

UNIVERSITE DE NANTES  
UNITE DE FORMATION ET DE RECHERCHE  
"Médecine et Techniques Médicales"

Année Universitaire 2005-2006

Mémoire  
pour l'obtention du  
Diplôme de Capacité d'Orthophonie

**JEU EST UN AUTRE,**

**Tentative de définition du jeu  
dans le cadre de l'orthophonie  
à l'encontre des préjugés parentaux.**

Présenté par  
**Aurélien MAZOUÉ**  
20.02.80

**Président du jury :** **M. BAUMARD** (orthophoniste,  
chargé de cours à la Faculté de Médecine de Nantes)

**Directeur de mémoire :** **M. LELOUP** (psychomotricien,  
chargé de cours à la Faculté de Médecine de Nantes)

**Membre de Jury :** **Mme CLAVREUX** (orthophoniste)

## **TABLE DES MATIERES.**

### **PREMIERE PARTIE**

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>1 DÉFINITION DU JEU.....</b>	<b>8</b>
1.1    JOUER DOUBLE JEU.....	8
1.2    JEUX ET JOUETS. ....	13
1.3    ENTRE LUDIQUE, ÉDUCATIF ET PÉDAGOGIQUE. ....	19
1.4    LE JEU FACE AU TRAVAIL.....	22
1.5    EN RÉSUMÉ. ....	26
<b>2 HISTORIQUE.....</b>	<b>28</b>
2.1    DE L'ANTIQUITÉ AU MOYEN AGE. ....	28
2.2    DE LA RENAISSANCE AU 17 <sup>ÈME</sup> SIÈCLE. ....	30
2.3    LE 18 <sup>ÈME</sup> SIÈCLE. ....	31
2.4    DU 19 <sup>ÈME</sup> SIÈCLE À NOS JOURS. ....	33
<b>3 VERS UNE UTILISATION RAISONNÉE DU JEU.....</b>	<b>36</b>
3.1    CLASSIFICATIONS. ....	36
3.1.1 <i>Caillois</i> .....	37
3.1.2 <i>Piaget</i> .....	39
3.1.3 <i>Wallon</i> .....	40
3.1.4 <i>Classification de terrain</i> . ....	41
3.1.5 <i>De Grandmont</i> . ....	42
3.2    MODÈLE DES FINALITÉS. ....	42
3.2.1 <i>La finalité du jeu</i> . ....	44
3.2.2 <i>L'orthophonie et l'éducation</i> . ....	44
3.2.3 <i>Lempreinte de la société</i> . ....	45
<b>4 ETUDE DE LA SITUATION.....</b>	<b>47</b>
4.1    L'ESPACE.....	48
4.2    LE TEMPS. ....	51
4.3    LES PERSONNES. ....	53
4.3.1 <i>Les contextes interactifs</i> .....	53
4.3.2 <i>L'enfant face à autrui</i> . ....	61
4.4    L'OBJET. ....	62

## SECONDE PARTIE

<b>5 LE JEU EST-IL UN LANGAGE ET DONC AFFAIRE DE L'ORTHOPHONIE ? .....</b>	<b>68</b>
5.1    PREMIER ABORD DES SIGNES LINGUISTIQUES .....	69
5.2    PROPOSITION DE "PSEUDO-SIGNES" .....	71
5.2.1 <i>Illustrations</i> .....	72
5.2.2 <i>Etude</i> .....	78
5.3    LES SIGNES SÉMIOLOGIQUES .....	84
5.4    LA SITUATION DE COMMUNICATION.....	86
<b>6 LE JEU EST-IL UN RÊVE ACTIF ? .....</b>	<b>89</b>
6.1    JUNG ET FREUD.....	89
6.2    PARALLÈLE ENTRE JEU ET RÊVE .....	91
6.3    CONFRONTATION DE JUNG ET DU JEU. ....	94
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>96</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>98</b>
<b>BILBIOGRAPHIE.....</b>	<b>102</b>

- Invite-la à dîner, dit-elle à sa fille.  
Plectrude ouvrit des yeux terrifiés :  
- Pourquoi ?  
- Comment, pourquoi ? Pour nous la présenter.  
Nous voulons connaître ton amie.

La petite découvrit à cette occasion, que quand on voulait rencontrer quelqu'un, on l'invitait à dîner. Cela lui parut inquiétant et absurde : connaissait-on mieux les gens quand on les avait vus manger ? Si tel était le cas, elle n'osait imaginer l'opinion qu'on avait d'elle à l'école où la cantine était pour elle un lieu de torture et de vomissements.

Plectrude se dit que, si elle voulait connaître quelqu'un, elle l'inviterait à jouer. N'était-ce pas dans le jeu que les gens se révélaient ?

Nothomb A. (2002). *Robert des Noms Propres*.  
Paris, Albin Michel

## **INTRODUCTION.**

Notre recherche pourrait se résumer à une phrase qui, si elle eût été énoncée par un illustre personnage, deviendrait (si elle ne l'est pas déjà) un apophtegme de l'orthophonie. C'est celle d'une mère accompagnant son fils en rééducation. Au terme d'une des séances, irritée de constater que son enfant ne progressait que très lentement, elle lâcha cette lourde formule : « je ne paie pas pour que mon enfant joue ! » Au détour de diverses conversations avec les orthophonistes rencontrées, lorsque nous relations cet épisode, d'une manière générale, on nous confirmait que ce genre d'énoncé n'était pas rare, souvent par de simples soupirs, les yeux levés au ciel.

On est d'emblée frappé par cette incompréhension, mais en même temps, comment se justifier ? Que répondre à ces préjugés lorsqu'on réalise en effet, que la séance qui vient de s'écouler se réduit à une partie de loto et deux de domino ?

Evidemment, le jeu est utilisé comme moyen et non comme fin, mais quoi d'autre ? Dire que le jeu est envisagé comme un support avant tout n'est pas suffisant face à certains parents, qu'ils soient avides d'exercices fournis par des spécialistes suppléants de professeurs ou à la recherche d'une panacée, qu'ils soient ignorants des rythmes particuliers des enfants dans les apprentissages par exemple. Il est vrai que l'on pourrait tout à fait se contenter de quelques exercices bien placés et de conseils à tout va. Alors d'où vient l'intérêt du jeu en orthophonie ?

Il ne s'agit pas seulement de trouver quelques bons arguments que "l'orthophoniste en danger" pourrait ressortir, brandissant son petit manuel du parfait petit orthophoniste. Il est question de réfléchir un instant sur le concept du jeu, sorte de clé de voûte de la plupart des rééducations.

La situation ludique est un laboratoire, tantôt objet d'étude, support, catalyseur, théâtre de pulsions, de projection et de non-dits. Le jeu n'est pas monochrome et il serait dangereux de l'envisager comme une simple activité banale, il revêt toute une palette de couleurs et recèle une infinité d'informations sur le développement de l'enfant, son aptitude à communiquer, son niveau de langage, ses conflits internes, ses

difficultés, ses capacités d'être avec l'autre, son appréhension du monde et de son corps, etc. Il est nécessaire de considérer le jeu comme un objet complexe au sens premier. Il ne s'agit pas seulement de trouver une réponse aux préjugés parentaux, mais bien de poser le concept même du jeu afin d'en faire un usage raisonné. Pour peu qu'on sache exactement quelle est l'utilité de l'activité ludique dans une prise en charge, on peut mieux comprendre par exemple que ce n'est pas forcément infantilisant de proposer un jeu à un adulte et inversement que telle activité que l'on prenait pour ludique est perçue par un autre comme laborieuse.

Nous ne prétendons pas définir le jeu dans sa globalité ni lister de manière exhaustive tous ses aspects. Le champ d'étude paraît trop vaste pour le permettre. C'est pourquoi nous préférons adopter une méthode mixte, à savoir, un survol de certaines notions qui nous semblent intéressantes et nécessaires pour l'entendement du reste de l'exposé et, à d'autres moments, une étude légèrement plus approfondie sur des sujets qui méritent qu'on s'y attarde. Les lecteurs désirant en savoir plus pourront se référer aux auteurs cités.

Ainsi, nous allons embrasser le concept du jeu à la lumière de différentes théories principalement sous deux aspects. Dans un premier temps, nous aborderons de manière générale la définition du jeu. Nous nous appuierons notamment sur un historique qui permettra de comprendre la pensée qui gravite autour du jeu puis sur des classifications qui démontrent un usage raisonné du jeu pour enfin s'attarder sur la situation ludique.

Dans un second temps, nous éclairerons notre concept par la charge symbolique qui en fait un outil privilégié des thérapeutes. Le développement de notre exposé nous conduira à extrapoler autour du concept dans des disciplines voisines de l'orthophonie, notamment sur le statut du jeu en tant que probable forme de langage et l'éventuelle mise en relation avec les sciences interprétatives.

# **PREMIERE PARTIE**

**DEFINITION DU JEU**

**HISTORIQUE**

**VERS UNE CLASSIFICATION RAISONNÉE**

**ETUDE DE LA SITUATION**

Dans cette partie, nous tenterons de brasser différents mouvements qui ont, par le biais de certains auteurs, réfléchi sur la thématique ludique. Il va s'agir, en premier lieu de dégager les principales données qui permettent de cerner le jeu d'une manière globale. En effet, avant d'approfondir le sujet, il nous est nécessaire de présenter ces généralités qui, néanmoins mettent déjà en exergue des positions intéressantes.

## **1 Définition du jeu.**

### **1.1 Jouer double jeu.**

Il est un geste qui paraît anodin dans une optique de recherche. On est souvent enclin à se plonger dans les grands noms de la littérature en oubliant parfois de commencer au plus simple : ouvrons un dictionnaire (Girodet, 1976 ; Kannas, 1993). Voici les principaux sens que l'on retrouve.

Tableau 1 : Usages classiques du mot « jeu ».

<p><u>Usage n°1</u> : Activité physique ou intellectuelle non imposée et gratuite, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir (synonymes : amusement, divertissement).</p> <p><u>Usage n°2</u> : Action, attitude de quelqu'un qui n'agit pas sérieusement.</p> <p><u>Usage n°3</u> : Au Moyen Age, forme dramatique caractérisée par le mélange des tons et la variété des sujets.</p> <p><u>Usage n°4</u> : Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnants et perdants, et où interviennent les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté ou le hasard.</p> <p><u>Usage n°5</u> : Ensemble des règles d'après lesquelles on joue.</p>
---

Dans une acceptation plus large, le jeu définit l'espace (la balle est sortie du jeu, mettre quelqu'un hors-jeu), le temps (jeu set et match), les éléments nécessaires à la

pratique du jeu (jeu de cartes), la manière ou l'action (jeu d'un acteur, le jeu d'un diplomate, jouer franc jeu), l'enjeu (jouer grand jeu, les jeux sont faits).

En résumant ces définitions, il est intéressant de noter le contraste entre, d'une part, l'activité ludique penchant vers les loisirs, la distraction gratuite ainsi que ce qui n'est pas sérieux et, d'autre part, l'ensemble des règles et la logistique qui en découle. Georges Mead est connu pour poser une classification basée sur la distinction "play" (jeu libre) / "game" (jeu réglé) qui annonce déjà le distinguo contingent (nous verrons plus loin d'autres classifications possibles).

On peut remarquer en préambule que l'étymologie latine "*jocus*" signifie "*plaisanterie, badinage*" (Gaffiot, 1934). Le jeu n'est en finalité rapproché du non sérieux que dans ce qu'on en voit de l'extérieur, c'est-à-dire qu'il n'a pas d'utilité immédiate et apparente, c'est une activité sans contrainte et sans conséquence sur la vie réelle. Au final, il ne produit rien, ni biens, ni œuvres, et c'est ce en quoi il se distingue notamment du travail ; à chaque partie on recommence à zéro, même les jeux de loterie ou de pari ne créent pas de richesses, ils les déplacent uniquement. Il est souvent antinomique au travail autour de l'opposition temps perdu/temps bien employé. De plus, contrairement au travail, il n'est pas soumis aux mêmes tensions psychologiques (attention, nous n'affirmons pas qu'il n'y a jamais de tension d'ordre psychologique, nous mettons en avant qu'elles sont différentes). Parfois, il est même synonyme d'une certaine latitude quand on l'utilise par exemple pour décrire la liberté qui existe entre deux engrenages d'un système (une poignée de porte qui a du jeu par exemple). Il est d'ailleurs intéressant de faire l'analogie entre ce jeu nécessaire entre deux rouages afin qu'ils fonctionnent correctement et le jeu comme récréation qui permet de se délasser un moment en vue d'être plus productif lors d'un travail subséquent.

Ouvrons une parenthèse pour frapper à la porte de la philosophie. Nous venons de le voir, le jeu peut être envisagé sous un aspect plutôt négatif dirons-nous, ou du moins, sous un aspect qui n'en fait qu'un objet peu noble. Ce qui a peut-être joué en sa défaveur, c'est que, selon Marx, l'homme se distingue de l'animal par le travail. L'animal ne produit que sous l'emprise du besoin physique immédiat, tandis que l'homme produit alors même qu'il est libéré du besoin physique. Le résultat auquel

aboutit le travail préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur alors que l'animal n'a pas de représentation préalable. Si le jeu est une forme qui exemplifie l'instinct naturel en ce qu'il est une manifestation naturelle de l'enfant et qui de surcroît cherche la réalisation immédiate (et donc non différée) de ses désirs, à savoir le plaisir, on comprend que pour certains auteurs, le jeu, parce qu'il nous rapproche un peu trop de l'animal (immédiateté de la satisfaction des désirs, non représentation préalable des finalités...), semble devoir être désavoué. N'oubliions pas que les définitions dont on affuble certains termes issus d'encyclopédies sont directement empreintes des courants de pensée. La frivolité du jeu ne tient que des Hommes qui en donnent la définition. Nous étudierons un peu plus loin l'historique de cette pensée.

Toutefois, le jeu semble être bien plus qu'un objet futile et frivole, ne serait-ce que par son aspect réglé. C'est un système de règles et de conventions arbitraires auxquelles il faut se plier ou du moins que l'on accepte de plein gré. Refuser ces règles revient finalement à créer un nouveau système (ne pas respecter la règle "a" c'est instaurer une nouvelle règle "b" selon laquelle on procède autrement). De même, il pose des limites au sein desquelles le joueur évolue librement. Ce qui permet au jeu de se maintenir, c'est l'équilibre permanent entre deux pôles règles/liberté.

De plus, jouer suppose la volonté de gagner. Pour cela, le joueur met toutes les chances de son côté en usant de diverses capacités : attention, intelligence, self-control, anticipation, stratégies de résolution et autres produits des fonctions supérieures. Bref, le jeu exige toutes sortes de capacités que l'on retrouve dans d'autres occupations dites "plus sérieuses", c'est pourquoi, le jeu peut être une affaire conscientieuse et raisonnable autant que raisonnée, d'ailleurs Nietzsche écrivait dans *Par-delà le bien et le mal* : « la maturité de l'homme, c'est d'avoir retrouvé le sérieux qu'on avait au jeu quand on était enfant » et Montaigne dans *Essais* : « les jeux des enfants ne sont pas des jeux et il faut les juger comme leurs plus sérieuses actions ».

Ainsi, la prise en compte du jeu oscille entre deux pôles. On retrouve d'ailleurs cette opposition dans les discours qui ont émaillé les courants de pensée dont l'objet d'étude se tourna à divers moments sur le concept du jeu.

Nous résumerons la définition du jeu par celle qu'en donne Caillois (1991) en six adjectifs, définition qui paraît au demeurant simple mais qui a l'avantage de cerner le jeu sans prise en compte extérieure, sans nécessité d'objet extrinsèque qui n'aboutirait au final qu'à une définition en creux. Nous retrouvons les deux aspects libre/normé. Ainsi le jeu apparaît comme une activité :

- « Libre » : dans le cas contraire il ne serait pas divertissant. On joue où l'on veut, quand on veut et (en général) comme on veut.
- « Séparée » : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance. » C'est une activité qui se dégage en tant que telle par ce qu'elle a de reconnaissable en unité temporelle et spatiale. Parce qu'elle a un temps et un espace qui lui sont propres et qui sont définis par les termes du jeu lui-même, elle se différencie de toute non-activité.
- « Incertaine » dans son résultat, « une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ». Le résultat et la forme du jeu ne sont pas des objets fixes et pérennes, même si les règles encadrent l'activité, le déroulement peut varier d'une partie à l'autre.
- « Improductive » et « aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ». Elle ne produit pas de bien matériel, même lorsqu'on gagne quelque chose (objet ou argent), le bien ne doit pas être considéré comme créé mais simplement comme déplacé d'un individu (le perdant) à l'autre (le gagnant). Cependant, nous admettons qu'elle peut gratifier l'individu d'un gain autre que matériel (connaissance, habileté, expérience,...) dans le sens où c'est l'individu lui-même qui est transformé en partie.
- « Réglée ». Tout jeu comporte une règle, explicite ou implicite. Tout jeu est un système de règles arbitraires, impératives et sans appel, d'où l'expression "jouer le jeu". Même celui qui nie les règles invente de nouvelles règles. L'absence de règle explicite ne signifie pas

aucune règle, elle peut tout simplement échapper à l'observateur ou au joueur (Winnicott, 2004).

- « Fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante ». L'acte accompli n'a pas de conséquence pour la vie réelle (je peux tuer mon père symboliquement dans le jeu sans qu'il le soit véritablement) et n'est pas soumis aux contraintes de celle-ci outre celles qui encadrent directement l'activité. Je peux par exemple jouer à être le président de la République sans pour autant devoir faire campagne avant.

Pour clore cette section (même si elle ne le sera jamais véritablement), nous évoquerons l'opposition Game / Play. Le Game est un jeu dont les règles ordonnent le cours de l'activité, il est organisé, maîtrisé. Le Play se déroule librement. Librement ne signifie pas forcément sans règle. Le Play répond à des codes qui demeurent tacites. Pour simplifier, on pourrait résumer cette différence à celle de règle explicite / implicite. Là où la distinction se trouble, c'est lorsque le Game revêt soudainement une part de Play quand le jeu se dérègle, que les deux types se mêlent dans une même activité, ou que le Play s'étouffe progressivement sous un Game.

Gutton (1972, p.104) pose le Play comme « l'acte de jouer, c'est-à-dire ce mouvement qui jette l'enfant dans le jeu, du mouvement indéfiniment répété », c'est une « aventure ludique engagée en présent » alors que le Game s'alourdit d'une structure plus institutionnelle. Bailly (2001) oppose plus simplement mais efficacement « le jeu (game), qui peut être organisé socialement, et l'activité beaucoup plus essentielle de jouer (playing) ». Selon lui, on pourrait faire correspondre schématiquement le Game et le faux self (le faux self répond à une nécessité de se protéger en s'adaptant à l'environnement au détriment de son propre développement personnel) alors que le Play impliquerait le vrai self (sentiment d'exister en tant que soi). En d'autres termes, c'est une question de mouvement : le Game serait une structure, un système plus statique qui s'imposerait au joueur tandis que le Playing constituerait une sorte de déplacement d'énergie de soi vers l'extérieur accompagné d'une dynamique propre à l'individu.

Winnicott (2004) met un point d'honneur à distinguer le Play du Playing, la particule "-ing" indiquant clairement la notion de mouvement, de dynamique. C'est pourquoi l'opposition game / playing de Bailly nous semble plus judicieuse que la simple game / play. Le concept du jeu se déroule ainsi sur un continuum entre Game / Play / Playing, entre jeu réglé / jeu libre / activité du jeu.

Il est alors évident que nous ne choisirons pas n'importe quel type de jeu lors d'une rééducation. En fonction de l'enfant que l'on a en face de soi, on choisira tel ou tel niveau de jeu : pour un enfant en quête d'un cadre rassurant, on choisira des games « avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (playing) » (Winnicott, 2004, p.103), pour lutter contre l'inhibition on peut favoriser le Play en tant que mise en avant de soi et expression de soi, enfin, si on souhaite observer l'enfant, c'est le Playing qu'il faut considérer et ce sera principalement l'objet de notre étude.

En effet, ce qui nous intéresse n'est pas seulement l'objet statique mais bien la production enfantine ludique. Cependant, pour comprendre le playing, il nous faut d'abord éclairer le game et le play. C'est notamment dans ce cadre que se pose l'opposition jeu / jouet.

## **1.2 Jeux et jouets.**

Avant de présenter nos réflexions sur le jouet, nous nous permettrons un petit détour terminologique. Dans son dictionnaire concernant les difficultés de la langue française (Girodet, 1997), l'auteur précise : « éviter le pléonasme jouet d'enfant ». Certes, le jouet est défini comme un objet avec lequel un enfant joue mais comment nomme-t-on alors un jouet d'adulte ? Un jeu ? Si c'est le cas, ce n'est que renforcer le flou de la définition du jeu. La langue française rend déjà difficile la compréhension de ce concept tant le terme générique revêt d'acceptions. En titre d'exemple, nous emprunterons le tableau de De Grandmont (1995) qui met en évidence la complexité lexicale du concept :

Tableau 2 : Comparaison lexicale entre les langues occidentales  
au sujet du mot jeu, selon De Grandmont, 1995.

COMPARAISON LEXICALE ENTRE LES LANGUES OCCIDENTALES AU SUJET DU MOT JEU				
FRANÇAIS	ANGLAIS	ESPAGNOL	ITALIEN	ALLEMAND
Le jeu (jouer)	Play	Juego	Gioco	Spiel
Un jeu (jouet)	Toy	Juguete	Giocatto	Spielzeug
Jeu sportif	Sport	Juegos	Sport	Sport
		Deporte		
Jeu d'argent	Game	Juego de azar	Gioco d'azzardo	Spiel
Jeu d'esprit (abstrait)	Witticism	Juego	Frizzo	Witz
Jeux musicaux	Perform	Malabare		
Jeux théâtraux		Recitare		Auffunren
Jeu de mots (concret)	Pun	Juguete	Sonare	(spielen)
		Lerico	Gioco da parole	Wortspiel
		Juego de palabras		

Tout comme l'espagnol, l'italien ou l'allemand, le français exprime plusieurs idées par un seul mot contrairement à l'anglais qui paraît plus pragmatique. Faudrait-il rajouter "jouet pour adulte" à cette liste déjà longue ? Là où nous voulons en venir, c'est qu'il nous semble déplacé d'omettre l'adulte de la liste des utilisateurs sous le seul prétexte que le jouet est infantilisant. N'est infantilisant pour l'adulte que l'activité qui l'est selon son point de vue. Ce n'est pas parce que manipuler des figurines le soit pour certains, qu'il l'est obligatoirement pour tous. Ce serait une erreur égocentrique de la part du thérapeute que de croire que ce qui vaut pour lui est applicable à tous. Nous le disons et ne cesserons de le répéter : le jeu est une question de jugement, c'est une notion subjective.

Ce préalable étant fait, nous pouvons poursuivre notre propos.

Le jouet est dépendant du jeu mais la réciproque ne vaut pas : le jeu n'a pas besoin du jouet pour exister. Pour aller au plus simple, c'est un support qui soutient l'activité ludique et qui, parfois, peut même la suggérer (la forme, la texture, le volume par exemple peuvent induire un mode d'utilisation et donc initier l'action). Ainsi, le

jouet devient potentiellement un conditionnant de l'activité ludique au même titre que l'enfant la conditionne selon ses besoins. Si on pousse la réflexion, on peut dire qu'il s'agit d'un cercle sans fin, l'un conditionnant l'autre et inversement (par exemple, un enfant qui joue avec un cheval, s'il lui arrive de casser les pattes du jouet, il adaptera ses actions à la nouvelle plastique du cheval). Maintenant, de savoir qui de l'œuf ou la poule vient en premier, on laissera la question en suspend.

De Grandmont (1995) propose de classer les jouets selon deux manières différentes : à partir de l'objet même ou à partir de leurs fonctions.

Nous ne désirons pas faire un étalage de tous les jouets, nous nous contenterons de citer ces différents types.

- « Les objets archaïques sont des objets empruntés à la nature [...] (petits cailloux, branches, mousses, etc.) ».
- « Les jouets de fabrication maison sont des jouets inventés à partir de matériaux de fortune, qui normalement auraient dû être jetés [...] (bouts de ficelle, chandelles, ruban, copeaux de bois, bouchons de liège, etc.) ».
- « Les jouets préfabriqués sont des objets qui comprennent une partie qui a été fabriquée [...] (toupies, diabolos, etc.) ».
- « Les jouets artisanaux sont ceux qui souvent sont associés à la tradition et à la culture populaire, donc transmis par « oui-dire » [...] (cache-cache, chat perché, gueurli-gueurlo) ».
- « Les jouets mécanisés sont des objets mus par une mécanique ».

Bien évidemment, nous ne saurons que vanter la multiplicité des formes de jouets, à l'exception peut-être de la dernière catégorie. En effet, les jouets mécanisés auraient tendance à enfermer l'enfant dans une passivité, n'ayant pour seule occupation, d'une manière générale, que le spectacle d'un jouet qui se meut tout seul une fois le bouton "on" enclenché. Les apprentissages sont peu nombreux (toutefois, nous le concéderons, l'apprentissage n'est pas le seul moteur de l'activité ludique).

Nous préférions cette seconde manière de classer les jeux : selon la fonction.

- Les objets d'origine religieuse sont des supports d'anciens rituels qui ont petit à petit dévié de leur finalité originelle (la toupie divinatoire,

les crêcelles annonciateurs d'office religieux, les osselets outils de prédiction,...). Ils font écho à la théorie de Tylor (en 1871) selon laquelle les jeux (a fortiori de hasard) sont les dépôts d'une décantation des rites divinatoires privés de leur charge sacrée. Karl Groos (en 1899) généralise en affirmant que ce sont d'anciens usages qui ont perdu leur fonction sociale primaire et Giraudoux postule que les jeux sont issus d'activités auxquelles l'Homme devait renoncer car dépassées. Pour Huizinga (1988) et Caillois (1991), c'est l'inverse : les jeux sont à l'origine de la culture. Dans un autre type de courant, Winnicott (2004) avance que les expériences culturelles sont dans la continuité du Play. Que l'on adhère à telle ou telle théorie ne remet pas en cause l'existence de ce type de jeux.

- Les objets à fonctions univoques ne laissent pas de place à la variation étant donné qu'ils n'appellent qu'un type de réponse, ils sont spécifiques, ciblés autour d'une seule fonction. Ce sont classiquement les jeux de société (Monopoly, Mille bornes) et autres jeux comme les puzzles, les poupée russes, etc.
- Les objets à fonctions multivoques sont, à l'opposé des précédents, beaucoup plus souples, ils admettent une multitude d'utilisations. Ce sont typiquement les jeux de construction, enclins à d'infinies inventions.
- Les objets de projection sont les supports de transpositions. Le jouet perd sa fonction première au profit d'une nouvelle inspirée par l'utilisateur (un coussin devient toit, mur, bateau, voiture,...). Les archétypes en sont les objets les plus simples dans leur composition, symboles par excellence. Il ne faut pas entendre le terme de projection comme un témoin des mouvements pulsionnels, l'auteur ne fait pas référence à un courant psychanalytique. En effet, s'il s'agissait de cela, nous conclurions que ce n'est pas une catégorie qui exclue les autres mais qui au contraire les englobe toutes. Tous les jeux seraient des objets de projection distribués sur un continuum à

divers degré (par exemple, la ficelle de Winnicott serait notée +++, un jeu de société ---).

De Grandmont ne le précise pas dans son exposé, mais nous supposons que cette classification n'est pas basée sur le principe de l'exclusivité, auquel cas un jeu entrerait dans telle ou telle catégorie, s'excluant par la même des autres. Nous lui préférions un classement de type diagramme radar qui permet ainsi un profil des jeux beaucoup plus fin (malgré tout, les catégories fonctions univoques/multivoques s'annuleraient logiquement).

