement des voitures (disposer les véhicules au départ) et de les faire bouger ...euh comment dire... j'arrive pas à exprimer...
A : Les faire bouger ?
T : Ce que je viens de faire tout à l'heure.
A : Quand tu as enchaîné les différents mouvements et que tu as déplacé les voitures les unes après les autres ? Là c'était un moment facile ?

T hoche la tête.
A : Et tu l'as fait... comme ça, un mouvement après l'autre ou tu avais un plan ?
T : Voilà j'avais un plan. En fait je me fais le même jeu dans ma tête, et dans ma tête je fais bouger les voitures. On voit pas mes doigts en fait... je fais bouger les voitures et les camions dans ma tête.
A : D'accord. T'arrives à les voir bouger ou en tout cas à les voir à des places différentes sans les avoir touchés.
T : Et j'ai eu une idée alors je les ai fait bouger. J'ai suivi le plan en fait.

1.1. La mise à distance suffisante, mais non excessive, des affects

1.1.1. Thaïs « joue jusqu'au bout » :

Dans l'analyse de son comportement spontané, nous avons pu constater que Thaïs avait tendance à ne pas rester seule avec sa difficulté et à réclamer de l'aide immédiatement. Face à un obstacle, elle baisse les bras rapidement, sans que cet abandon lui cause d'ailleurs beaucoup d'embarras (rappelons comment elle invoque le caractère «impossible» d'une partie de Rush Hour, ou comment elle refuse la Tour de Hanoï à 5 disques).

Ce manque relatif de persévérance peut s'attribuer à une capacité de «contenance» fragile : Thaïs a du mal à supporter la perspective de l'échec, sa motivation est rapidement entamée. Cette disposition particulière est particulièrement perceptible dans les situations de rivalité. Ainsi, au cours des parties de Puissance 4, Thaïs, s'apercevant que son adversaire peut gagner, abrège la partie :

(extrait Puissance 4 partie n°1)
T s'arrête, réalisant soudain que, quoi qu'elle fasse, l'adulte peut aligner 4 pions. T rit en mettant sa main devant sa bouche, marmonne quelque chose comme «je n'ai pas le choix».
A : Dis le fond de ta pensée.
T regarde l'adulte sans répondre.
A (l'imitant en mettant sa main devant sa bouche): Quand tu as fait ça tu voulais dire quoi ?
T : En fait, de toutes façons si je prends mon pion, celui-là (montre celui qu'elle a posé), si je le mets là ça change rien. Parce qu'en fait vous allez mettre votre pion ici, donc là y en aura quatre, et si je le mets ici ça change rien.
A : Ca change rien, de toutes façons j'ai ?

T regarde l'adulte.
A : Gagné ? C'est ça ?
T sourit.

Dans la partie suivante, Thaïs va réussir, cette fois, à jouer «jusqu'au bout» et à poursuivre la partie bien que ses chances de succès s'annoncent maigres.

(extrait Puissance partie n°7)
L'adulte a reproduit la situation de la partie précédente où il a deux lignes en voie d'être terminées.
T n'en voit qu'une.
L'adulte (qui pourrait gagner) joue ailleurs, bloquant T.
T joue puis se rend compte de l'alignement de 3 pions de l'adulte, mais se contient.
L'adulte joue à un autre endroit.
T pousse un grand soupir de soulagement : Oui, gagné, là !
A, d'un ton étonné : Han !
T : Vous pouviez mettre votre pion ici (pointe la diagonale de S)
A : C'est pas vrai !
T : Ben si ! Une diagonale, là !
A : Ah oui !
T sourit : C'est pour ça que j'ai soupiré, quand j'ai respiré...
A : Ah, tu as soupiré d'aise, de bonheur, parce que j'avais pas vu. D'accord. Alors t'as pu gagner...
T acquiesce.

Thaïs a pris le risque de poursuivre la partie alors que les chances sont contre elles. Elle a fait l'expérience d'un « retournement de situation », d'une issue imprévue de la situation. Cette expérience est à la fois positive (« C'est amusant » dira -t-elle après cette partie) et libératrice.

(extrait Puissance 4 partie n°9)
L'adulte a aligné 3 pions et peut gagner quel que soit le mouvement suivant de Thaïs.
Thaïs se rend compte de la situation, mais ne dit rien. Elle bloque une des possibilités.
L'adulte ne joue pas le coup gagnant.
T semble perplexe (incrédule) mais poursuit. Elle ne bloque pas immédiatement la ligne mais joue ailleurs (elle a repéré une diagonale qu'elle peut poursuivre).

Au coup suivant T bloque l'adulte. On sent qu'elle s'anime, qu'elle y croit à nouveau.
Alors qu'elle peut poser un pion qui peut lui permettre de gagner elle le lâche involontairement ailleurs et s'écrie : Ah, mince !
L'adulte fait mine de ne pas relever, entame une ligne ailleurs : ah oui !
T renonce à terminer sa ligne pour bloquer celle de l'adulte (perd une chance de gagner !).
Au tour suivant, T termine enfin sa diagonale : Gagné ! Là !
A : Ah, bien joué ! Ah oui, bravo ! Ca va mieux ?

Thaïs démontre dans cet extrait qu'elle est capable d'une meilleure maîtrise de ses émotions : elle ne se retire pas du jeu malgré la frustration qui l'envahit quand elle envisage la défaite, elle réussit à inhiber l'expression de ses ressentis (tant l'appréhension de la défaite que l'incrédulité quand l'adulte ne joue pas le coup attendu). Les maladresses de la jeune fille et ses erreurs de stratégie signalent toutefois que cette contenance demeure fragile.

A travers ces parties de Puissance 4, Thaïs fait l'expérience «créative»

- ✓ de ne pas se laisser envahir par les émotions que provoque chez elle la perspective de l'échec ;
- ✓ de contenir psychiquement ces émotions afin qu'elles puissent co-exister avec un espace de réflexion et le désir de gagner (et non qu'elles anéantissent la capacité de pensée et la motivation);
- ✓ de contrôler l'expression de ses émotions, avec une conscience plus aigüe de la distance qu'il convient de maintenir d'avec son adversaire (ne pas tout dire, ne pas tout laisser voir).

En fin de compte, cette situation de jeu montre Thaïs aux prises avec l'impulsivité, la « transparence » qui la caractérise. L'image d'un « livre ouvert » nous est souvent venue à l'esprit alors que nous observions Thaïs en séance, pour rendre compte de sa tendance spontanée à partager avec l'autre la pensée ou l'émotion qui l'occupe. Dans ce jeu de Puissance 4, Thaïs prend conscience que le point de vue de l'autre, quoique simultané, ne recouvre pas parfaitement le sien. Elle découvre qu'il existe un décalage, une marge d'erreur ou d'incertitude, en vertu desquels la réalité peut contredire toutes les attentes, en bref qu'une part de jeu est toujours possible.

1.2. Une relation à l'autre plus confiante, vécue comme positive

1.2.1. Clémence « joue pour gagner » :

L'expression d'une opposition ou d'un sentiment agressif, relève également de notre idée d'une expérience créative. Clémence nous surprend par un comportement nouveau, à la fin de la séance consacrée au Puissance 4. Elle s'autorise à exprimer des sentiments teintés d'agressivité, sans crainte ni la réaction de l'autre ni de mettre en danger la relation.

A : Et quelle est la formule que tu préfères ? Est-ce que tu préfères jouer pour gagner, pour aligner les 4 pions, ou est-ce que tu préfères jouer comme on a fait là ?
C : Jouer pour gagner.
A (obs.) : Et quand tu perds tu te dis quoi ?
C : Ben je me dis que c'est qu'un jeu, donc...
A (obs.) : Tu refais une partie.
C : Oui.
A (obs.) : En te disant «peut-être que cette fois-ci je vais gagner !»
C : Oui (elles rient).
A : Et quand à un certain moment tu es un peu coincée, ou alors je t'ai bloquée à un endroit où tu voulais faire ta ligne, qu'est-ce que tu penses ? Qu'est-ce que tu ressens ?
C : Je me dis que c'est pas grave, je vais essayer de faire une autre, on va voir si elle va pas me bloquer l'autre ligne.
A : Tu essayes ailleurs...et quand toi tu me bloques ?
C : Ben je suis plutôt contente ! (rire).

Dans cet extrait, certaines réponses de Clémence paraissent neutres, raisonnables, désincarnées (se rapprochant du « C'est comme vous voulez » évoqué plus haut). Ainsi, les formules toutes faites « C'est qu'un jeu », ou « C'est pas grave... », constituent selon nous une tentative de rationalisation et ne reflètent pas l'expérience subjective de Clémence. Il est intéressant d'ailleurs de relever l'injonction qui les accompagne (« Je me dis que... »), écho d'une voix intérieure surmoïque.

D'autres réponses, en revanche, sont plus spontanées et authentiques : Clémence préfère « jouer pour gagner », et, surtout, elle est « plutôt contente » quand elle bloque l'adulte !

1.2.2. « Guillaume et le plaisir partagé » :

Les premières séances (Tour de Hanoï et Rush Hour) ont mis en exergue l'extrême sensibilité à l'échec de Guillaume. En situation d'impasse, son niveau de crispation est tel que Guillaume en perd une grande partie de ses moyens.

Le jeu de Puissance 4 éclaire l'autre face de cette intolérance à la frustration, que nous sommes tentée d'apparenter à la « toute-puissance » infantile. Ainsi, en situation de réussite, Guillaume s'anime, sourit, jubile. Et son plaisir semble exacerbé dans le contexte de la rivalité.

L'expérience créative qui nous intéresse ici tient à la transformation progressive du comportement de Guillaume vis-à-vis de l'adulte au cours de la séance. Guillaume nous semble en effet évoluer d'une relation antagoniste vers une relation plus en lien avec l'autre, plus complice.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la situation de rivalité donne à voir chez Guillaume une excitation et une agressivité sous-jacentes palpables. Dans le jeu de Puissance 4, les réactions, verbales ou non-verbales, de Guillaume lorsqu'il est contrarié dans ses plans en sont la preuve. Ainsi, par exemple, dès le début du jeu, nous voyons son visage se figer un instant quand il perd au « 1, 2, 3, pierre, feuille, papier, ciseaux» qu'il a proposé pour déterminer qui commence. Un peu plus tard, quand l'adulte bloque la ligne qu'il s'apprête à terminer, Guillaume est visiblement contrarié, refrène un mouvement agressif et se montre démobilisé pendant les quelques minutes qui suivent.

Nous observons pourtant en plusieurs occasions où l'adulte le bloque que Guillaume est capable d'accueillir plus sereinement les mouvements adverses de l'adulte, comme au terme de cette première partie :

(extrait Puissance 4 partie n°1)
L'adulte a aligné 3 pions en diagonale. Temps de latence de G pendant lequel on voit qu'il ne regarde pas du tout l'alignement de l'adulte. Il est concentré sur la ligne qu'il a commencé à construire. Il joue.
A (terminant son alignement) : Guillaume, je te suis très reconnaissante.
G (souriant et scrutant la grille) : Pourquoi ?

A : Car je vais pouvoir gagner.
G (très souriant): Ah oui ! Zut ! J'avais pas vu !
G montre alors quel était son plan. Il propose de refaire une partie.

Dans cet extrait, nous notons que Guillaume a immédiatement perçu le message implicite du « remerciement » que lui adresse l'adulte. Comprenant que ce dernier a gagné, il peut exprimer sa déconvenue tout en restant tout à fait engagé dans la partie : en effet, il revient sur ce qu'était son propre plan, et réclame la poursuite du jeu.

De même, dans la situation suivante, Guillaume est capable d'un regard suffisamment distancié sur sa difficulté à accepter de perdre pour l'exprimer avec un certain humour.

(extrait Puissance 4 partie n°3)
L'adulte bloque Guillaume.
Celui-ci sourit : Zut !
A : C'est bien ça, tu avais l'intention de gagner. Heureusement que j'ai vu !
G, souriant, pousse du doigt le pion bloquant de l'adulte, faisant mine de le déloger : Oh !

Là encore, Guillaume ne se désengage pas de la relation, il peut s'ouvrir à l'autre du sentiment de frustration qui l'anime, de façon contrôlée, sans animosité excessive. Sa réaction s'inscrit d'ailleurs dans le jeu, dans le temps du conditionnel (semblant dire : « Si je pouvais, je ferais comme ça ! »).

Guillaume se montre également plus attentif à l'autre. Dans les parties où la consigne est restrictive (faire une ligne horizontale par exemple), il peut commenter le jeu de l'adulte en lui signalant par exemple que si la consigne avait été différente, celui-ci aurait gagné la partie (« Si ça aurait pas été dans ce sens là t'aurais gagné »). Dans la situation ci-après, il se range « aux côtés » de l'adulte, déclarant que « Personne n'a gagné » :

(extrait Puissance 4 partie n° 4)
La consigne est de faire une ligne verticale.
G place ses pions systématiquement au-dessus de ceux de l'adulte. La grille se remplit progressivement.
A : J'ai perdu !
G : Pourquoi ?

