

Bernard CHOUVIER

Le jeu théâtralisé

**Une médiation thérapeutique
en groupe d'enfants**

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2017

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-076546-1

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

<i>REMERCIEMENTS</i>	VII
<i>INTRODUCTION</i>	1
1. Jeu théâtralisé et groupe « Histoires »	9
J. L. Moreno et le théâtre spontané	11
Raconter une histoire	16
Construire une histoire ensemble	19
Début et fin de l'histoire	21
Au cœur du récit	23
Les personnages ou actants du récit	24
L'action	26
Le jeu théâtralisé	30
Le dessin	35
De l'acte à la parole	37
2. Sexualité infantile, culpabilité et violence : le groupe du zizi électrique	43
Présentation du groupe	43
<i>Gilles, entre inhibition et débordement maniaque, 45 • Arthur, une</i>	
<i>agressivité mal contrôlée, 45 • Salim, l'enfant de la double culture, 46 •</i>	

<i>Max M. et les marques de la culpabilité, 46 • Max V., une tendance antisociale marquée, 47</i>	
La première rencontre	47
<i>L'histoire, 48 • Le jeu, 50 • Le dessin, 51</i>	
Les phases du groupe	55
<i>Première période : manger ou être mangé, 55 • Deuxième période : attaquer ou être châtré, 62 • Troisième période : Appropriation subjective des données symboliques, 75</i>	
Gilles et la violence pulsionnelle	81
Max V., du symptôme à la symbolisation	91
<i>Les enjeux de l'érotisation, 92 • L'antisocialité, 97</i>	
3. Position phallique et affirmation de soi : le groupe du chien	103
Une fille et des garçons	103
Émergence d'une figure symbolique dominante : le chien	104
<i>Narcissisme et castration, 108</i>	
Le sens de la rature	116
Le problème actuel de l'enfant et l'épreuve groupale	117
Jouissance et différence des sexes	119
Symbolique de l'eau et du feu	123
De la transgression à l'intégration subjective	125
4. De la toute-puissance à l'accès au symbolique : le groupe de Samson	139
Les membres du groupe	139
La rencontre	141
Le déroulement des séances	146
Du clivage initial à une dynamique groupale unitaire	146
Le complexe de Samson	150
Accès au symbolique et phases de régression	167
<i>Entre Narcisse et Œdipe, 167 • Une oralité partagée, 170 • Échapper à la dépendance, 172 • Défense mécanique, 173 • Entre autonomie et persécution, 174 • Et après ?..., 181</i>	

5. De la figure du double au robot et à l'automate	187
Le recours à l'animal	187
<i>L'animal comme figure héroïque, 190 • L'incarnation de la fragilité animale, 199</i>	
Les figures fantastiques	200
<i>L'image du vampire, 201 • Le masque terrifiant, 201 • Une présence fantomatique, 203</i>	
L'automate	205
La problématique du double	207
La place du corps	214
<i>CONCLUSION</i>	219
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	223

Remerciements

J'ADRESSE MES REMERCIEMENTS à Lucile Papaïoannou pour son aide précieuse et sa grande disponibilité, à Françoise Sigour avec qui j'ai eu le plaisir de travailler de nombreuses années, ainsi qu'à tous les enfants et à leurs parents qui m'ont tant appris au cours des groupes thérapeutiques que Françoise et moi avons menés.

Introduction

LA PLACE QU'OCUPE le jeu dans le développement de l'enfant n'est plus à démontrer. Non seulement jouer représente l'action intégratrice des niveaux de symbolisation, mais c'est aussi l'accès à l'expression créatrice. L'expérience du jeu constitue l'ouverture à l'imaginaire et assure, de ce fait même, la reconnaissance de la réalité. L'enfant qui joue sait d'emblée qu'il se déplace dans cette aire potentielle que Winnicott¹ définit comme un espace intermédiaire et paradoxal qui n'existe que d'être ni dehors, ni dedans. Il sait, il a l'intuition immédiate qu'il évolue dans un entre-deux qui l'autorise, en même temps, à exercer pleinement ses compétences subjectives, à sentir, à s'é mouvoir, à prendre plaisir et à découvrir et que pourtant, il se situe en deçà ou au-delà de la réalité elle-même. En faisant semblant, il explore les divers registres de la sensorialité, il déploie les diverses performances que lui permettent ses capacités corporelles, tout en ayant saisi quelles sont les limites de sa perception et de son action dans la réalité. Grâce au *comme si* enfin, il est en mesure d'occuper la place de l'objet. Il joue à être en lieu et place de l'autre, de la chose, de la plante, de l'animal ou de la personne qu'il rencontre en vis-à-vis de lui-même. De l'initiation à l'identification, l'enfant est ainsi susceptible, grâce à l'expression ludique, de parcourir tout le spectre des interactions avec son environnement proche et lointain, sans en éprouver pour autant les contraintes réelles et les risques objectifs.

1. Winnicott D. W. (1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Il n'est qu'à observer les jeux dans une cour de récréation ou dans un jardin public, pour se persuader de l'importance chez l'enfant des échanges avec les autres, dans le champ de l'imaginaire. Des groupes se forment spontanément, par opportunité ou par affinité et une thématique se déploie, une action s'engage autour des rôles qui se sont distribués plus ou moins consensuellement. Les règles qui régissent les interactions sont tacites, mais il suffit que l'une d'elles soit transgressée pour que l'action s'arrête et que soit énoncée clairement la raison de l'interruption : « Ce n'est pas du jeu ! ». D'eux-mêmes, les enfants sont en mesure de réguler et de maintenir l'espace ludique qui correspond à leur besoin d'expression. On peut avancer que ces jeux collectifs ont une valeur et une portée thérapeutique dans la mesure où ils offrent une possible adaptation entre les exigences psychiques et les nécessités de la réalité sociale. Grâce à ces temps de jeu, l'enfant trouve la voie de l'intégration dans la réalisation de soi. Les plaisirs éprouvés n'ont d'égal que le dépassement des potentialités conflictuelles et traumatiques rencontrées.