Nous venons de le voir, les objets de composition minimalistes sont plus à même de devenir support de transposition car ils incitent moins un usage particulier, à l'instar des objets dits à fonctions univoques. Quelles sont les autres qualités du jouet ?

De Grandmont résume quelques aspects tirés de diverses recherches :

- 1- L'enfant est attiré par les objets appelant une manipulation sensorimotrice simple puis par ceux soutenant une activité symbolique.
- 2- Par conséquent, il abandonne les objets qui inspirent une activité motrice complexe.
- 3- Le moteur est la recherche de plaisir tout en se préoccupant du degré d'adaptation.
- 4- L'âge indiqué sur les boîtes de jeux n'est qu'un indice, il ne s'adresse qu'aux enfants dits normaux et ne prend pas en compte le quotient intellectuel.
- 5- Apparemment, l'enfant n'est pas attiré en premier lieu par les objets qui sous-tendent une manipulation bimanuelle.

A ceux-ci, nous ajouterons que plus le jouet répond au critère de multipolarité, plus il aura le pouvoir de sustenter le plaisir du joueur dans le temps parce qu'il ressemble à une pâte à modeler que l'enfant peut façonnner selon son goût pour en faire ce qu'il veut, le plaisir sera continuellement renouvelé aux dépens de l'ennui. La neutralité de l'objet l'autorise, tout comme son caractère concret qui permet, parmi d'autres qualités, d'inscrire le jeu dans le temps et dans l'espace.

De plus, sur une base théorique, tout objet peut devenir jouet à partir du moment où il est soumis aux instincts d'un joueur. Ainsi, le propre corps de l'enfant peut devenir jouet (c'est, par exemple, ce que l'on retrouve dans les jeux de rôle). Ce qui fait qu'un objet devient jouet, c'est, selon Gutton (1972), le « mouvement d'assimilation égocentrique », autrement dit, la projection qui s'opère. L'enfant lui attribue un rôle, des traits affectifs qui le modifie. Il injecte du sens dans la chose, comme la mère qui injecte du sens dans les projections bêta de son enfant (cf. travaux de Bion). Entre identification et projection, le mouvement est double d'union et de séparation ; c'est là un des paradoxes du jouet que souligne l'auteur.

Un dernier point pour clore cette section : la sexualisation des jouets ou plutôt, l'asexualisation. En effet, l'attribution d'un sexe aux jouets est une invention de l'adulte. L'enfant ne donne pas de sexe aux objets, il les associe tout au plus. C'est une loi au sens où elle existe par ses dérogations. Winnicott (2004) souligne d'ailleurs qu'il est « important de relever qu'il n'y a pas de différence perceptible entre garçon et fille dans l'utilisation qu'ils font de leur première possession "non moi" [qu'il] appelle l'objet transitionnel ». Nous rejoignons Sandrine Vincent (2004) quand elle énonce que « les jouets reproduisent la division sexuelle des rôles sociaux » voire les accentue. C'est l'exemple classique d'un père qui, ayant surpris son fils à jouer à la poupée, va lui acheter des figurines de guerre, des voitures ou autres objets typiquement "masculins". L'enfant n'en a cure ; la mère de même peut-être car d'ailleurs, de manière générale, les mères sont plus enclines à offrir des jeux de filles à leur garçon que les pères.

Le schéma classique des répartitions des jouets, si c'est bien la culture qui l'impose, va peut-être se transformer étant donné la nouvelle génération qui s'avance. Sans s'appuyer sur des études sociologiques actuelles, on est en droit de penser que ce carcan d'élection ne sera plus aussi rigide qu'auparavant vu que les pratiques évoluent. La place du père dans la famille, le noyau familial et la structure familiale se redessinant au fur et à mesure (Neyrand, 2001 ; Rauch, 2001 ; Chapelle, 2001), les modèles inculqués aux enfants ne sont plus aussi stables qu'avant. Il ne s'agira pas évidemment d'un bouleversement mais la frontière entre les deux sexes risque de devenir un peu plus floue.

En somme, concernant la pratique orthophonique, il ne nous semble pas péjoratif de proposer des jeux de fille aux garçons et inversement étant donné que c'est l'enfant lui-même qui, au vu de la culture dans laquelle il baigne, choisira si oui ou non il s'agit d'un jeu qui lui est adressé. L'enfant reste libre d'accepter ou non les jouets qu'on lui propose.

### **1.3 Entre ludique, éducatif et pédagogique.**

Cette section sera principalement axée sur la réflexion de De Grandmont (1995). Nous aurions pu réservé cette comparaison pour le paragraphe 3.1 concernant les classifications mais nous avons préféré l'exposer d'emblée afin de préciser l'intérêt de notre étude et situer le jeu utilisé en rééducation orthophonique.

Il faut concevoir le passage du jeu ludique à l'éducatif et enfin pédagogique comme une évolution du degré de plaisir, ou du moins une modification du plaisir, mais surtout comme une notion issue du point de vue du professionnel. En effet, nous faisons l'hypothèse que l'enfant ne fait pas de différence entre ces trois types d'activité si ce n'est celle du plaisir qu'il éprouve. Il appartient seulement à l'adulte qui propose l'activité d'apprécier le caractère ludique, éducatif ou pédagogique, nous en revenons ainsi à la subjectivité constitutive du concept.

Le jeu ludique répond aux critères de plaisir, de liberté, de créativité et de gratuité. Il s'agit d'un plaisir intrinsèque, c'est-à-dire éprouvé à partir de soi, de soi et sur soi. La satisfaction émane de l'action du sujet plus que de l'objet soumis à l'action. Elle est individuelle, personnelle. Le plaisir est à la fois finalité et moyen, il se nourrit de lui-même.

Comme nous l'avons remarqué plus tôt, par essence, le jeu ludique est libre, inspiré par aucune contrainte extérieure, affranchi de tout carcan, autonome de toute règle extrinsèque. Sa progression et son terme sont incertains, indéterminés, susceptibles d'être modifiés continuellement dans le déroulement de l'activité et d'une fois à l'autre.

Le jeu ludique est à la base du développement, il organise et structure le processus psychique de l'individu. Il oriente ses capacités cognitives et affectives. Il permet l'expérience, l'assimilation, l'acmodation. Par le jeu, l'enfant découvre le monde et se découvre au monde. C'est un premier pas dans la pratique sociale. En cela, il est créatif, c'est l'unique apport du jeu car, rappelons-le, il ne crée aucun bien.

Sa liberté implique corollairement sa gratuité : le plaisir n'est ni commandé, ni sollicité par une tierce personne. Si quelqu'un soumet l'activité, le plaisir n'est pas tributaire de cette initiative. « La gratuité est le fait d'accomplir un acte pour ce qu'il est en soi, un acte commandé par un besoin réel, satisfait dans l'immédiat et sans aucune attente en retour » (De Grandmont, 1995).

Pour diverses raisons, l'enfant va ressentir le besoin de structurer le jeu, de se conformer à des règles ; à ce moment là, l'adulte pourra lui proposer un jeu éducatif.

Le jeu éducatif est axé sur les apprentissages, il reprend le jeu ludique cadre par des règles comme support d'acquisitions. Selon Decroly et Monchamp (*Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, 1978, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, cité par De Grandmont, 1995), le jeu éducatif doit « fournir à l'enfant des objets susceptibles de favoriser le développement de certaines fonctions mentales, l'initiation à certaines connaissances et aussi de permettre des répétitions fréquentes en rapport avec les capacités attentives, rétentives et intellectuelles de l'enfant, grâce au facteurs stimulants empruntés à la psychologie du jeu ». C'est donc en terme d'action qu'ils envisagent le jeu éducatif, plus que d'objet à proprement parler. Par conséquent, l'activité peut être libre, gratuite et apparemment improductive. C'est par son matériel qu'il devient réglé et structuré. Pour compléter ce point de vue, nous évoquerons les propos de Gilles Brougère recueillis dans un entretien (2004). Selon lui, les jeux éducatifs « peuvent bien sûr occasionner des apprentissages mais on peut se demander si leur valeur réelle ne réside pas, surtout, dans la manipulation de supports de l'apprentissage et dans le plaisir qu'enfants et adultes trouvent à y jouer ensemble. [...] Le jouet éducatif met en scène l'enfant apprenant, l'univers scolaire,... » Finalement, toujours selon Brougère, ce n'est pas le jouet en lui-même qui serait éducatif, mais l'usage que l'enfant en fait.

La finalité du jeu éducatif est l'acquisition de nouveaux savoirs, la constitution d'« appris ». Pour ce faire, il utilise comme moyen la forme ludique afin de capter l'attention de l'enfant et « démystifier l'effort d'apprendre ».

Ici, la notion de plaisir devient extrinsèque. Il s'agit du plaisir de se soumettre à des règles ou aux limites de l'objet, d'apprendre de nouvelles choses. Ainsi le plaisir n'est pas foncièrement amoindri, il est modifié (l'un n'empêchant pas l'autre).

Contrairement au jeu ludique, il est univoque, il n'attend qu'une réponse précise. C'est pourquoi, il aura tendance à lasser plus rapidement étant donné qu'il ne répond pas au critère de multipolarité que nous évoquions précédemment. Il glissera facilement vers l'exercice dès que le plaisir intrinsèque s'effacera trop.

Enfin, le jeu pédagogique (ou didactique) ressemble beaucoup au jeu éducatif. Il a pour finalité de contrôler les acquis et revêt ainsi une forme de test toujours sous un aspect ludique toutefois. Ce contexte permet de rassurer l'enfant et écarte le jugement de valeur à l'instar des formats de Bruner.

Le plaisir se résume dans ce cas là à se dépasser, vérifier ses connaissances, viser la performance via, si c'est nécessaire, la compétition, l'oriflamme de la société capitaliste. Le plaisir est ainsi commandé, il naît du travail. On a alors l'impression de s'écartier davantage du plaisir intrinsèque transmis dans le jeu ludique. Là encore, il faut l'appréhender comme une modification qualitative plus qu'une diminution quantitative.

Du fait que le jeu éducatif et le jeu pédagogique proposent un cadre plus structuré, qu'ils visent un résultat prédéfini autre que l'activité elle-même, qu'ils modifient la valeur hédoniste du jeu, peut-on encore les considérer à proprement parler comme des jeux si on se réfère à la définition qu'en donne Caillois (1991) ? Est-ce que le fait d'être éducatif ou pédagogique n'est pas constitutivement antinomique au ludique ? L'auteur auquel nous nous référons, soumet la définition suivante afin d'y remédier : la rencontre de la pédagogie et du jeu serait « l'art d'instruire au moyen d'actions libres et fictives ». Pour notre part, sans parler d'anti-jeu comme le fait Vial (*Jeu et Education : les ludothèques*, 1981, Paris, PUF, cité par De Grandmont, 1995), nous préférons utiliser l'expression de "jeu désincarné", sorte de parent légèrement éloigné du jeu mais qui en garde quelques aspects.

Dans le cadre de l'orthophonie, nous aurions tendance à nous écarter des deux derniers types de jeux. L'orthophoniste ne vise pas à enseigner des savoirs, il tente tout au plus d'initier de nouvelles manières d'apprendre ou d'expliquer, renforcer. On n'apprend pas à un enfant à parler ou lire, on développe chez lui ses capacités langagières. En effet, il ne doit surtout pas être un pédagogue. Voici quelques points sur lesquels les deux professions se différencient :

Tableau 3 : Comparaison orthophoniste / pédagogue.

L'ORTHOPHONISTE	LE PEDAGOGUE
Il est du côté du soin.	Il est du côté des apprentissages.
Son objectif est de travailler à partir de l'enfant	Il a un objectif d'apprentissage, apprendre l'enfant à lire.
Il peut être pédagogue	Il ne peut pas être orthophoniste.
Il s'adresse en priorité à un individu, plus rarement à un groupe.	Il s'adresse de manière générale à un groupe d'individus.
L'erreur sert de base.	Il cherche d'emblée le bon fonctionnement.
Son bilan se base sur le fonctionnement de l'enfant, sur ses stratégies.	Son bilan se base sur les objets d'apprentissage intégrés ou non.

Les outils doivent donc logiquement différer. Vu que par définition nous ne pouvons susciter le jeu ludique, nous pouvons néanmoins proposer le matériel adéquat qui, lui, suggérera l'activité ludique car comme nous l'avons évoqué, le jouet est susceptible d'invoquer le jeu.

#### **1.4 Le jeu face au travail.**

La distinction jeu ludique / éducatif / pédagogique nous emmène tout naturellement à celle du jeu (surtout éducatif et pédagogique) et de l'exercice.

Exercice renvoie à la notion de travail, c'est un « devoir donné à un élève en application de ce qui a été appris précédemment dans un cours, une leçon » (Kannas,

1993), « un problème qui constitue la mise en pratique de connaissances théoriques », « une activité par laquelle on développe certaines aptitudes [...] intellectuelles » (Girodet, 1976).

Nous avons déjà développé quelques différences qui opposaient jeu et travail dans le premier point de cet exposé, il s'agit ici de s'attarder un instant sur la notion d'exercice qui, à de nombreuses reprises, se confond facilement avec les jeux non ludiques. En effet, il est parfois très difficile de marquer clairement la frontière entre les deux activités, ce que certaines personnes prennent pour un jeu, d'autres le prennent pour un exercice et réciproquement. Par exemple, proposer à un enfant de produire une liste de substantifs sur la base d'une catégorie sémantique ou d'une ébauche orale peut être pris comme un jeu, ce ne sera pas forcément le cas avec un adolescent dyslexique ou un adulte aphasique. Un jeu de labyrinthe pour adulte présentant un syndrome dysexécutif peut se révéler être un exercice ardu pour certains enfants et inversement. Tout dépend de la manière dont l'activité est présentée au patient et menée par l'orthophoniste, la manière dont elle est investie par le sujet, l'état du patient et sa disposition psychologique au moment donné.

Par souci pragmatique, nous avons défini le jeu vis-à-vis du travail notamment mais, comme le souligne Wallon (2002), ce n'est finalement que par analogie au jeu de l'adulte que l'on peut définir celui de l'enfant car ce dernier ne travaille pas encore, son activité est ludique. Par conséquent, vu que le jeu est toute son activité, il ne peut avoir conscience du jeu. Le jeu de l'adulte se caractérise principalement par le délassement qu'il procure. On ne peut parler de délassement dans le cas de l'enfant puisqu'il n'a pas d'activité qui nécessite un rééquilibrage subséquent.

En d'autres termes, c'est mettre au placard le temps de la récré dans le domaine scolaire et oublier les phrases du type « allez, finis tes devoirs et tu pourras aller jouer après », à moins que l'auteur considère que l'enfant de 6 ou 7 ans par exemple soit déjà adulte... C'est pourquoi, nous nous écarterons de la définition établie par Wallon car elle diverge de nos hypothèses qui nous poussent à croire que le jeu (adulte ou enfantin) est bien opposable au travail sur le plan de la définition encyclopédique, même si ce qui s'oppose le plus du travail, demeure le repos.

La notion de plaisir ne nous permet pas de distinguer les deux types d'activité étant donné que, comme nous l'avons déjà fait remarquer avec De Grandmont, du ludique au pédagogique en passant par l'éducatif, l'aspect hédonique n'évolue pas en terme de quantité mais de qualité. L'exercice qui viendrait logiquement à la suite de l'activité pédagogique continuerait ainsi cette progression. Entendu comme un mouvement oscillant entre l'intrinsèque et l'extrinsèque, le plaisir de l'exercice n'est pas moindre. On peut très bien éprouver du plaisir dans le travail (plaisir de se dépasser, goût pour la connaissance, volonté de s'exercer afin de briller dans une sphère de pairs par ses capacités,...) comme aucun dans un jeu imposé (ce jeu n'en serait pas un véritable alors). Le plaisir contenu dans l'exercice n'est pas, contrairement à celui de la situation ludique, le moteur de l'activité. L'exercice comprend un objectif, un but qui est autre que le plaisir même, c'est un objet univoque. Ainsi, ce n'est pas le plaisir en tant qu'il est ressenti comme petit ou grand qui importe, c'est de savoir si le plaisir est posé comme finalité ou non.

Trois aspects du jeu nous permettent d'établir de nouvelles frontières. Tout d'abord, la liberté d'évoluer au sein des règles qui organisent le jeu. A priori, l'exercice ne comporte pas ce genre de liberté.

Deuxièmement, le hasard ainsi que les règles qui le circonscrivent rendent le jeu moins monotone et régulier. Certes, toutes les activités ludiques ne sont pas forcément sous le joug de l'Aléa (cf la classification de Caillois), néanmoins, ceci nous permet déjà d'en dégager un certain nombre vis-à-vis de l'exercice.

Troisièmement, la fiction, dont l'enfant est d'ailleurs conscient du caractère manifeste, ne se retrouve pas a priori dans l'essence de l'exercice. Le jeu s'oppose au réel (imiter le réel ce n'est que se positionner comme différent et chercher à s'en rapprocher) alors que l'exercice a tendance à le reproduire. Certes, on peut faire intervenir des fées et des dragons dans un exercice de mathématiques, toutefois l'action établie ne change pas des conventions.

Selon De Grandmont, le jeu éducatif met l'accent sur l'objet de l'action plus que l'action elle-même. L'auteur entre ainsi en contradiction avec Brougère qui soutient l'inverse. Par conséquent, toujours selon De Grandmont, il faut que l'objet soit multi-

vocationnel afin que le but devienne imperceptible aux yeux de l'enfant, car dans le cas contraire le jeu deviendrait exercice.

De plus, l'exercice doit être pénible et nécessiter un effort, c'est la vision kantienne. L'enfant doit apprendre à travailler. A l'inverse de Rousseau, pour Kant, les deux notions sont fondamentalement opposées et doivent le rester (Duflo, 1997). Nous développerons ces idées dans l'historique.

Poser comme antithétiques jeu et exercice ne rend pas pour autant la situation ludique comme foncièrement futile. Jouer n'est pas l'apanage de l'oisif : rappelons que l'oisiveté est une sorte de repos passif, le jeu est au contraire actif. Le jeu ne peut se résumer à un simple passe-temps ou un loisir.

Par passe-temps, nous entendons toute « occupation sans importance », « légère et agréable », tout « divertissement », « amusement, distraction » (Kannas, 1993 ; Girodet, 1976). Le but du passe-temps rejoint les finalités intrinsèques du jeu mais cette activité diverge de celle que nous étudions par le simple fait qu'elle n'a pas de structure propre. Ainsi toute occupation peut être reconnue comme telle. Le jeu est un passe-temps mais le passe-temps n'est pas nécessairement un jeu. C'est pourquoi, on ne peut évoquer le terme de passe-temps lorsqu'on se réfère à quelque activité au sein de l'orthophonie.

Nous le rapprochons du loisir que l'on définit par un « état de disponibilité », une « faculté de disposer librement de son temps », un « temps disponible en dehors du travail » et, par extension, ce qu'on fait de ce temps libre. Toutefois, tout comme le passe-temps, il n'est pas spécialement structuré et sa définition se limite à l'opposition au travail. C'est justement parce qu'il est lui aussi antinomique au travail qu'il est si souvent corrélé au jeu.

Enfin, dans une approche psychanalytique, nous citerons Gutton (1972) pour qui « le travail scolaire est loin de la pulsion initiale (par exemple la curiosité du corps de la mère déplacée en curiosité scientifique), le travail est à l'inverse une activité inscrite dans les conduites surmoïques devant refouler le jeu ». L'enfant actif-jouant devient passif-travaillant par l'action du pédagogue qui substitue le travail au jeu.

## **1.5 En résumé.**

Le jeu, activité principale de l'enfant et sujette à de nombreux paradoxes, se distingue traditionnellement du travail sur un plan théorique. A y voir de plus près, ces deux notions ne sont pas totalement disjointes, des liens se tissant entre elles. L'activité ludique révèle une quantité de facettes : tantôt game ou play, tantôt objet frivole ou réglé, en amont ou en aval de la culture,... Plus qu'une activité, nous préférons parler à l'instar de Winnicott, de situation ludique, mettant en exergue le Playing, cette dynamique qui participe au développement général de l'enfant et qui peut devenir par là même, support d'apprentissage pour peu qu'il soit récupéré par l'adulte. Finalement, nous ne cherchons pas à définir le jeu, mais le "jouer".

Pour reprendre Caillois, le jeu est une situation libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive. Elle répond d'une manière générale aux principes de plaisir, de liberté, de gratuité, de créativité et elle n'a d'autre finalité qu'elle-même. Mais ce sur quoi nous désirons insister, c'est que le jeu est une notion subjective, donc non sexuée et non infantilisante nécessairement. Sa subjectivité explique de plus pourquoi il est parfois difficile de trancher entre jeu et exercice.

Afin d'illustrer la difficulté pour apposer l'étiquette de jeu sur un type d'activité donné, nous allons présenter l'exemple de la chasse et de la pêche. Peut-on répertorier ces deux activités dans la catégorie des jeux ? D'emblée, on pourra nous répondre que non, étant donné qu'il est question d'ôter la vie. La référence est donc d'ordre moral (que dire alors des jeux d'argent ou de ceux qui appellent l'excès ?). Toutefois, si on se réfère aux données que nous avons préalablement dégagées, il est moins facile qu'il n'y paraît de trancher. En effet, pour rejoindre la thèse de Giraudoux, on pourrait avancer que la chasse par exemple n'est que la survivance de nécessités alimentaires disparues, a fortiori quand on voit l'essor de la chasse à l'arc qui revient au goût du jour alors que les résultats sont en moyenne d'une prise par mois, voire moins. Aujourd'hui, il n'est plus nécessaire de chasser ou pêcher pour subvenir à ses besoins alimentaires, il existe à présent des fermes, des élevages, des cultures qui nous permettent de s'en dispenser. Si

on chasse ou pêche, ce n'est plus tellement pour se sustenter (souvent, les pêcheurs relâchent leurs prises), ce n'est que par plaisir. Le fait de pratiquer ces hobbies dans des finalités autres que celles que l'on trouvait à l'origine (bien que l'on puisse chasser par nécessité et par plaisir en même temps) nous place sur la tangente de la symbolisation dans le sens où l'on reproduit une activité dans un contexte différent. Là où la chasse devient un jeu dans sa quintessence (surtout du point de vue de la symbolisation), c'est lorsqu'elle se manifeste dans le paint-ball par exemple.

Finalement, il s'agit du même débat que pour l'exercice : certains pourront les prendre comme des jeux car on y retrouve les notions de symbolisation, de plaisir, de règles, de communauté, de liberté, d'incertitude dans le résultat ; d'autres non, vu que l'on peut concevoir qu'elles ne répondent pas au critère de « conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante » avancé par Caillois, elles ne sont donc que des passe-temps, des loisirs ou des sports<sup>1</sup>. Il appartient à chacun de déterminer ce qui est ou non, selon lui, du domaine du jeu.

Le jeu est donc un formidable outil polyvalent sur lequel l'orthophonie peut s'appuyer. Comme le souligne De Grandmont (1995), on peut à souhait modifier ou transformer ses variables, que ce soit les règles, les procédures de terminaison, les caractéristiques organisationnelles, spatiales, temporelles ou numériques, les enjeux, bref les variables superficielles ou profondes répondant à des besoins intrinsèques ou extrinsèques. C'est peut-être une base de rééducation privilégiée par nombre d'orthophonistes parce que justement le jeu part de l'enfant, de ce qu'il propose et de ce qu'il est, contrairement à l'exercice imposé. Pour autant l'orthophoniste lui ne joue pas, il utilise le jeu pour travailler.

---

<sup>1</sup> Nous mettons de côté le lien qui existe entre jeu et sport et qui pose le même problème que la distinction jeu et exercice. En effet, le sport sort de notre champ d'étude qui tente de circonscrire le problème du jeu dans le domaine de l'orthophonie. Le lecteur pourra se référer par exemple au chapitre que Winnykamen y consacre dans *Les Relations sociales chez l'enfant* (Cartron, Winnykamen, 2004).

## **2 Historique.**

A tout âge, sous toutes les formes et à toute époque, l'homme, quelle que soit son appartenance ethnique, a toujours joué (on a retrouvé des traces de jeux en tout lieu depuis la préhistoire). Si les modalités, les types et les jeux eux-mêmes divergent d'une période à une autre, il n'en est pas moins que le concept du jeu n'a pas tellement évolué. Certes, on reconnaît une grande variabilité dans le jeu (confère les différents types), mais l'activité elle-même n'a cependant pas été révolutionnée : qu'il s'agisse de la toupie d'il y a quelques siècles ou le jeu en réseau de nos jours, tout le monde est d'accord pour les ranger sous l'étiquette des jeux (la seule différence consiste à les classer dans diverses catégories comme les jeux virtuels par exemple). Finalement, ce n'est pas le jeu en tant qu'activité ludique qui a tellement évolué mais la pensée qui gravite autour de lui. Nous présenterons donc un bref aperçu historique de cette pensée.

### **2.1 De l'antiquité au Moyen Age.**

Les débuts de ce que nous appellerons la "pensée ludique" sont plutôt cahotants. Ils mêlent éléments positifs et négatifs, questionnant par exemple sa valeur éthique ou ses enjeux épistémologiques. Nous sommes bien loin d'une vision purement manichéenne.

La pensée qui fait alors figure de proue en matière de jeu et qui influencera pendant de nombreux siècles les auteurs, est celle de l'*Ethique à Nicomaque* d'Aristote. Le philosophe met en avant que le jeu est positivement utilisable dans une visée éducative, du moins jusqu'à cinq ans, qu'il est un délassement indispensable à toute activité laborieuse. Reconnaître la nécessité du jeu ne le rend pas pour autant non futile car l'auteur renforce l'opposition au travail. Selon lui, l'activité ludique ne peut apporter le bonheur. Deux types d'action peuvent répondre au critère de fin en soi : l'action vertueuse et le jeu, mais seule la première est susceptible de viser l' « *eudaimonia* <sup>2</sup> »,

---

<sup>2</sup> Duflo (1997) précise que l'*eudaimonia* n'est pas la simple traduction du bonheur : « [elle] doit être considérée comme un acte. La fin suprême, le bonheur, est déploiement d'une activité, d'une *energia*. »

par conséquent l'activité ludique reste une activité mineure peu digne d'intérêt. Paradoxalement, Aristote va même jusqu'à soutenir que le jeu n'est ni une fin ni un acte mais un simple repos car l'Homme est incapable de travailler sans relâche de manière continue.

Sur les siècles suivants, l'histoire du jeu se balance entre encouragement de l'Etat (profit des loteries, des jeux du cirque) et interdiction de l'Eglise cherchant à éradiquer toute forme de paganisme. Le christianisme se veut violemment contre le jeu mettant en exergue les comportements nuisibles qu'il peut induire. Selon la pensée religieuse, les joueurs sont de mauvaise compagnie et se retrouvent dans des lieux non recommandables, les jeux d'argent, déchaînant les passions, réorganisent la distribution des biens de manière amorphe et injuste, ils font perdre la valeur de l'argent, amènent à la violence, à la ruine, à la perdition.

A condition qu'ils soient circonscrits dans les normes de la raison, qu'ils ne répondent qu'au simple et unique besoin "inférieur" de délassement, qu'ils soient réservés au monde de l'enfance et pratiqués avec mesure, alors (et seulement alors !) ils seront tolérés.