A : Pourquoi j'ai perdu ?
G observe la grille puis dit : C'est comme ça ? (mouvement vertical de la main) ben non personne n'a gagné...

Même si Guillaume semble peu investi dans cette partie (d'une manière générale, les modifications de consignes apportées par l'adulte observateur ne sont pas bien reçues par lui), sa réaction, qui témoigne d'une certaine empathie, est plutôt inattendue. Il aurait pu en effet se contenter de prendre acte de la défaite de son adversaire.

Le passage le plus représentatif de l'expérience d'ouverture à l'autre que nous tentons de décrire se situe au moment où Guillaume, certes conforté par un score favorable (3 parties à 1), se laisse aller à prendre le risque de dévoiler qu'il a un plan :

(extrait Puissance 4 partie n°5)
G aligne 3 pions en diagonale. Il attend que l'adulte place un pion qui lui permettra de placer son quatrième pion. Il pourrait le faire lui-même mais s'en abstient, craignant sans doute que l'adulte bloque alors sa ligne.
A : Faut que je me concentre, hein ?
G : Oui.
A : Parce que tu vas bientôt gagner je pense.
G : Euh ouais !
A : A cause de quoi ?
G (les yeux rivés sur sa ligne) : ben j'ai déjà la petite ligne en place et il faut juste que mon plan se déroule comme prévu !
A : Et c'est quoi ton plan ?
G (riant) : Je te le dis pas !
L'adulte rit : Bon. Je vais essayer de le deviner !
(...)
G sourit, se tortille sur sa chaise : Ah ! Ce serait bien que tu ailles quelque part là où mon plan serait...
A : Là où ça t'arrange ?
G : Oui.
A : Mais je sais pas où est ton plan, alors...si je sais pas où est ton plan je peux pas y aller !
G : Si je te dis tu le feras pas.
A : C'est sûr.

G marmonne quelque chose (incompréhensible).

A : Hein ?

G : Rien.

G (triomphant): 1, 2, 3, 4 ! (puis immédiatement) ah mince ! (la diagonale n'est pas dans le bon sens)

A : Mon plan est râté.

G (impatient) : Ah le mien mar-che ! Tant que tu...

A : Que je mette quelque part ?.. là peut-être...ah non. Alors ce sera ailleurs...

(...)

A : C'est pas là non plus ?

G fait non de la tête : J'attends un pion précis peut-être pas le tien mais j'attends le moment précis...

A : Et c'est là peut-être ?

G : Non... y a bien un endroit (sourit)

A : Là ?

G : Non...en même temps on y est presque (fin de la phrase incompréhensible)

A (plaçant son pion à l'endroit attendu) : Là ?

G s'écrie : Parfait ! 1, 2, 3, 4 !

A rit : Ben dis donc j'ai mis le temps !

G (jubilant) : Bon ben 4-1 !

Cette séquence est intéressante par cette mise en abîme ; le jeu s'est introduit dans le jeu. L'adulte et Guillaume s'engagent en effet dans une genre de jeu de cache-cache, dont l'originalité est que si l'adulte trouve l'endroit que Guillaume cache, c'est Guillaume qui gagne.

Ce jeu exige de Guillaume qu'il contienne son envie de gagner pour ne pas dévoiler son plan. Il réussit à le faire même quand l'attente se prolonge. Il en éprouve manifestement beaucoup de plaisir, et s'il manifeste une certaine impatience, elle ne se mue jamais en agacement. Nous assistons à un véritable moment de plaisir partagé, empreint d'une réelle complicité.

2. Analyse séquentielle des interactions : le rôle de l'orthophoniste

2.1. Clémence :

Pour mémoire, nous avons identifié pour Clémence les expériences créatives suivantes :

- «Clémence et la tour à 5 disques»
- «Clémence joue pour gagner»

2.1.1. «Clémence et la tour à 5 disques» :

L'analyse des interactions qui précèdent cette partie montre comment s'est effectué un travail préalable avec l'adulte :

La partie précédente, à 4 disques, s'est avérée nettement plus difficile pour Clémence, avec pas moins de 5 situations d'impasse.

A la première impasse, C décide de tout recommencer.

A la deuxième impasse, C réussit à formuler, en réponse à la sollicitation de l'adulte, une demande d'aide implicite :

(extrait Tour de Hanoï partie n°3)

A : C'est trop difficile ?

C (en secouant la tête): Oui. J'y arrive pas.

A : Tu y arrives pas parce que tu voudrais tout faire avant de les déplacer ? Tu voudrais avoir tout pensé dans ta tête ?

C : Non c'est que, en fait, c'est lui, j'ai envie de le mettre là. Après du coup lui (le disque n°1) je sais pas comment faire pour...

A : D'accord. Mais tu sais quand on a envie de faire quelque chose il faut faire ses envies

C regarde l'adulte.

A : Tu devrais le mettre là.

C sourit, déplace le disque.

A : Après tu verras plus clair.

L'intervention de l'adulte permet à Clémence, pour la première fois, d'engager une action qui s'inscrit dans une démarche de tâtonnement. Il dédramatise la situation, en proposant de s'appuyer sur la « règle » selon laquelle il faut suivre ses envies, de la même façon qu'on

recourt à un proverbe, une vérité d'expérience, pour justifier une conduite, faute d'arguments plus solides. Il « autorise » Clémence à relâcher une des contraintes subjectives qu'elle s'est imposées (toujours avoir une vue d'ensemble du chemin de résolution). Il lui signifie que les « envies » ont voix au chapitre, l'incitant à « s'écouter » davantage.

L'adulte va maintenant aider Clémence à sortir de cette impasse :

A : Alors, t'as raison, tu peux pas bouger celui-là. C'est sûr (montrant le grand). Mais tu peux faire quoi ?
Temps de latence.
A : Lequel tu pourrais prendre ?
Temps de latence.
A (montrant le disque n°1) : Est-ce que tu peux prendre celui-là ?
C : Non.
A : Non. Est-ce que tu peux prendre celui-là (disque n°2) ?
C : Non.
A : Ben non parce que tu viens de le mettre. Qu'est-ce qui te reste alors ?
C (montrant les n°3 et 4) : Les deux ici.
A : Tu peux pas les prendre ensemble.
C : Non.
A : Donc celui que tu peux prendre c'est lequel ?
C : Le petit.
A acquiesce : Et tu peux le mettre où ?
C : Ici et ici.
A : Exactement.

L'étayage apporté par l'adulte consiste à détourner l'attention de Clémence du point de blocage (son objectif immédiat, qui n'est pas réalisable). Ce faisant il contribue à remettre en marche la pensée de l'enfant pour l'amener à une démarche « par petits pas ».

La tâche qu'elle propose à Clémence s'apparente à une correspondance terme à terme :

- la première étape consiste à considérer les disques un à un, et de répondre à la question « Est-ce que je peux prendre ou déplacer celui-ci ? » (« oui » ou « non »),
- la deuxième étape consiste à regrouper les « oui » et les « non »,

- la troisième étape consiste à compter les choix possibles parmi les « oui ».

Il s'agit ensuite de faire un choix parmi les « oui » recensés :

A : Quel choix fais-tu ?
C déplace le disque n°4 avec beaucoup d'hésitation, puis soulève le disque n°3 (sa main s'approche puis s'en va).
Après un temps de latence (3e situation d'impasse), elle effectue 4 mouvements fluides.
Clémence a résolu pour la première fois une impasse sans aide.

Elle a maintenant libéré la place pour le disque n°1 mais ne le déplace pas. Lorsque l'adulte l'interroge sur les choix qui s'offrent à elle, Clémence répond qu'elle n'a pas de choix (cf analyse de la séquence p.) (4e situation d'impasse).

L'adulte revient alors sur l'étape précédente, à savoir le recensement des actions possibles :
A (obs.): Tu peux bouger quelque chose ? Lequel tu peux bouger, là ?
C : Ben lui (pointe le n°4).
A : Ou bien ?
C : Si j'enlève lui, je peux mettre lui...et si j'enlève lui, je peux plus...
C énumère toutes les actions possibles sauf celle de déplacer le disque n°1.
L'adulte s'exclame soudain : Mais y en a un qu'a jamais bougé !
C (pointant le n°1) : Lui.
A : On va pas le laisser là dans son fauteuil quand même !
Temps de latence.
C, qui semble très tendue, déplace le n°1.

L'intervention de l'adulte est intéressante. Pour débloquer la situation sans que son intervention soit vécue comme trop directive, extérieure, l'adulte réussit à focaliser l'attention de Clémence sur le disque n°1 en recourant au faire semblant (« On dirait que » c'est le gros qui se repose dans son fauteuil), à la dramatisation (l'effet de surprise quand le disque « dormant » est soudain débusqué, l'indignation à l'idée que se prolonge l'oisiveté dudit disque). En l'inscrivant dans une dimension ludique, il allège le caractère directif de son intervention et permet à Clémence de s'approprier le choix qu'il suggère.

Malgré ces précautions, on voit bien combien il est difficile pour Clémence d'effectuer un mouvement dont elle ne perçoit pas la finalité. Clémence comprend, d'un point de vue pragmatique, ce que lui suggère l'adulte, mais ne voyant pas la suite, elle est très mal à l'aise.

Temps de latence (5e situation d'impasse)
A (obs.) : Et maintenant lequel tu peux bouger ?
C en le prenant : Ben le petit.
C effectue une série de mouvements s'accélérant jusqu'à la réussite. Elle regarde l'adulte en souriant, puis l'adulte observateur.

L'accompagnement de l'adulte dans les premières situations d'impasse a permis à Clémence d'évoluer par rapport à sa stratégie initiale (planifier mentalement l'ensemble du chemin de résolution), laquelle trouve rapidement ses limites (il faut 7 mouvements au mieux pour résoudre la partie à 3 disques, tandis qu'il en faut 15 avec 4 disques). Clémence intègre progressivement le tâtonnement dans sa démarche, et finit par surmonter seule les impasses.

Le soutien de l'adulte, en termes d'étayage tant cognitif (décomposition de la tâche, signalement des conduites déterminantes...) qu'affectif (interruption du temps de latence) a créé un climat suffisamment sécurisant pour que Clémence se risque à expérimenter. Confortée par le succès de cette expérimentation, Clémence est capable ensuite de reprendre à son compte cette démarche nouvelle pour travailler cette fois de façon autonome. Les propres mots de Clémence pour rendre compte de cette expérience seront : « Comme pour les quatre (...) j'ai réussi à la faire, ça m'a aidée pour les 5 ».

2.1.2. « Clémence joue pour gagner » :

Voir Clémence oser exprimer des sentiments authentiques n'a été possible qu'au terme d'un effort prolongé de l'adulte en vue, d'une part, de créer un climat de sécurité, de bienveillance, et, d'autre part, d'inciter Clémence à se pencher sur son ressenti intérieur. En raison du comportement très inhibé de la jeune fille, cette orientation de l'adulte est une constante de toutes les séances observées. Aussi les exemples que nous présentons ont-ils été extraits de l'ensemble des séances ; ils ne se situent pas forcément dans le contexte immédiat de la partie de Puissance 4.

L'adulte est attentif à repérer les situations d'impasse chez Clémence et à l'encourager avec beaucoup de douceur. Clémence est en effet extrêmement sensible à toute intervention, comme le prouve l'exemple suivant :

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)
L'adulte observateur énonce la consigne de verbaliser à l'avance deux mouvements consécutifs avant d'agir.
C : Je vais mettre le plus petit dans cet anneau (regarde l'adulte, qui acquiesce)...après, le plus grand ici...
A (obs.) : Le plus grand ?
C : Euh, non.
Temps de latence.
A : Tu disais tout à l'heure le moyen (l'adulte interrompt le temps de latence, apporte de l'aide)
C : Oui.
A : Est-ce que ça ira, comme mot le moyen ?
C : Oui (sourire)...
Temps de latence.
A : Tu veux tout recommencer ?
C : Oui.

Clémence a été complètement déstabilisée par une contradiction trop directe (il s'agissait du disque moyen et non du grand), et malgré l'aide fournie par l'adulte, ne réussit pas à reprendre le cours de la partie.

Clémence ne demande pas d'aide, et contient si bien son vécu intérieur que les situations d'impasse ne se repèrent que par l'immobilité, l'apparente sidération qu'affiche alors Clémence. L'adulte est de ce fait très vigilant par rapport aux signes de difficulté et s'efforce de canaliser rapidement ces montées de « panique silencieuse ». Ses contradictions, ses incitations à poursuivre la partie ou à en entreprendre une nouvelle sont dénuées de toute pression, comme l'illustre l'exemple qui suit :

(extrait Tour de Hanoï partie n°1)
C effectue 3 premiers mouvements et dit : non !
A : Ah tu dis non mais moi je dis que jusque-là tout va bien.