A l'image de cet anathème, pour Saint Augustin, l'enfant est tout simplement le théâtre du mal et du péché, ainsi, le jeu, en tant qu'activité naturelle de l'enfant, est l'expression de cette perversion<sup>3</sup>. Jusqu'à la philosophie des Lumières l'éducation doit donc être en rupture avec ces manifestations spontanées, l'enfant est une « cire molle » qu'il faut conduire sur la voie de la raison pour les empiristes tel John Locke. La conception négative s'étendra sur des siècles, notamment au XVIII<sup>ème</sup> siècle dans l'*Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert qui certes met en avant que « les hommes ont inventé une infinité de jeux qui tous marquent beaucoup de sagacité » mais définit le verbe jouer comme suit : « se dit de toutes les occupations frivoles auxquelles on s'amuse ou on se délasser, mais qui entraînent quelquefois aussi la perte de la fortune et de l'honneur ».

---

<sup>3</sup> Dans la conception chrétienne, l'enfant est dépourvu de raison (la locution étymologique latine *infans* signifie "sans parole", comme si l'enfant n'avait rien à dire) et démunie face au mal, il doit se détacher de sa nature indissociable du péché originel.

Cette première période pose ainsi les bases qui régiront pendant longtemps la pensée ludique notamment autour de l'opposition au travail et de la réduction à une activité puérile. Pour nombre d'auteurs (Aristote, Saint Quintilien, Thomas d'Aquin et plus tard Erasme, John Locke...), si on tente de considérer l'aspect le moins négatif, le jeu n'est donc à envisager que comme simple délassement ou ruse pédagogique. La première fabrique d'un jouet autorisée à la fin du Moyen âge sera celle de soldats de plombs... (De Grandmont, 1995)

## **2.2 De la Renaissance au 17<sup>ème</sup> siècle.**

Avec la Renaissance, ses idéaux, ses connaissances et élans de pédagogies nouvelles, la pensée ludique va petit à petit devenir positive. Certes, elle est encore tâchée des représentations passées, néanmoins quelques foyers vont ici et là apporter de nouvelles briques à l'édifice ludique.

Murner, Rabelais et Montaigne, par exemple, illustrent dans leurs écrits le renouveau pédagogique revendiqué par les Jésuites, les Oratoriens ou les Jansénistes. Après une longue proscription, l'éducation adopte enfin le jeu comme moyen de lutter contre le désintérêt chez les élèves. Certes, l'activité ludique est toujours appréhendée à l'égard du travail, toutefois il devient support d'instruction et non plus simple contrebalance. En sont responsables, les inspirations humanistes et les progrès de l'imprimerie comme la gravure sur cuivre qui introduit la couleur (De Grandmont, 1995). C'est à ce moment là que le jeu ludique va enfin glisser vers le jeu éducatif et que l'on créera un espace propre au jeu qui deviendra obligatoire par arrêté ministériel : la cour de récréation.

Aux XVI<sup>ème</sup> et XVII<sup>ème</sup> siècles, les mathématiques vont trouver un intérêt tout particulier aux jeux de hasard, ce qui pourrait paraître paradoxal dans une période dont la conduite se veut scientifique avant tout. En fait, elles cherchent tout simplement à mettre du logique dans ce qui n'en a pas à première vue. C'est l'essor de la théorie des probabilités. Ce type d'activité ludique pose enfin le jeu comme une émanation de l'ingéniosité humaine et donc digne d'intérêt de la part des savants car il appelle le

calcul, l'attention, l'apprentissage, bref des habiletés diverses ; le jeu peut devenir un objet de science.

La pensée pascalienne fait du jeu un mouvement pour oublier le repos entier qu'est la mort. Selon l'auteur, l'homme a conscience de sa mortalité et, comme s'il s'agissait d'un alcool enivrant, il utilise le divertissement pour s'étourdir afin d'oublier sa condition. Pour s'empêcher de penser à sa mort, l'homme se divertit. Ce genre d'hypothèse nous pose problème car, si tel est le cas, alors le jeu est un moyen pour parvenir au bonheur et non une fin en soi. Peut-être pourrions nous éluder la question en posant que l'homme joue pour oublier et donc rester heureux mais qu'il n'en a pas forcément conscience<sup>4</sup>.

A l'aube du XVIII<sup>ème</sup> siècle, la conception du jeu tourne ainsi autour de thèmes propres au développement des instincts de la Renaissance. L'activité ludique donne à parler d'elle à partir des concepts du hasard, de l'argent, des passions, de l'intérêt des mathématiques, de la reconnaissance de l'ingéniosité qui s'y manifeste. Elle demeure tout de même condamnable dans l'excès (lourd héritage de la période précédente).

### **2.3 Le 18<sup>ème</sup> siècle.**

Ce qui permet à la pensée ludique de s'éloigner des premières représentations et qui va s'annoncer comme le patrimoine du XVIII<sup>e</sup> siècle (qu'il soit de conception contemporaine ou simple consolidation des éléments passés), c'est le fait que l'on puisse concevoir que « l'enfant soit digne d'intérêt, que le jeu ne s'oppose pas nécessairement au sérieux ni ne s'assimile directement aux plaisirs du corps et qu'enfin l'on puisse imaginer qu'une activité qui n'est, à proprement parler, ni belle, ni vertueuse, ni utile, se retrouvant ainsi hors des grandes catégories qui servent à classer et évaluer l'homme dans ses actes, soit cependant nécessaire pour définir l'humain » (Duflo, 1997).

Selon Fournier (*Le Jeu en vaut-il la chandelle ?, 2004*), c'est Rousseau (et ceux qui s'en inspireront) qui sera le déclencheur permettant à la pensée ludique d'appréhender

---

<sup>4</sup> Nous pourrions émettre la même hypothèse concernant le jeu éducatif : le jeu reste une fin en soi mais l'enfant n'a pas forcément conscience du caractère éducatif qui est insufflé par l'adulte.

plus positivement l'activité du jeu comme « la manifestation de la nature pure, intègre et spontanée de l'enfant ». C'est un fait déjà reconnu depuis longtemps, toutefois, et c'est là où l'opinion diverge, c'est justement ce qui rend le jeu positif. En effet, "l'infans" devient "puer", autrement dit, on reconnaît à l'enfant une nature bonne, il devient digne d'intérêt. Pour Rousseau, l'enfant est bon par nature, c'est la culture qui le pervertit. Parce que le jeu est par essence une activité innée chez lui, il devient par là même illustration de cette bonté. On s'écarte ainsi de la pensée négative de l'Eglise qui n'y voyait qu'un lieu de perversion du fait que l'enfant était lui-même perverti du simple fait de sa naissance (du moins jusqu'au jour de son baptême).

Duflo (1997) rappelle que pendant ce siècle, le jeu est partout et les joueurs se rencontrent dans toutes les classes sociales, il se généralise surtout sous la forme des échecs et des jeux d'argent. Par conséquent, il est difficile de passer à côté tellement il semble faire partie intégrante de l'homme.

Le jeu se conforte alors dans sa fonction éducative comme un moyen de séduction et un catalyseur d'intérêt, ce en quoi il participe à la formation de l'homme. Cependant, toujours selon Rousseau, il n'est toléré que dans cette finalité, aussi est-il condamné chez l'adulte. Ce n'est plus seulement un délassement mais bien une activité, à condition qu'il demeure utile. Ce qui est important de retenir dans l'*Emile* de Rousseau, c'est que la différence entre le jeu et le travail doit être estompée au profit de l'apprentissage ; Kant s'en détachera.

Dans la philosophie kantienne, on ne peut fonder une pédagogie sur l'apprentissage par le jeu car ce sont deux activités qui s'opposent. Si le jeu est agréable, le travail ne l'est pas. L'attraction que l'on peut éprouver pour ce dernier n'est que relative à ses conséquences, le salaire par exemple. L'enfant doit apprendre à travailler, il doit apprendre la peine du labeur. La contrainte est nécessaire dans l'apprentissage de la liberté, notamment celle de choisir de travailler.

Nous nous contenterons enfin de résumer la conception de Schiller à laquelle Duflo aboutit dans son ouvrage qui lui est consacré (1997). Dans la lignée rousseauiste

puis kantienne, Schiller évoque le jeu comme moyen de réconcilier la division anthropologique de la nature humaine. C'est le lieu où l'homme devient complet, réunissant le sensible et la raison. Il ne faut pas le concevoir comme une addition mais comme une totalité, sorte de gestalt, d'équilibre sur la tangente de la perfection.

De plus, tout comme ses prédecesseurs, il croit en la fonction pédagogique du jeu, à la manière du sucre qui fait passer l'amertume des principes de la partie sensible de l'homme. Il permet de surcroît l'instauration d'une légalité dans le sensible et le passionnel.

Duflo terminait son exposé par cette citation, nous en ferons de même pour cette section : « l'homme ne joue que là où dans la pleine acception de ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue » (*Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Schiller).

## **2.4 Du 19<sup>ème</sup> siècle à nos jours.**

Après l'expansion et la diversification dont le XVIII<sup>ème</sup> siècle gratifia le jeu, l'engouement ludique marqua une accalmie au profit d'une confirmation : celle de son statut pédagogique. Comme le souligne De Grandmont (1995), il perd petit à petit son ludisme et sa gratuité n'étant finalement reconnu que pour ses vertus éducatives. Pour les éducateurs qui se l'approprient, il faut valoriser le jeu éducatif aux dépens du jeu ludique.

Le jeu est repris par la psychologie naissante inspirée par le naturisme rousseauiste, valorisant de plus belle son caractère éducatif et assurant les beaux jours du matériel éducatif Nathan qui s'impose dès 1904.

Dans les débuts du XX<sup>ème</sup> siècle, le jeu est sous le signe du développement cognitif. Sous l'égérie de la science, on adapte les jeux à l'âge de l'enfant et désormais, le jeu est ciblé et réfléchi selon les stades de développement comme les a décrit Piaget par exemple. On lui reconnaît des valeurs thérapeutiques. Il permet par exemple de vérifier les apprentissages, les facultés d'intégration sociale, d'accéder à la nature de l'enfant, d'instaurer une première forme de dialogue, etc. Que ce soit pour vérifier la théorie de la récapitulation de Granville Stanley Hall, trouver les fondements du

darwinisme (Karl Groos, *Le Jeu des animaux*, 1895), poser les stades de développement pour Piaget, servir d'outil d'observation pour Freud, Klein ou Winnicott ou bien encore permettre à Bruner d'édifier ses conceptions, le jeu est récupéré par tous les mouvements qui se penchent sur l'enfant ou l'humanité.

Pour Ferrière (*Projet d'école nouvelle*, 1909), « l'enfant a besoin de jouer. Les jeux sont aussi naturels pour lui que le chant de l'oiseau. Les jeux sont l'expression de l'éveil des facultés du corps et de l'esprit ; ils sont, par eux-mêmes, une occasion d'expérience et de préparation à la vie ». D'ailleurs, selon Edouard Claparède (*L'Ecole sur mesure*, 1920), « l'enfant pour se développer doit agir [...] [les jeux] ne sont pas considérés comme un simple délassement ou une détente ; ils sont une véritable valeur éducative » et de même, pour Piaget (*La Formation du symbole chez l'enfant*, 1945), l'enfant développe son intelligence par des expériences, par des actions sur son monde environnant et donc par le jeu ; jeu qui est « la forme première du travail » (John Dewey, *Démocratie et Education*, 1916). Dans le courant verbo-tonaliste, le jeu fait partie des « optimales » : « pour faire dépasser et enrichir les structures perceptives et psycholinguistiques, il est nécessaire de stimuler le cerveau par les éléments optimaux pour le cerveau [...] par exemple le contact affectif de la maîtresse, l'exercice de la parole par les comptines, les jeux, les chants, les dramatisations, les contes, etc. » (Petar Guberina, *Rétro Specion*, Artrésor, Naklada Zagreb, 2003). Par conséquent, le jeu devient support des apprentissages et du développement, c'est une activité éducative à part entière. Il est donc tout à fait logique qu'il s'adapte aux âges et aux capacités qui leur sont intrinsèques, ainsi qu'à la simple notion de plaisir. Néanmoins, dans la réalité, on retrouve toujours, malgré ces idéaux, un clivage permanent entre activités ludiques et travail. De surcroît, parallèlement à ce heurt, entre école républicaine et école démocratique demeurait celui d'un jeu éducatif et moralisateur opposé au jeu libre, formateur et individuel.

La psychanalyse fera du jeu un objet cathartique qui sera à la base de la technique d'analyse de Mélanie Klein. Winnicott (*Jeu et réalité*, 1971) le mettra même sur un piédestal en tant que phénomène transitionnel entre objectivité et subjectivité et le reliera au plaisir et à la créativité. Toutefois, la psychologie du développement ne

donne plus au jeu un rôle aussi central dans la construction car ce n'est pas tellement l'action du jeu qui participe au développement de l'enfant mais l'interaction qui en découle.

En somme, la pensée ludique a considérablement évolué reflétant selon les périodes les valeurs que la société désirait lui inculquer. Très vite, les penseurs ont mis en avant le caractère de représentativité de la nature enfantine et chacun, selon ses croyances et ses idéaux, mettait à jour un nouvel aspect de l'activité ludique. Frivolité, perversion, morale, éducation, pédagogie, science, développement, individu vont ainsi qualifier tour à tour la pensée ludique. Les annexes 1 et 2 illustrent ces quelques facettes.

Nous pouvons considérer que la cassure se situe aux alentours des XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles. Cependant, on ne peut séparer si rapidement l'histoire de la pensée ludique avec un "avant négatif" et un "après positif". En effet, comme nous avons pu le constater, tout n'est pas blanc ou noir, parfois le gris domine entre hypothèses plutôt tournées vers un avenir prometteur et idées qui font stagner la pensée ludique, voire la faire régresser. On conviendra néanmoins qu'elle revêt certaines tendances.

A ce point de notre réflexion, nous revenons un instant à cette mère qui ne payait pas pour que son enfant joue. Evidemment, on ne se permettra pas de qualifier sa pensée d'arriériste, de conservatrice ou encore de misonéiste. Nous tentons juste d'établir une analogie entre ce qui pourrait être la pensée ludique que l'on dira négative et ce type de propos. Il n'y a là aucune valeur de jugement, ni volonté de préjudicier à quiconque. Nous désirons seulement souligner une évidence : cet énoncé signale que son auteur n'envisage qu'un seul aspect du jeu, ne voit qu'une facette unique de l'activité ludique. Il nous appartient, professionnels, de montrer qu'il en existe d'autres.

### **3 Vers une utilisation raisonnée du jeu.**

Nous tenterons de démontrer dans cette section que le jeu est utilisé selon un projet particulier, adapté au patient, approprié à sa pathologie, conforme à son âge ou du moins à son stade de développement. Si le jeu répond au critère de plaisir pour le patient, ce n'est pas forcément le cas pour le thérapeute. En effet, il ne faut pas se leurrer : l'enfant a peut-être l'impression de jouer, le thérapeute, lui, travaille. Il ne faut pas oublier que le jeu est une sorte d'outil, sorte de large fleuve sur lequel navigue l'enfant dans la barque de sa cognition mue par la voile de son développement, fleuve dont l'orthophoniste influence le cours selon divers méandres qui riment avec projet thérapeutique. Pour nombre de professionnels, la question du jeu ne se pose pas : ils ne jouent pas. Ils utilisent des jeux pour travailler et s'efforcent de le faire comprendre à leur patientèle. Là encore, nous retombons dans la confusion terminologique que nous avons déjà évoqué plus tôt.

#### **3.1 Classifications.**

De nombreuses classifications ont été élaborées. Certaines se basaient par exemple sur le critère d'Alea (Jean Pontas dans *Dictionnaire des cas de conscience*, 1715, cité par Duflo, 1997), d'autres se fondaient sur leur valeur morale ou sociale. Il ne s'agit pas bien sûr de traiter ici de toutes ces classifications qui n'appartiennent plus qu'à l'Histoire, ni de dresser une liste exhaustive de toutes celles qui ont saisi un aspect particulier du jeu. Nous présenterons quelques unes qui soit font état dans la littérature, soit nous paraissaient intéressantes pour notre étude, parfois l'un n'empêchant pas l'autre. Certaines sont davantage orientées sur la personne en développement (Piaget, Wallon), cependant du fait qu'elles traitent principalement du développement à partir notamment des activités ludiques, parler de l'un revient à parler de l'autre.

Finalement, que l'on se repose sur l'une ou l'autre, peu importe en fait car en vérité, et c'est l'idée que nous désirons dégager, l'orthophoniste dispose de plusieurs champs théoriques auxquels il peut à loisir se référer. Il a ainsi la possibilité de choisir exactement un type d'exercice ou de jeu en fonction de ses besoins. Cette élection n'est

pas aléatoire et elle justifie de même ces classifications. Que ce choix soit implicite ou explicite, il témoigne d'une réflexion sur le ludique. De plus, étant donné que tous les jeux présentent un élément social relationnel plus ou moins évident, on comprendra que la situation ludique est propice à la thérapie car c'est un terrain d'échange par lequel la communication peut s'établir.

### **3.1.1 Caillois.**

La classification mise en avant par Caillois tente de synthétiser les différents types de jeux en quatre catégories de telle sorte que chaque jeu puisse être défini selon l'un des quatre points cardinaux, un jeu pouvant répondre de plusieurs catégories ou d'une unique.

Agôn ("lutte dans les jeux publics" en latin) représente le groupe qui symbolise la compétition qui peut s'établir entre deux ou plusieurs adversaires. Alea ("dé, jeu de dés, jeu de hasard") répertorie les jeux sous le signe du destin et du hasard, où le joueur demeure passif (même s'il croit pouvoir agir par quelque superstition sur le résultat), par cet abandon au destin, il s'oppose à l'agôn qui revendique la responsabilité personnelle. Mimicry ("mimétisme" en anglais) réunit les jeux fictifs, le faire-semblant. Ilinx enfin ("tourbillon d'eau" en grec, ilingos signifiant "vertige") regroupe les jeux où « il s'agit d'accéder à une sorte de transe ou d'étourdissement qui anéantit la réalité avec une souveraine brusquerie », une simple recherche de vertige ou de griserie provoquée par la vitesse par exemple (Caillois, 1991). Ce qui prime, c'est la sensation psychophysiologique.

En parallèle de ces quatre secteurs, un continuum entre deux pôles permet d'échelonner les divers items. Les deux pôles reconnus sont résumés sous les termes de paidia et de ludus. Le premier regroupe les activités où domine un « principe commun de divertissement, de turbulence, d'improvisation libre et d'épanouissement insouciant, par où se manifeste une certaine fantaisie incontrôlée », le plaisir. Le second rassemble au contraire les jeux où les conventions, les règles et le désir de les surmonter, de les contrarier, la recherche de contournement des obstacles rencontrés, le goût de la difficulté gratuite triomphent. Ceci nous renvoie à la distinction Play / Game. En orthophonie, on vise le ludus en utilisant le paidia et réciproquement.

Ainsi, on peut schématiser ce modèle en prenant compte l'axe paidia-ludus (plus on s'écarte du centre du cercle, plus on s'éloigne du caractère ludus vers le paidia) et des quatre secteurs en prenant soin de ne pas marquer comme franches les séparations entre chacun d'eux afin d'insister sur le caractère de continuum.



Schéma 1 : Classification de Caillois, 1991.

Afin d'éclairer nos propos, voici quelques exemples qui illustrent cette classification, les jeux étant positionnés approximativement (surtout sur l'axe paidia-ludus). Vu l'étendue des jeux rencontrés en stage, il était difficile de les faire tous rentrer dans ce schéma au risque de sacrifier la lisibilité, nous avons donc choisi quelques exemples qui illustrent bien les différentes caractéristiques. L'idéal serait un schéma en trois dimensions qui permettrait une intersection entre ilinx et agôn par exemple, la sphère a été ici simplifiée en guise d'illustration.

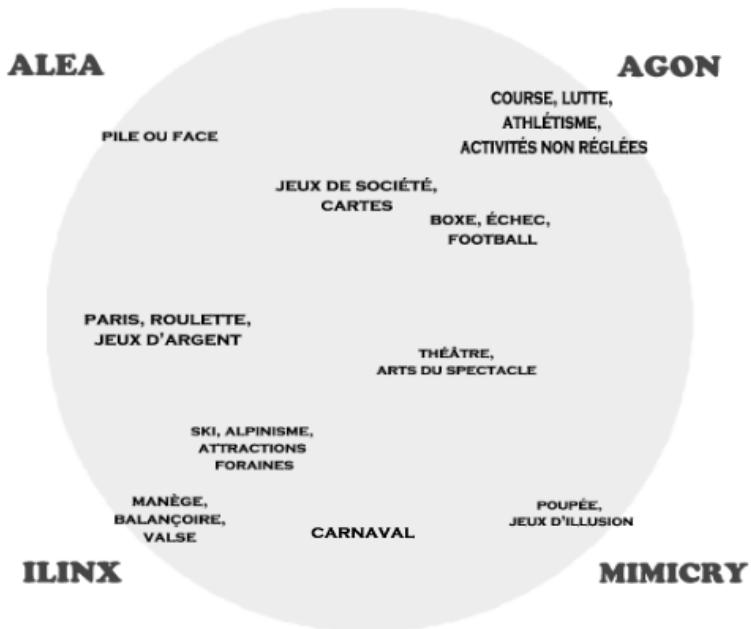


Schéma 2 : Illustration de la classification de Caillou.

### 3.1.2 Piaget.

Nous ne développerons que très peu le point de vue piagétien, d'autres mémoires l'on déjà fait, nous invitons le lecteur à s'y référer.

Piaget a classé les jeux en trois catégories en fonction de l'âge, elles sont corrélatives au niveau de développement de l'enfant :

- Les jeux d'exercice n'ont pas de structure propre et consistent tout simplement à la recherche du plaisir (qui provient de la réaction de l'environnement) par la production et la reproduction d'une conduite quelconque (taper sur quelque chose, empiler des objets,...). L'enfant construit ainsi petit à petit des schèmes d'action et assimile le concept de causalité par les échanges action – réaction. L'important est d'être sujet de l'action, surtout lorsqu'il s'agit d'exercices à vide (c'est pourquoi on peut les assimiler à la classe "ilinx" de Caillou dans le sens où c'est la sensation qui est prégnante). On distingue les jeux d'exercice simples (reproduction d'une conduite qui a été faite par

hasard et prise comme un jeu) et les complexes (coordination de plusieurs schèmes). On les retrouve pendant les deux ou trois premières années jusqu'à un déclin progressif.

- Les jeux symboliques sont des schèmes moteurs reproduits en dehors de leur objectif et de leur contexte habituels. L'enfant fait "semblant de", il utilise le schème sur et pour lui-même, puis il projette ce schème sur quelqu'un d'autre ou quelque chose d'autre. L'important c'est la représentation et la décentralisation, ce qui participe à la mise en place du langage. On les retrouve de 18 mois à 4 ans environ où ils décroissent progressivement. On pourrait rapprocher ce type de jeu avec la catégorie "mimicry" de Caillois.
- Les jeux de règles mettent en avant l'enfant dans un cercle social, il ne joue plus seul mais avec d'autres enfants avec qui il doit se mettre d'accord sur des conventions. Ils prennent la suite des jeux symboliques et continuent d'évoluer jusqu'à l'âge adulte en renforçant la prédominance des règles. Cette fois, c'est au terme "ludus" de Caillois que l'on pense.

En rééducation, ces trois types de jeux sont utilisés selon ce qu'on veut faire travailler. Mais en quelque sorte, les jeux d'exercice réapparaissent à chaque nouvel apprentissage, puis disparaissent une fois le schème intégré. Il faut veiller à ne pas confronter l'enfant trop tôt face aux jeux symboliques et de règles.

### 3.1.3 Wallon.

Wallon expose une classification somme toute assez proche de celle de Piaget. Il dégage quatre types de jeu :

- Les jeux fonctionnels, l'enfant exerce (au sens premier) des fonctions via la répétition et la diversification de schèmes, il les explore. Ce type de jeu peut se rencontrer à tout moment, quel que soit le niveau de développement.

- Les jeux de fiction, c'est le faire-semblant. L'enfant passe des réactions circulaires à l'imitation, immédiate puis différée, ce qui implique une distanciation.
- Les jeux d'acquisition, l'enfant cherche de nouveaux savoir-faire pour dépasser ce qu'il connaît déjà, ses activités sont tournées vers l'exécution et la compréhension.
- Les jeux de fabrication, l'enfant agit sur les objets, les manipule, les transforme.

L'auteur ajoute à ces catégories, les jeux d'alternance dont la caractéristique majeure est l'alternance des rôles acteur / agent, l'enfant en tirant diverses acquisitions (réciprocité, construction du Moi personnel, la complémentarité,...). De plus, ne voulant se confiner dans une définition trop statique, il propose des limites entre lesquelles le jeu oscille (Wallon, *le jeu chez l'enfant*, 1948) : gratuité de l'exercice ou intégration comme moyen utilitaire, spontanéité du jeu et apparition des règles, respect de ces règles et tricherie, fiction connue et reconnue, performances « gratuites » et récompenses. C'est donc bien par commodité que l'on classe les jeux en différentes catégories (hormis en ce qui concerne l'aspect développemental), la définition qu'en fait Wallon est très pertinente, à savoir une définition "en apesanteur" cernée par des limites mais non figée.

### **3.1.4 Classification de terrain.**

A la croisée de ces différentes classifications, nous en proposerons une dernière qui se fonde essentiellement sur la pratique, une classification empirique qui finalement rejoint celle de Piaget susmentionnée (Decour, 2002).

Tout d'abord, les jeux d'imitation qui recouvrent les activités proposées aux plus jeunes, ils s'adressent aux enfants présentant des troubles du développement. Petit à petit, le langage apparaît au cours des jeux de dinette, de marchande, de pâte à modeler, de peinture, de voitures...

Puis les jeux dits "pédagogiques" créés spécifiquement pour la rééducation orthophonique, les enfants ne pensent pas travailler, ils jouent. Certes ils ciblent très bien ce qu'il faut faire travailler et sont même efficaces, néanmoins il arrive bien

souvent comme il a pu être observé en stage, que ces jeux finissent au fond d'une étagère. Diverses raisons évoquées par les orthophonistes à cela : la règle ou le maniement est trop compliqué pour certains, pour d'autres c'est par oubli progressif, mais la raison qui semble le plus à même d'expliquer ce détachement pour certains jeux est le fait que c'est justement parce qu'ils ciblent trop particulièrement certaines compétences qu'il n'y a plus de désir chez l'enfant d'y rejouer une fois l'intérêt pédagogique épuisé.

C'est ainsi que l'on retrouve une troisième catégorie de jeux : les jeux tout venant. C'est en somme le type qui concurrence au plus fort (voire, pour certains orthophonistes, qui dépasse) les jeux pédagogiques. Ce sont tout simplement les jeux de société que l'on peut retrouver chez tout le monde : mastermind, qui-est-ce ?, petits chevaux, scrabble, dominos, mémory, mikado,...

Tous ces types de jeux trouvent leur place dans un cabinet orthophonique à partir du moment où l'on sait parfaitement ce que chacun d'eux peut solliciter afin d'aider l'enfant (ou l'adolescent) qui vient consulter et qui ne cherche bien souvent qu'une chose : le plaisir ; plaisir de jouer, de gagner, de surmonter les difficultés du jeu,... Ainsi, on retrouve une propriété essentielle du jeu idéal : il doit répondre au critère de multipolarité.

### **3.1.5 De Grandmont.**

Nous renvoyons le lecteur aux sections 1.2 et 1.3.

## **3.2 Modèle des finalités.**

Pour certains auteurs, comme Caillois, plus qu'un témoin, c'est un « principe permanent de la vie sociale » (1958). Aux dires de Huizinga (1988), le jeu est une forme « pourvue d'une fin en soi, accompagnée de tension et de joie, et d'une conscience d'"être autrement" que la "vie courante" », le jeu étant à l'origine de toute culture et de toute activité humaine. Il permet à chacun de sortir de son rôle social, rejouer son rapport au monde et d'en prendre ainsi conscience, comme le souligne George H. Mead

dans *L'Esprit de soi et la société*. Endosser un rôle, c'est notamment être capable de se décentrer et se mettre à la place de quelqu'un d'autre. Jouer, c'est appartenir à une communauté (a fortiori dans les jeux en réseau et autres MMORPG<sup>5</sup>) qui a ses règles, son langage propre, des conduites organisées ; c'est se socialiser, construire son identité. C'est lié à la perception que le sujet a de sa position dans l'espace social, il reproduit ce qu'il connaît d'où la nécessité d'une prise en compte des interactions qui se jouent autour de lui.

Pourquoi le jeu a-t-il une place sociale ? Parce qu'il est un principe actif de relation sociale et parce que sa finalité est utilisée comme moyen au profit de finalités extérieures.

Ainsi, la pratique orthophonique, dans sa part liée aux jeux, n'en réchappe pas. Même si, selon certains auteurs, le jeu possède une fin en soi, on ne peut que lui attribuer en plus d'autres finalités du simple fait qu'il est par définition support de rééducation. Si on y rajoute une valeur issue de la trame sociale, le jeu répond donc à de multiples finalités. En fait, on lui attribue de nouvelles fonctions. A la base, le jeu n'a qu'une seule finalité : le plaisir. Toutefois des structures extérieures (société, situation de prise en charge, l'école,...) utilisent le jeu dans un but précis. La finalité fondamentale ne change pas, on lui ajoute de nouvelles fonctions.

On pourrait ainsi établir une hiérarchie des finalités en trois niveaux, chaque niveau supérieur englobant les précédents :

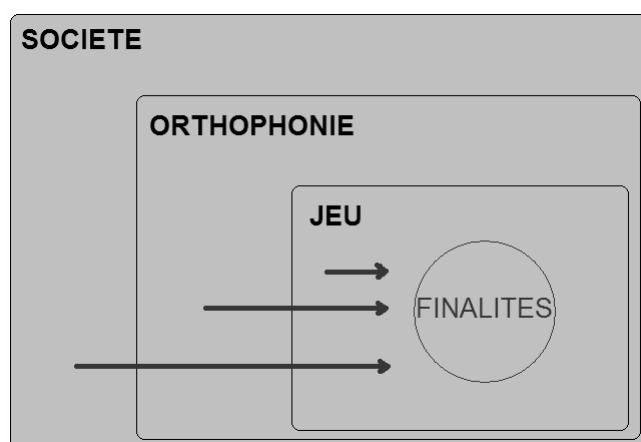


Schéma 3 : Hiérarchie des finalités.

---

<sup>5</sup> MMORPG : Massive Multiplayer Online Role-Playing Game

### **3.2.1 La finalité du jeu.**

Outre les conséquences (ou causes) sociales susmentionnées, force est de constater que le jeu se suffit à lui-même quant aux finalités. La fin première et, sans nul doute, la plus fondamentale est le plaisir qu'il procure. On joue avant tout pour se procurer du plaisir, direct ou indirect via par exemple le délassement qu'il peut procurer. Les autres finalités supposées (sociales mais surtout éducatives, culturelles, celles qui véhiculent des valeurs et idéaux, etc.) ne sont en somme que des conséquences ou des buts projetés par d'autres sphères que le jeu lui-même.

Le jeu peut-il divertir quelqu'un qui devient trop entraîné et trop habile ? Il est difficile de le croire. Il est nécessaire qu'il demeure une part de risque de rater son coup sinon quel intérêt y trouver ? De même, le jeu doit rester libre (jouer où, quand et que si on le veut) et incertain ou imprévisible sur son aboutissement faute de quoi, "le jeu n'en vaut pas la chandelle".

Toutes les finalités du jeu évoquées par les courants psychanalytiques (comme par exemple symboliser l'absence maternelle) ne sont pas premières car cette symbolisation pourrait trouver d'autres supports. Le besoin de symbolisation n'est pas la finalité primaire du jeu car l'enfant peut par exemple symboliser par le langage, l'homme peut faire appel à l'art, il peut de même ne pas symboliser du tout (passage à l'acte). Le joueur a la possibilité de ne pas symboliser (volontairement du moins) mais ne peut s'adonner au jeu sans éprouver de plaisir. Le plaisir reste la finalité première.

### **3.2.2 L'orthophonie et l'éducation.**

C'est parce que le jeu possède ses propres finalités (niveau inférieur) qu'il est réutilisé par le domaine de la rééducation et de l'éducation. L'enfant est ainsi "séduit" et plus apte aux apprentissages. Notons d'emblée que certains, comme les jeux de nourrice et autres jeux intégrant le concept de Bruner à savoir les formats<sup>6</sup>, n'ont pas d'utilité d'apprentissage mais qu'ils participent néanmoins à ces apprentissages. La mère ne joue pas avec son enfant au jeu du « caché-coucou » dans le but de lui inculquer la notion

---

<sup>6</sup> Voir page 60.

d'échange communicationnel mais il n'en demeure pas moins que l'enfant l'apprend tout de même par le biais de cette même activité ludique.

### **3.2.3 L'empreinte de la société.**

Le jeu dans son aspect physique a peu à peu évolué vers les activités sportives, porteuses des valeurs démocratiques (les clubs qui s'ouvrent ont la vocation d'apporter le sport à la portée de tous et non de le réservé aux élites comme il en était coutume, tout le monde peut y participer) ainsi que des idées profondément ancrées dans les cultures. Le sport que l'on prendra donc comme exemple au même titre que le jeu, devient un exemple de la compétition méritocratique propre au régime libéral et parce qu'elle engendre la reconnaissance de ses pairs, elle permet d'intégrer les joueurs dans une communauté. Le sport permet de se socialiser, d'acquérir une sorte de politesse sociale grâce par exemple au fair-play mais il permet également de se découvrir, d'épanouir sa personnalité et le self-control. Il en est de même avec les jeux en orthophonie où par exemple il faut respecter les règles, respecter le tour de l'autre, etc.

Autre aspect du jeu : celui-ci évolue en priorité en communauté. Certes, on peut jouer seul mais bien des joueurs vous le diront, il n'acquiert ses lettres de noblesse que dans les grandes compétitions tels les jeux olympiques, les championnats d'échecs, les concours internationaux, etc. Si certains joueurs s'adonnent à cette activité en solitaire ce n'est que pour s'entraîner afin d'exceller le jour des tournois. Il semble évident alors que ce type de jeu ne procure pas le même plaisir que dans ceux que nous avons déjà vus, ici le plaisir n'est pas issu du délassement qu'il procure mais de la reconnaissance des membres d'un groupe que la pratique de tel ou tel jeu rassemble autour du principe de méritocratie.

Pour Jean Giraudoux (tout comme Edward B. Tylor dans *Primitive Culture* en 1871 ou Karl Groos dans *Die Spiele der Menschen* en 1899), le jeu est issu d'activités (sacrées ou non) auxquelles l'homme devait renoncer car dépassées : par exemple, le chat perché permet de se mettre hors de portée du saurien, les agrès sont une escalade à la recherche de fruits préhistoriques, etc. Cette thèse s'oppose à celle de Huizinga selon laquelle c'est la culture qui vient du jeu, la guerre et la politique sont des sortes de jeux.

Finalemement on pourra conclure avec Caillois qui évoque le jeu non comme un successeur de la culture mais comme un objet indépendant et parallèle qui la reproduit. En somme, parce qu'il la reproduit, il reproduit de même ses finalités.

Une critique peut être apportée à notre modèle : notre hypothèse de départ postulait que les niveaux inférieurs étaient constitutifs des supérieurs et donc par définition intriqués dans ces derniers. En effet, il nous semblait logique que le jeu éducatif, par exemple, partage nécessairement les finalités du jeu en lui-même (et c'est le cas), de même que les valeurs inculquées au jeu par la société ou la culture soient coexistantes des finalités intrinsèques de celui-ci. Toutefois on ne peut conclure d'emblée que les finalités éducatives se retrouvent inévitablement dans celles qui impriment la société ou la culture. Notre erreur à la base était de suivre la logique des groupes (la société englobe des groupes qui eux-mêmes englobent des individus). En fait, ce ne sont que les finalités propres du jeu qui se retrouvent au fondement de tout autre jeu quel qu'il soit, d'où ce nouveau modèle (sur une base théorique) :

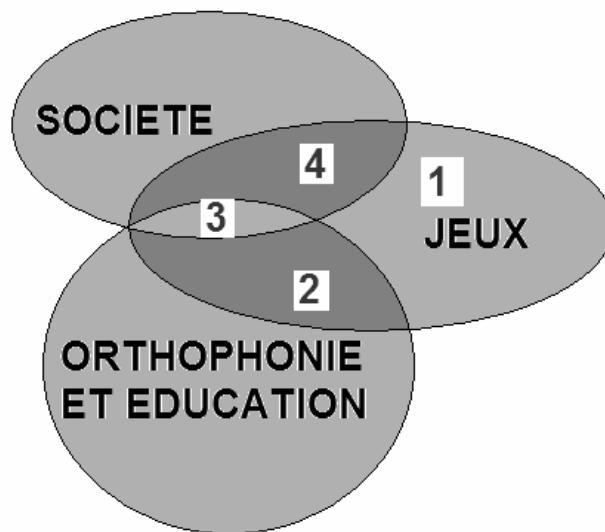


Schéma 4 : Modélisation des finalités du jeu.

Nous retrouvons ainsi nos trois niveaux intégratifs (1, 2 et 3) auxquels nous ajoutons une quatrième section : le croisement des finalités du jeu et de celles de la société ou de la culture. Une section société / (ré)éducation semble impossible du simple fait qu'elle sort de notre propos en excluant les finalités intrinsèques du jeu. En

ce qui nous concerne, on remarque ainsi que le jeu dans le cadre de l'activité orthophonique se divise en deux secteurs selon qu'il est ou non empreint de valeurs insufflées par la société ou la culture. Ceci nous permet d'adapter le jeu à l'enfant que nous avons en face de nous. Par exemple, pour un enfant plutôt réservé, chez qui on cherche avant tout à établir la communication ou à le faire tendre vers un élan de spontanéité ou de stimulation, nous allons privilégier un jeu de secteur un ou deux. Pour un enfant plutôt hyperactif ou qui refuse l'autorité, qui a besoin d'être recadré, on va au contraire chercher un jeu de classe trois ou quatre où l'importance des règles, de l'apprentissage de la sociabilité, est beaucoup plus prégnante.

Voici, ainsi résumé, le schéma des finalités et fonctions :

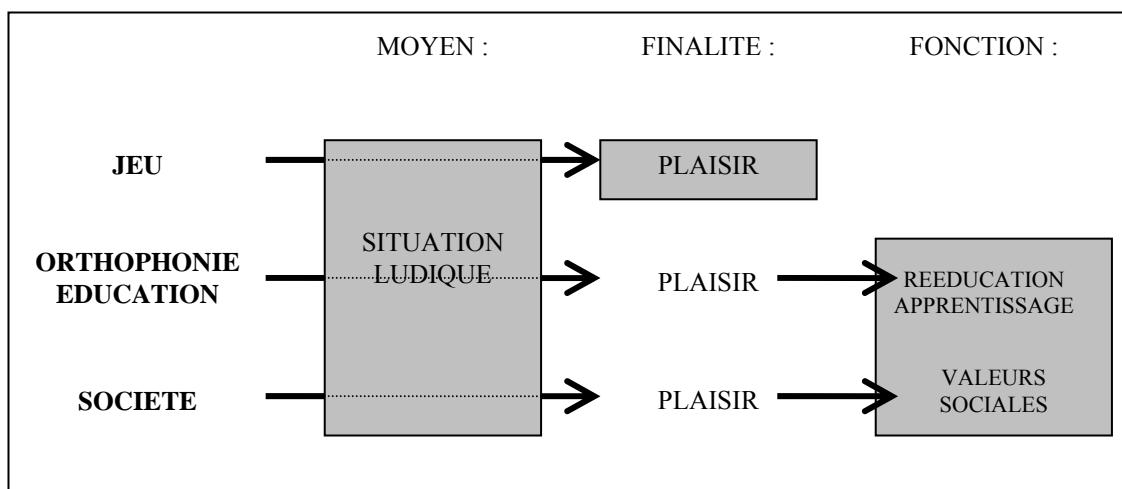


Schéma 5 : Modèle des finalités et fonctions du jeu.

Il a l'avantage de préciser la finalité première et unique sur laquelle peuvent se greffer de nouvelles fonctions. La situation ludique ne change pas. Nous allons étudier dans le prochain chapitre quelques unes de ses composantes.

#### **4 Etude de la situation.**

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, le jeu n'est pas une activité figée (Winnicott, 2004). C'est une expérience, une situation dynamique où tout est

mouvement (Duflo, 1997). Plus que le jeu, c'est définitivement le "jouer" que nous étudions. Comme une pièce de théâtre où l'enfant joue et se joue, on retrouve un lieu, un temps, des acteurs et une histoire concrétisée par des paroles ou des gestes. La seule différence, c'est que l'"acteur - enfant" n'est pas tenu de respecter les indications d'un "metteur en scène – orthophoniste", sa liberté consiste à suivre les seules didascalies qu'il s'impose lui-même.

Le jeu a ses caractéristiques propres, nous en étudierons quatre.

#### **4.1 L'espace.**

On peut jouer en tout lieu, c'est une évidence. Ce qui nous intéresse ici, c'est davantage le lieu psychique, le lieu investi par le joueur. Ce qui est intéressant notamment dans le cadre de la rééducation orthophonique, c'est d'apprécier la place que l'enfant prend dans le jeu, pas seulement le rôle mais la position face à un tiers. S'agit-il de retrait, d'invasion, d'agressivité, etc.? Joue-t-il seul ou s'incluse-t-il dans une relation ?

Sur un plan géographique, l'espace ludique est dans un premier temps l'espace qui se crée entre l'enfant et sa mère, qui les unit et les sépare en même temps. La distanciation de deux personnes donne naissance à un espace dépendant, satisfaisant et rassurant qui permet l'expérimentation. Le jeu, tout comme l'expérience culturelle se situe dans l' « espace potentiel » entre l'individu et son environnement que Winnicott a décrit (2004), à savoir, une aire qui n'appartient ni à un dedans, ni à un dehors, entre les limites internes et externes : le jeu est partout et nulle part à la fois (il n'y a guère que l'adulte qui tend à imposer des limites dans l'espace et le temps : « va jouer plus loin », « c'est l'heure de la récré »).

Le jeu premier nécessite d'être deux. Même quand il joue tout seul<sup>7</sup>, il joue avec lui-même. C'est pour être deux que l'enfant joue. Grâce à l'objet transitionnel, l'enfant

---

<sup>7</sup> D'ailleurs, comme le dit Winnicott, « l'enfant, tout d'abord, n'est seul qu'en présence de quelqu'un d'autre, sans y développer l'idée d'un terrain commun qui existerait au sein de cette relation entre l'enfant et le quelqu'un d'autre » (p. 179, Jeu et réalité, 2004). Dans une perspective philosophique, pour être seul, il faut développer l'idée de l'existence d'autrui. On est seul que par l'absence d'autrui. Si dans l'absolu, autrui ne peut pas être présent, alors la solitude est impossible.

produit la présence maternelle par le biais d'un ersatz. Petit à petit, il supporte l'absence de sa mère et provoquera lui-même la distanciation en acquerrant la marche.

Pour jouer avec un objet, il faut en préambule que la distinction soit faite entre lui et le non-lui. Quand il y a fusion entre l'enfant et la mère, y a-t-il alors un jeu possible ? Oui car il demeure toujours une relation : de lui à lui.

Winnicott résume sa thèse de l'espace potentiel en cinq points :

- 1- « La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et son environnement (originellement l'objet). On peut en dire autant du jeu. L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu.
- 2- Pour tout individu, l'usage de cet espace est déterminé par les expériences de la vie qui prennent place aux premiers stades de l'existence individuelle.
- 3- Dès l'origine, le bébé a des expériences des plus intenses dans l'espace potentiel entre l'objet subjectif et l'objet perçu objectivement, entre les extensions du moi (me-extensions) et le non-moi. Cet espace potentiel se situe entre le domaine où il n'y a rien, sinon moi, et le domaine où il y a des objets et des phénomènes qui échappent au contrôle omnipotent.
- 4- Tout bébé trouve là sa propre expérience favorable ou défavorable. La dépendance est maximale. L'espace potentiel ne se constitue qu'en relation avec un sentiment de confiance de la part du bébé, à savoir une confiance supposant qu'il peut s'en remettre à la figure maternelle ou aux éléments du milieu environnant, cette confiance venant ici témoigner de ce que la fiabilité est en train d'être introjectée.
- 5- Si l'on veut étudier le jeu, puis la vie culturelle de l'individu, on doit envisager le destin de l'espace potentiel entre n'importe quel bébé et la figure maternelle humaine (faillible en tant que telle) que l'amour rend capable d'adaptation. »

Il rajoute que, contrairement aux réalités intérieures et extérieures qui sont fixes, "l'aire de jeu" est variable d'un individu à l'autre puisqu'elle est le produit des expériences individuelles. C'est dire si prendre en compte cet espace potentiel est

capital mais aussi complexe. Pour chaque individu, il faut fonctionner au cas par cas, il n'existe pas de formule toute faite.

Cet espace, inscrit dans un cadre rassurant, doit être investi par la créativité. Il est nécessaire que la dépendance dont dépendent les sentiments de confiance et de fiabilité fasse place à l'autonomie. Le thérapeute doit viser cette autonomie.

Pour Gutton (1972), le jeu a un double lieu corporel et spatio-temporel. Non seulement, la perception passe par le corps et donc s'inscrit en lui, mais le jeu se matérialise aussi par le jouet, par la trace qu'il laisse dans l'environnement et par le temps que cette activité prend. Le corps agit en même temps qu'il ressent (proprioception, conesthésie, intéroception, extéroception...), il est percevant et perçu à la fois.

A cette occasion, l'auteur traite du rapport entre schéma corporel, image du corps et jeu. Nous ne développerons pas ces notions tant elle demanderaient de temps. Nous citerons juste à titre d'exemple la relation étroite qui émane avec évidence entre ces trois concepts et le dessin du bonhomme ainsi que les jeux typés ilinx (le corps en mouvement) ou mimicry (le jeu en tant que support d'identification et projection corporelle). De plus outre des éléments spatiaux, le corps, son image et son schéma peuvent être l'objet du jeu. C'est surtout en ce sens que l'on peut dire que l'enfant joue dans une relation de soi à soi, le corps percevant joue avec le corps perçu.

L'enfant qui joue crée son espace puisqu'il l'investit de sa personne. Toutefois, cet espace n'est pas neutre. Il est chargé d'investissement parental. Gutton (1972) cite l'exemple d'une mère à forte tendance narcissique dont l'enfant devient un prolongement de son propre Moi corporel. L'enfant se trouve alors entouré de jouets que la mère désire pour elle ou qu'elle a désirés petite. Dans le même sens, il n'est pas rare de voir un père offrir un train électrique complexe à son fils. « Il y a dans ces cadeaux d'identification à la fois une gratification profonde, liée au courant d'identification rapprochant les deux générations et, en même temps, une frustration de l'enfant qui se trouve dans la nécessité de jouer à des niveaux qui ne sont pas les siens ». C'est de son désir qu'émane le jeu, mais il joue selon le désir de ses parents, « l'enfant joue dans l'espace parental ». Nous l'avons dit : le jouet est neutre à son

origine. Il devrait en être de même pour l'espace où il ancre sa réalité. Cet investissement parental étant irrépressible, il appartient à l'enfant de se positionner face à eux. Ainsi est-il utile parfois de chercher chez un enfant qui manifeste un comportement anormal dans une activité ludique, la part et la qualité d'investissement de l'enfant mais aussi celle des parents.

## 4.2 Le temps.

La littérature n'est pas très loquace à ce sujet. Deux faits en ressortent, nous les avons déjà évoqués.

Le jeu a une spatialité et une temporalité qui lui sont propres, de ce fait il s'inscrit dans la réalité, réalité du sujet mais surtout vis-à-vis de l'environnement. L'activité ludique peut être entreprise comme un média entre le joueur et son environnement. Elle s'inscrit dans le temps dans le sens où elle a une temporalité objective : elle a un début, un déroulement et une fin ; elle a un passé (« on joue comme hier »), un présent (« tu joues n'importe comment ! ») et un futur (« on fera la revanche la semaine prochaine ? »). Ainsi, il s'inscrit dans l'histoire de l'enfant comme entre parenthèse.

Si la temporalité permet d'objectiver le jeu dans une réalité effective, elle répond tout de même au critère de liberté fondamentale (on joue quand on veut) et demeure subjective. Telle activité prendra plus ou moins de temps (subjectivement) si on la considère comme un travail ou un jeu. Si la perception de la temporalité peut ainsi varier, c'est aussi vérifiable objectivement : même si une boîte de jeu précise la durée estimée d'une partie, dans la pratique de n'est pas toujours le cas, un dessin peut prendre une minute comme une séance entière selon le degré de minutie par exemple, une partie de mémory peut durer cinq minutes comme trente selon l'efficience du joueur. En somme, comme il faut prendre la situation ludique pour ce qu'elle est "hic et nunc" dans un contexte particulier, il faut reconnaître que chaque cas est singulier et donc que chaque sujet révèle une temporalité propre à respecter.

Gutton (1972) situe la répétition d'un jeu dans l'activité réitérative pulsionnelle, « ce serait ainsi l'insatisfaction du jeu qui serait à l'origine de sa répétition tout autant

que sa satisfaction même » et chaque nouvelle répétition permettrait « une nouvelle maîtrise tant dans le domaine des progrès fonctionnels, que dans celui du dépassement de l'évènement désagréable ». On fera la différence entre les jeux obsessionnels que l'on reconnaît par leur structure fixe où le nouveau est vécu comme angoissant et les jeux de niveau oedipien par exemple qui se répètent comme des échos du refoulement et où au contraire le hasard et l'aventure sont de mise à l'instar de la problématique castratrice. Au cours de son développement, chaque étape de maturation pulsionnelle incite des jeux particuliers.

La répétition n'est pas forcément préjudiciable à partir du moment où l'on peut y déceler un remaniement même infime. Elle n'est pas une simple réédition pure de séquences antérieures. Chaque élément nouveau ou modifié n'est pas à entendre comme une simple somme mais un remaniement total de la forme globale. Il s'agit d'une réécriture. Celle-ci peut alors nécessiter plusieurs essais avant d'être effective. C'est peut-être alors une différence que l'on peut poser avec le rêve (dans une conception freudienne): celui-ci n'est qu'une répétition jusqu'à ce que la pulsion soit entendue, le jeu répétitif est une « remémoration » qui implique un remaniement.

Si l'enfant s'enferme dans la répétition compulsive, il s'agit alors d'un écueil dont il faut le sortir. Il est vrai que, sans parler de comportement extrême, parfois l'enfant s'enferme dans une activité ludique inlassablement répétitive, à la limite de la compulsion. Il y cherche une routine stable, rassurante et protectrice. Même s'il est nécessaire de ne rien bousculer afin de préserver le sentiment de confiance dont on ne pourrait se passer, il paraît néanmoins indispensable d'introduire progressivement de nouveaux éléments pour faire évoluer le jeu, que l'enfant perçoive ceci comme une introduction et non une intrusion. Certes on peut chercher à maintenir un certain cadre de sécurité, toutefois c'est aussi l'insécurité qui permet d'avancer, il faut oser. Pour avancer, il est bien nécessaire de lever un pied pour se retrouver en déséquilibre et poser le pied.

## **4.3 Les personnes.**

### **4.3.1 Les contextes interactifs.**

Le jeu et le Langage Adressé aux Enfants (LAE ou motherese) sont deux notions qui évoluent en parallèle et à de nombreuses reprises se chevauchent. Dans les premières transactions dyadiques entre la mère et son bébé, on repère dans le LAE des adaptations phonologiques, sémantiques, syntaxiques, pragmatiques ; il en est de même logiquement dans les situations ludiques qui concentrent ce type d'adaptation. Voici quelques exemples de jeux spécifiques à cette période.

#### Le « areuh areuh »

Daniel Stern en 1975 montre comment les vocalisations se font au départ de façon tout à fait désordonnée et vont progressivement se transformer en conduites interactives qui vont laisser place à la réciprocité. Au départ, c'est la mère qui joue devant le bébé en faisant des « areuh ». Peu à peu, elle se met à insérer des pauses entre des groupes de « areuh-areuh » successifs. Au début, rien ne se produit, puis progressivement on constate que les « areuh » de l'enfant sont déclenchés. C'est l'arrêt des émissions de l'adulte qui déclenche celles de l'enfant : l'adulte propose et l'enfant dispose. C'est un jeu très simple qui a une structure à la fois rigide et répétitive. Il s'opère un changement dans cette routine communicationnelle :

1<sup>er</sup> temps : les adultes font des « areuh » sans tenir compte des enfants, ils jouent tout seuls. Ils donnent au bébé un statut d'interlocuteur potentiel.

2<sup>nd</sup> temps : les adultes insèrent des pauses, attendent et persistent même si rien ne vient.

3<sup>ème</sup> temps : les enfants vocalisent en réaction à celles des adultes.

4<sup>ème</sup> temps : les pauses augmentent et l'enfant vocalise à l'arrêt des vocalises de l'adulte.

5<sup>ème</sup> temps : les adultes ne mènent plus le jeu car les enfants peuvent déclencher des séquences de « areuh ». Il se produit quelque chose de l'ordre de la conversation

avec l’alternance des émissions vocales qui fait que chacun doit s’insérer dans les pauses de l’autre. On obtient la capacité de réciprocité dans l’initiation à la conversation.

Le jeu du « areuh » est un jeu de nourrice. Il a pour fonction de construire l’alternance dans l’émission vocale. Le moteur est le plaisir de l’échange. L’important est le fait que la mère attribue à son bébé un statut de conversant potentiel. Ce statut commence avant la naissance. Diatkine parle d’ailleurs de langage fou des mères car elles donnent un statut à un locuteur à venir.

### Le « caché coucou »

A la suite de Stern, Bruner étudie les interactions précoce verbales et non verbales. Il propose un modèle transactionnel comme moteur principal des premières acquisitions linguistiques. Il affirme que la vie d’un tout petit est extrêmement ritualisée dans des jeux à deux, ce qui assure le développement des structures formelles du langage. Bruner en étudiant le jeu du « caché/coucou » analyse l’échange de rôles dans cette routine qui existe dans toutes les sociétés et qui se met spontanément en place entre une mère et son enfant entre 6 et 18 mois (parfois beaucoup plus tôt). Ce qui déclenche ce jeu est un phénomène naturel (exemple : au sortir du bain se cacher derrière une serviette, pendant l’habillage, quand l’enfant est assis sur sa mère derrière un pan de vêtement,...). Ce jeu n’est possible que si l’enfant est capable de maîtriser la permanence de l’objet (objet qui continue d’exister même s’il n’est plus visible). 6 jeunes enfants de 7 à 17 mois sont filmés en interaction avec leur mère à qui ont demandé de montrer quels étaient les jeux préférés de l’enfant. Le jeu du « caché/coucou » est celui qui a été le plus souvent introduit par les mères. C’est un jeu très simple à structure évolutive :

1<sup>er</sup> temps : le jeu démarre après que la mère et le bébé aient établi un contact visuel explicite. La mère appelle son enfant pour canaliser son attention, émet des vocatifs (« *eh oh !* »). Elle veut un échange de regard en face à face.