C sourit et reprend.

L'adulte anticipe même parfois la demande de Clémence :

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)
A : Tu veux tout recommencer ?
C : Oui.. (sourire)
A : D'accord. Alors on efface tout !

L'adulte s'appuie sur le caractère ludique de l'activité. Il rappelle ici que Clémence garde la maîtrise du jeu, qu'elle peut faire et défaire, qu'elle peut décider que ça compte « pour du beurre ».

Le « faire semblant » est d'ailleurs régulièrement utilisé par l'adulte, comme dans l'extrait suivant, où il cherche à enrôler Clémence dans une nouvelle partie, a priori plus difficile. L'usage du conditionnel affirme la dimension libre et gratuite du jeu ; « on dirait que », « on ferait comme si »...

(extrait Tour de Hanoï partie n°3)
A : Moi j'aurais eu une idée. Tu choisirais un autre disque, et tu le ferais avec quatre !

Dans le même temps qu'il soutient Clémence en « allégeant régulièrement la pression », l'adulte amène la jeune fille à prendre conscience de ses émotions. Il lui offre un «miroir» en réfléchissant, toujours par le moyen du faire-semblant, son expérience émotionnelle. Dans l'extrait qui suit, l'adulte lui offre le choix d'une nouvelle partie à 5 disques :

(extrait Tour de Hanoï partie n°4)
A : Et tu as envie que je te donne un autre disque pour faire une autre solution ou..?
C (haussant les épaules): Comme vous voulez.
A s'exclame : Ah non ! (il rit) Ah non, sûrement pas ! Parce que quand tu étais tout à l'heure immobile, complètement immobile, je me suis dit « Mais qu'est-ce qu'il lui arrive, à Capucine ? Elle a réussi avec quatre et qu'est-ce qui fait qu'elle arrive pas à prendre celui-là et à le déplacer ?» alors, si tu as envie d'essayer tu en choisis un autre, mais je voudrais surtout pas te l'imposer !
C : Oui (se dandinant sur sa chaise)... je veux bien essayer.

A : Tu veux bien ?
C : Oui.

L'adulte, en recourant à la dramatisation, interpelle Clémence par un effet de surprise, et amène sur le devant de la scène la part émotionnelle de l'expérience de la jeune fille, autrement maintenue « sous cloche ». Par les mots qu'il propose, puisqu'il s'agit bien d'une interprétation qu'il propose (« Je me suis dit... »), à laquelle Clémence reste libre d'adhérer ou non, il donne toute sa place à cette expérience. L'adulte signifie à Clémence qu'il s'est passé là quelque chose d'important, qui mérite qu'on s'y penche. Dans le même temps l'adulte lui fait part de son empathie, il se replace à ses côtés.

Un peu plus tard, après que Clémence a magistralement réussi la partie, l'adulte revient sur les situations d'impasse. Il lui renvoie une image de son « théâtre » intérieur, il « rejoue » l'agitation qui paralyse Clémence dans ces moments-là.

A : Alors que tout à l'heure on a eu l'impression que t'es restée coincée
C : Oui
A (théâtrale, jouant le rôle de C) : AH ! j'y arriverai jamais !
C sourit.
A : Ça t'arrive souvent ?
C : Parfois.
A : De rester coincée.
C : Oui.
A : Et tu te dis quoi alors ?
C : Ben je me décourage un peu.
A : Beaucoup, non ?
C hausse les épaules.
A : J'ai eu l'impression que tu t'es découragée beaucoup, que t'avais plus d'idée, que tu savais plus quoi faire.
C silencieuse.
A : Et ta tête devient vide ?
C : Euh non.
A : Non ! tu vides pas tout quand même ?
C : Non.
A : Il reste des choses dans ta tête ?

C : Oui.

A : Et alors, tu te parles, tu te parles, tu te parles ?

C : Oui.

Nous percevons à travers cet extrait combien il est difficile pour Clémence de parler d'elle, de ce qu'elle ressent, alors que nous pressentons pourtant que les émotions en question sont particulièrement intenses. Si l'adulte peut tenter de confronter la jeune fille avec ses émotions, ce n'est que de façon détournée, par un reflet indirect, suffisamment décalé pour qu'elle ait le choix de s'y reconnaître ou pas, de répondre au questionnement implicite ou de l'ignorer. L'exagération, le « jeu » théâtral, l'humour, permettent ainsi de dire beaucoup avec légèreté.

La dimension ludique de la séance, sur laquelle l'adulte s'est régulièrement appuyée, a selon nous utilement complété, sinon « potentialisé », les moyens habituellement déployés par l'adulte (contenance, empathie, attention aigüe aux manifestations émotionnelles...). Elle a permis de prendre de la distance par rapport aux enjeux, aux émotions, et de gagner au passage un espace de liberté.

La conjugaison de ces éléments nous semble avoir largement contribué à une plus grande ouverture à l'autre de Clémence :

-dans la séance de la Tour de Hanoï, elle s'adresse au départ à l'adulte a minima, en essayant de se débrouiller seule, sans jamais pouvoir exprimer une demande d'aide. Progressivement elle se tourne davantage vers l'adulte, pour exprimer qu'elle est en difficulté, quel est son plan, ce qu'elle a « envie » de faire. De censeur, représentant de la loi, l'adulte devient un allié.

-en situation de rivalité (Puissance 4), Clémence peut dire après coup, si on l'interroge, qu'elle a pensé « Mince, j'aurais pas du le mettre là parce que du coup elle va faire une ligne ». Puis elle dira qu'elle est « plutôt contente » de bloquer son adversaire.

2.2. Thaïs :

Les expériences créatives que nous avons identifiées sont :

- «Thaïs trouve toute seule»

- «Thaïs ne baisse pas les bras»

2.2.1. «Thaïs trouve toute seule»

L'expérience créative que nous avons identifié au cours de la partie de Rush Hour (décrite p.) a consisté pour Thaïs à :

- dépasser le sentiment que la résolution est impossible (reprendre la recherche),
- réorienter son attention (changer de point de vue),
- faire appel aux enseignements de la partie précédente (raisonner par analogie).

Le rôle principal de l'adulte dans cette séance a consisté à soutenir Thaïs dans sa recherche, en relançant l'activité. Ainsi, quand Thaïs envisage une action interdite, signalant qu'elle est en panne d'idées, l'adulte reformule sa proposition pour l'amener à reprendre sa recherche :

(extrait Rush Hour partie n°1)
T : On est bloqué là... j'aimerais bien le (fait le geste de soulever un camion)
A : Le soulever ? ça nous arrangerait. Donc pour toi c'est celui-ci qui bloque (pointe le camion mauve sur le chemin de la voiture rouge)

Thaïs a tendance à envisager des ébauches de solutions qu'elle abandonne rapidement faute d'en voir la finalité. Dans le but de prolonger sa réflexion, l'adulte l'incite alors à « essayer », à développer plus avant son raisonnement en confrontant ses hypothèses à la réalité, au déplacement effectif des véhicules, comme dans l'exemple ci-dessous. Ce tâtonnement est d'autant plus utile que Thaïs anticipe difficilement, du point de vue de l'analyse spatiale des relations entre les véhicules, les résultats de ses actions.

(extrait Rush Hour partie n°1)
T : En fait en gros le camion jaune on l'avance mais je sais pas si on a la place de bouger (montre la voiture rouge).
A : Ah, j'essaye (avance le camion jaune mais la voiture rouge est toujours bloquée).
T : Non.

Progressivement Thaïs met en oeuvre spontanément les hypothèses qu'elle construit. Elle dit par exemple : « Ça bloque un peu... est-ce que je peux juste expliquer mon idée en bougeant les (véhicules)... »

L'adulte l'amène à raisonner par analogie, toujours dans la partie n°1 du Rush Hour, en sollicitant au passage sa pensée rétroactive (que s'est-il passé jusqu'ici ? quels changements ont-ils été opérés ?) :

A : Est-ce que ce camion jaune, on pourrait le mettre ailleurs pour qu'il ne bloque plus ? Comme on avait fait avec celui-là (se réfère au camion mauve pour amener T à raisonner par analogie).
T : Lui (camion mauve) il était toujours là.
A : Au début ?
T : euh, non !
(...)
A : J'ai le souvenir qu'à un moment il nous bloquait (avance et recule le camion mauve).

T étant concentrée sur le point de blocage immédiat, correspondant aux véhicules directement placés sur le chemin de la voiture rouge, l'adulte cherche à réorienter l'attention de T sur les véhicules qui bloquent indirectement, à un deuxième niveau. Il tente d'abord de l'amener à se représenter mentalement le déplacement, analogue à celui du camion mauve, qui permettrait d'éliminer ce premier niveau de blocage.

Dans un second temps, afin de matérialiser les objectifs intermédiaires se rapportant aux étapes de la résolution, « donner à voir » ce que Thaïs a du mal à se représenter mentalement, l'adulte va faire disparaître certains points de blocages au moyen d'actions interdites.

(extrait Rush Hour partie n°1)
T répète : En fait là il nous bloque plus, mais c'est au milieu que ça (le camion jaune) bloque... on peut plus rien faire quoi !
Posture en retrait de Thaïs qui pose ses mains sur ses genoux.
A : Est-ce qu'il y aurait un moyen de faire bouger celui-ci pour qu'il se trouve dans une place comme celui-ci qui ne nous embête plus ?
T propose de le décaler d'un rang : ben ici (mouvement interdit).

A : Si on pouvait le changer de place... parce que qu'est-ce que tu ferais s'il était là ? (l'adulte fait le mouvement interdit).
T : Comme ça (avance le camion), puis (pointe le chemin libre de la voiture rouge vers la sortie) directement quoi !
A (replaçant le camion) : Donc ce qu'il faudrait qu'on arrive à faire ? (...) ici si on arrivait à faire la même chose, à le faire passer ici, est-ce que ça nous aiderait ?
T : Non. Non, parce que la voiture verte bloque.
A : Parce qu'on est bloqués par la voiture verte...et si la voiture verte n'était pas là ?
(l'adulte soulève la voiture verte et T réalise les mouvements qui font aboutir).
A : Peut-être que notre problème c'est plutôt la voiture verte ?
T : La voiture verte et le camion.

Ces démonstrations concrètes induisent enfin un changement de point de vue, l'analyse de la situation tenant compte cette fois d'un niveau indirect de blocage (la voiture verte).

L'étayage apporté par l'adulte (relance de la recherche, incitation au recensement des points de blocage, signalisation des étapes intermédiaires, modélisation) a suffisamment soutenu la recherche de Thaïs pour que la résolution aboutisse. Au passage, Thaïs a fait l'expérience de quelques stratégies qui se sont avérées payantes et qu'elle reprendra à son compte dans la partie suivante : élargir son champ d'analyse, envisager plusieurs solutions successives, aller plus loin dans l'exploration de ses hypothèses.

La liberté prise, temporairement, avec les règles a permis l'exploration et l'expérimentation : cette liberté qu'offre le jeu permet de transformer la réalité, de la construire. Thaïs a découvert une manière non seulement de tester et de « vérifier » les solutions qu'elle élabore mentalement, mais aussi de provoquer un changement de point de vue qui ouvre d'autres pistes de solutions.

2.2.2. « Thaïs ne baisse pas les bras »

Nous avons vu le comportement de Thaïs changer pendant le jeu de Puissance 4 : quand la situation se présente à son désavantage, au lieu de capituler avant l'heure, elle réussit à poursuivre la partie.

L'habileté de l'adulte a été d'amener Thaïs à s'interroger sur les conséquences de son comportement en la « prenant à son propre jeu » :

(extrait Puissance partie n°6)
L'adulte place un pion qui lui assure la victoire au coup suivant (elle a deux lignes de 3 pions).
T approche un pion, se ravise et rit : Ben vous avez gagné... parce que si je le mets là ça va former une diagonale (s'embrouille et s'interrompt)
A (feignant de ne pas voir l'alignement en question) : Si tu mets ton pion ici je ne peux pas gagner.
T : Oui mais si vous mettez votre pion ici vous avez gagné.
A (l'air stupéfait): Ah ouais ! J'avais pas vu !
T, d'abord incrédule, place ses mains devant sa bouche : Han !
A : Merci ! donc j'ai gagné ! Non, j'avais pas vu ! Ah tu vois tout, toi !

L'adulte, en apportant un démenti aux attentes de Thaïs, induit un questionnement chez elle : quand peut-on savoir qu'une partie est perdue d'avance ? Peut-on jamais en être sûr ? Que risque-t-on à tenter toutes ses chances ? Tout au long de la séance, l'adulte va saisir toutes les occasions de faire prendre conscience à Thaïs des possibilité de jeu, et de réussite, dont elle se prive.