2<sup>nd</sup> temps : la mère demande où est l’objet qui est dissimulé.

3<sup>ème</sup> temps : la mère ajoute « *ah le voilà !* » et fait réapparaître l'objet.

Avant 12 mois c'est très souvent la mère qui retire le cache, puis, c'est l'enfant. Au début, l'objet est caché pendant 2 ou 7 secondes, à 15 mois qu'une seule. Autour de 15 mois il faut recourir à un autre instrument de dissimulation.

Ce jeu est un rituel conversationnel. Les éléments les plus perceptibles et reproductibles par les enfants ont une place fixe, ce sont des onomatopées. La routine très répétitive se produit jusqu'à 100 fois par jour sur un an et demi. Donc le jeu est vite mémorisé et automatisé par l'enfant. Au début c'est l'adulte qui joue seul, qui propose le jeu, il insère ensuite une pause dans laquelle l'enfant s'insérera (« *oh !* »), à la fin l'enfant devient initiateur du jeu. Il y a une réciprocité quand la routine est bien installée. Au début, la mère est un agent de l'action et l'enfant, le destinataire. En fin de jeu, c'est l'inverse (échange de rôle). Bruner dit que ce jeu a une syntaxe : contact, disparition, réapparition, rétablissement du contact. C'est un jeu à règle avec invariants et variantes : l'ordre de succession est toujours le même mais l'objet, le cache et le contexte varient. C'est à partir des règles qui régissent l'action et l'attention de ce jeu que l'enfant apprend les règles de la structure de langage.

### Le « donner recevoir »

Selon l'étude de Bruner, lorsque l'échange se fait, c'est toujours dans le même sens enfant vers adulte. Trois temps s'en dégagent :

1<sup>er</sup> temps : l'adulte tend la main, paume vers le bas, et dit en même temps : « *donne* ». Corporellement, ce n'est pas à donner que l'adulte joue mais à prendre. Au début, vu que rien ne se passe, effectivement, il prend.

2<sup>nd</sup> temps : l'adulte tend la main paume vers le haut et dit « *donne* ». Il attend. Là encore rien ne se passe, l'adulte finit par prendre.

3<sup>ème</sup> temps : l'adulte tend la main paume vers le haut et l'enfant lâche aussitôt l'objet dedans.

Le vécu perceptif de l'enfant s'organise autour d'un échange d'objet dans une direction accompagnée de l'étiquette « *donne* » qui finalement correspond à prendre. Puis l'organisation de l'échange change car l'adulte se met en position de recevoir. Ce jeu d'échange se construit progressivement, il démarre vers 4 – 5 mois et dure 4 – 5 mois en évoluant. C'est cette évolution qui est importante car au début il ne sait pas donner. La finalité de cette routine c'est apprendre les règles de l'échange.

### L'activité d'étiquetage, la dénomination.

La structure décrite par Bruner est rigide mais elle évolue dans le temps. Elle débute vers 1 an pour finir vers 2 – 3 ans. Quatre temps s'en dégagent :

1<sup>er</sup> temps : l'adulte demande « c'est quoi ça ? » et donne tout de suite la réponse, il joue tout seul.

2<sup>nd</sup> temps : l'adulte émet des pauses entre les questions et réponses.

3<sup>ème</sup> temps : l'enfant s'insère dans la pause pour répondre.

4<sup>ème</sup> temps : l'enfant se met à poser des questions.

En 1 an, il y a une explosion de vocabulaire : l'enfant passe de moins de 50 mots produits à 18 mois à près de 700 à 2 ans et demi et 1500 à 3 ans et demi. L'enfant passe 3 heures par jour à ce jeu.

Toutes ces routines sont très structurées, répétitives et organisées d'une telle manière que l'on peut presque dire qu'il s'agit de routines d'enseignement sans qu'il y ait la moindre réalité consciente d'enseigner.

Comme nous avons pu le voir avec ces exemples, la transmission de ces routines (de mère à jeune mère) se ferait socialement par l'observation naturelle. Pour palier, beaucoup de jeunes mères font aujourd'hui appel à la littérature psychologique. C'est un enseignement implicite (l'école est explicite). La mère a la volonté de conversationner. Elle surinterprète ses cris, pleurs, rires, comportement non verbaux,... mais elle sollicite aussi des réponses, c'est donc une sorte de première proto conversation. Les exigences maternelles évoluent, il y a de plus en plus de stimulation, chaque mot nouveau est un

cadeau. L'enfant est de plus en plus actif en participant de plus en plus à la conversation. L'adaptation du LAE conduit à l'établissement d'un système interactif et dynamique (dyade) entre la mère et l'enfant. La dyade est un processus, un dispositif permettant de construire le système dynamique complexe du langage. Tous les deux sont autant virtuoses l'un que l'autre pour réguler l'interaction dans la dyade, l'un et l'autre apprennent ce qu'il peut attendre de l'autre, des manières d'être avec l'autre. Ces manières d'être avec l'autre vont être capitales dans les relations à venir. La façon dont l'enfant apprend à être avec sa mère et inversement, à s'attacher à elle, va augurer sur la manière dont il va se détacher d'elle, il apprend à ne plus être avec elle.

Les routines communicationnelles rentrent dans un cadre plus global : le format. On peut considérer que le jeu est une sorte de format. Les activités de maternage offrent à la dyades des occasions d'échange à la fois nombreuses et variées (corporelles, sonores, visuelles,...). Les jeux de nourrice qui s'y installent vont permettre à l'enfant de se développer avec la mère ou son substitut au travers de ces fameux formats. Le format est un contexte facilitateur créé par l'adulte qui s'organise pour que l'enfant s'insère dans l'interaction et y fasse des acquisitions sans problème de compréhension, mais c'est aussi une situation d'action échange entre la mère et l'enfant, situation au sein de laquelle la mère interprète les intentions d'actions de son enfant. C'est une situation à séquences intention, réalisation, feed-back où interviennent divers codes de langage. L'enfant observe ; en observant, il imite ; en imitant, il apprend. Le format peut être de différentes natures : verbal, matériel, perceptif, gestuel. Ces formats sont à utiliser en rééducation pour accéder à la maîtrise de connaissances.

L'enfant est très tôt chargé d'intentions à l'égard du monde environnant. Le langage dans son ontogenèse progresse dans des formats très vite conventionnalisés entre la mère et l'enfant. La mère interprète les intentions d'action, elle donne un sens au désir de l'enfant. L'enfant n'invente pas seul le signifiant mais en collaboration avec sa mère. L'imitation permet à l'enfant d'augmenter ses conduites signifiantes et en accroît l'efficacité. Sur le plan des significations, la mère est en avance sur l'enfant, elle fait partie d'une micro culture. Grâce aux formats elle réduit la dissymétrie qui existe entre elle et l'enfant et ainsi elle va progressivement intégrer l'enfant à la culture à

laquelle elle appartient. Dans son ontogenèse l'enfant ne construit pas directement des représentations grâce à son action sur les objets mais il passe par la représentation que l'adulte inscrit interactivement dans la communication (différence notable avec les théories piagétienne). L'enfant apprend dans l'interaction avec la mère. Le développement humain est vu comme un processus d'assistance, de collaboration entre un enfant novice et un adulte expert qui tente de résorber cette dissymétrie initiale dans la dyade en l'aidant à se constituer des stocks de savoir-dire et savoir-faire qui progressivement conduiront l'enfant à devenir membres à part entière de la communauté culturelle à laquelle il appartient.

Rebondissant sur la théorie de Chomsky (le Language Aquisition Device avec son caractère inné de prédispositions) Bruner propose le LASS (Language Acquisition Support System), un système d'assistance nécessaire. C'est notamment l'interaction entre LAD et LASS qui permet au langage d'émerger, le LASS étant l'ensemble des formats qui facilitent car réduisent la dissymétrie originelle.

Dans la situation d'action échange, la maîtrise des règles qui régissent l'attention et l'action permet de construire le langage. "Prêter attention à" est déjà une routine. Très vite, mère et enfant suivent le regard de l'autre quand un objet défile entre eux pour focaliser l'attention sur un même objet concret. Cette attention conjointe est renforcée par les commentaires et interprétations, commenter et interpréter sont aussi des routines. On discerne 2 types de commentaires :

- Ceux qui portent sur les intentions d'action du bébé : la mère interprète les comportements du bébé comme signifiants, elle considère que son rôle consiste à apporter un soutien à l'enfant pour qu'il obtienne le résultat voulu, elle va tout faire pour l'aider.

- Ceux qui portent sur l'attention : pour elle, l'enfant veut se renseigner sur l'objet, donc elle le nomme, le commente. Elle capte l'attention de l'enfant, utilise des vocatifs, elle déplace son attention sur autre chose qu'elle-même. Elle nomme l'objet, elle agit sur l'objet (le manipule), le commente et interprète. Elle utilise pour indiquer que l'action se termine des complétifs très marqués prosodiquement (« *et voilà !* »). L'enfant peut ainsi segmenter l'action en unités (il sait quand ça commence et quand ça finit), il peut la mémoriser et la

reproduire. L'enfant saisit les règles d'attention et d'action et donc apprend prélinguistiquement les concepts d'agent, d'action et d'objet. La structure première du langage est le prolongement de la structure attention-action, il l'assimile par analogie. Les parents s'organisent pour enseigner à l'enfant mais il ne s'agit jamais d'un enseignement explicite.

Dans leurs interactions avec les enfants, les adultes s'accordent subtilement avec le langage développé par l'enfant. A l'école, les professeurs pour être efficaces doivent accorder leurs leçons avec le niveau des élèves. Dans la situation ludique, il en est de même. On pourrait ainsi appréhender le jeu comme un reflet de la Zone Proximale de Développement<sup>8</sup>. Le niveau supérieur est nécessairement prédictif du niveau de la prochaine étape que l'enfant peut atteindre seul. Ce que l'enfant est en mesure aujourd'hui de faire avec l'aide d'un adulte, il pourra l'accomplir seul demain. Grâce aux formats, l'enfant passe des niveaux hauts aux bas. Le concept de ZPD permet de comprendre un refus, un retrait, un passage à l'acte quand le message de l'adulte n'est pas compréhensible. Dans un format l'adulte s'adapte en standardisant.

Nous avons par exemple observé en rééducation le cas d'une jeune fille accusant un retard global certain en situation de jeu. Elle était totalement perdue devant un puzzle, ne sachant pas où mettre les pièces, les tournant et retournant dans tous les sens, ne mettant en place aucune stratégie particulière. Il lui fallut un mois pour faire de véritables progrès grâce au cadre orthophonique mis en place. Aujourd'hui, elle réalise des puzzles sans aucun problème.

Chaque fonction psychique supérieur (comme par exemple le langage) apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant, d'abord comme une activité collective sociale (à deux), et donc dans une interaction interpsychique, puis comme activité individuelle comme une fonction intrapsychique, propriété intérieure de l'enfant. L'enfant utilise le langage comme un moyen de communication puis le langage est intériorisé par l'enfant, il devient une fonction psychique supérieure propre à l'enfant qui permet de se gérer lui-même. Le langage devient intérieur, un moyen de pensée, une

---

<sup>8</sup> Nous entendons la ZPD comme la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont un enfant résout seul les problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont un enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou qu'il collabore avec des enfants plus avancés.

fonction psychique capable de s'autogérer. C'est différent du langage égocentrique de Piaget car il s'agit d'une activité de coopération de l'enfant avec lui-même au sein de laquelle il reprend à son compte les deux versants de l'interaction (rôle de novice et d'expert en même temps). Désormais, grâce à ce langage intérieur l'enfant mobilise des stratégies de résolution de problèmes, il peut s'autogérer, organiser des informations, des sous buts, vérifier,... Il le fait dans un espace mental après l'avoir fait auparavant dans un espace social. L'enfant passe d'un statut d'« other's regulation » à celui de « self regulation ».

En somme, l'enfant acquiert dans ces situations privilégiées la capacité d'échanger, le statut de conversant potentiel ou la variation de rôle. Petit à petit, il fait des apprentissages inconscients grâce à l'adaptation de l'adulte. La possibilité d'expérimenter différents rôles a une répercussion sur le développement de l'enfant. Pour Bernstein par exemple, il existerait des styles de communication familiaux différents, donc des LAE différents et par conséquent, des formats différents. Il oppose la famille positionnelle et la famille non positionnelle. Sandrine Vincent (2004) souligne d'ailleurs que le jouet permet de définir le rôle que chaque membre tient dans la famille et d'évaluer de la même manière l'intensité et le sens de la relation entre générations (selon Brougère (2004) ceci est même valable à l'échelle sociale) ; jeu et langage se recoupent ainsi à nouveau.

Dans la famille positionnelle, la communication est plutôt de type descriptive, concrète, les communications sont dites closes (les rôles des interlocuteurs sont définis par le statut des membres de la famille plutôt que par la qualité de l'individu). Le système de communication est rigide et fermé, il y a d'un côté les grands qui savent et dominent et de l'autre les petits qui doivent apprendre et qui sont dominés. L'enfant conserve d'un bout à l'autre de la journée son statut d'enfant, il ne peut trouver l'occasion de se positionner tantôt en petit, tantôt en grand, il ne peut pas trop contester. Le mode de contrôle de la communication exercé par l'entourage est de manière dominante un mode impératif, l'enfant n'apprend que la soumission, le retrait ou la rébellion, il ne peut apprendre qu'au travers d'un seul code, restreint de surcroît. Ceci ne favorise pas l'explicitation des jugements.

Dans la famille non positionnelle, le rôle de chacun n'est pas défini par un statut particulier mais par des qualités inhérentes à l'individu. L'enfant peut assumer un rôle différent en fonction des situations. Les échanges favorisent l'explicitation, l'expression personnelle et la prise de conscience de l'organisation du monde extérieur. Les invitations, les choix sont beaucoup plus grands, la communication est alors dite « ouverte ». L'enfant peut jouer plusieurs rôles au cours de la vie familiale et peut ainsi manipuler différents types de code, il sera plus facilement amené à distancer, nuancer, relativiser, ce qui aura des répercussions sur le fonctionnement cognitif et la mise en place de l'étape métalinguistique (conscience des processus mis en jeu dans ses faire et ses dire). D'ailleurs, il est intéressant d'observer l'enfant dans un cadre de tutelle où il prend la place de l'expert, celui qui sait, face à un autre enfant novice. L'échange de rôle lui permet de se placer dans une position haute, il est alors obligé lui-même de s'adapter à son public. Il expérimente ainsi une communication qui se doit d'être variée. Il doit faire preuve de flexibilité mentale.

L'école, tout comme l'orthophonie, pourrait aider à passer d'une communication close à une communication ouverte mais ceci peut être un conflit terrible pour l'enfant. Il faut alors penser à la ZPD, aux formats. Le problème est que certains parents ne peuvent supporter la ZPD de leur enfants, ils attendent des résultats immédiats et ne supportent pas les erreurs ce qui enclenche un pédagogisme. Ceci devient d'autant plus problématique car il y a alors trop de pression, ce ne sont plus des parents mais des professeurs, il faut veiller à leur ré-attribuer leur statut originel.

#### **4.3.2 L'enfant face à autrui.**

Winnicott expose sa théorie du jeu (2004) autour d'un axe subjectif / objectif. Selon l'auteur, en premier lieu, l'enfant et l'objet sont confondus, il crée l'objet. Puis, l'objet est répudié, ré-accepté et objectivement perçu. L'enfant vit alors une « expérience de contrôle magique », d'omnipotence. Au stade suivant, l'enfant est capable d'être seul avec quelqu'un, quelqu'un en qui il peut avoir confiance, quelqu'un de disponible et généreux en amour, quelqu'un qui continue d'exister dans le souvenir. Enfin, l'aire de jeu de l'enfant croise celle de la mère, la relation ludique s'établit pleinement. Un dialogue ludique s'épanouit par l'écoute mutuelle.

A partir de son expérience, Annemarie Hamad (2001) dégage trois phases dans le développement du jeu chez l'enfant autour d'une dialectique présence / absence. On pourrait les situer dans la continuité des stades décrits par Winnicott.

Dans un premier temps, l'enfant cherche une place en regard de l'adulte. Il s'investit entièrement dans la relation duelle n'étant pas encore disposé au partage avec d'autres enfants. Il est même animé par un fort sentiment de rivalité vis-à-vis d'eux.

Le deuxième temps est marqué par l'imitation de l'adulte surtout et dans une mesure moindre des autres enfants (il imite celui qui s'est au préalable identifié à l'adulte).

Dans un troisième temps, il imite ses camarades rajoutant parfois quelque chose de lui-même. On a vite fait de corrélérer cette imitation remaniée aux répétitions retravaillées que nous évoquions plus tôt. Cette période s'illustre notamment par les jeux de faire semblant. Annick Carton, reprenant l'étude de Stambak et al.<sup>9</sup>, précise que de un à deux ans, les enfants ne procèdent pas seulement à une « simple imitation-copie car l'idée de l'autre peut être appliquée à un autre matériel, intégré dans un autre contexte ».

Dans un contexte plus global, concernant les relations sociales de l'enfant et leur développement, nous renvoyons le lecteur à l'étude de Cartron et Winnykamen (2004).

L'enfant s'ouvre ainsi au monde par un continuum direct. En effet, selon Winnicott, l'enfant passe par diverses phases centrées autour des phénomènes transitionnels, puis des jeux, des jeux partagés et enfin des expériences culturelles.

#### **4.4 L'objet.**

Nous avons déjà abordé ce thème par l'entremise du jouet. Ici, nous développerons plus précisément la question de l'objet transitionnel exposé par Winnicott (2004).

---

<sup>9</sup> Stambak M., Barrière M., Bonica L., Maisonet R., Musatti T., Rayna S., Verba M., 1982, Les Bébés entre eux, Paris, PUF cité dans Cartron et Winnykamen, 2004.

L'objet transitionnel est par essence symbolique, il représente un objet partiel ou total (par exemple la mère ou son sein, les fèces dans un contexte érotique anal). L'enfant le charge de représentations dont les transactions sont nécessaires à son bon développement psychologique, que cet objet soit un ami, un protecteur, une réassurance, un objet de satisfaction, un consolateur, un calmant, etc. Via cet objet, l'enfant peut par exemple représenter l'absence (ou la présence) maternelle afin de vivre plus sereinement toute séparation. Mais, comme le souligne Winnicott, « ce qui importe n'est pas tant sa valeur symbolique que son existence effective ». C'est ce qui permet entre autres de poser la différence entre fantasme et réalité, objets internes et externes, mais il n'est pas prédictif de l'acceptation de ces différences. C'est ce qu'on pourrait nommer un co-requis de la confrontation et de la conception de la réalité.

D'une manière générale, il se substitue souvent au sein ou à l'objet témoin de la première relation. Il passe par le contrôle omnipotent et magique puis, par sa manipulation, devient un objet contrôlé par le corps (et non plus majoritairement par une pensée magique). Il se peut alors qu'arrivé à la vie adulte, cet objet persiste et devienne une préoccupation fétichiste. Normalement, on suppose qu'il perd petit à petit sa signification de manière quantitative et que les investissements se déplacent dans la sphère des expériences culturelles.

Cet objet transitionnel est à différencier de l'objet interne développé par Klein car il ne s'agit pas d'un concept mental mais d'une « possession ». Rappelons que l'objet transitionnel est à l'image de l'espace transitionnel ni interne ni externe mais les deux à la fois. Contrairement à l'objet interne, l'objet transitionnel est indépendant de l'objet externe. Certes, objets internes et externes peuvent influencer le transitionnel, toutefois ce n'est pas nécessairement le cas, du moins indépendamment l'un de l'autre car c'est leur combinaison (l'objet interne dépend de l'image de l'objet externe) et l'organisation mentale de la psyché qui sont susceptibles de modifier les caractéristiques de l'objet transitionnel.

Ainsi, à l'image de ce bref aperçu de l'objet transitionnel, il nous semble important que l'investigation portée en anamnèse se préoccupe aussi de l'investissement, de l'utilisation, de l'histoire, de la nature de cet objet si particulier, miroir d'une relation au monde et révélateur d'un fonctionnement interne particulier.

Au cours de nos observations, plusieurs points ont retenu notre attention.

Quand, en début de séance, l'orthophoniste demandait aux enfants (jusqu'à 6 ans environ) ce qu'ils voulaient faire, dans une grande majorité des cas, ils désiraient réaliser un dessin. Parfois même, la demande venait d'eux sans même avoir été sollicités par l'orthophoniste. Quelquefois, l'enfant procérait à un gribouillage qui semblait aléatoire et lorsqu'on lui demandait de verbaliser sa production, il restait perplexe, sans pouvoir expliquer ce qu'il avait dessiné. Était-ce par manque du mot ou difficulté d'expression quelconque, ou bien n'y avait-il aucune représentation consciente véritable ? On avait tendance à penser qu'il s'agissait de la seconde proposition lorsque l'enfant, devant les questions et hypothèses de l'orthophoniste sur l'objet de son dessin, répondait affirmativement et venait à le compléter selon l'objet proposé.

Un enfant venait systématiquement à réaliser des découpages, qu'il en ait demandé la permission ou non. Là aussi, parfois, l'objet de ce découpage était inconnu (du moins consciemment, non verbalisé en tous cas). Ainsi, les enfants se réconfortaient dans des activités qui leur étaient communes en premier lieu.

A présent, il faut distinguer deux situations : celle du jeu libre, au choix de l'enfant et celle du jeu "imposé". Dans le premier cas, l'enfant sélectionnait selon diverses raisons :

- le packaging est attrayant (*« la boîte est belle »*),
- le jeu est déjà au sommet de la pile (l'enfant s'en saisit sans porter son regard sur les autres qui se trouvent en dessous) ou traîne sur le bureau de l'orthophoniste car il n'avait pas été rangé à la séance précédente,
- c'est un jeu qu'il connaît déjà (*« celui-là je l'ai à la maison »*),
- c'est un jeu qu'il ne connaît pas et qu'il veut découvrir,
- il recherche un jeu particulier qui répond à certaines caractéristiques (utilisation de pions ou de cartes, jeu avec ou sans plateau,...),
- c'est un jeu qu'il affectionne tout particulièrement.
- il s'agissait d'un jeu de répétition

On notera de plus, que d'une manière générale l'orthophoniste proposait le plus souvent des jeux de type ludus alors que l'enfant était plus tenté spontanément vers le

paidia (même s'il choisissait des jeux répondant davantage au critère ludus). Pour les plus grands, Agôn était privilégié en tant que secteur, pour les plus petits, il s'agissait de Mimicry ; si on fait la corrélation avec la classification de Piaget, on peut supposer que c'est en fonction du niveau de développement. Les jeux typiquement Ilinx se retrouveraient sûrement davantage dans une rééducation psychomotrice. Quant au secteur Aléa, il se rencontrait aléatoirement.

Il arrivait que l'enfant adhère trop à un jeu, désirant continuellement au fil des séances le reprendre. L'orthophoniste devait alors intervenir pour l'inciter à en découvrir d'autres afin qu'il ne s'enferme pas dans des routines. Dans certains cas, il ne fallait pas le lui refuser car il s'agissait justement dans ce type de projet thérapeutique de poser certaines routines mais, inévitablement, il fallait à un moment ou à un autre s'en détacher car ce n'était pas pour servir l'enfant. Petit à petit, des nouveautés étaient alors apportées aux routines pour les faire évoluer au fur et à mesure.

Quand le jeu était imposé, le but était de faire travailler certaines notions inscrites dans les objectifs de la rééducation. De manière générale, les enfants l'acceptaient sans problème (peut-être avaient-ils conscience qu'ils étaient là pour travailler). De plus, il y en avait toujours au moins un lors d'une séance, sauf si l'humeur particulière de l'enfant ne le permettait vraiment pas. L'enfant était alors "récompensé" par un jeu libre par la suite si on en ressentait le besoin. Pour répondre aux mêmes objectifs, parfois l'orthophoniste sélectionnait une liste de deux ou trois jeux parmi lesquels l'enfant devait en choisir un. En effet, certains jeux permettent de travailler sensiblement les mêmes notions mais il faut de plus veiller à respecter l'âge de l'enfant et lui proposer en conséquence des activités qui lui correspondent. C'est donc une situation de semi-liberté.

Lorsque l'on observe la place de jeux dans les cabinets d'orthophonie, ce qu'on remarque au premier abord, c'est que le patient est systématiquement dos aux jeux (du moins dans les cabinets que nous avons eu l'occasion de rencontrer). Peut-être est-ce pour éviter que l'enfant ne se distraie trop à observer les jeux, outre le simple fait que dans certains cas, il est plus pratique pour l'orthophoniste de se retrouver dos à la porte

pour accueillir ses patients afin de dégager un espace suffisamment large pour permettre tout déplacement. Dans un cabinet, les jeux étaient disposés en vrac sur une petite table basse et certains en hauteur, sur trois étagères d'un meuble qui contenait en plus des dossiers et les tests d'évaluation. Dans d'autres, ils étaient classés grossièrement dans plusieurs étagères ou armoires selon l'âge requis pour chacun. Les jeux sont ainsi disposés de telle sorte que certains demeurent inaccessibles pour quelques enfants. D'une manière plus précise, mis à part l'aspect pratique du gain de place par l'emboîtement des jeux, l'ordre était aléatoire, témoignant de la fréquence de leur utilisation au vu de leur dépôt par les enfants sur les piles. Ainsi, petit à petit, des jeux étaient quelque peu "oubliés" au fond jusqu'à ce qu'un enfant les ressorte à nouveau. Par conséquent, si on voulait diversifier le choix des enfants qui d'une manière générale ne cherchent pas un jeu en particulier mais prennent le premier qui vient, peut-être faudrait-il de temps en temps mélanger le contenu de chaque tas de jeux, varier leur placement.

D'ordinaire, les jeux sont utilisés au bureau, l'enfant faisant face à l'orthophoniste. La façon dont l'enfant se tient sur sa chaise est alors assez parlante. On peut voir s'il s'avance beaucoup ou au contraire se maintient dans le retrait, s'il est agité s'agenouillant sur la chaise ou gigotant sans cesse, s'il est a contrario apathique, avachi dessus... S'installer correctement sur sa chaise fait partie des multiples règles à suivre pour le bon déroulement du jeu. De même, l'enfant doit ranger le jeu une fois terminé. De nombreuses règles se greffent ainsi autour du jeu. Parfois, il arrive qu'à l'initiative de l'enfant ou de l'orthophoniste, le jeu se déroule sur le tapis. L'ambiance est d'autant plus décontractée et l'enfant s'adonne encore plus au jeu, il a moins l'impression de travailler, la situation rappelant davantage le contexte familial ou, du moins, le contexte hors séance. Rappelons au passage que l'orthophoniste n'est pas un pédagogue de suppléance, sa pratique doit donc différer de celle des enseignants. Par conséquent, éviter d'imiter la position de l'élève à son pupitre ne peut être que positif. Toutefois, il a été observé à plusieurs reprises que l'enfant agenouillé sur le tapis avait tendance à s'éparpiller un peu plus, accomplissant à tour de rôle roulades et autres figures gymniques.

## **SECONDE PARTIE**

**LE JEU EST-IL UN LANGAGE ET DONC AFFAIRE DE L'ORTHOGRAPHIE ?**

**LE JEU EST-IL UN REVE ACTIF ?**

Dans la première partie, nous avons pu poser les bases du jeu qui nous permettent d'appréhender l'activité ludique d'une manière globale et d'un point de vue multidisciplinaire. Nous avons ainsi éclairé certains points afin de lever le voile sur la définition du jeu. C'est donc une situation "caméléon" qui se meut entre les champs d'investigation, se parant ça et là de différentes acceptations mais toujours centrée autour du développement enfantin.