Les interventions de l'adulte ne se limitent pas en effet aux situations où Thaïs déclare la partie perdue d'avance. Dans l'extrait suivant, la situation se retourne cette fois en défaveur de la jeune fille parce qu'elle s'est laissée débordée par l'excitation de la victoire.

(extrait Puissance 4 partie n°8)
Au moment où elle repère qu'elle a 3 pions alignés en diagonale, T sourit nerveusement et cache sa bouche. Puis elle joue précipitamment et son pion, au lieu de compléter sa diagonale, tombe un cran plus bas.
Elle dit : J'ai gagné... ah non ! (prend sa tête dans ses mains et sourit).
A : Si tu dis «gagné» ça veut dire que tu vas bientôt gagner.
T rit.
A : C'est ça ? (T acquiesce) Faut que je trouve où.
T l'observe attentivement.
A : Ah oui ! exact (il la bloque).

T sourit, joue rapidement (elle ne voit pas les 3 pions alignés par l'adulte) et chuchote : Oh j'ai les boules...
A : Et bien du coup c'est moi qui gagne. Une ligne horizontale ici.

Thaïs décrit bien, après la partie, comment, anticipant la victoire, elle a perdu son sang froid, s'est précipitée, a placé son pion au mauvais endroit, et a crié victoire trop tôt :

T : Parce que quand j'ai mis le pion ici, j'ai tout de suite gagné, enfin j'ai senti un truc, je crois que j'ai mal vu qu'il y avait un pion jaune là, mais j'ai pas vu (en chuchotant) je sais pas si vous comprenez...
A : Oui tu as senti que tu pouvais gagner, que tu étais proche de gagner.
T : Et comme j'ai dit « gagné ! » et bien...
A : J'ai vu où, et ça a attiré mon attention. Et je ne t'ai pas laissée gagner. Et tu penses que si tu n'avais rien dit peut-être j'aurais pas vu.
T hoche la tête.

2.3. Guillaume :

Les expériences créatives repérées sont :

- « De deux tours à une tour, de quatre à cinq disques »
- « Guillaume et le plaisir partagé »

2.3.1. « De deux tours à une tour, de quatre à cinq disques »

Nous avons vu que l'adulte avait eu du mal à repérer les difficultés de Guillaume, tant sur le plan logique que sur le plan de la maturité affective. A l'évidence, un certain décalage apparaît rapidement entre les propositions de l'adulte et les possibilités de l'enfant. Ce décalage, en se prolongeant, nourrira une frustration croissante chez Guillaume. Nous développerons l'analyse de ces interventions inadaptées dans le chapitre suivant.

A quelques occasions néanmoins, l'intervention de l'adulte a pu être modulée de façon constructive. C'est le cas notamment quand l'adulte, sur le conseil de l'adulte observateur, accepte qu'on puisse faire deux tours.

(extrait Tour de Hanoï partie n°2)

A ce moment de la partie, G est excédé. Il est bloqué depuis trop longtemps.
G sourit, croise ses bras, fait un geste d'impuissance et frappe la table de ses doigts : Ah, par contre là ! j'suis bloqué !
A : Qu'est-ce que tu peux faire ?
G : J'ai aucune idée.
A : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu peux faire ou est-ce que tout est bloqué ?
G (avec un geste d'impuissance) : Ah ben là !
G énumère toutes les actions interdites. L'adulte et G passent en revue les actions possibles et G s'écrie : Ah je peux faire plusieurs tours ?
A (obs.) : Oui.
A : Ah oui ! oui, excuse moi...
G : Ah bon d'accord !
G obtient deux tours : D'accord.
(temps de latence)
A : Donc là tu as deux tours. Et si tu voulais n'en faire qu'une seule ? Ici par exemple ?
G réussit en 6 mouvements, tout à fait adaptés et sans aucun détour ni action interdite, à réunir les deux tours en une seule.

L'adulte observateur signale par son intervention qu'il faut impérativement sortir de l'impasse. Guillaume se trouve en effet si tendu qu'il n'est plus en état de mobiliser sa pensée. Et, en effet, cette « porte de sortie » lui permet dans les instants qui suivent de retrouver la sérénité nécessaire pour penser. Pour preuve, il poursuit la résolution - de deux tours à une tour - sans aucune difficulté.

Il est important que l'adulte respecte cette nouvelle convention et reconnaisse la partie comme réussie avec deux tours. Le fait de proposer, comme un nouvel objectif, de chercher à ne faire qu'une seule tour, ne doit pas pouvoir être interprété comme une remise en question.

Il est intéressant de noter que l'étape intermédiaire des deux tours continuera à jouer un rôle important dans le cheminement de Guillaume tout au long de la séance. Dans les parties ultérieures, il anticipe la demande de l'adulte et propose de lui-même de passer de deux tours à une seule tour. Sans doute pourrait-il se passer de cette étape intermédiaire du strict point de vue de ses compétences logiques, puisqu'il ne s'y arrête que quelques instants. Mais ce point de passage a probablement une fonction de réassurance ; il permet de canaliser l'inquiétude,

la frustration. Guillaume poursuit plus facilement parce qu'il a la liberté de s'arrêter là. C'est un « truc à lui ».

L'analyse des interactions démontre l'intérêt d'une démarche ouverte à la régulation de l'enfant, en adaptant ses demandes, en révisant ses consignes, pour tenir compte des retours de l'enfant.

2.3.2. « Guillaume et le plaisir partagé » :

La séance de Puissance 4 illustre parfaitement selon nous la fonction de « lieu d'expérimentation » de la séance orthophonique. Nous pouvons raisonnablement douter qu'avec ses camarades ou ses frères et soeurs Guillaume ait le loisir de vivre des expériences de jeu aussi positives de son point de vue. Le climat apaisé, le plaisir qui accompagne les échanges, doivent en effet beaucoup au travail de l'adulte.

Travail de contenance d'abord, afin de limiter la frustration à un niveau supportable pour Guillaume : l'adulte veille à ce que le nombre des victoires l'emporte sur celui des échecs, facilitant sa victoire quand nécessaire. Il valorise les moindres réussites de Guillaume, il adoucit systématiquement ses échecs...

A titre d'exemple, l'adulte exagère sa déception quand Guillaume remporte le combat, anodin en apparence, de la comptine « pierre, feuille, papier... » qui sert à déterminer qui commence la partie :

(extrait Puissance 4 partie n°1)
G énonce (chanté): 1, 2, 3 , pierre, feuille, papier, ciseaux !
G (souriant): C'est moi qui commence parce que le ciseau coupe la feuille.
A (l'air déçu) : Ah ben voilà !

Ensuite, remportant la première partie, l'adulte lui attribue sa réussite en s'exclamant « Guillaume, je te suis reconnaissante ! ».

Ainsi, l'adulte calibre son jeu - dans ses actions comme dans son comportement - de manière à se placer à égalité avec le garçon, tout en veillant à ce que ce positionnement reste crédible,

que le jeu garde son piquant. Il atténue les «coups» qu'il lui porte en exagérant la difficulté de la partie. Voici quelques-unes de ses interventions en ce sens :

(extrait Puissance 4 partie n°6)
A : On en fait une autre quand même ? Que j'essaye de me refaire un peu !
(...)
A : Faut que je me concentre, hein ?
G : Oui
A : Parce que tu vas bientôt gagner, hein ?
G : Euh ouais !
(...)
A : C'est terrible ça, je peux jamais mettre mon pion où je veux ! Je voulais le mettre là (slot où G vient de placer son pion)
(...)
A : Je suis pas très bonne à Puissance 4, hein ?
G acquiesce.
A : 4 à 1...bon, une dernière partie quand même ?

L'adulte canalise également les excès inverses, quand la jubilation de Guillaume devient par trop écrasante, comme dans l'extrait ci-dessous :

(extrait Puissance 4 partie n°2)
G (montrant sa ligne achevée) : 1, 2, 3, 4 ! (sur le ton chantant du «1 2 3 pierre...»)
A : D'accord. Bien vu.
Le plaisir de G est manifeste.
A : Bien vu. 1 point chacun. On écrit les points ou pas ?
G : Ben on continue. On les écrira quand on sera à la fin du truc...

Le sourire triomphant de Guillaume s'est évanoui à l'instant où l'adulte a rappelé l'égalité du score. Il introduit ainsi une limite à la domination de Guillaume : il rappelle qu'il a gagné la partie précédente, et que d'autres parties sont à venir. Mais cette contrainte du score est également protectrice pour Guillaume : le destin de chacun ne se remet pas en jeu à chaque partie, la tenue du score permet d'élargir la perspective, d'introduire le différé (si je perds une partie, je peux me refaire plus tard).

L'adulte est ainsi vigilant à quitter le versant affectif de la situation et son action vise régulièrement à introduire un espace de pensée. Ces temps de suspension permettent de se détacher momentanément de la relation de rivalité pour engager un travail cognitif.

(extrait Puissance 4 partie n°3)
L'adulte bloque G.
Celui-ci sourit : Zut !
A : C'est bien ça tu avais l'intention de gagner. heureusement que j'ai vu !
G, souriant, pousse le pion bloquant : Oh !
A : Et alors là ça serait intéressant la règle de puissance 4 que tu as vue parce que si tu appuyais sur mon pion, alors il partirait ?

L'adulte invite alors Guillaume à considérer la situation et à envisager l'application de cette règle ; il pointe quel pion il suffirait de faire disparaître pour que le pion de Guillaume gagne. La tâche proposée a l'intérêt de solliciter un effort cognitif, faisant appel à la pensée représentative, et de permettre dans le même temps de mettre à distance le terrain affectif.

Par ses interventions, enfin, l'adulte soutient le développement d'une certaine réciprocité dans l'échange : il met en relief le « va et vient » de la réussite.

(extrait Puissance 4 partie n°7)
G : On commence euh non c'est moi qui commence (il a perdu la partie précédente)
A : Hé oui ! De temps en temps c'est toi qui commences. Ca me fait plaisir quand c'est toi qui commences.

DISCUSSION

I. INTERPRETATION PERSONNELLE DES RESULTATS

1. Les expériences créatives observées dans les situations de jeu

Nous avons relevé, pour chacun des trois enfants observés, des expériences créatives dont certaines se ressemblent (sortie des situations d'impasse dans la Tour de Hanoï, pour les 3 enfants, et dans Rush Hour pour Thaïs) et d'autres sont particulières (Clémence exprimant son désir de gagner, Guillaume délaissant l'arène du combat pour partager une relation complice, Thaïs se dégageant d'un certain fatalisme).

Nous avons tenté de replacer ces expériences créatives dans le contexte plus large de la prise en charge orthophonique de ces enfants telle que nous avons pu nous en construire une représentation à partir de nos observations tout au long de notre stage. Si cet exercice comporte une part de subjectivité supplémentaire, il nous paraît intéressant d'établir des liens entre les résultats des études de cas et ce que nous pouvons comprendre de la relation difficile de ces enfants aux apprentissages.

1.1. Clémence et l'inhibition :

L'image qui nous vient à l'esprit pour illustrer les expériences observées chez Clémence est celle d'un rassemblement, comme un athlète se « rassemble » pour prendre son élan.

Pour forcer le trait, nous reviendrons sur la première image de Clémence qui nous avait frappée en stage : celle d'un corps « coupé en deux », avec une partie haute visible immobile, semblant imperturbable, tandis que les jambes, et parfois les mains, s'agitaient sous la table.

Le changement observé chez Clémence dans les situations de jeux proposées tient à un certain « lâcher-prise ». Clémence renonce à une part de maîtrise, en s'autorisant à tâtonner, en acceptant de faire une place au hasard, à l'inconnu, à l'erreur. Ainsi, les situations d'impasse sont mieux vécues et surmontées. Reprenant contact avec ses affects, elle passe de leur jugulation à leur canalisation. Elle acquiert une contenance véritable de ses émotions par le fait qu'elle les accueille davantage, au lieu de s'efforcer de les maintenir au dehors à toute force. Clémence peut alors dire qu'elle a « du mal », « envie », que « c'est difficile », « mince ! ».

Le terme de « circulation » traduit assez bien le changement à l'oeuvre chez Clémence dans ces moments : le processus créatif chez Clémence consiste à s'ouvrir à ses ressentis, y porter attention, à faire « avec ». Cette prise de conscience l'amène à se rassembler, à rétablir une circulation de son énergie psychique, qui permet à sa pensée de se remettre en mouvement. Nous pourrions parler de rétablir le « jeu » dans un mécanisme grippé.

Nous avons noté dans les séances qui ont suivi ce travail un changement chez Clémence, une attitude plus détendue, et, surtout, une voix plus timbrée, comme si elle partait de plus loin, attestant d'une meilleure circulation entre le haut et le bas.