Ces diverses conceptions sont comme autant de plantes qui composent un jardin. On choisit celles dont on veut parer l'espace vert, ce faisant on privilégie tel ou tel aspect esthétique. Reste à savoir quelles fleurs décidera-t-on de planter et quels chemins traceront-elles.

C'est en quelque sorte ce que nous allons faire à présent. Nous allons semer ça et là, voir jusqu'où peut nous mener ces chemins, observer ce qui a déjà germé. Ce jardin où nous désirons voyager, c'est celui de la symbolique, de l'interprétation.

Dans un premier point, nous nous pencherons sur l'analogie jeu / langage : peut-on poser l'activité ludique comme une sorte de langage et donc par corrélation en faire un objet privilégié de la pratique orthophonique ? Nous tenterons de dépasser le simple lien métaphorique qui permet d'évoquer un « langage scientifique », « langage animal » ou encore « langage des astres ».

Dans un second point, nous rapprocherons les concepts de jeu et de rêve pour nous demander si l'on ne pourrait pas considérer la situation ludique comme un type de rêve actif. Dans le cas échéant, ne serions-nous pas alors en mesure de proposer une lecture jungienne du jeu ? Quand bien même ce ne serait pas le cas, il sera toujours intéressant d'apprécier celui-ci à la lumière d'une conception quelque peu originale ou du moins que l'on n'attendait pas forcément retrouver ici. Mais après tout, le jeu n'est-ce pas un peu cela aussi : une surprise ?

## **5 Le jeu est-il un langage et donc affaire de l'orthophonie ?**

D'emblée on serait intéressé de prendre le problème à l'envers. C'est une évidence à nos yeux : le jeu est un langage ; on serait alors tenté de chercher quelconque

argument pour soutenir cette hypothèse (ou conviction ?). Seulement, c'est avant tout par abus métaphorique que l'on s'exprime ainsi, comme un jeu de correspondances symboliques données par la tradition. En effet, il s'agit de mettre en exergue le pouvoir d'expression immanent aux émotions ou à quelque forme d'art, par simple analogie. Parler de langage du jeu reviendrait à le résumer à une langue spéciale, ce qui n'est pas le cas, toutefois nous différencions « langage du jeu » (que nous abandonnons donc) et le jeu comme forme de langage. Pour éluder la question séance tenante, on pourrait avancer aussitôt qu'il s'agit grossièrement d'une forme de communication (et donc une affaire d'orthophoniste).

Remontons donc à la source: qu'est ce qu'un langage ?

## **5.1 Premier abord des signes linguistiques.**

Par définition, le langage est la capacité spécifique à l'espèce humaine de communiquer via une langue, un système de signes partagé par un groupe social et linguistique. Il est convenu de dire que c'est un système qui comporte un code constant, discret, non iconique, conventionnel et arbitraire.

Les signes tels que les ont décrits Saussure ou d'autres linguistes structuralistes (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi, Mével, 2001) sont immuables, conventionnels et donc partagés par un groupe d'individus étendu. Emetteur et récepteur partagent ce système, l'acceptent, le comprennent et le conservent. Ainsi, un tableau en tant qu'œuvre d'art par exemple n'est pas reconnu comme tel étant donné que chaque individu peut représenter différemment une idée et inversement comprendre une idée différente. Il est entendu que dans une conversation il y a une perte d'informations entre ce que dit l'émetteur, ce qu'il voulait dire, ce que le récepteur entend et ce qu'il comprend, mais on suppose que la majorité du message tel qu'il est formulé et perçu partage une base commune. En ce qui concerne le tableau, ce n'est pas le cas.

Le fait que ce système soit immuable et constant n'empêche pas paradoxalement qu'il soit mutable. Une langue subsiste notamment grâce aux mutations dont elle fait

l'objet. C'est ainsi que l'on est passé de « fromage » à « fromage » par métathèse, que des "s" ont disparu au profit d'un accent circonflexe par amuïssement (hôpital, fêter,...).

En plus de cette convention, il est non iconique, il n'y a pas de relation motivée entre ce qui est représenté et la manière de le représenter<sup>10</sup>. La relation est arbitraire et non justifiable (ce qui a notamment été soumis à la plume des courants tels que l'OULIPO ou le mouvement dadaïste), c'est ainsi qu'en français on dit « chat » et « cat » en anglais.

C'est un système discret (versus analogique) dans le sens où ses composants se définissent par opposition absolue à un autre élément. Par exemple [s] existe en tant qu'élément chargé d'une valeur et d'une fonction uniques parce qu'il se différencie de [z], l'un étant voisé et l'autre non. Ce qui constitue le signe, c'est ce qui le distingue d'un autre signe.

Le signe linguistique comporte deux facettes indissociables à l'instar du recto et du verso d'une feuille : le signifiant et le signifié. Ce n'est pas une simple relation chose / nom. Le premier renvoie à l'image acoustique, à l'empreinte psychique, un fait d'une langue ; le second, au concept. Le signifiant est linéaire, il se déroule dans la chaîne parlée sur l'axe du temps ou dans une succession graphique sur un axe spatial. En ce qui concerne l'aspect arbitraire qui caractérise le lien entre ce qui est représenté et la manière de le représenter, il faudrait souligner qu'il ne concerne pas tellement le rapport entre signifiant et signifié mais davantage celui entre signe linguistique (somme du signifiant et du signifié) et réalité extralinguistique.

Pour éclairer la distinction entre langage, langue et parole, nous emprunterons le tableau de Baylon et Fabre (Baylon F., Fabre P, 2001) d'inspiration saussurienne :

---

<sup>10</sup> Que dire alors des onomatopées ? Ils sont partagés comme signes conventionnels mais présentent cependant un lien mimétique voire iconique entre ce qui est représenté et la manière de le représenter.

Tableau 4 : langage, langue, parole, d'après Baylon et Fabre, 2001.

L'homme en général.	- Faculté : <i>le langage</i> (aptitude à communiquer au moyen de signes vocaux supposant l'existence d'une fonction sémiotique).
Le groupe social.	- Produit : <i>la langue</i> , objet de la linguistique, instrument de communication (système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté, et/ou système de règles).
L'individu (le sujet parlant).	- Acte : <i>la parole</i> , le discours, matière de la linguistique : ensemble des phénomènes liés à l'utilisation du langage et/ou manière dont le locuteur utilise les règles.

Le langage est donc une sorte de virtualité concrétisée dans la langue, il est universel, propre à l'homme alors que la langue, elle, est le produit partagé par un groupe d'individus, elle est en usage dans un groupe social. La parole (ou discours) est une matérialisation psycho-physiologique (la langue est d'ordre psychique).

## **5.2 Proposition de "pseudo-signes".**

Ce que nous proposons d'étudier, ce sont tous ces éléments qui peuvent être l'objet d'une interprétation. Nous les rapprocherons du signe dans le sens où l'on peut retrouver des signifiants et des signifiés indissociables.

Nous sommes bien conscient que l'on se trouve alors à la frontière de notre discipline. L'interprétation des faits qui se donnent à voir dans la situation ludique pourrait être légitimement revendiquée comme l'apanage des courants psychanalytiques, Klein en a d'ailleurs fait l'objet privilégié de sa méthode. Toutefois, doit-on laisser libres ces faits lorsqu'ils se déroulent sous nos yeux ? Certes, l'orthophoniste n'a pas obligatoirement la casquette du psychologue, mais celui ou celle qui prétend prendre en charge le langage, la parole et la communication sans s'intéresser à la personne en tant qu'individu s'aventure dangereusement. L'orthophoniste est préparé pour écouter les productions conscientes du locuteur, doit-il rester sourd quand l'inconscient s'exprime ? Le sujet est double, l'enfant est à la fois jouant et joué (Gutton P., 1972), anthropologiquement divisé dans sa nature entre

sensible et raisonnable (Duflo C., 1997) ; prétendre écouter la personne revient à écouter ces deux "personnes".

### 5.2.1 Illustrations.

Il est inconcevable une fois de plus de lister tous les signifiants de la situation ludique sujets à l'interprétation car il s'agit d'un ensemble non fini susceptible d'être créé et recréé à l'infini. Nous nous contenterons d'évoquer dans le tableau suivant, quelques types remarquables par quelques exemples rencontrés en situation ou déduits des précédents.

Tableau 5 : Exemples de signifiants de la situation ludique.

	<u>EXEMPLES D'UNITES SIGNIFICATIVES</u>	<u>REMARQUES</u>
La personne face au jeu :	Est-ce un jeu ou un exercice pour lui ?	
	A-t-il conscience de travailler ou ne nient-il que pour jouer purement et simplement ?	Les enfants (souvent immatures) qui ne viennent que pour jouer ont tendance à évoluer lentement.
	Accepte-t-il ou refuse-t-il le jeu ?	
	A-t-il l'habitude jouer chez lui ? Et si c'est le cas, est-ce dans les mêmes conditions, les mêmes types de jeux, les mêmes manières de jouer ?	Une des rééducations observées a consisté notamment à apprendre aux parents à jouer avec l'enfant.
Choix du jeu :	Est-ce toujours le même jeu qui est choisi ?	Compulsion ou répétition ?
	Choix explicite entre play et game ?	
	Choix explicite entre ludique, éducatif et pédagogique ?	
	Choix explicite entre ilinx, mimicry, alea, agôn ?	

	<p>Choix explicite entre paidia et ludus ?</p> <p>Choix explicite entre jeux d'exercice, symbolique, de règle, fonctionnel, de fiction, d'acquisition, de fabrication ?</p> <p>Choix du jeu en phase avec son âge de développement ou en régression ou au contraire en avance ?</p> <p>Choix d'un type de jouet en particulier : archaïque, fabrication maison, préfabriqué, artisanal, mécanisé, d'origine religieuse, uni/multivoque, de projection ?</p> <p>Considère-t-il ce jeu comme a/sexué ?</p>	
	<p>Peut-il rester sur un jeu ou a-t-il besoin se « s'éparpiller » parmi une multitude de jeux ?</p>	Cas d'Antoine évoqué plus loin.
	Faut-il choisir le jeu à sa place ?	Cas remarqués chez des enfants hypotoniques sans initiative.
Déroulement du jeu :	<p>Comment investit-il l'espace ?</p> <p>Comment investit-il le temps ?</p> <p>Comment investit-il les objets ?</p>	
	<p>Quel pion choisit-il (forme, couleur, personnage) ? A-t-il systématiquement besoin d'un pion pour se représenter dans le jeu ?</p>	Andy utilisait souvent de manière dérivée certains objets comme par exemple faire sauter la carte où le kangourou était représenté.
	Y a-t-il respect ou non de la règle ?	Andy est arrivé à une séance tout vêtu de rouge, de la tête aux pieds, il n'a choisi que des pions rouges.
	Quelle réaction a-t-il face au hasard ?	C'est une situation plus angoissante que les games bien cadrés.

	<p>Y a-t-il totale distinction entre réel et imaginaire ? L'un est-il privilégié aux dépends de l'autre ?</p>	
	<p>Retrouve-t-on du plaisir, de la tension, du divertissement, de l'anxiété, de l'agressivité, du retrait, de l'invasion,... ?</p>	
	<p>a-t-il besoin de manipuler sans cesse les pièces du jeu ?</p>	
	<p>Joue-t-il seul ou en relation ?</p>	
	<p>Utilise-t-il la parole ? Utilise-t-il un système de communication particulier ?</p>	
	<p>Est-il actif ou passif ?</p>	
	<p>Est-ce qu'il triche ? Sait-il tricher ?</p>	Certains enfants sont incapables de tricher.
	<p>Quel type de rôle/personnage endosse-t-il ? Sont-ce toujours les mêmes ?</p>	
	<p>Expérimente-t-il différentes positions (haute d'expert, basse de novice) ?</p>	Souvent il est demandé à l'enfant d'expliquer lui-même les règles.
	<p>Y a-t-il un objet transitionnel qui participe au jeu ?</p>	Un enfant se réfugiait derrière un ballon mou symbolisant sa mère afin de se rassurer.
	<p>Comment le corps joue-t-il ? Est-il seulement joué ou jouant ?</p>	
	<p>Y a-t-il une évolution dans la ZPD ?</p>	
	<p>Accepte-t-il la défaite ?</p>	Perdre une partie n'est-ce pas un peu aussi perdre quelque chose, en être privé, idée du manque ?

Pour compléter ce tableau, nous proposerons deux vignettes, celles de Jules et Meddi. Nous nous garderons bien d'interpréter ces deux cas car ils relatent des faits qui se sont déroulés lors d'*une* séance, il faudrait alors les recadrer dans leur contexte et l'histoire même de ces deux enfants ainsi que les comparer à d'autres faits. Toute interprétation basée sur des actes isolés n'a, en soi, aucune valeur. De surcroît, comme nous l'évoquerons plus loin, nous ne disposons pas des clés suffisantes pour le faire. En guise d'exemple, nous indiquerons en italique dans les deux vignettes suivantes, quelques illustrations de ce que l'on pourrait apprêhender comme des signes qui se donnent à voir.

Jules est un enfant âgé alors de cinq ans, il mènera une rééducation plutôt brève pour un bégaiement qui se manifeste de façon *sporadique*. Il est très dynamique, souvent *violent* verbalement et *capricieux*. La description relate une séance à quelques semaines de l'arrêt de la rééducation, le bégaiement *ne se manifestant pas*.

Jules *choisit*, comme la fois précédente, de jouer au *playmobil*s. Ce n'est pas étonnant car il a l'habitude de reprendre de nombreuses fois les mêmes activités, certaines faisant partie de *routines* qu'il a installées à chaque *début* de séance. Une *petite fille* installée dans un *tracteur* tire une *remorque* dans laquelle est *assis* un petit *garçon*. Jules les fait rouler jusqu'à ce qu'ils *chavirent*, le petit garçon en « *meurt* ». Un *médecin blanc* lui administre une « *piqûre qui fait mal* », puis le *tue* à l'aide d'un pistolet utilisé comme un *couteau*. Le *médecin blanc* « *tue* » plusieurs personnages qui ne viennent dans le jeu que pour mourir, finalement. Le *médecin* « *tue* » un *panneau* de signalisation, une *voiture* et la petite *fille* qui était dans le tracteur. L'orthophoniste intervient alors en utilisant des gendarmes pour mettre le *médecin* – assassin en prison (une caisse ajourée retournée) mais le *médecin enferme* un autre personnage à *sa place* et le *tue*. L'innocent *enfermé* ne peut s'enfuir (les personnages *meurent et reviennent* continuellement). L'orthophoniste veut faire intervenir un personnage « *gentil* » pour tuer le *médecin* mais celui-ci l'*assassine* sitôt entré dans le jeu et le met en *prison* en disant : « *personne n'est plus fort* ». L'orthophoniste fait entrer un nouveau personnage muni d'un fusil, à l'instar des autres, il se fait *tuer* par le *médecin blanc*. Jules se met alors à légèrement *bégayer*, mais cela *ne durera pas* longtemps. L'enfant introduit un nouveau protagoniste qui *se dispute* avec le *médecin* pour savoir à qui *appartient* la

petite *fille* du tracteur. Bien sûr, le médecin *gagne* et *assassine* son adversaire. L'orthophoniste dit que ce sont les policiers les plus forts, elle en fait entrer deux. Le médecin les *tue* quand même. La fin du jeu se résume à une *tuerie* générale. L'orthophoniste arrête la séance qui arrive à son terme. Jules *tue* alors la petite *fille* par le biais toujours du *médecin*. Il *ne veut pas arrêter* le jeu et entre dans une *crise* de nerfs.

Ce qui avait retenu notre attention dans cet exemple, c'est la forte charge sexuelle de son contenu. Il semblait vouloir symboliser un accouchement violent (le tracteur et sa remorque qui chavirent), un vol de pénis (le pistolet utilisé comme un couteau), mais surtout, son pouvoir de vie et de mort. Jules semble alors tout puissant, personne n'est plus fort que lui, il ne peut mourir ni être enfermé (être enfermé reviendrait à se plier aux lois qui s'imposent de l'extérieur), il ne peut être arrêté (dans les deux sens du terme). Tout concorde avec son comportement<sup>11</sup>.

Meddi a six ans, il consulte le CMPP pour un *blocage scolaire* sur la *lecture*, cette dernière étant devenue un objet phobique. Les bilans ont montré des difficultés d'*orientation* et de construction de l'*espace*, des *angoisses* de mort et de vide, un *retard* précoce du développement moteur, un comportement de type autistique parfois (*retrait, balancements*), des *crises* de panique. Selon son entourage, il ne veut pas grandir. La description concerne deux jeux observés en cours de bilan psychologique ainsi qu'un cauchemar relaté par l'enfant en lien avec les éléments remarqués.

Celui-ci est un peu vague dans sa narration. « Y avait un *truc vert* et un *truc bleu*, ils *volaient* toutes les *cassettes*, sinon, moi, j'étais un petit *policier*, je leur foutais des *coups de pied* ». « C'est des *monstres*. Le truc vert, il n'a *qu'un œil*, le bleu, il a deux yeux avec des trucs, là, comme les taureaux » (cornes). « J'étais dans une petite *voiture* », quand la voiture passait sous leurs pieds, « ils *tombaient* à chaque fois ». « A la fin de mon rêve, ils étaient *morts* ». « Au début, je croyais que c'était un [pestakl], je rentrais là-dedans et après je faisais mon *rêve* ».

Afin de faire une pause dans le déroulement des tests, Meddi va chercher une *maison* et ses personnages. Il met les personnes « à leur place » : le *bébé* dans son *lit*, la *fille* et le *garçon*, dans les *fauteuils*. Une *voiture* conduite par un « *bonhomme* » part de

---

<sup>11</sup> Ces éléments ne doivent pas être considérés comme une interprétation, ce ne sont que des impressions personnelles que nous évoquons sans intention d'aller plus loin.

la maison et *renverse un cheval* avec « son petit bébé », « il l'a fait *exprès* ». Le cheval le *poursuit* jusqu'à la maison. Pendant ce temps, *deux vaches* dans la maison regardent le bébé *dormir*. Le garçon de la maison « *balance* » les vaches qui se mettent alors à lui *courir après*. La *fille* va *promener* le bébé pendant ce temps. Avant de sortir, les deux vaches *reniflent* les *toilettes*. Puis, avec le *cheval*, elles *attaquent la maman* et ses *enfants* (le bébé et son *grand frère*). Le père arrive alors, *emprisonne* les animaux et les emmène dans sa *remorque*.

Pour un autre jeu, Meddi utilise le *château* et ses figurines. Tout le monde *se bat*, il est difficile de percevoir qui *attaque* ou se *défend* et qui a déclenché la bataille. Le psychologue demande alors de préciser : apparemment ce sont les *noirs*. Le chef des *gris* a touché la cage (*prison*) du *chef* des noirs, ce qui lui a déplu, il a utilisé ce prétexte pour déclencher la guerre. « Le chef des chevaliers noirs veut être *le plus fort du monde* ». Le *roi gris* vient aider le chef (de guerre) gris, il reçoit un *boulet* de la catapulte dans le *ventre*. Il n'est pas mort mais en souffre. Tous les chevaliers finissent en *prison* sauf un qui finit par *décéder* car « il a reçu tous les *trucs de canon* dans le *ventre* ». Les *noirs* crient leur *victoire* et *détruisent* le château avec l'aide du *cheval* du chef : « *coup de pied* ».

Chez cet enfant qui, d'ailleurs, n'a pas connu d'objet transitionnel, il ressort de ses activités des éléments de puissance (« on est les plus forts du monde » revient souvent) et d'agression perpétrées par des inconnus (hommes ou animaux) ainsi que des éléments masculins porteurs de la loi ou de vengeance (cheval ou papa). Mais ce qui nous a surtout intéressé chez cet enfant et qui, malheureusement, ne transparaît pas de manière abondante dans ces exemples, c'est l'opposition dur / mou. Les objets ronds et mous ont tendance à le rassurer (nécessité de toucher un ballon mou lors de la passation de tests écrits pendant les bilans afin de se tranquilliser, sieste sur des coussins mous, les seules lettres qu'il arrive à former sont toutes des variantes du cercle "o", le ventre comme partie du corps molle qui cette fois est agressé, « moi, j'aime bien les trucs mous » comme la pâte à sel et la pâte à modeler,...). Les objets durs et longs au contraire l'agressent (souvenir marquant de l'extraction d'une aiguille qu'il s'était planté dans le genou et la cicatrice « en tortue » qui en résulte, les cornes, le cheval comme archétype synecdoque du phallus en toute puissance, les boulets qui font mal, le crayon comme outil de l'écrit, ...).

### 5.2.2 Etude.

La question à présent est de savoir ce que forme cet ensemble de signifiants qui se donnent à voir : une langue, un langage ? Pour y répondre, nous devons en préambule cerner de manière plus précise la nature de ces signifiants.

Les unités significatives de la situation ludique ne peuvent pas être reconnues comme conventionnelles et constantes. En effet, il existe bien trop de différences intra ou interindividuelles. La même unité d'une situation à l'autre peut vouloir signifier autre chose. Le problème n'est pas que le signifié ne soit pas universel, car ceux des signes linguistiques ne le sont pas plus ; en effet les concepts mentaux sont différents d'une culture à l'autre. De plus, on ne peut même pas les ranger dans les signes d'un idiolecte<sup>12</sup> comme le souligne Barthes (*L'Aventure sémiologique*, 1985) car cette notion paraît d'emblée illusoire ; en effet, le langage est toujours socialisé, même au niveau individuel. On réservera alors ce terme pour nommer le langage pathologique comme celui des aphasiques par exemple. L'ensemble de ces unités est donc muables et mutables. Puisqu'il est intimement individuel, lié à la personne, il paraît normal qu'il suive les évolutions auxquelles le développement soumet le sujet.

Essono (1998) distingue quant à lui la convention *a posteriori* qui est non naturelle et dont on ne perçoit pas la raison car il n'y a pas de formulation explicite au préalable (par exemple le salut de la main s'est imposé à l'homme au cours de l'histoire), c'est le cas du langage, et la convention *a priori* qui présente des règles explicites que l'on peut discuter et corriger (par exemple, les règles d'un sport). S'il en existait une dans la situation ludique, elle se rapprocherait davantage de la seconde.

De surcroît, l'unité de signification de la situation ludique ne suit pas logiquement les critères d'arbitraire du signe et de non-iconicité. Nous entendons par là que la relation entre le signifiant et le signifié dans le jeu peut être, comme ne pas être, motivée. Il peut exister entre les deux un lien autre que purement conventionnel. D'ailleurs, Essono l'avait déjà remarqué à propos du signe linguistique (Essono, 1998)

---

<sup>12</sup> « L'idiolecte, c'est "le langage en tant qu'il est parlé par un seul individu" (Martinet), ou encore "le jeu entier des habitudes d'un seul individu à un moment donné" (Ebeling). » (Barthes R, 1985, p.26).

quand il mettait en évidence que certaines unités posaient problème autour du critère de l'arbitraire : le symbolisme phonique<sup>13</sup>, la remotivation phonique<sup>14</sup>, les onomatopées<sup>15</sup>, les séries composées ou dérivées<sup>16</sup>,...

Les signifiants rencontrés dans le jeu n'obéissent pas systématiquement au caractère linéaire habituel. S'il s'agit d'éléments soustraits à une chaîne parlée ou à des traces graphiques, leur succession dans le temps ou l'espace respecte la linéarité du signe linguistique mais si on prend l'exemple des kinèmes<sup>17</sup>, peut-on en dire autant ? Certes, dans ce cas de figure on peut rencontrer de même une successivité mais prenons l'exemple d'une situation observée en cabinet :

- Quentin, 9 ans 6 mois, en rééducation pour troubles de type dyslexique. Quentin stoppe soudainement le cours d'une partie dont le but est de récupérer le maximum de pièces qui récompensent d'ordinaire les bonnes réponses. Alors que c'est son tour de jouer, au lieu de lancer le dé, il avance lentement la main vers le tas de pièces de l'orthophoniste dans le but de s'en saisir sans pour autant accomplir son geste jusqu'au bout. En même temps, il plisse les yeux et affiche un large sourire malicieux, incline la tête du côté droit et dit : «Je vais te voler toutes tes pièces ! ».

Les gestes de la main et les paroles sont en congruence, ils signifient la même chose : il s'apprête à voler l'orthophoniste sous son nez. Par contre la suspension de l'avancée du bras et les mimiques faciales signifient autre chose : il ne va pas le faire. C'est la différence des deux significations dans un contexte particulier qui est chargée de valeur (au sens saussurien). Si on traite ces unités de signification indépendamment,

---

<sup>13</sup> Le symbolisme phonique consiste à attribuer au son une valeur sémantique dénotative ou connotative ([i] : voyelle claire et maigre ; [u] voyelle sombre et grosse ;...), c'est l'effet recherché dans les allitérations, les assonances.

<sup>14</sup> La remotivation phonique est un parallélisme ou une similitude entre les sons, comme si le signifiant était lié au signifié (l'affreux Alfred : Alfred au départ n'a rien d'affreux mais l'association des deux signifiants fait qu'Alfred s'appelle ainsi parce qu'il est affreux), on la retrouve dans la paronomase et à moindre titre dans l'épithéiasme.

<sup>15</sup> L'onomatopée est une unité lexicale créée par imitation vocale d'un bruit naturel. De Saussure ne considère pas ces unités comme problématiques vu qu'elles sont différentes selon les langues. En fait, la motivation n'est que partielle car la reproduction du bruit naturel passe par le filtre phonématisant de la langue qui le déforme.

<sup>16</sup> Les séries composées ou dérivées du lexique d'une langue font apparaître des liens analogiques d'un terme à l'autre qui impliquent que le sens d'un signe est fonction du sens de deux ou plusieurs autres : une fois admis qu'une fillette est une petite fille, il est motivé de former une maisonnette pour dire une petite maison, une fermette pour dire une petite ferme, etc.

<sup>17</sup> Terme utilisé par Birdwhistell équivalent des phonèmes dans un système kynésique.

on ne peut saisir le sens de ces gestes. C'est parce qu'ils sont accomplis en même temps que l'on peut les interpréter comme une recherche de limite : l'enfant teste l'orthophoniste sans lui manquer de respect car sous une forme ludique. Les unités ne dépendent pas uniquement de la linéarité mais sont susceptibles d'être chargées de valeur dans la simultanéité.

Toujours pour aller dans ce sens, citons Essono (1998) à propos d'une relative linéarité du signe linguistique : « la succession, le contraste et la position des unités dans la chaîne parlée sont distinctifs et entraînent un changement de sens. Mais dans les langues comme le latin, l'ordre des mots restent relatif, les cas marquant les fonctions indépendamment de la place du mot dans l'énoncé : *Caesarem necavit Brutus* et *Brutus Caesarem necavit* signifient tous deux "Brutus a tué César" ». Les langues casuelles se dispensent de l'ordre des mots. Même en français d'ailleurs, les figures de rhétorique comme l'anacoluthe, la tmèse, l'hyperbate, l'inversion, le zeugma,... (tropes d'ordre syntaxique) ne changent rien au sens si ce n'est seulement un rajout d'une connotation d'un niveau de langue soutenu ou de la poécité d'un énoncé.

Toutefois, cet éventuel synchronisme n'empêche pas pour autant les unités de signification d'être discrètes. C'est parce qu'elles s'opposent à d'autres éléments que ces unités sont remarquables. Prendre un pion rouge est différent de prendre un pion vert, respecter les règles s'oppose à tricher, positionner un personnage debout se différencie de le placer allongé sur un lit, etc. Si jamais on était amené à qualifier ces unités d'analogiques, ce serait au même titre que d'appréhender les signifiants des signes linguistiques comme des grandeurs continues. Nous ne voulons pas aller à contre courant de toute la linguistique saussurienne en affirmant cela, seulement nous ne percevons pas ce qui nous empêcherait d'entrevoir les deux signifiants [a] (de patte) et [α] (de pâte) comme une simple variation de fréquences et de formants ou degré d'aperture ?