1.2. Guillaume et l'ouverture à l'autre :

La principale expérience créative observée chez Guillaume est celle d'une relation apaisée avec l'adulte, émergeant progressivement au cours de la séance de Puissance 4 et se manifestant clairement avec le « jeu dans le jeu » de l'avant-dernière partie (n°6).

Le comportement de Guillaume dans la situation de jeu en rivalité contraste fortement avec celui qu'il donne à voir lorsqu'il joue seul. Jouer à égalité avec l'adulte entraîne une libération manifeste : stimulé par le «combat», Guillaume se montre plus dynamique, plus agressif. Il « parle » davantage le jeu, exprimant le plaisir qu'entraîne l'inversion des rôles (l'enfant qui domine, l'adulte qui perd). Pour Guillaume, qui s'intéresse au nom des jeux, l'enjeu symbolique du jeu de « Puissance 4 » est-il d'ailleurs tout à fait anodin ?

Un intensité comparable au plan émotionnel, mais cette fois en négatif, sur le versant de la frustration et non plus de la jouissance, s'observe chez Guillaume à d'autres moments : quand

il est en situation d'impasse, quand des règles nouvelles lui sont imposées, quand l'adulte observateur vient jouer les trouble-fête dans le jeu de Puissance 4 en proposant des consignes. L'adulte, à cette place, est ressenti comme persécuteur, et l'agressivité de Guillaume à son égard est alors palpable.

Le changement que nous observons au cours du Puissance 4 correspond à une transformation de cette agressivité, au dépassement de l'angoisse qui accompagne l'affrontement. L'adulte reçoit les « attaques » de Guillaume, en absorbe la charge agressive sans vaciller, ou « fait un pas de côté » (en se plaçant, par exemple, sur le terrain de la pensée). La constance de l'attitude bienveillante de l'adulte, survivant à la destructivité de l'enfant, sécurise ce dernier, qui peut alors s'autoriser à « baisser les armes ».

Grâce à la contenance de l'adulte, rassuré par la perspective d'une victoire assurée (Guillaume mène 3 points à 1), Guillaume réussit à vivre un moment tranquille, où la perspective du danger (perdre) est suffisamment éloignée pour qu'il puisse s'ouvrir à l'autre.

Plusieurs pistes pourraient expliquer l'intensité émotionnelle particulièrement vive qui accompagne le jeu en rivalité chez Guillaume. S'agit-il du déplacement inconscient d'une rivalité avec sa soeur cadette ? Est-elle en lien avec une expérience affective précoce manquant de contenance ?

En tant qu'orthophoniste, nous retiendrions que Guillaume tire profit de cette expérience nouvelle d'un rapport assoupli avec l'adulte qui habituellement détient le pouvoir, est celui «qui sait».

1.3. Thaïs et la participation au monde :

Le point commun des expériences créatives observées chez Thaïs consiste en une plus grande canalisation des affects qui sont déclenchés par l'anticipation de la réussite ou de l'échec.

Thaïs expérimente, sous différentes formes, le recul, la prise de distance. Prenant du recul par rapport aux embouteillages «impossibles» du Rush Hour, explorant visuellement davantage la grille de Puissance 4, elle découvre des points de vue différents qui lui ouvrent des solutions

nouvelles. Elle prend de la distance par rapport à son impulsivité également, comprenant que celle-ci lui joue des tours, qu'elle a intérêt à retenir l'expression de son excitation ou de sa frustration. Elle fait l'expérience positive d'un différé, d'un décalage.

Se rapprochant sur ce point de Guillaume, elle tire profit d'une situation nouvelle où l'adulte est « manquant », « ne voit pas tout », où une faille s'insère entre ses attentes (le déroulement attendu de la partie en fonction de l'image immédiate qu'elle s'en fait) et la réalité. Elle découvre que les situations peuvent se retourner, que ce qui est visible peut recéler des potentialités cachées. C'est en fin de compte un espace des possibles, une liberté nouvelle qu'elle entrevoit, grâce au démenti apporté par l'expérience à sa conviction que les choses sont jouées d'avance.

Ce qui permet d'ailleurs de comprendre pourquoi Thaïs décrète comme « impossibles » les problèmes qu'elle échoue à résoudre. Elle a l'idée qu'une dose raisonnable d'efforts et de bonne volonté doivent suffire. Son investissement est dimensionné par une « obligation de moyens », mais elle ne semble pas convaincue d'avoir une réelle possibilité d'influer sur le cours des choses. Elle est d'ailleurs dans cet état d'esprit quand elle se prépare, comme un sportif, à la compétition du Puissance 4, ou quand elle demande rapidement de l'aide.

Son expérience créative est celle d'une démarche plus autonome, plus engagée. Elle montre qu'elle peut faire, « toute seule ! ». Elle se place dans la position plus affirmée, plus soutenue par le désir, d'une véritable participation au monde.

2. Le rôle de l'orthophoniste dans les interactions constructives :

En analysant les séances d'un point de vue séquentiel, nous avons pu mettre en lien les expériences créatives avec les interactions enfant-adulte et faire ressortir ainsi le rôle de l'adulte.

L'analyse d'autres moments de jeu, n'ayant pas donné lieu cette fois à des mouvements créatifs, nous a permis d'observer des interactions non constructives.

Nous avons déduit de ces observations croisées à quelles conditions l'intervention de l'adulte contribue positivement à la dynamique créative.

Certaines de ces conditions concernent la pratique de l'orthophoniste en général, qu'elle se situe dans le cadre d'un jeu ou non. Nous les avons nommées «les invariants». D'autres concernent plus spécifiquement les activités ludiques, et les conditions dans lesquelles elles délivrent leurs potentialités.

2.1. Les « invariants » :

Nous avons rassemblé sous la catégorie des « invariants » les constantes d'une intervention appropriée de l'orthophoniste. Quand il joue, l'orthophoniste poursuit un « double jeu » : il est à la fois sincèrement engagé dans le jeu et, de sa place d'orthophoniste, attentif à ce qui s'y passe pour l'enfant, d'un point de vue affectif et cognitif.

2.1.1. Le regard théorique :

Pour être adaptée, la démarche de l'orthophoniste exige de s'appuyer sur des références théoriques solides. Le regard théorique sous-tend à la fois les objectifs que poursuit l'orthophoniste, son positionnement par rapport à l'enfant et sa démarche.

- <u>évaluer où en est l'enfant</u> :

<u>Situer où en est l'enfant d'un point de vue affectif</u> permet de s'adapter à la capacité de jeu actuelle de l'enfant, de se demander quel jeu est en souffrance pour lui (accède-t-il au jeu symbolique par exemple ?), pour le relancer et l'amener à l'étape suivante. Certains enfants, par exemple, n'ont pu établir un espace de séparation, sont dans l'illusion de la toute-puissance. Il faut alors répondre à leurs besoins et introduire pas à pas, des petits délais et des petits décalages dans leurs attentes. D'autres enfants ne peuvent pas recevoir, dans leurs jeux, la créativité de l'autre. Nous pensons par exemple à un enfant observé en stage qui, lorsqu'il joue aux « kapla », utilise l'adulte comme une petite main, et n'accepte aucune contribution de sa part, détruisant systématiquement ses ajouts. Tandis que certains enfants sont inhibés ou excités par le regard, ou la parole, de l'adulte, d'autres enfants ne réussissent à jouer que s'ils sont contenus par la présence ou l'attention de l'adulte.

Les propositions de l'orthophoniste doivent également s'adapter aux compétences cognitives de l'enfant. Elles doivent se situer, pour être efficaces, dans ce que Vygotsky[25] nomme la « Zone Proximale de Développement » (« ZPD »), défini comme étant le niveau de la sensibilité de l'enfant à l'instruction.

Deux exemples tirés de nos observations illustrent ce dernier point :

La première situation se situe au début de la partie n° 2 de Tour de Hanoï. L'adulte passe à côté d'une observation déterminante quand Guillaume choisit les disques. Il ne relève pas la question de Guillaume qui lui demande si « on a le droit de prendre de la même taille ». N'ayant pas pris conscience de la difficulté de Guillaume à ordonner les disques de taille proche, l'adulte ne décrypte donc pas certaines conduites du garçon, et se trouve tout à fait décontenancé face à la difficulté pour l'enfant d'intégrer la règle du « plus grand sur un plus petit ». L'adulte se limitera de ce fait à reformuler la règle à de nombreuses reprises, et se révèlera impuissant à l'aider.

Le deuxième exemple est celui d'un « aparté » fait par l'adulte au cours d'une partie de Puissance 4 :
A : Et alors là ça serait intéressant la règle de Puissance 4 que tu as vue, parce que si tu appuyais sur mon pion alors il partirait ?
G (d'un ton blasé, le menton dans sa main) : Il parait qu'on peut faire ça, on peut enlever et pis ils partent (fait le mouvement des pions qui tombent du côté adverse).
A : On enlève le pion, il part, donc ton rouge après il descend.
G (regardant distraitement la grille) : Oui, oui, il descend.
A : Du coup tu peux dire (d'une toute petite voix) j'ai gagné !
G acquiesce tandis que son regard se porte rapidement sur la grille.

L'adulte en faisant référence à une version du jeu que Guillaume a évoquée en début de séance l'invite à se représenter mentalement une situation : si on enlève ce pion, un autre pion prend sa place et Guillaume gagne. L'intervention de l'adulte est ici correctement «ciblée» : elle sollicite un travail cognitif accessible à l'enfant, en s'appuyant sur la dimension affective du jeu, particulièrement forte dans le cas de Guillaume.

[25] Vygotsky, L., Pensée et langage, Paris, La Dispute, 1934/1997.

Lorsqu'il propose un jeu à l'enfant, l'orthophoniste doit ainsi s'interroger sur sa proposition : la tâche proposée se situe-t-elle à l'intérieur de la «ZPD» de l'enfant ? Dispose-t-il de la maturité affective suffisante pour la mener à bien ?

- penser les modalités de son intervention : l'exemple de la tutelle

Les connaissances théoriques servent également à penser la « manière de faire », notamment pour ce qui concerne la relation d'aide, afin qu'elle soit constructive pour l'enfant. Nous prendrons pour exemple le modèle de l'interaction de tutelle, dont la définition princeps revient à J. Bruner (1983, 1987) :

En étroite relation avec la « ZPD » proposée par Vygotsky, l'interaction de tutelle consiste en l'aide adaptée par laquelle une personne guide un partenaire moins compétent. Elle se décompose en six variables :
- « l'enrôlement », ou l'engagement de l'intérêt de l'enfant
- la réduction des degrés de liberté (simplification de la tâche)
- le maintien de l'orientation (rappel de l'objectif poursuivi)
- la signalisation des caractéristiques déterminantes
- le contrôle de la frustration
- la démonstration ou «l'étayage»

Pour être efficace, l'aide doit être correctement « calibrée », l'adulte ne prenant en charge que les éléments de la tâche qui dépassent les capacités de l'enfant.

A titre d'exemple, le moment de jeu suivant, tiré de nos observations, montre une aide insuffisante de l'adulte, entraînant une frustration excessive chez l'enfant :

(extrait Rush Hour partie n°2)
Guillaume effectue des allers et retours répétés avec les seuls véhicules mobiles (tous les autres sont bloqués). Pour avancer, il lui faut reculer la voiture rouge c'est-à-dire s'éloigner du but. Après quelques persévérations, Guillaume recule la voiture rouge mais reste bloqué dans cette configuration.
G (marmonnant dans un débit rapide): Pour celui-là je vais avoir besoin d'aide.
G tâtonne. Il effectue des retours en arrière, ébauche des mouvements interdits.
G : Ah non, pour celui-là je vais avoir besoin d'aide.

A : Alors y en a un qui bouge pas du tout. Le camion bleu. Il peut pas bouger du tout, lui.
G : Et encore, ceux là je sais pas comment ils vont bouger (l'agacement de G est perceptible)
A l'incite alors à débloquer le camion bleu.
G : Si ! il peut bouger comme ça, mais à quoi ça servirait ?

Dans cet extrait, l'aide de l'adulte intervient trop tardivement (l'enfant la réclame à deux reprises avant d'être entendu) et elle est malhabile. En effet l'adulte, dans le but d'orienter Guillaume vers une piste de solution, l'invite à se focaliser sur un véhicule bloqué. Or, cette approche renforce le sentiment d'impuissance de Guillaume, pour qui la mise en échec est très difficile à supporter.

L'intervention de l'adulte aurait gagné à être plus directive, en simplifiant la tâche (réduction des degrés de liberté).

2.1.2. La « relance » narcissique :

L'orthophoniste, en valorisant les performances de l'enfant et en lui donnant l'occasion de vivre des expériences concrètes positives (gagner la partie), renforce son sentiment de sécurité et nourrit son estime de lui-même.