Comme nous affirmerons que les unités de signification que l'on rencontre dans la situation ludique revêtent un caractère discret (possiblement analogique au même titre que les signes linguistiques), nous envisagerons leur groupement non pas comme une simple agglomération, c'est-à-dire une pure addition sans plus-value, mais bien comme

un système. Changer une de ces unités provoque un remaniement du système du point de vue de sa valeur significative (principe de commutation). Elles s'organisent dans un système dans le sens où elles valent par leurs contrastes et obéissent à certaines règles. Les procès de Quentin par exemple n'ont de valeur que dans la simultanéité soumise à un contexte particulier *hic et nunc*, la règle de sens est ici :

$$\begin{array}{ccc} \text{Signification A} & + & \text{Signification contraire } -\text{A} \\ (\text{Je te vole}) & & (\text{Je ne te vole pas}) \end{array} = \begin{array}{c} \text{Valeur de A + } -\text{A} \\ (\text{Je teste les limites}) \end{array}$$

De plus, ce n'est pas parce qu'on ne voit pas de règle qu'il n'y en a pas. Cependant, le fait que ces unités ne soient pas constantes posent problème : peut-on effectivement parler de procédés systémiques (au sens où l'entend Eric Buyssens) si ses signes ne sont pas stables ? Nous serions tenté de répondre que non. Quand nous affirmions plus tôt qu'il s'agissait d'un système, c'était pour mettre en évidence que l'on y trouvait une proto-syntaxe (par exemple la règle de sens de Quentin) et que les éléments qui le composent sont dépendants les uns des autres et ne tirent leur valeur que par opposition et par relation aux autres. C'est pourquoi nous utiliserons le vocable « système » dans l'acception d'une terminologie linguistique générale et non glossématique<sup>18</sup>.

Si on aborde le concept de double articulation<sup>19</sup> que Martinet pose comme argument majeur dans la distinction du langage et des autres formes de procédés de signification, la situation ludique ne s'y prête pas volontiers. Effectivement, pour reprendre les termes de Mounin s'appuyant sur ceux de Martinet<sup>20</sup> (*Introduction à la sémiologie*, 1970), il faut bien « distinguer les procédés de signalisation qui s'articulent seulement dans "une succession d'unités dont chacune a une valeur sémantique

<sup>18</sup> Nous retenons dans cette théorie linguistique lancée par Louis Hjelmslev que le système est caractérisé par une relation "ou" (aut) dont s'imprègne la commutation et qui justifie le caractère stable de ses éléments (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi, Mévél, 2001).

<sup>19</sup> Articulation est tiré d'« articulus » : unité de sens, membre, partie ou segment. Le signe linguistique est articulé car segmentable, analysable en unités de moins en moins complexes (Essono, 1998).

<sup>20</sup> « La double articulation linguistique », dans *Travaux du Cercle linguistique de Copenhague*, 5 (1949), p.33.

particulière", à la différence du langage au sens linguistique du terme – caractérisé, lui, par sa double articulation : "une première articulation [qui] s'ordonne en unités minima à deux faces (les "morphèmes" de la plupart des structuralistes), une seconde en unités successives minima de fonction uniquement distinctive ("les phonèmes")" ». Il semble que la seconde articulation vienne à manquer, la distinction ne s'effectuant finalement que dans la première articulation.

Un autre argument concernant le langage vient se poser plus clairement. Comme le soulignent Baylon et Fabre (2001), « le langage est, en effet, le seul système de signes à l'aide duquel on peut parler d'autres systèmes de signes et donc de lui-même ». Dès lors, nous voyons mal comment la situation ludique pourrait s'y prêter. Il est impossible d'utiliser le playing comme procédé transitif ou substitutif d'un autre langage. Par contre, Georges Mounin étudiant la situation théâtrale affirme que les spectateurs ne peuvent répondre au théâtre par le même canal que les acteurs. Le récepteur n'a pas la possibilité de devenir à son tour émetteur comme c'est le cas dans toute communication linguistique typique, ils « ne peuvent jamais répondre aux acteurs *par du théâtre* » (ils émettent tout au plus des réactions de type behaviouriste : soupirs, applaudissements, rires,...). Dans la situation ludique, ce n'est pas le cas : on peut répondre au playing *par du playing*. Pour reprendre notre exemple, l'orthophoniste peut très bien verbaliser à Quentin son désaccord mais aussi feinter un vol à son tour, utiliser les pions comme gendarmes pour appréhender le voleur, etc.

Hockett (1958, *A course in Modern Linguistics*, New York, Macmillan, cité par Essono, 1998) propose quelques caractéristiques du langage :

- La productivité permet aux êtres humains de comprendre et produire un nombre infini de phrases jamais rencontrées auparavant. C'est aussi le cas dans la situation ludique à l'exception près que du point de vue de la réception, la compréhension est dépendante de la faculté d'interprétation du récepteur.
- Le déplacement permet de faire référence à des objets et des événements éloignés du moment ou du lieu où se trouve le locuteur. La symbolisation de la situation ludique le permet de même.

- L'interchangeabilité évoque la possibilité du récepteur de devenir émetteur et réciproquement. C'est l'un des moteurs même du playing.
- Le contrôle rétroactif est la capacité du locuteur d'entendre sa propre production et de la rendre par feed-back plus audible ou compréhensible, la corriger ou l'ajuster. Ce feed-back se retrouve aussi dans la situation ludique.
- La transmission culturelle recouvre l'aptitude à parler une langue qui passe d'une génération à l'autre par le truchement de l'apprentissage et non par l'instinct. Le jeu s'apprend aussi par imitation ou apprentissage. Certes il peut s'agir d'une capacité innée (comme pourraient le démontrer les jeux animaliers – Garrigues, 2001) mais les règles, elles, sont culturelles.
- L'assimilation fait que n'importe quel être humain peut apprendre n'importe quelle langue dès lors qu'il ne présente aucune déficience physique ou psychologique. A priori, tout le monde peut apprendre selon les mêmes restrictions n'importe quel jeu à partir du moment où celui-ci convient au niveau de développement de cette personne (en fait il en est de même pour la langue, l'apprentissage est progressif et l'on peut convenir que le niveau de langage correspond à celui du développement du sujet).
- La réflexivité indique que le langage peut se référer à lui-même. Nous l'avons déjà évoqué avec Baylon et Fabre : le jeu ne peut parler de lui-même sur le seul "canal ludique". Le recours au langage doublement articulé est obligatoire.
- La prévarication souligne la possibilité d'utiliser un système pour feindre, mentir, tromper autrui ou transmettre des informations fausses. La situation ludique en est l'exemple même.

Enfin, il est inutile d'insister sur le caractère social du langage que la situation ludique partage. Même les jeux réputés solitaires ont une part de sociabilité (on peut en faire la démonstration devant quelqu'un, organiser un concours à plusieurs parties en parallèle, etc.). Est-il nécessaire de préciser qu'en orthophonie, le patient n'utilise

jamais un jeu seul ; lorsqu'il le croit, c'est illusoire car il joue toujours sous l'œil de l'orthophoniste.

En résumé, à la lumière de ces quelques exemples, la situation ludique ne s'apparente pas à une langue, pas plus qu'à un langage. Les unités qui la composent ne remplissent pas tous les critères du signe linguistique tel que De Saussure les définit. Elles partagent toutefois de nombreux points communs avec celles-ci et les unités de signification ne sont pas totalement antinomiques aux signes linguistiques. Ces unités que nous décrivons apparaissent plus conformes à l'idée que l'on peut se faire des signes sémiologiques. Dès lors, à partir du moment où on les reconnaît comme tels, nous nous écartons du domaine particulier de la langue et du langage pour aborder le champs plus générique de la communication.

### **5.3 Les signes sémiologiques.**

Sémiotique et sémiologie recouvrent sensiblement les mêmes domaines : ce sont des sciences générales des signes (Neveu, 2000). La première est représentée par Charles Sanders Peirce, Charles Morris, Rudolf Carnap, Algirdas-Julien Greimas, Umberto Eco,... La seconde est développée par Ferdinand De Saussure, Louis Hjelmslev, Roland Barthes,... La linguistique se différencie de ces deux sciences en tant qu'elle étudie un système de signes particuliers alors que les sciences générales des signes regroupent tous les systèmes de communication ou de signes non linguistiques. Dans ces mêmes disciplines, il existe de plus des variations de pensées : par exemple, pour Buyssens, l'objet de la sémiologie serait la communication, pour Barthes, il s'agirait de la signification, chacun revendiquant comme signes des réalités parfois fort différentes (Buyssens se focalise sur les signaux, Barthes sur tous les faits signifiants jusqu'aux vêtements, la mode, le mobilier, la nourriture, par exemple).

Plusieurs sciences prétendent étudier des « signes », toutes ne recouvrent pas les mêmes champs d'investigation. Afin d'y voir un peu plus clair, nous présenterons un tableau inspiré de Baylon et Fabre (2001) qui en distinguent quelques unes à partir de ces fameux « signes » :

Tableau 5 : Les différents signes, d'après Baylon et Fabre, 2001.

Aucune intention de communiquer :	Intention de communication :		
<b>INDICE</b>	<b>SIGNAL</b> (sorte d'indice artificiel).		
<i>Ex : les nuages qui indiquent qu'il va pleuvoir.</i>	Il y a un rapport analogique constant entre la forme et l'élément qu'elle signifie.	Il n'y a pas de rapport naturel entre le signifiant et le signifié.	
	<b>SYMBOLE</b> <i>Ex : le Z symbolisant des virages sur un panneau routier.</i>	<b>SIGNE</b> <i>Ex : le drapeau rouge signalant une baignade dangereuse.</i>	<b>SIGNE</b> <i>Ex : [kanar]</i>
<b>SCIENCES D'OBSERVATION</b>	<b>SEMILOGIE</b>		<b>LINGUISTIQUE</b>

On différencie dans un premier temps s'il y a intention de communiquer ou non (concernant l'indice, le nuage ne cherche pas à communiquer avec le météorologue ; dans le signal on retrouve une volonté de signaler quelque chose), puis, au milieu des signaux on distingue le type de rapport entre l'élément A et l'élément B qui est représenté par A (motivé ou non). Le signe linguistique diverge du signe sémiologique car il ne s'intéresse qu'à la production vocale humaine et seulement celle-ci (l'unité sémiologique regroupe toutes les productions non linguistiques).

Ces « signes » forment des groupes que Buyssens (Mounin, 1970) propose de classer en 8 catégories selon 3 critères (sur une base hypothétique). Les procédés de communication non linguistiques peuvent être systématiques ou asystématiques (les signes sont stables constants et interdépendants / ils ne le sont pas), intrinsèques ou extrinsèques (rapport de sens du signal et de sa forme, les symboles / rapport arbitraire et conventionnel, les signes), directs ou substitutifs (les substitutifs intercalent entre le

sens et le premier système de signes un autre système ; le morse par exemple nécessite un recodage par une langue). Nous avons déjà un peu abordé ce sujet, la situation ludique semble être un procédé asystématique (selon les termes de Buyssens, mais nous ne partageons pas cette opinion), intrinsèque (parfois extrinsèque) et direct ou indirect selon le canal utilisé (signes verbaux, graphiques, iconiques, gestuels,...). D'une manière globale, nous aurions tendance à penser que les procédés sont directs dans le sens où maintes fois le canal linguistique est utilisé et ne nécessite donc pas par définition de recodage et que la situation ludique est avant tout naturelle, les participants ont acquis d'emblée un niveau d'expertise tel que le recodage devient parfois obsolète. Dans le cas de la lecture des panneaux de signalisation par exemple, on suppose que le conducteur expert n'a plus besoin de repasser par une phase de traduction linguistique pour comprendre la signification de tel ou tel panneau.

Notre étude s'intéressera donc à ce que nous nommerons à présent les symboles et les signes sémiologiques. Nous avons logiquement écarté les signes linguistiques, nous en ferons de même pour des indices car nous pensons que les unités de significations de la situation ludique se nourrissent d'une intention de communication, nous le développerons avec Jung.

#### **5.4 La situation de communication.**

La situation ludique apparaît comme une situation de communication, en tant que telle, elle est l'objet de l'orthophonie. En effet, on peut communiquer quelque chose (transmission d'informations) et communiquer avec quelqu'un (mise en relation), ce sont là deux aspects primordiaux du langage notamment.

Le schéma suivant résume notre point de vue sur cette situation communicationnelle :

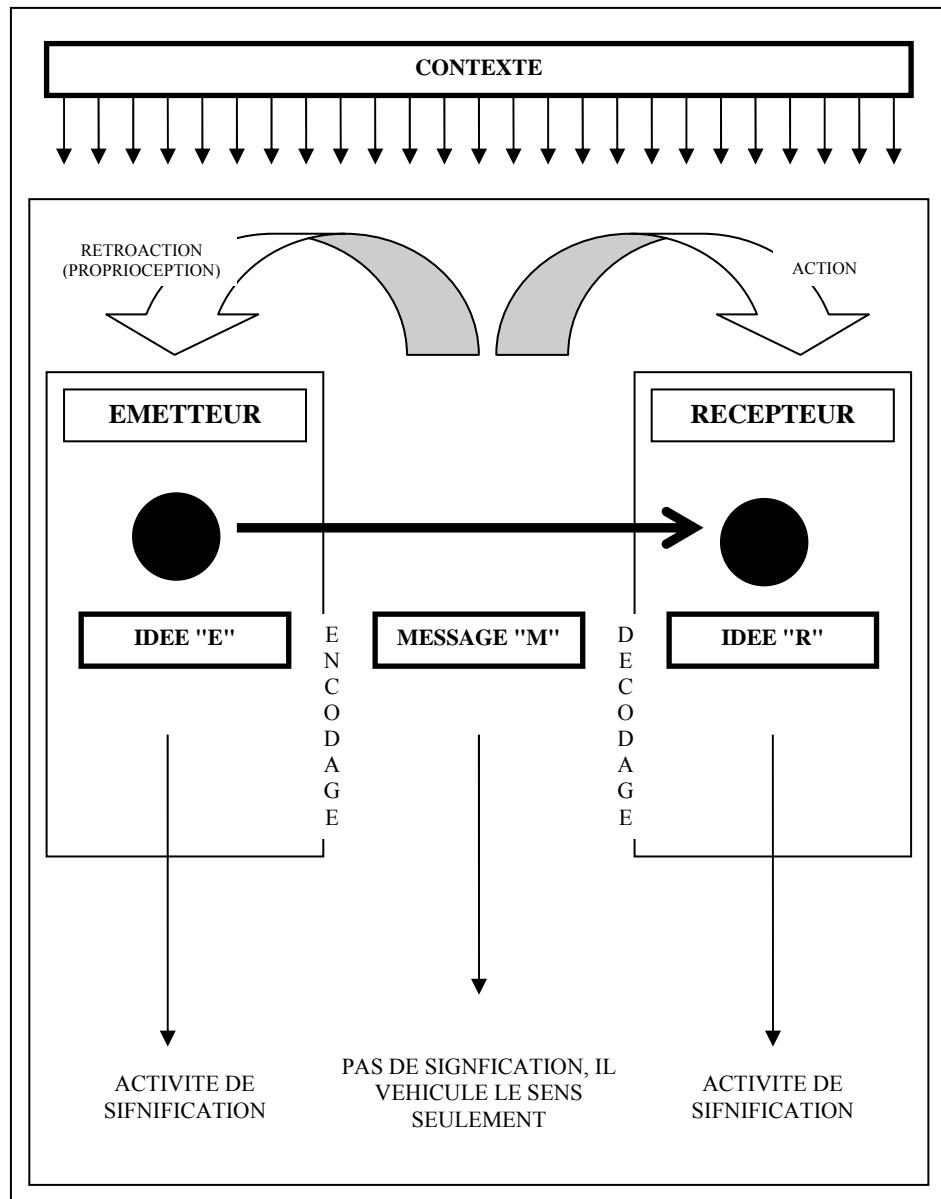


Schéma 6 : La communication.

L'émetteur produit un message « M » à partir d'une idée « E » et d'un encodage de cette idée. Le récepteur recevant ce message décode « M » pour en tirer une idée « R ». Encodage et décodage ne sont pas des procédés symétriques (si l'encodage correspondait à une suite de procédés 1-2-3-4, le décodage ne se diviserait pas en procédés 4-3-2-1). Seules les idées « E » et « R » sont considérées comme activité de signification, le message en lui-même ne porte aucune valeur significative, ce n'est qu'un code véhiculé par un canal. « E » est différent de « R ». Déjà pendant la phase d'encodage il y a une perte d'information, perte que l'on retrouve quantitativement

(mais non proportionnellement de manière systématique). On retrouve une approximation sémantique car le récepteur repère dans le message ce qui lui paraît pertinent (il se débarrasse par exemple des redondances inutiles, les éléments phatiques qui ne servent qu'à maintenir le contact et n'ont donc pas d'utilité de sens dans l'information transmise) et il construit le sens selon ses propres systèmes de références. Le code est ce qui permet malgré ces pertes inévitables d'assurer le passage entre « E » et « R ». Ces différentes activités sont toujours relatives au contexte de la situation. A cela peuvent se rajouter des « bruits » qui perturbent l'échange. Ce schéma s'inverse lorsque le récepteur devient lui-même émetteur.

Culioli (communication personnelle) parle de « structures codiques » en utilisant le pluriel, ceci afin de souligner que tous les individus n'ont pas les mêmes rapports avec les codes et les mêmes références. Comme il existe des différences interculturelles (le russe est différent du français car le rapport au monde est différent) voire intra culturelles (sociolectes), il est légitime de penser qu'il en existe des interindividuelles (et même intra individuelles sur un plan diachronique ramené à l'histoire du sujet). Le code en lui-même est bien conventionnel, partagé, commun à plusieurs individus, mais le rapport avec ce code diverge d'une personne à l'autre. Les signifiés ne sont pas universels. C'est notamment le principe des associations de Freud, selon nos histoires personnelles, nous n'attribuerons pas le même sens à un terme en particulier : « noir », « chat » ou « papa » n'évoqueront pas exactement les mêmes idées d'une personne à l'autre, d'où les malentendus, les sentiments d'incompréhension par exemple. On le comprend bien dans le schéma de la traduction (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi, Mével, 2001) :

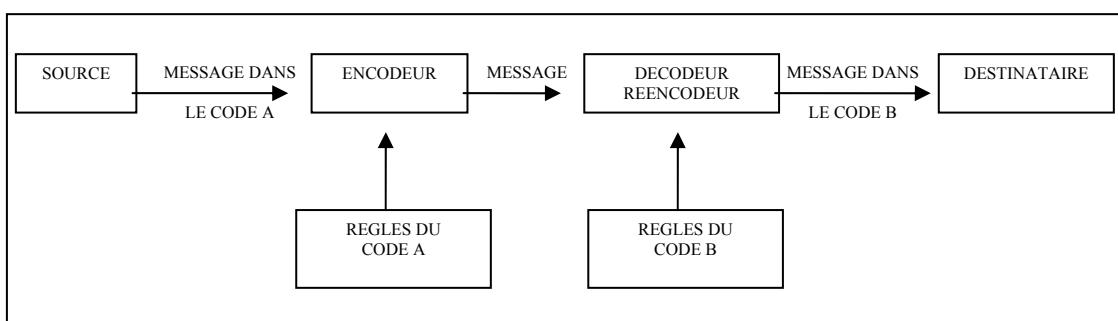


Schéma 7 : Schéma de la traduction, d'après Dubois et al., 2001.

On comprendra dès lors combien il est important, voire nécessaire, que toute interprétation des signes sémiologiques se fasse en référence aux éléments issus de l'émetteur et non pas à partir de principes plaqués. De plus, cette interprétation sera toujours dépendante du contexte qui contamine les signes sémiologiques de la situation ludique. Nous rajouterons enfin, que l'interprétation isolée n'a pas de valeur. Certes, les signes sont à appréhender selon la situation hic et nunc, selon le contexte, toutefois c'est dans le long terme que ces signes prennent aussi de la valeur. La personne est acceptée en son entier ; juger de son fonctionnement à partir d'un élément isolé est dangereux et l'objet de fausses interprétations. On s'appuiera donc sur un large panel de manifestations et sur le croisement de celles-ci avant de se lancer dans quelconque exégèse.

## **6 Le jeu est-il un rêve actif ?**

Nous venons d'éclairer en quoi la situation ludique entrat dans le champs d'action de l'orthophonie : c'est une situation de communication. A présent, il s'agit de voir comment pouvons-nous exploiter ce filon. Nous proposerons ainsi une étude succincte de la méthode établie par Jung, un choix parmi tant d'autres mais non sans raison.

### **6.1 Jung et Freud.**

Pourquoi Jung plutôt que Freud ? Les deux conceptions se valent tout autant l'une que l'autre. Ce n'est pas selon une préférence car toutes deux sont susceptibles d'apporter quelque chose à la théorie du jeu. D'ailleurs, nous aborderons dans cet exposé des éléments relatifs aux deux auteurs. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, l'orthophonie doit se nourrir d'un maximum de théories, il appartient à chacun d'en privilégier librement une aux dépens des autres. C'est peut-être alors un souhait impossible de réunir deux théories contradictoires, nous passerons outre car c'est justement la juxtaposition qui nous permet d'enrichir notre point de vue. Libre à chacun d'y dégager ce qui lui semble pertinent.

Dans le cadre de cet exposé, ce qui nous paraît remarquable et qui fondera le centre de notre argumentation se résume à un mot : intentionnalité. C'est peut-être ce en quoi Jung se démarque le plus de Freud. C'est justement cette différence qui justifie notre élection.

Selon Jung, l'inconscient n'est pas, à l'instar du subconscient freudien, un débarras de désirs refoulés. Il s'agit au contraire d'une partie aussi prégnante que le Moi conscient. Se pencher sur la question de la condition humaine individuelle revient à mettre en lien l'homme et son inconscient, un inconscient perçu comme un "guide" doté d'intentionnalité. Par le biais de messages symboliques exprimés dans les rêves, il tente d'unifier l'âme morcelée sujette aux éventuelles dissociations psychiques. Les rêves freudiens sont des réalisations de désirs, les rêves jungiens, les « expressions d'une âme inconsciente » (C.G. Jung, *La Guérison psychologique*, cité par J. Jacobi dans Jung, *l'Homme et ses symboles*, 1998)

Selon Freud, l'origine de ces symboles oniriques est à rechercher dans la problématique du refoulement et de la satisfaction imaginaire des désirs. La technique de « libre association » entre autres, permet l'investigation de l'inconscient. Cependant, pour Jung, « les rêves ont une fonction propre, plus significative » (Jung, 1998), c'est pourquoi, toujours selon lui, il faudrait « accorder plus d'attention à la forme et au contenu du rêve, au lieu de se laisser entraîner par la "libre" association et l'enchaînement des idées vers des complexes que l'on [pourrait] aussi aisément atteindre par d'autres moyens ». Plus loin, il rajoute que « le rêve porte en lui-même ses limites », la libre association risque d'emmener le psychanalyste plus loin que le matériel propre apporté par le rêve.

Dans la conception jungienne, le rêve peut contenir un message autre que le symbole sexuel. Rêver d'enfoncer une clé dans une serrure, manier un bâton, enfoncer une porte à l'aide d'un bâlier peuvent symboliser l'acte sexuel mais peuvent tout aussi désigner une autre situation psychologique. Le fait que l'inconscient *choisisse* une de ces trois formes plutôt qu'une autre indique clairement qu'il y a une intention. Au risque de tailler violemment à coups de hache les deux théories, on pourrait dire que pour Freud tout est sexuel alors que pour Jung, tout est tentative d'équilibrer, à la manière d'une gestalt, les deux aspects d'une âme divisée anthropologiquement, partagée entre universalité et individualité.

Cette intention d'un inconscient nous semble nécessaire au sens où, comme nous l'avons déjà remarqué, la communication n'est réelle que s'il y a une volonté tangible de communiquer, ici cette volonté émane de l'inconscient. Dans le cas contraire, ce que l'on prendrait pour une communication ne serait en fait qu'une expression de soi. Meyerson souligne à ce propos que « l'expression de soi, à la différence de la communication par signes ou symboles, transmet quelque chose uniquement comme le résultat d'une conduite humaine *interprétable* » (Mounin, 1970). Afin de confirmer le statut communicationnel de la situation ludique, il était nécessaire de mettre à jour cette intentionnalité.

Un raccourci facile (que nous ne nous permettrons pas) serait alors de penser que pour comprendre la situation ludique dans une conception jungienne, il suffirait de remplacer toutes les références culturelles évoquées dans les théories sémiologiques par celles de l'inconscient du sujet. Dans la conception linguistique ou sémiologique tout est relatif à la culture (sociale), ici dans la situation ludique, tout serait relatif à la culture de l'inconscient (« multitude de pensées, d'impressions, d'images temporairement oblitierées qui, bien qu'elles soient perdues pour notre esprit conscient continuent à l'influencer », Jung, 1998). Cette traverse semble simpliste mais expose rapidement la pensée qui est la nôtre à ce point de notre exposé.

## 6.2 Parallèle entre jeu et rêve.

A la suite de tous les éléments exposés, on se demande s'il est encore utile de comparer jeu et rêve, de dégager les nombreux points communs. Nous préciserons seulement quelques aspects qui méritent notre attention.

Le traitement des situations onirique et ludique est foncièrement personnel et individuel. Il n'existe pas et ne doit pas exister de règles mécaniques que l'on pourrait plaquer sur les unités significatives. Même lorsque Jung propose ses « archétypes » ou des « motifs » typiques qui reviennent souvent, il précise bien qu'ils « doivent être considérés dans le contexte du rêve, et non pas comme les chiffres d'un code qui s'expliquent d'eux-mêmes ». « Il est tout à fait stupide de croire qu'il existe des guides

préfabriqués et systématiques pour interpréter les rêves, comme s'il on pouvait acheter tout simplement un ouvrage à consulter et y trouver la traduction d'un symbole donné. Aucun symbole apparaissant dans un rêve ne peut être abstrait de l'esprit individuel qui le rêve, et il n'y a pas d'interprétation déterminée et directe des rêves » (Jung, 1998). Dans cette citation, toutes les occurrences de "rêves" pourraient être remplacées par la "situation ludique". Chaque cas est unique et particulier, inscrit de plus dans un contexte unique et particulier. Quand nous évoquons la subjectivité du jeu, c'est le même message que nous tentions de transmettre.

Une histoire racontée par un conscient se compose d'un début, d'un développement et d'une conclusion ; dans le rêve ce n'est pas le cas, les dimensions spatio-temporelles sont différentes. La situation ludique apporte ses limites : limite de temps (« on doit arrêter là la partie, c'est l'heure »), limite d'espace (il est difficile de jouer à la balançoire dans une chambre comme de jouer au football sur une table), et limite imposée par le matériel (essayez donc de faire rentrer un sous-marin dans un cabinet d'orthophoniste !). Mais là aussi, ces limites sont transgressées, différentes : une nuit peut durer une minute, la balançoire peut être utilisée par de petites figurines, le football réduit à quelques billes et boîtes de mouchoirs, le sous-marin construit en briques de Lego. Et peu importe si le bébé est aussi grand que le papa et que la maison qui est censée l'abriter. Chaque élément est à considérer à la fois séparément et en lien avec les autres car il s'agit là aussi de signifiants.