Il soutient par là l'enfant dans un rôle actif, alimente la dynamique créative du jeu. Nous l'illustrerons par la négative, au moyen du contre-exemple ci-dessous, tiré de nos observations :

(extrait Puissance 4 partie n°3) :
L'adulte bloque C plusieurs fois de suite.
A : J'ai l'impression que j'arrive tout juste à te bloquer !
C semble en difficulté (visage fermé).
L'adulte termine une ligne.
C - qui n'a pas vu - termine la sienne mais A lui montre qu'il avait réussi la sienne juste avant.
A : On se suivait de près.
C : Ah oui ! (sourire un peu figé)
A : Plus difficile cette partie ? (C acquiesce) plus longue c'est sûr ...
C : Oui.

A : Comment t'expliques ça ?

C : Ben chaque idée que j'avais vous avez réussi à me les bloquer !

Clémence retranscrit très justement son ressenti d'une opposition systématique ; aucun mouvement, aucune construction ne ressortent de ce moment de jeu. Les blocages successifs ont été trop nombreux et Clémence est découragée. L'adulte n'a pas réussi à faire en sorte que l'enfant se confronte à la difficulté sans vivre une situation d'échec douloureuse. Le fait de ne pas concéder la victoire à Clémence n'a d'ailleurs pas d'utilité (et l'adulte doit se questionner sur son désir de gagner !).

2.1.3. La malléabilité :

Ce terme de « malléabilité » recouvre ici la capacité de contenance de l'orthophoniste, dans le sens où :

-il canalise l'excitation, aide à mettre à distance les affects (notamment par la verbalisation) ;

-il survit aux attaques, sans retrait ni représailles ;

-il est disponible, ouvert aux propositions de l'enfant, ne s'arroge pas le monopole de l'initiative.

Cette souplesse est à l'oeuvre dans la séance de jeu en rivalité (Puissance 4) avec Guillaume. Dans ce contexte de rivalité porteur d'une grande excitation pour le garçon, l'adulte déploie une attitude pare-excitante, canalise l'enfant en douceur. L'extrait suivant est particulièrement éloquent :

(extrait Puissance 4 partie n°1)

Après quelques instants de jeu, la grille se vide inopinément alors que Guillaume vient de placer un pion. Regard surpris de Guillaume, qui paraît inquiet de ce qu'il a provoqué.

A : Oh ben alors ça c'est extraordinaire ! on n'a rien fait et bing !

G : Au fait, t'as vu une sorte d'annonce sur un nouveau parc un peu comme le Puy du Fou ?

A : Non. Où ça ?

G : C'est un nouveau parc qu'ils ont créé en 2011. Il y avait une annonce dans la voiture de mon père.

A : Et c'est en Vendée ?

G : Non c'est pas en Vendée, c'est quelque part... un peu comme un parc du Puy du fou

A : Et donc on regarde aussi des spectacles ?
G : Euh y a aussi des spectacles.
A : Et on peut participer ? Monter à cheval, tout ça ?
G : Oui.
G semble pensif, tout à fait extérieur au projet de jeu quoique toujours en lien avec l'adulte. Il manipule les pions.
A : Quand tu iras chez ta mamie tu iras au Puy du fou ?
G : J'en sais rien (marmonne). Je sais pas. Aucune idée.
A : Donc on refait pierre, feuille, papier, puits, euh ciseaux, là ?
G sourit, se remet dans le jeu.

L'adulte a d'abord tenté de dédramatiser l'incident qui, visiblement, a perturbé Guillaume comme s'il se déconnectait brutalement du jeu. Puis l'adulte délaisse le jeu à son tour pour suivre l'enfant, explorer ce qu'il amène. Alors que Guillaume semble s'évader dans la rêverie et que le dialogue s'essouffle, l'adulte ramène l'enfant dans le jeu avec douceur.

2.1.4. La différenciation :

L'orthophoniste ne se situe pas toujours dans un « accordage » facilitateur pour l'enfant. Dans un mouvement inverse, il introduit aussi la distance, la contradiction (souvent par la médiation du dictionnaire, de la calculette...), la limite posée par les règles, la frustration, le manque...

A un autre niveau, le cadre spatio-temporel de la séance d'orthophonie permet d'effectuer un travail sur la séparation : la durée fixe des rencontres, la cloison qui sépare le bureau de l'orthophoniste de la salle d'attente, la séparation qui clôt la séance, les congés de l'orthophoniste, sont autant d'éléments ayant fonction de « tiers ».

Dans l'exemple suivant, nous assistons à un moment de jeu où l'orthophoniste ne répond pas à la demande d'aide implicite de Thaïs :

(extrait Tour de Hanoï partie n°5)
Thaïs est en situation d'impasse. Elle décide de repartir du début.
Thaïs effectue plusieurs retours en arrière.

T (lève les yeux vers A): C'est un peu plus difficile
A : Oui, avec 4 c'est un peu plus difficile...
Après un temps d'hésitation, T semble avoir une idée (on entend un «hum» ou «oui») et elle enchaîne les mouvements jusqu'à la résolution.
A : Excellent.
Thaïs est visiblement satisfaite.

L'orthophoniste invite à l'effort, à l'autonomie, au choix (impliquant un renoncement).

2.2. La dimension ludique :

En s'inscrivant dans le jeu, l'orthophoniste crée un contexte d'autant plus favorable à l'expérience créative. L'analyse des interactions séquentielles a ainsi mis en lumière comment le jeu permet notamment de dédramatiser la défaite (on peut toujours espérer se refaire à la partie suivante), d'éloigner les enjeux (on peut tout recommencer, tout effacer)...

Encore faut-il que la dimension ludique de l'activité soit authentique. Le jeu, pour être opérant, se fonde en effet sur un certain nombre de conditions, dont les plus importantes nous paraissent être les suivantes :

2.2.1. La sincérité et le partage de plaisir :

Le jeu suppose un engagement sincère de l'orthophoniste, même s'il veille à garder un rapport suffisamment distancié au jeu. En aucun cas le jeu ne doit se réduire à un exercice didactique camouflé.

De même, l'enfant doit pouvoir s'investir dans le jeu. La proposition de jeu n'est pas accueillie avec le même intérêt par tous les enfants. Certains d'entre eux, bien que tout à fait à l'aise dans le jeu par ailleurs, seront plus réceptifs à une proposition plutôt orientée vers la pédagogie.

Comme nous l'avons évoqué en première partie, la question du plaisir est centrale dans le jeu. Or le partage de plaisir suppose une participation entière, un engagement sincère de la part des deux joueurs.

2.2.2. La liberté :

Le sentiment d'une certaine liberté est indispensable au jeu. Même si l'orthophoniste, par le simple fait de proposer un jeu, introduit une certaine pression sur l'enfant, ce dernier ne doit pas se sentir contraint. Le jeu n'est possible que si l'enfant se sent libre de ne pas jouer. A l'instar de T lorsqu'elle refuse la partie de Tour de Hanoï à 5 disques.

De même, il n'y aura de jeu possible et véritable que si les joueurs consentent librement à respecter les règles. L'enfant qui ressent les règles comme une contrainte extérieure, n'ayant pour choix que de s'y soumettre ou de s'y opposer, n'entrera pas dans le jeu. Tout au plus affichera-t-il l'apparence d'une participation docile. Les règles du jeu sont acceptées par le joueur à partir du moment où il prend conscience qu'elles constituent un cadre nécessaire et protecteur, pour la pérennité du jeu et pour lui-même. Mais aussi parce que l'intérêt du jeu provient de cette tension entre contrainte et liberté. Le renoncement à une part de liberté ouvre ainsi d'autres horizons.

Sous cet angle, le jeu se rapproche du langage : il faut consentir à en passer par la langue et à perdre quelque chose au passage, pour prendre sa place parmi les hommes. Il faut accepter de se dire par les mots, avec leur arbitraire, leur incomplétude, la distance irréductible qui les sépare de ce qu'ils représentent. Le sujet qui émerge alors est «divisé» par le langage.

2.2.3. Une situation à l'écart de la vie courante :

Le jeu instaure un contexte différent, à l'écart des obligations et des relations de la vie quotidienne. Il se démarque du champ d'expérience habituel de l'enfant dans la mesure où il atténue momentanément les différences de sexe et de génération. Il crée une situation relationnelle nouvelle dans un environnement où les relations habituelles adultes-enfants sont très fortement hiérarchisées.

Sur le plan affectif, le jeu atténue les risques. Même lorsqu'il implique la rivalité, sollicitant les fantasmes de vie et de mort (gagner, c'est tuer ; perdre, c'est mourir), le jeu se termine et les joueurs survivent et se retrouvent indemnes.

Se situant dans un contexte différent et moins conflictuel, le jeu encourage l'expérimentation, l'exploration ; il permet à l'enfant d'intégrer les apports de l'adulte et d'exprimer ses propres potentialités davantage.

II. LIMITES DE L'ANALYSE :

La première limite de notre travail est inhérente au choix d'une démarche clinique, impliquant la subjectivité de l'interprétation. Par ailleurs, nous n'avons pu évaluer les répercussions de ces expériences créatives dans le temps.

1. Limites liées à la méthodologie :

En ce qui concerne l'interprétation des comportements observés, nous nous sommes accordée une liberté relativement étendue, avec un questionnement très ouvert. Nous nous sommes efforcée, le temps de l'analyse des enregistrements vidéo, de faire abstraction, pour autant que cela soit possible, des représentations que nous nous étions formées préalablement en côtoyant ces enfants en stage. Nous avons veillé ensuite à « resserrer » le spectre de nos suppositions en soumettant chacune de nos idées à l'épreuve d'un visionnage minutieux des enregistrements vidéo. Nous avons cherché ainsi à demeurer au plus près des regards, des gestes, et des mots des enfants. Les interprétations que nous avons choisi de présenter dans nos résultats sont celles qui nous ont paru cohérentes en regard des éléments concrets observables.

Afin d'aller au bout de ce travail, nous avons ensuite tenté de mettre en lien ces résultats et nos observations sur notre temps de stage, en dehors des situations filmées. Nous avons cherché à comprendre la problématique de chaque enfant et à donner un sens aux expériences créatives que nous avons observées. Eu égard à la durée relativement courte de notre observation, cette construction est éminemment subjective, ainsi que nous l'avons explicitement signalé (« interprétation personnelle des résultats »). Cette interprétation constitue à nos yeux une hypothèse, une base de réflexion, ouverte à la discussion. Elle illustre le type de questionnement et les tentatives de réponses élaborés l'orthophoniste dans sa démarche clinique. Cette réflexion a eu le mérite de nous faire prendre conscience du fait que l'analyse des films avait modifié nos représentations. Nous avons compris l'importance de l'observation directe, source d'information fondamentale.

2. Le caractère constructif de l'expérience n'a pu être mis en évidence :

Nos observations nous ont permis de mettre en lumière des expériences créatives en tant qu'elles attestent d'un changement : nouveau point de vue, expérimentation inédite... Nous n'avons pas eu les moyens en revanche de vérifier dans quelle mesure, et dans quelles conditions, ces expériences pouvaient se généraliser ensuite dans d'autres contextes, notamment sur le plan des apprentissages.

Ce travail aurait nécessité d'une part un protocole différent, prévoyant une phase d'assimilation de l'expérience. La répétition des situations de jeux, dans leurs différentes modalités, à intervalles réguliers, aurait constitué l'axe principal d'un travail visant à renouveler l'expérience créative et consolider l'acquisition de nouvelles compétences.

CONCLUSION

Le travail pratique que nous avons mené dans le cadre de ce mémoire nous a permis d'identifier, chez chacun des trois enfants observés, des mouvements dynamiques, inédits, en rupture avec leur comportement habituel en séance. Mouvements constructifs, attestant d'une pensée plus autonome, d'une parole plus authentique, d'un lien plus solide avec soi et avec l'autre.

Notre implication personnelle dans les situations de jeux nous a permis d'apprécier le travail indispensable d'observation, d'analyse et d'ajustement de l'orthophoniste. Le jeu est un outil précieux, qui, en tant qu'espace potentiel, possède ses propres vertus, à condition qu'il s'inscrive dans une démarche théorique rigoureuse et qu'il soit envisagé par l'orthophoniste comme l'occasion d'une rencontre et d'un partage de plaisir.

Ce mémoire nous aura permis d'entreprendre une réflexion de fond sur la manière dont nous envisageons notre pratique future. Nous nous sommes interrogée d'abord sur la question du respect de l'enfant, qui suppose une vigilance active de la part de l'orthophoniste. Il s'agit de ne pas faire de l'enfant le moyen de nos fins, à savoir être un « bon orthophoniste » en cherchant à amener l'enfant à un endroit prédéfini, conforme aux attentes des parents, ou vers l'enfant idéal que nous avons souhaité être nous-même.

Nous avons approfondi, en second lieu, notre réflexion par rapport à la question de l'interprétation, avec laquelle nous avons été aux prises tout au long de notre travail. Nous avons compris que la part d'incertitude dans l'interprétation n'est pas à éliminer, dans un effort implacable de rigueur scientifique, de vérité statistique. La part subjective de l'interprétation doit être assumée, comme la part du malentendu inhérente à toute relation entre deux personnes, comme le paradoxe du jeu qui n'est ni tout à fait au dedans, ni tout à fait au dehors. Elle correspond selon nous à une part de « jeu » (dans le sens où l'on dit qu'une porte « joue »), qui garantit que notre regard reste ouvert à ce qu'apporte l'enfant. Car on ne peut en tant que clinicien prétendre apprendre quelque chose de l'autre sans ce va et vient, fait d'écoute et d'empathie, de distance et de séparation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

Anzieu A., Anzieu-Premmereur, C. et Daymas, S., Le jeu en psychothérapie de l'enfant, Paris, Dunod, 2000.

Bruner, J. S., Comment les enfants apprennent à parler, Paris, Retz, 1987.

Bruner, J. S. , Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Paris, PUF, 1983.

Clément, E., La résolution de problème - à la découverte de la flexibilité cognitive, Paris, 2009.

Dubois, G. et coll., Imaginaire et thérapie du langage, Ateliers des thérapeutes du langage et de la communication, Paris, Masson, 2001.

Freud, S. (1920), Au-delà du principe de plaisir, in Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1983.

Piaget, J., La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1945 1978

Roussillon, R. et coll., Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale, Paris, Masson, 2007.

Schmid-Kitsikis, E., Théorie et clinique du fonctionnement mental, Bruxelles, Mardaga, 1985.

Winnicott, D. W., Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1971.

Winnicott, D. W., La consultation thérapeutique et l'enfant, Paris, Gallimard, 1971.

Articles :

Amar, N., Aperçus sur la genèse et le travail du jeu, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, P.95-108.

Anzieu-Premmereur C., Le jeu dans les thérapies parents-bébés, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, p.143-155.

Calvarin, S., Jeux et exercices de rééducation logique, Glossa 2003, Volume 83, P. 34-41.

Ciccone, A., Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation,

Coutou-Coumes, F., "Du Rami au Mistigri" Jouer pour soigner, Enfances & Psy, 2001/3 n°15, P.114-120.

Danon-Boileau, H., Une certaine parenté entre humour et jeu ?, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, P. 39-48.
Dehant, A., Jouer c'est apprendre, Orthomagazine n°53, Juillet-août 2004.
Diatkine, R., L'enfant dans l'adulte ou l'éternelle capacité de rêverie, Revue française de psychanalyse 1994/3, Volume , P. 39-48
Fiorentini, G., Jeu et illusion, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, p. 49-64.
Gentil, V. & Raynaud, J-P., R., Entretien avec Rémi Puyuelo - L'art de jouer, Enfances & Psy, P 140-149.
Godbout, C., Le jeu de la pensée, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, P.11-17.
Golse, B., Les bébés savent-ils jouer ?, La psychiatrie de l'enfant 2004/2, 472, p.443-455.
Roussillon, R., Le jeu et le potentiel, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, P.79-94
Slooves, J., Jeu et dimension creative en logopédie : passer du symptôme à une expression médiatisée au sein de la relation, Travaux neuchâtelois de lingistique, 2007, n°46, p.119-135
Trevarthen, C., Atken K.J., Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique, Devenir, volume 15, numéro 4, 2003, p 309-428
Wainrib, S., Là ou Ça joue, Revue française de psychanalyse 2004/1, Volume 68, P.109-126

Sites internet

http://revue.sesamath.net : « les embouteillages en grande section de maternelle «- hommage à Dominique Valentin.
http://www.crocodilus.org (tour de hanoï).

Prénom de l'enfant : Clémence
Clémence

Prénom de l'enfant : Clémence	**Partie n°1**	**Partie n°2**	**Par**
Date séance : 19/01/2011			
Données objectives :			
Nb de disques :	3	3	4
Echec ou Réussite (E ou R) :	R		
Temps de résolution :			
Nb de mouvements :	7		
Nb de violations des règles :	0	0	0
Nb de situations d'impasse :	1	1	5
Données subjectives :			
Déroulement temporel de la partie phase exploratoire phase de planification	Très long temps de latence avant le premier déplacement. Phase exploratoire est exclusivement mentale. Puis 3 mvts puis mini-impasse puis 4 mouvements et résolution. Phase de planification : C exécute avec beaucoup d'application et d'attention son plan.		

Prénom de l'enfant : Clémence	**Partie n°1**	**Partie n°2**	**Par**
Comportement en situation d'impasse : -conduites de persévération (répétition) -retours en arrière -temps de latence -ralentissement ou accélération (?) -verbalisations -manifestations émotionnelles	1ère impasse :(après 3 mouvements) Se manifeste par un temps de latence important, des manifestations corporelles (posture immobile, tendue et toute en fermeture, avec avant-bras posés sur la table et mains jointes, regard fixe sur le jeu, lèvres serrées. C. joue nerveusement avec sa bague). Aucune verbalisation.	1ere impasse : C annonce ses déplacements et je la reprends sur «le plus grand» (pour le moyen). C décontenancée est bloquée. S. intervient pour proposer «le moyen» mais le fil de la pensée est est perdu. C. demande à reprendre depuis le début.	1ère impasse : Latence. Un b poing serré. In sortie : recomm 2e impasse : sur incitation verbalise ses l'incite à l'ac confiance («fair 3e impasse : 4e impasse : réponse à l'orth énonce à la choix» et des m choix ne coïnci mvts possibles de valeur que si mène à la bo déplace le convaincue préconisation d 5e impasse : spontanément s si intervention I
Changements de représentation (sortie d'impasse)		En sortie d'impasse, C lâche ses mains.	Sortie d'impass d'accélèrent.

Prénom de l'enfant : Clémence	**Partie n°1**	**Partie n°2**	**Par**
Degré d'anticipation : -ajustements essais-erreurs -justifications des ajustements	Aucun tâtonnement. Spontanément renonce et demande à recommencer.		
Bénéfice de l'apprentissage : comment l'enfant tire-t-il profit, ou non, de la présence d'un partenaire ? -demande d'aide -demande de précisions / validation des règles -verbalisation des difficultés -imitation/ prise d'indices	IV. demande précision lors de l'énoncé des consignes : (positionnement des disques) «sur le même piquet ?» puis «est-ce que j'ai le droit d'enlever le piquet ou...?» après encouragement de l'ortho («tu peux poser toutes les questions que tu veux») :«j'ai le droit de tous les enlever et de les mettre sur la table et après de les remettre» sans questionnement de l'ortho, C. se serait lancée en gardant pour elle ses questions? 2. relance : «d'autres questions ?» C : non. Et est-ce que je peux mettre par exemple...(commence à proposer un déplacement puis s'interrompt : et lui..non) O relance : et lui ?		

Protocole :

-explications :

But du jeu : déplacer la tour d'un piquet à un autre, en effectuant le moins de coups possibles
Règles : ne déplacer qu'un seul disque à la fois, ne pas mettre un grand sur un plus petit

Partie 1 : essai avec les consignes ci-dessus, puis demande d'explicitation (comment as-tu fait ?)

Partie 2 : rappel de l'objectif d'efficacité (moins de coups possible), et verbalisation des 2 premiers mouvements (à l'avance, tu vas réfléchir aux deux premiers déplacements que tu vas faire et tu me les dis).

Tour de Hanoï

séance du 19/01/2011

PARTIE 1 : 3 DISQUES

S énonce les consignes.

C est très attentive, dans une posture assez figée et fermée (mains accrochées ensemble, elle triture sa bague).

S aborde ainsi la question des contraintes du jeu : mais tu te doutes bien que tu ne peux pas faire n'importe comment

C répond immédiatement : oui !

S : si par exemple tu prends les trois disques et que tu les déplaces ici, je vais te dire «ah ben non, ça marche pas» (le ton joueur de S introduit de la légèreté en réponse à la tension perceptible chez C, C sourit)

alors il faut toujours qu'il y ait un petit sur un grand ; on peut pas mettre un grand sur un petit (C hoche la tête) et on ne peut déplacer que un disque à chaque fois

C reste immobile et silencieuse

S : à toi (l'engage à agir)

C : et est-ce que j'ai droit d'enlever les piquets ou ..?

S : t'as pas le droit d'enlever les piquets. Les piquets sont là maintenant... pour toujours ! (ton théâtral)... en tout cas pour toute la partie

(Réticence à l'essai-erreur : C ne se lance pas dans l'action avant d'avoir «balisé» le terrain. Elle demande des précisions au fur et à mesure qu'elle envisage des stratégies, afin d'en valider la légalité. Peut-être retarde-t-elle le moment d'agir ? Elle ne peut se lancer qu'avec une idée claire de ce qu'elle va faire)

S l'engage à l'action : mais tu peux déplacer les disques

Silence de C

S : ou tu peux poser toutes les questions que tu veux (S relâche la pression)

C : et j'ai le droit de tous les enlever et de le mettre sur la table et après de les mettre quelque part ?

S : non, tu as le droit de les prendre un par un. Donc t'en prends un tu le mets sur un piquet, t'en prends un tu le mets sur un piquet, t'en prends un tu le mets sur un piquet (effet de répétition qui introduit de la légèreté) Que un à la fois

Silence de C

S : d'autres questions ?

C : non / et est-ce que je peux mettre par exemple le petit rond là et le mettre là et lui...non

S : et lui ?

C : ici et du coup mettre lui ici

S : ben tu pourras pas mettre le grand sur le petit

Long temps où C immobile et silencieuse contemple le jeu.

Situation d'impasse 1:

V. effectue 3 premiers mouvements et dit : non

S : ah tu dis non mais moi je dis que jusque-là tout va bien (encouragement, contenance)

C sourit et reprend.

4 mouvements et réussite.

C sourit en regardant S - se redresse légèrement.

S insiste : parfait ! impeccable (renforcement positif).

Questionnement intermédiaire :

H : je voulais savoir comment tu avais fait ?

C : en fait je me suis dit ben en fait j'ai essayé plusieurs méthodes pour savoir comment ben mettre le plus grand en dessous euh mettre sur un autre piquet / et donc ben j'ai essayé de mettre le plus petit au milieu/ après l'autre sur un autre piquet / et après de mettre le plus petit du coup sur le piquet où il y a le plus grand, et après, j'ai mis le plus grand disque au milieu / et après le plus petit à la place où y avait le plus grand, et après j'ai mis le moyen et le plus petit.

(déroulé de la séquence concrète)

H : d'accord...et les différentes méthodes que tu envisageais, tu y as pensé dans ta tête avant d'essayer ?

C : euh oui

H : d'accord. Donc tu déplaçais les disques dans ta tête avant de commencer à bouger

C :oui

H : d'accord.

PARTIE 2 : 3 DISQUES

Consigne énoncée (H) : est-ce que maintenant, pour une deuxième partie où tu vas déplacer la tour sur un autre piquet, un nouveau, est-ce que tu peux réfléchir comme tu l'as fait et me dire à l'avance quels sont les deux premiers mouvements que tu vas faire, quels disques tu vas déplacer et où est-ce que tu vas les mettre... (C acquiesce : OK)... avant de commencer à le faire

C : ben euh je vais mettre le plus petit dans cet anneau, (regarde H)
H acquiesce
C :après le plus grand ici
H : le plus grand ? (confrontation trop brutale avec l'erreur)
C : euh, non

Situation d'impasse 1

Temps de latence - mon intervention a déstabilisé C. Elle perd le fil.
S : tu disais tout à l'heure le moyen (S interrompt le temps de latence, contrôle la frustration)
C :oui
S : est-ce que ça ira, comme mot le moyen ? (aide - bienveillance)
C :oui (sourire)...euhm
(latence)
S : tu veux tout recommencer ? (autorise C à penser à ce qu'elle veut mais s'interdit)
C : oui.. (sourire)
S : d'accord. alors on efface tout (on fait «comme si» - rappel du caractère ludique, de la maîtrise qu'on a sur le jeu - on peut faire et défaire, les actions sont sans conséquences)
C sourit
Temps de latence
Les mains serrées, C triture sa bague
Très long temps de latence (met du temps à reprendre confiance).

C : je vais mettre le petit ici...euh le moyen ici...après euh je vais mettre le plus petit ici et le grand je vais le déplacer je vais le mettre ici (latence) après euh le petit je vais le mettre ici le grand le moyen je vais le mettre ici le plus petit ici (me regarde avec sourire)

C a énoncé l'ensemble de la séquence jusqu'à la résolution. Question : a t-elle perdu de vue la consigne ? auquel cas elle choisit d'annoncer toute la séquence, car elle se la représente comme la consigne maximale. Ou cette consigne est-elle trop difficile à exécuter ? Anticiper les deux premiers mouvements seulement oblige à scinder la séquence, ou prendre le risque de ne pas maîtriser la suite ?