Jung insiste sur le fait que le rêve est un événement et non une invention, les symboles se présentant spontanément et de manière naturelle contrairement aux signes attachés à la conscience. Dans la situation ludique, nous pensons qu'il faut distinguer deux points de vue. D'une part, dans le jeu, on retrouverait des signes (dans le sens de Jung qui diffère légèrement de celui de la sémiologie) du fait qu'il s'apparente à une invention, une création inscrite dans le réel et qui agit sur le réel. D'autre part, dans la situation ludique, dans ce qu'on repère du playing, les symboles se manifesteraient sur une base ludique donnant par conséquent le statut d'événement au playing. A l'instar de l'orthophoniste qui utilise le jeu comme support de rééducation, l'enfant (du moins son inconscient) se sert du jeu comme cadre pour ses symboles.

Bien souvent, la frontière entre Playing et rêve tend à disparaître, produisant les mêmes effets et ne se distinguant finalement que sur la forme. Par exemple, il n'est pas rare que l'enfant oublie d'une séance à l'autre les jeux qu'il a utilisés et ce qu'il en a fait, de la même manière qu'il oublie les rêves qui ont ponctué sa nuit. De même, l'enfant peut être amené à rêver du jeu qu'il a réalisé pour peu qu'il se soit déroulé quelque chose qui l'ait marqué, comme reproduire dans son playing ce dont il a rêvé. De surcroît, dans les deux situations, l'enfant est en mesure de braver les interdits sans avoir à craindre quelconque censure. S'il utilise ces deux formes, c'est notamment parce qu'elles sont moins chargées d'angoisse que le langage.

Si on qualifiait le rêve de situation passive et le jeu, d'active, ce n'est finalement que dans un rapport activité – conscience. Il est vrai que l'activité onirique paraît plus passive dans le sens où elle semble s'imposer à l'individu alors que dans le jeu, l'enfant inscrit son action dans le réel de son propre chef. En fait, rêve et jeu sont tout autant actif l'un que l'autre. Dans les deux situations, l'inconscient est actif (si on se range dans le courant jungien), seulement, le playing se double d'une activité consciente car il se déroule dans le réel ; joué et jouant sont indissociables. Au-delà de la distinction diurne / nocturne, les deux types d'activité sont encore une fois similaires sur le fond. Ainsi, à la question « le jeu est-il un rêve actif ? », non répondrons que non car le terme d'actif n'a pas de sens.

Là où l'on pourrait déceler une divergence, c'est dans le traitement réalisé par le thérapeute, bien qu'il s'agisse surtout d'une disparité de forme. En effet, le but du praticien sera quasiment identique mais dans le cas du rêve, il intervient *a posteriori*. Même s'il est possible de considérer que son intervention se déroule à l'intérieur d'une série de productions oniriques, son assistance demeure toujours à la suite du rêve. La situation ludique, elle, est une situation dynamique, un dialogue où l'on a la possibilité de s'insérer au cours de son déroulement. Le thérapeute a la liberté de rentrer dans le jeu, jouer sans pour autant jouer le jeu de l'enfant. Ceci fait écho avec le comportement d'un enfant observé en séance :

- Antoine, 5 ans, rééducation pour un retard majeur de langage oral. C'est un garçon en retrait, parfois opposant sur un fond d'immaturité, même s'il s'intéresse à ce qui se passe autour de

lui, mais la communication archaïque quasi nulle empêche toute conversation. Le stock lexical est très pauvre bien que la compréhension soit correcte. Il s'enferme souvent dans les mêmes activités de type game où il n'est présent que symboliquement. Petit à petit, il va investir la répétition à la manière d'un langage palilalique, sans que ce soit parfait. Depuis qu'on lui a annoncé qu'il allait enfin avoir sa propre chambre qu'il partageait avec sa petite sœur nouvellement arrivée et envers qui, il nourrissait une jalousie certaine, Antoine s'ouvre enfin aux jeux symboliques et commence à dessiner. Lors d'une séance, l'orthophoniste tente d'introduire un jeu autour de la famille. Les voitures qu'il affectionne depuis peu sont l'occasion de construire un garage auquel on peut rattacher une maison, dans laquelle on va enfin pouvoir intégrer une famille. L'introduction progressive de petits personnages se déroule sans heurts jusqu'au moment où l'orthophoniste propose une petite fille censée symboliser la petite sœur tant jalousee. Antoine cesse automatiquement l'activité et cherche un autre jeu. Ce comportement se reproduit sur plusieurs séances. Antoine, dès qu'il se sent en danger ou mal à l'aise, se réfugie dans la fuite et la dispersion. Certaines séances ne sont d'ailleurs qu'une suite importante de mises en route de jeux très vite abandonnés. Mais au fur et à mesure, l'orthophoniste gagne du terrain et Antoine développe son langage oral.

Le thérapeute a les moyens d'intervenir directement dans la situation, de réagir dès que cela lui semble nécessaire. Certes, c'est un travail qui jalonne une longue série de séances, mais c'est surtout une intervention hic et nunc.

### **6.3 Confrontation de Jung et du jeu.**

Il est vrai qu'il serait intéressant de proposer au terme de cet exposé la possibilité d'une lecture jungienne de la situation ludique. Ce serait en quelque sorte une transposition de la méthode kleinienne dans le cadre théorique de Jung et cela autour de la problématique universalité / individualité. Dès lors, les signes sémiologiques et les symboles reconnus comme unités de signification dans le playing seraient soumis aux concepts jungiens, le thérapeute s'attelant alors à repérer divers motifs et autres archétypes dans la production ludique. Seulement, nous nous trouvons à la limite de notre recherche.

En effet, l'approche de Jung mériterait d'être plus approfondie, mais notre perspective n'était pas de poser les fondements d'une telle méthode. Nous tentions

uniquement de démontrer la capacité de diverses théories à s'appliquer au jeu et inversement, celle du jeu à se plier à différentes études.

De surcroît, serait-ce vraiment à l'orthophonie de le faire ? Le jeu n'est pas l'apanage de notre discipline, il n'en est qu'un élément fondamental.

Au début de son chapitre consacré à l'archétype dans le symbolisme du rêve (Jung, 1998), l'auteur met en garde le lecteur :

« Tout comme le biologiste a besoin de l'anatomie comparée, le psychologue ne peut pas se passer d'une "anatomie comparée de la psyché". En d'autres termes, il faut, en pratique, non seulement que le psychologue ait une expérience suffisante des rêves et des autres expressions de l'activité inconsciente, mais qu'il connaisse la mythologie<sup>21</sup> dans son sens le plus large. S'il n'est pas équipé de la sorte, personnes ne peut déceler les analogies qui importent. Il n'est pas possible, par exemple, de saisir l'analogie entre un cas de névrose compulsionnelle et la classique possession démoniaque, s'il on n'a pas une connaissance exacte de l'un et de l'autre ».

Nous serions ainsi bien mal avisé de développer une telle méthode. C'est pourquoi, nous n'avons jamais interprété quelconque signe, nous avons tout au plus émis des sentiments à leur sujet, évoqué de possibles pistes d'investigation. Ce n'est donc pas par économie que nous nous dispensons d'un tel développement, ce n'est que par respect de certaines convictions : celles de la nécessité d'interprétation selon le contexte et à partir d'un corpus multiple, celles de l'implication de l'individu en son entier, celle de la connaissance indispensable des domaines psychologique et mythologique.

Nous rajouterons, pour finir, que la théorie jungienne n'est pas la seule à pouvoir s'appliquer au concept du jeu, nous espérons l'avoir suffisamment démontré. A partir du moment où le concept ludique est pris pour ce qu'il est et non pour ce qu'il en transparaît à première vue, pour peu qu'on ne le dénature pas et que l'on a le souci d'aborder la personne dans sa globalité, la situation ludique est un outil précieux pour qui sait l'utiliser.

---

<sup>21</sup> Selon Jung, le rêve fait intervenir des éléments non personnels qui ne peuvent être tirés de l'expérience individuelle et parmi lesquels il est possible de dégager des motifs mythologiques universels puisés dans la réunion de toutes les cosmogonies et autres récits mythiques.

## **CONCLUSION.**

« Je ne paie pas pour que mon enfant joue ! » On serait presque à même de le déplorer. Non, en effet, l'enfant n'est pas en rééducation pour jouer, mais c'est pourtant ce qu'il fait au final.

Ce genre d'énoncé pourrait s'entendre de deux manières selon l'idée sur laquelle porte la négation. Dans un premier cas, cette personne ne paie pas alors qu'elle devrait le faire afin que son enfant ait le droit de jouer. A titre d'exemple, c'est comme si l'enfant utilisait gratuitement une attraction de fête foraine. Evidemment, il ne s'agit pas de cela, le cabinet d'orthophonie n'est pas une ludothèque.

Dans un second cas, elle rémunère le professionnel, toutefois ce n'est pas dans le but de jouer mais de travailler. Dans cet axiome, l'écho aux pensées de type archaïque résonne lourdement. Nous revoilà projetés quelques siècles en arrière, au temps où l'Eglise imposait son autorité et où la conception ludique n'en était qu'à ses prémisses. Depuis, de l'eau a coulé sous les ponts, le jeu n'est plus si fondamentalement antinomique au travail. Certes, on continue de différencier les deux activités, cependant il ne faut pas oublier de prendre en compte leur intersection. Jeu et travail se complètent, se ressemblent étrangement dans leurs différences, s'unissent, ne valent que l'un par rapport à l'autre et l'un grâce à l'autre, l'un dans l'autre. C'est cet aspect de l'activité ludique qui nécessite d'être mis en avant face à ce genre de propos. Non pas que cette réflexion soit erronée, rien ne l'est dans l'absolu, elle est simplement le prolongement d'une conception incomplète. Il nous appartient, à nous, professionnels, de présenter (mais surtout pas d'imposer) les autres facettes du jeu. Game et playing trouvent justement leur place en orthophonie du fait de cette ouverture.

« Je ne paie pas pour que mon enfant joue ! » Que répondre à cela ? Rien, peut-être. On s'imagine difficilement leur expliquer que, par exemple, la part minime d'alea ou d'ilinx qui s'exprime dans l'élection du game est utilisée pour contrebalancer la charge angoissante que comporte l'activité ludique, au sens où l'entend De Grandmont. En d'autres termes, les arguments que nous avons proposés ne doivent pas servir de réponse directe face à ces propos. L'orthophoniste (a fortiori, celui qui débute) doit les intégrer, se les approprier pour que sa pratique soit raisonnée. S'il assimile une

conception aussi large que potentiellement complète, son comportement s'en retrouvera modifié. L'enfant lui-même le comprendra, un peu à la manière d'un "non-dit positif". Rien n'est énoncé ouvertement mais tout se ressent intuitivement.

Loin de nous l'idée de vouloir donner des conseils aux orthophonistes déjà expérimentés, nous recadrons ces propositions autour des interrogations des étudiants en passe de devenir professionnels. Rappelons que si, lors du cursus, les apports théoriques, voire ceux concernant les bilans, sont relativement suffisants, les modalités de prise en charge et la matière même des séances sont beaucoup moins évoquées. En témoignent les propos d'une orthophoniste : « lorsque, jeune orthophoniste, j'ai pris mes fonctions dans l'établissement au sein duquel j'avais effectué mon stage de fin d'études, je n'avais que peu de bagage théorique concernant le matériel à utiliser dans les séances. Pendant ma formation, il avait surtout été question du matériel spécifique aux bilans ou évaluations que tout orthophoniste doit savoir effectuer. Quant au contenu des séances de rééducation..., les idées allaient venir avec l'expérience » (Decour, 2002).

« Je ne paie pas pour que mon enfant joue ! » Non, il ne joue pas : il communique. C'est justement parce qu'il communique que la situation ludique est susceptible de devenir l'objet d'une lecture jungienne. Nous en avons proposé l'éventualité. Reste que ce type de méthode nécessite un savoir-faire et des connaissances importantes.

« Je ne paie pas pour que mon enfant joue ! » Nous nous permettrons enfin d'abandonner ce leitmotiv au profit d'un autre simplement raccourci que nous espérons un jour entendre : « que mon enfant joue ! ». Si tant est que l'on ne tombe pas dans l'écueil opposé, à partir de là, nous pourrons travailler. Travailler à partir de ce playing qui s'offre. Travailler à partir de l'enfant.

« Que mon enfant joue ! »

## **ANNEXES.**

## ANNEXE 1 : HISTORIQUE DU JEU par De Grandmont, Nicole (1995). Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre, Montréal, Editions Logiques

### **ANTIQUITÉ :**

On construit au moyen de jeux (maquettes) ;  
Utilisation du jeu d'alphabet ;  
Aristote laisse jouer les enfants sans intervention jusqu'à 5 ans ;  
Le jeu doit préparer aux métiers : lecture, calcul, éducation générale ;

Rome : on voit apparaître le gâteau aux lettres que les enfants peuvent manger ;  
Quintilien au premier siècle affirme que l'étude doit être un jeu ;  
Naissance du christianisme ;  
Abolition de l'esclavage et des écoles dites païennes ;  
L'étude n'est plus obligatoire : on se bat pour sa survie.

Création de l'institut des jésuites : le jeu sera maître ;  
Définition du jeu de corps, de blasons, d'héraldisme ;  
Enseignement en français : enseignement actif avec tableaux muraux ;  
Le caractère ludique du jeu se transforme en caractère éducatif.

### **XVII<sup>e</sup> SIECLE :**

Exploration de l'enseignement humaniste ;  
Le cours primaire est accessible aux nobles seulement ;  
Dorénavant chaque école devra avoir une cour de récréation ;  
Oratoiriens et iansénistes prônent la pédagogie souduite : le jeu ;  
Naisance du jeu de l'oie ;  
Naisance du soldat de plomb qui fut aussi en étain, en bois, en papier ;  
Elaboration du jeu de cartes ;  
Jeu de lecture : sur une boule d'ivoire à strates mobiles – consonnes et voyelles ;  
Oratoiriens : instaurent les cartes de lecture et le tableau de grammaire ;  
Droit aux filles d'utiliser les jeux mais seulement ceux déclarés éducatifs.

### **MOYEN-ÂGE :**

IV<sup>e</sup> siècle : on abolit les écoles païennes ;  
Charlemagne (789) demande aux prêtres ouvriers d'ouvrir des écoles de lecture pour tous les enfants ;  
L'Eglise déclare anathème le jeu sous toutes ses formes ;  
XI<sup>e</sup> siècle : seul l'évêque sait lire et compter (sur ses doigts) ;  
L'Eglise n'autorise qu'un moine par couvent sachant lire et compter ;  
XII<sup>e</sup> siècle : la luxure c'est qu'un laïc sache lire et écrire ;

Les bénédictins se spécialisent en mathématiques ;  
Interdit sur les jeux dits de toucher et cela jusqu'au XII<sup>e</sup> siècle ;  
Premier jouet... un soldat de plomb, fin du Moyen-Age.

### **RENAISSANCE :**

XV<sup>e</sup> : idéal et renouveau pédagogique ;  
Réhabilitation du jeu ;  
Jeux de divertissements ;

Le jeu va au peuple ;  
Les couleurs et les formes sont introduites ;  
Invention du bureau typographique : un maître peut enseigner à plusieurs élèves.

### **XIX<sup>e</sup> SIECLE :**

Tout est axé sur la mémoire ;  
Le jeu sera stagnant durant toute ce siècle ;  
On conserve le droit de l'école à l'enseignement de la lecture, l'orthographe et la grammaire ;  
1840 : cours du soir ;  
1880 : premier globe terrestre démontable ;  
Droit des filles à l'éducation artistique ;  
A la fin du siècle, développement de jeux acoustiques ;  
Musique par les jeux de lotto.

### **XX<sup>e</sup> SIECLE :**

Le jeu devient le symbole du divertissement ;  
Jeux de guerre ;  
1901 : Meccano ;  
Les jeux électriques ;  
1916 : Fernand Nathan et son programme de jeux dits éducatifs ;  
Apparition des kits de jouets ;  
1942 : l'instruction publique devient obligatoire, d'où l'importance des jeux dans les écoles ;  
Les jeux sportifs remplacent les jeux de guerre ;  
1945 : les bases de la psychologie interviennent dans les méthodes éducatives et pédagogiques ;  
On s'intéresse à la personnalité de l'enfant ;  
Le jouet éducatif entre dans les écoles ;  
1946 : invention du plastique : jouets colorés, insonorisés, lavables, incassables, etc. ;  
Le jeu en rééducation ;  
1958 : premier congrès international sur la valeur éducative du jeu ;  
1987 : premier colloque à l'UQAM sur le jeu et l'apprentissage

**ANNEXE 2 : SYNTHESE DE L'EVOLUTION DU JEU DEPUIS L'ANTIQUITE JUSQU'AU XX<sup>e</sup> SIECLE** par De Grandmont, Nicole (1995). Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre, Montréal, Editions Logiques.

SYNTHESE DE L'EVOLUTION DU JEU DEPUIS L'ANTIQUITE JUSQU'AU XX <sup>e</sup> SIECLE									
	Ludique	Educatif	Pédagogique	Anathème (10 siècles)	Religion	Garçons	Filles	Militaire	Métier
ANTIQUITE	●					●	●		●
MOYEN-AGE				●		●		●	
RENAISSANCE	●	●			●	●			
XV <sup>e</sup> – XVI <sup>e</sup>									
XVII <sup>e</sup> siècle		●	●		●	●	●	●	
XVIII <sup>e</sup> siècle		●	●		●	●		●	
XIX <sup>e</sup> siècle		●	●		●	●	●		●
XX <sup>e</sup> siècle		●	●		●	●	●	●	●

### **ANNEXE 3 : LISTE DES TABLEAUX ET SCHEMAS.**

Tableau 1 : Usages classiques du mot « jeu ».

Tableau 2 : Comparaison lexicale entre les langues occidentales au sujet du mot jeu, selon De Grandmont, 1995.

Tableau 3 : Comparaison orthophoniste / pédagogue.

Schéma 1 : classification de Caillois, 1991.

Schéma 2 : Illustration de la classification de Caillois.

Schéma 3 : Hiérarchie des finalités.

Schéma 4 : Modélisation des finalités du jeu.

Schéma 5 : Modèle des finalités et fonctions du jeu.

Tableau 4 : langage, langue, parole, d'après Baylon et Fabre, 2001.

Tableau 5 : Les différents signes, d'après Baylon et Fabre, 2001

Schéma 6 : La communication.

Schéma 7 : Schéma de la traduction, d'après Dubois et al., 2001.

# BILBIOGRAPHIE.

## Ouvrages cités.

- BAILLY R., (2001), Le Jeu dans l'œuvre de D. W. Winnicott, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- BARTHES R., (1985), *L'Aventure sémiologique*, Paris, Editions du Seuil.
- BAYLON C., FABRE P., (2001), *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan Université.
- BROUGERE G., (2004), Le Jouet est-il éducatif ? (entretien), *Sciences Humaines*, n°152.
- CAILLOIS Roger (1991). *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CARTRON Annick, WINNYKAMEN Fayda (2004). *Les Relations Sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions*, Paris, Armand Colin.
- CHAPELLE G., (2001), La Fin de la domination masculine ? Oui mais..., *Sciences Humaines*, n°112.
- DE GRANDMONT Nicole (1995). *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, Montréal, Editions Logiques.
- DECOUR C., (2002), Mettre la balle dans le camp de l'enfant, *Orthomagazine*, n°40.
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J.-B., MEVEL J.-P., (2001), *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse-Bordas.
- DUFLO Colas (1997). *Le Jeu de Pascal à Schiller*, Paris, PUF.
- ESSONO J-M., (1998), *Précis de Linguistique générale*, Paris, l'Harmattan.
- FOURNIER M., (2004), Le Jeu en vaut-il la chandelle ?, *Sciences Humaines*, n°152.
- GAFFIOT F. (1934). *Dictionnaire Latin Français*, Paris, Hachette.
- GIRODET Jean (1997). *Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés de la langue française*, Paris, Larousse-Bordas.
- GIRODET Jean. (1976). *Dictionnaire de la langue française*, tome 1&2, Paris, Bordas.
- GUARRIGUES P., (2001), Est-ce que les animaux jouent ?, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- GUTTON Philippe (1972). *Le Jeu chez l'enfant : essai psychanalytique*, Paris, Larousse.
- HUIZINGA Johan, (1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.
- JUNG C.G., (1998), *L'Homme et ses symboles*, Editions Robert Laffont.
- KANNAS C. (1993), *Dictionnaire encyclopédique*, Paris, Larousse.
- MOUNIN G. (direction), (2004), *Dictionnaire de la Linguistique*, Paris, Quadrige PUF.

- MOUNIN G., (1970), *Introduction à la sémiologie*, Paris, les Editions de Minuit.
- NEVEU F., (2000), *Lexique des Notions linguistiques*, Paris, Armand Colin.
- NEYRAND G., (2001), Les Mésaventures du père, *Sciences Humaines*, n°112.
- RAUCH A., (2001), Culte et Déclin de la virilité, *Sciences Humaines*, n°112.
- VINCENT S., (2004), Des Jouets qui cachent bien leur jeu..., *Sciences Humaines*, n°152.
- WALLON Henri (2002). *L'Evolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.
- WINNYCOTT D. W. (2004). *Jeu et Réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

### **Ouvrages consultés.**

- ANZIEU A., ANZIEU-PREMMEREUR C., DAYMAS S. (2000).*Le jeu en Psychothérapie de l'enfant*, Paris, Dunod.
- ANZIEU-PREMMEREUR C., (2001), Le Jeu dans les traitements des jeunes enfants, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- AURAY N., CRAIPEAU S., LEGOUT M.-C., (2004), Les Sociabilités des joueurs en lignes, *Sciences Humaines*, n°152.
- BARTHES R., (1995), *L'Empire des signes*, Paris, Editions du Seuil.
- CHATEAU Jean (1973). *Le Jeu de l'enfant après 3 ans, sa nature, sa discipline*, Paris, Vrin.
- CHEVET B., (2001), Une Ludothèque à l'école, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- CLEYET-MARREL F., MACHABERT R., (2001), Jouer pour l'enfant autiste, à propos d'une observation clinique, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- COUTOU-COUMES F., (2001), Du Rami au Mistigri, jouer pour soigner, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- DE PAULA M., (2001), Le Groupe de jeu en crèche, une expérience en crèche avec des enfants « difficiles », *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- DEHANT A., (2002), Jouer c'est apprendre, *Orthomagazine*, n°53.
- DEHANT André, “*Le Jeu dans la rééducation*”, Nantes, conférence GREO, 2005.
- DEMARTHES R., (2001), Quand un Enfant s'ennuie, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- DENIS P., (2001), Jeu de grand, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.

- DESGENS M., (2001), Drôles de jeu, drôles de mots, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- DOUMIC-GIRARD (1985). De l'Imitation au Jeu du faire semblant, *Rééducation Orthophonique*, n°144.
- DU SOUCHET-ROBERT M., (2002), L'aquagraphie, de la récolte d'images aux jeux d'écriture, *Orthomagazine*, n°40.
- ECO U., (1993), Sémiotique et philosophie du langage, Paris, PUF, 2<sup>ème</sup> édition.
- FOURNIER M., (2004), Le big-bang des jeux vidéo, *Sciences Humaines*, n°152.
- FRUCHARD G., (2001), Pistes sonores, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- GANE H., GUISES E., HUERRE P., (2001), Jouer, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- GANE H., JOLY F., (2001), Un jour on jouera... pour de jouer, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- GOLSE Bernard, BURSZTEJN Claude (1993). *Dire : entre Corps et Langage autour de la clinique de l'enfance*, Paris, Masson.
- GUIRAUD P., (1971), *La Sémiologie*, Paris, PUF.
- GUISES E., (2001), Apprend-on à jouer aux professionnels ?, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- GUY Allain (1993). *Savoir Jouer, du jeu d'adresse à l'adresse du jeu et autres réflexions cliniques sur la langue, la violence, la pédagogie, la télévision et les jeux vidéos*, Saint Denis, Université Paris VIII.
- HAMAD A., (2001), Jouer à la Maison Verte, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- HUERRE P., (2001), Jouer, c'est sérieux, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- LACROIX B., (2001), Langage préverbal et jeu, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- LADOUCEUR R., (2004), Les Joueurs pris au piège du hasard et de l'argent, *Sciences Humaines*, n°152.
- LAZAR J., (1992), *La Science de la communication*, Paris, PUF.
- LE FOURN J-Y., (2001), Les Enfants jouent-ils encore ? Game-boy et jeux vidéo, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- LEROI-GOUHRAN A., (1964), *Le Geste et la Parole, technique et langage*, Paris, Albin Michel.
- LOHISSE J., (2001), *La Communication, de la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MAISONNEUVE C., (2002) Je(ux) d'enfants, *Orthomagazine*, n°40.
- MAISONNEUVE C., (2004), C'est pas du jeu d'être malade !, *Orthomagazine*, n°53.
- MAISONNEUVE C., (2004), Le Jeu pour grandir, *Orthomagazine*, n°53.
- MESLI C., (2002), Le Jeu et les Jouets, *Orthomagazine*, n°40.
- MILLAR Susanna (2002). *La Psychologie du Jeu chez les enfants et les animaux*, Paris, Payot.
- PELLE A., (2002), Jongler entre les techniques apprises et le savoir de l'écoute subjective, *Orthomagazine*, n°40.
- RUANO-BORBALAN J.-C., (2004), Les Violences cachées du sport, *Sciences Humaines*, n°152.

- SHIRLEY Vinter, CHALUMEAU Pierre (1985). Le Jeu Symbolique chez l'enfant sourd. *Rééducation Orthophonique*, n°144.
- SIETY A., (2001), Blocage en maths : l'appel au jeu, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- SIMONDS C., (2001), Le Jeu médecin, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- SMIRNOFF Victor (1974). *La Psychanalyse de l'enfant*, PUF.
- SOULE M., (2001), Jeu et soin, (entretien) *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- TEILLARD F., (2001), Quels Jeux jouent-on à l'école ? Variations sérieuses sur une plaisanterie, *Enfance et Psy*, n°15, Paris, Erès.
- VAILLE H., (2004), Loto, Loterie..., le grand gagnant est l'Etat, *Sciences Humaines*, n°152.
- VALLEUR M., (2004), Faut-il avoir peur des jeux vidéo ? (entretien), *Sciences Humaines*, n°152.
- VIGARELLO G., (2004), Le Sport est-il encore un jeu ? (entretien), *Sciences Humaines*, n°152.
- VOTADORO V., (2004), Le Jeu force 5, *Orthomagazine*, n°53.
- WENDLING T., (2004), Le Monde mystérieux et feutré des échecs, *Sciences Humaines*, n°152.

### RESUME :

**Le jeu est un outil privilégié de la pratique orthophonique.** En tant que médiateur essentiel de la rééducation, on en oublie l'acception tellement il devient un objet banal. Très vite, le terme est rangé parmi les mots communs que tout le monde connaît ou croit connaître. C'est alors que l'on demande de définir le jeu que l'on se rend compte que ce n'est pas si aisés. La définition est plutôt floue, construite tantôt autour de la négation, tantôt à coup de truismes éculés. Bref, rien de très satisfaisant.

Ce mémoire n'a pas de grandes prétentions, il tente simplement de répondre aux interrogations personnelles d'un étudiant à l'aube de sa professionnalisation. Le concept du jeu est ainsi détaillé à la croisée de divers champs théoriques afin d'en avoir une vision théorique la plus large possible mais toujours dans les limites de la pratique orthophonique. Il est même susceptible de se prêter à des investigations d'ordre sémiologique ou jungien.

### MOTS CLES :

- **Jeu.**
- **Playing.**
- **Langage, langue, communication.**
- **Signes.**
- **Sémiologie.**
- **Jung.**