H : d'accord. Tu veux le faire ?
C déplace lentement soigneusement les disques. Regard en direction de H puis S avec sourire.
S : parfait !

PARTIE 3 : 4 DISQUES

S : moi j'aurais eu une idée. Tu choisirais un autre disque, et tu le ferais avec quatre ! (conditionnel : temps du faire semblant, du jeu - enrôlement)
C sourit, avec mouvement du corps chuchote «d'accord»
C prend un disque
S soulève le petit disque : alors il faut que le mettes là parce que, on n'a pas le droit de mettre un grand sur un petit
C place le disque. S replace le petit disque.
latence
C me regarde : euh, je dis la méthode ?
H : ou tu peux y aller, euh, tout de suite
C démarre immédiatement. 4 mouvements puis

Situation d'impasse 1

Temps de latence. C immobile se mord les lèvres, son poing est serré sur la table (les 3 piquets sont occupés)
C : est-ce que je peux recommencer ? en me regardant
S : tu as besoin de tout recommencer ?
C : oui parce que je me j'crois que je me suis trompée
S : ah oui si tu veux tu peux recommencer mais / à mon avis tu t'es pas trompée /mais c'est ton droit de recommencer / tu peux tout recommencer (S l'encourage à poursuivre, sans pression)
C ne répond pas, remet en place les disques
S : tu peux tout recommencer, hein ?

C reconstruit la tour de départ

S : tu préfères reprendre depuis le début

C : euh oui

Temps de latence

3 mouvements hésitants, lents (mêmes que précédemment mais pas le 4e)

Situation d'impasse 2

Temps de latence

C touche sa joue toujours même position (C ne demande jamais d'aide !)

S : c'est trop difficile ?

C : oui j'y arrive pas (en secouant la tête)

S : tu y arrives pas parce que tu voudrais tout faire avant de les déplacer tu voudrais avoir tout pensé dans ta tête ?

C : euh non c'est que en fait c'est lui (le moyen) j'ai envie de le mettre là après du coup lui (le grand) je sais pas comment faire pour euh

S : d'accord mais tu sais quand on a envie de faire quelque chose il faut faire ses envies (les envies ne sont pas interdites ! au contraire, S énonce une règle qui intime d'agir selon elles - S l'autorise à se faire confiance, à tâtonner)

C la regarde

S : tu devrais le mettre là

C : sourit, déplace le disque

S : après tu verras plus clair (le tâtonnement a du bon, un mouvement n'engage pas définitivement le cours de la partie)

S : alors t'as raison, tu peux pas bouger celui-là / c'est sûr (montrant le grand), mais tu peux faire quoi ? (S déplace l'attention de ce qui ne peut pas se faire à ce qui pourrait se faire - appel à la flexibilité spontanée)

Temps de latence

S : lequel tu pourrais prendre ?

Temps de latence

S (montrant le grand) : est-ce que tu peux prendre celui-là ?

C : non

S : non. est-ce que tu peux prendre celui-là (pointe le moyen) ?

C : non

S : ben non parce que tu viens de le mettre. Qu'est-ce qui te reste alors ?

C (montrant le petit) : les deux ici

S : tu peux pas les prendre ensemble

C : non

S : donc celui que tu peux prendre c'est lequel ?

C pointe le petit : le petit

S acquiesce : et tu peux le mettre où ?

C : ici et ici

S : exactement

(S apporte un étayage : elle décompose la tâche, réduit les degrés de liberté. Ce faisant elle contribue à remettre la pensée de l'enfant en route en la détournant du point de blocage initial et des persévérations pour l'amener à une démarche par petits pas. C reprend confiance)

Sortie d'impasse : avec l'aide de S

Temps de latence

S : quel choix fais-tu ? (S la replace en position de sujet actif ; on passe de ce qu'on «peut» faire ce qu'on «choisit» de faire)

C déplace le petit (hésitante), hésite à le poser : euhm

C déplace le disque dessous hésite (sa main s'approche puis s'en va)

Situation d'impasse 3 :

Temps de latence

4 mouvements fluides : sortie d'impasse sans aide

Situation d'impasse 4 :

Temps de latence (C a libéré la place pour le n°1 mais ne le déplace pas)

S : et maintenant, quel choix as-tu ?

Long silence de C

S : tu as combien de choix ?

Silence

C : j'en n'ai plus (secoue la tête)

S, d'un ton étonné : c'est vrai ? tu peux pas ?

C : non y en a un mais je...

S : mais tu ?

C : mais j'arrive pas... à savoir comment...faire (fin de phrase chuchotée)

S : oui / tu as un choix ?

C : non. zéro

S : ah non ? t'as pas de choix ? (S met en évidence la contradiction j'ai un choix/ j'ai pas le choix , pour amener C à reconsidérer ce choix qu'elle a écarté) en fait, euh...non peut-être vous vous avez d'autres questions à poser Helen ?

H : tu peux bouger quelque chose ? lequel tu peux bouger, là ?

C : ben lui (pointe le petit)

S : ou bien ?

C : (montrant le 4) ben si j'enlève lui ben je peux mettre lui / et si j'enlève lui (3) je peux plus

S s'exclame: mais y en a un qu'a jamais bougé ! (introduit la surprise, la découverte)

C: (pointe le gros) lui

S : on va pas le laisser là dans son fauteuil quand même ! (S revient sur le champ du «comme si», réintroduit le jeu)

Temps de latence

C tendue prend le 1 et le déplace (C a compris ce que lui suggère S mais elle ne voit pas la suite , elle n'est donc pas à l'aise)

Situation d'impasse 5 :

Temps de latence

H : et maintenant lequel tu peux bouger ?

C en le prenant : ben le petit

Série de mouvements s'accélérant jusqu'à la réussite. regarde S en souriant, puis H.

S : qu'est-ce qui t'as coincée tout à l'heure ?

C (essuie ses mains sur son pantalon) : euh ben c'est que ... comme y avait le moyen qu'était en dessous celui-ci et celui-ci / je savais pas comment mettre ceux - là en dessous le gros

S : d'accord... et est-ce que tu te rappelais que le gros il était déjà à cette place -là ?

C : oui

S : et qu'il fallait quand même le bouger ?

C : oui

S : oui tu t'en rappelais

C : oui

S : d'accord / et qu'est-ce qui t'as empêchée de le faire ?

C : ben en fait je réfléchissais la méthode que je voulais faire pour déplacer mais j'allais déplacer le gros mais je savais pas comment enfin je cherchais la méthode comment faire

H : tu pensais déjà à ce que tu allais faire après ?

C : oui

H : est-ce qu'il y a des fois où tu as bougé un disque sans ...comme ça pour voir

C : euh (latence) euh non

H : tu as toujours une idée en fait de ta méthode et de ce que tu vas faire après

C : oui

PARTIE 4 : 5 DISQUES

S : et tu as envie que je te donne un autre disque pour faire une autre solution ou (S parle d'envie, lui offre un choix)

C : comme vous voulez (haussant les épaules)

S s'exclame : ah non ! (rit) ah non, sûrement pas ! parce que quand tu étais tout à l'heure immobile, complètement immobile, je me suis dit mais qu'est-ce qu'il lui arrive, à Capucine ? Elle a réussi avec quatre et qu'est-ce qui fait qu'elle arrive pas à prendre celui-là et à le déplacer ? alors, ben, si tu as envie d'essayer tu en choisis un autre mais je voudrais surtout pas te l'imposer

(S met des mots sur la difficulté de C, elle lui donne toute sa place, fait part à C de son empathie ; dans le même temps elle souligne que C sait faire et que son blocage était lié à autre chose)

C : oui (se dandine sur sa chaise) ben je veux bien essayer

S : tu veux bien ?

C : oui

C prend un autre disque.

S : tu prends un carrément grand (C dit oui) alors tu vas mettre les 5 sur le même piquet (C acquiesce) et puis après tu vas les déplacer sur un autre piquet

C déplace soigneusement les disques

Temps de latence

C enchaîne 26 mouvements

Situation d'impasse 1

Temps de latence puis quelques allers retour

puis accélération jusqu'à réussite (sortie d'impasse sans aide)

partie impressionnante car C résout les impasses seule

C regarde S, sourit, serre ses lèvres (les manifestations émotionnelles sont très contenues)

S : super bien

S : et là est-ce que tu as mieux réussi c'était plus facile pour toi quand y en avait 5 que quand y en avait 4 ? J'ai eu l'impression que t'es restée coincée moins longtemps ?
C : oui
S : parce que quand t'es restée coincée t'as trouvé une solution ?
C : euh ben oui (hoche la tête)
S : tu t'es dit quoi ?
C : ben je me suis dit qu'il fallait que je bouge le plus gros et que j'essaye de mettre celui qui était en bas, celui ci que j'essaye de le mettre justement ici pour que après je puisse essayer de faire la tour et c'est ça qui m'a donné plus de mal (c'est la première fois que C évoque la difficulté et non pas le fait de ne pas savoir) mais j'ai quand même (fin de phrase murmurée)
S : parce que t'as suivi cette idée là
C : oui
S : alors que tout à l'heure on a eu l'impression que t'es restée coincée
C : oui
S (théâtrale, jouant le rôle de C) : AH ! j'y arriverai jamais ! (S revient sur le ressenti grâce au jeu)
C sourit
S : ça t'arrive souvent ?
C : euh parfois
S : de rester coincée
C : oui
S : et tu te dis quoi alors ?
C : ben euh je me décourage un peu
S : beaucoup non ?
C hausse les épaules
S : j'ai eu l'impression que tu t'es découragée beaucoup, que t'avais plus d'idée, que tu savais plus quoi faire
C silencieuse
S : et ta tête devient vide ?
C : euh non
S : non ! tu vides pas tout quand même ?
C : non
S : il reste des choses dans ta tête ?
C : oui
S : et alors, tu te parles, tu te parles, tu te parles ?

C : ben oui

S : tu dis quoi ?

C : ben que je vais y arriver que je vais réussir il faut que j'essaye de trouver la bonne méthode (le discours de C semble plaqué, conforme à celui attendu par l'adulte)

S : est-ce que t'es sûre de trouver tout de suite la bonne méthode ? (S va questionner l'idée de «la» bonne méthode, elle introduit d'abord une nuance, l'idée du différé)

C : euh non

S : des fois on trouve une méthode, pas forcément la bonne mais elle marche quand même

C : oui

S : bon ben c'est très bien

H : oui super... est-ce que tu sentais que ça allait bien, que c'était plus simple ?

C : oui

H : qu'est-ce que tu te disais ?

C : ben je 'fin comme pour la quatre après comme j'ai su après j'ai réussi à la faire ben ça m'a aidée pour les 5

S : ça t'a encouragée, là aussi ça t'a donné des idées (il s'agit bien à la fois d'acquérir des stratégies, d'exploiter des analogies, et de prendre confiance en soi)

C: oui

S : donc tu serais capable de faire avec 6, avec 7, avec 8, avec 9

C : euh je sais pas

S rit : déjà c'est plus long avec 5 qu'avec 4

C : oui

S : c'est plus long avec 4 qu'avec 3

donc peut être que tu vas pas tout faire...mais qu'on va les remettre dans la boîte.

Résumé :

Ce mémoire a pour objectif de montrer en quoi l'utilisation du jeu en orthophonie est susceptible de donner lieu à une « expérience créative » pour l'enfant. La dimension « créative » est ici entendue en référence à la conception du jeu proposée par D. W. Winnicott, en tant que phénomène transitionnel et aire intermédiaire d'expérience.

A travers l'observation de trois enfants en situation de jeu avec un adulte, des expériences constructives, où l'enfant enrichit ses capacités de pensée, canalise ses affects, découvre une relation nouvelle à l'autre, ont été mises en évidence. Le rôle de l'adulte se révèle déterminant, et certaines conditions sont nécessaires afin que le jeu s'avère constructif.

Mots clés : jeu – expérience créative - phénomène transitionnel - résolution de problème

Summary :

This thesis aims at considering the interest of playing in speech therapy. Its main objective is to demonstrate how playing in speech therapy can further a creative experience for children, may that be in terms of cognitive skills or in the affective sphere. Creative experience is defined in reference to the work of D.W. Winnicott.

Three children were observed as they played with an adult. Results showed that creative experiences took place, whereby they showed improved cognitive skills, a stronger emotional channelling, and a different relationship to the adult. The setting and the interactive skills of the adult proved to be essential.

Key words : Play – games – creative experience – transitional phenomenon - problem solving