Dès que l'on cherche à appréhender la complexité du jeu chez l'enfant, on découvre la place primordiale de l'intersubjectivité. Pour apprendre à jouer seul, l'enfant doit, préalablement, avoir fait l'expérience du jeu avec l'autre, en l'occurrence, la mère. En effet, les premiers échanges entre mère et enfant, s'ils se mettent en place dans de bonnes conditions, sont marqués par les mouvements d'exploration du corps de la mère par l'enfant, les jeux d'imitation, les jeux lors des soins corporels, les jeux de regard, enveloppés d'un bain de parole. Le jeu de l'enfant se fonde sur ces premiers jeux avec l'autre, suffisamment présent, disponible et authentiquement impliqué dans ces échanges. Le travail de rêverie, d'interprétation et de jeu maternel est d'importance pour l'harmonieux développement des capacités ultérieures de jeu de l'enfant. Winnicott souligne que le travail de l'adulte est d'aider l'enfant à passer d'un état où il n'est pas capable de jouer à un état où il est capable de le faire. Il ajoute que le jeu dans le cadre thérapeutique permet au sujet d'utiliser l'espace transitionnel et les objets qu'il crée fantasmatiquement. Il peut de la sorte faire l'expérience de la destruction et de la survivance de l'objet et ainsi, *trouver-crée* l'objet. L'expérience du jeu est donc fondamentale car elle favorise la croissance psychique et, lors de jeux partagés avec autrui, elle permet d'établir des relations de groupe. Il s'agirait alors d'aider les enfants à jouer ensemble, puis de permettre à chacun de jouer seul en présence de l'autre. Winnicott rappelle les trois temps du jeu qui permettent à l'enfant de se découvrir lui-même, de saisir le monde qui l'environne et d'expérimenter le lien entre soi et l'autre. Ce n'est que sur

la base de cette rencontre inaugurale que l'enfant est en mesure d'internaliser l'objet et de développer isolément une activité ludique.

Le jeu du *fort-da*, comme l'a montré Freud¹, est le passage obligé pour accéder à la capacité ludique pleine et entière. En effet, il s'appuie sur l'observation de son petit-fils Ernst, âgé d'un an et demi. L'enfant joue avec une bobine attachée par une ficelle, lors d'une des absences de sa mère. Il fait disparaître la bobine en prononçant *o-o-o !*, pour exprimer le mot *fort* (loin), puis il fait réapparaître et ramène vers lui l'objet en s'exclamant *da !* (là), de manière répétitive. Par son jeu, l'enfant met en scène le départ et le retour de sa mère et symbolise ainsi l'alternance de présence et d'absence de l'objet. Le jeu de la bobine permet à l'enfant d'exprimer le manque éprouvé face à l'absence de la mère. Freud montre qu'ainsi il répète la situation déplaisante et, progressivement, assume un rôle actif : il maîtrise l'absence de l'objet en le faisant symboliquement partir, puis revenir, dans son jeu.

Jouer avec les autres enfants et jouer en groupe est une étape complémentaire du développement de la subjectivité. Non seulement l'enfant accède de la sorte à la socialité, mais il fait aussi l'expérience de la différence et de la frustration. Concéder dans le partage, limiter sa toute-puissance et éprouver les difficultés du compromis représentent autant de limitations qui seront largement compensées par la découverte du plaisir de partager et de l'extension du champ des possibles, grâce à la mobilisation des compétences d'autrui et à la richesse des échanges. Le groupe amplifie et démultiplie la puissance expressive et créative du jeu, en décuplant les effets de plaisir, à condition qu'aient pu être intégrés les nécessaires ajustements et régulations qu'il exige.

Lorsque les dispositions ludiques de l'enfant viennent à être mises à mal, soit en raison de dysfonctionnements internes, soit en raison de défaillances de l'environnement familial et social, lorsqu'il n'est plus capable d'engager une relation de jeu avec autrui et avec un groupe de pairs sans que l'interaction tourne à l'excitation irrépessible ou à la transgression violente, il est temps d'interroger ce retour plus ou moins massif à la toute-puissance infantile comme modalité défensive contre l'angoisse générée par les contacts relationnels. Dans de telles circonstances, l'enfant n'est plus également en mesure de construire un jeu, seul. Il reste prisonnier de la dépendance à l'adulte et s'enferme dans la morosité et l'ennui. Lorsque les flux pulsionnels mobilisés dans l'activité ludique submergent l'enfant, lorsque les passages à l'acte se multiplient, lorsque le plaisir de l'être-avec et du faire-semblant laissent place à l'affrontement, le jeu

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

s'arrête. Il n'est plus possible, dès lors, de poursuivre un scénario ni de se laisser porter par le fil d'une histoire, la rencontre se limite à des échanges bruts et destructeurs, des échanges instantanés dont disparaît quasiment toute verbalisation autre que la menace ou l'insulte. Face à de telles situations problématiques, plusieurs niveaux d'intervention sont possibles. Dans un premier temps, il peut s'agir d'un cadrage social et éducatif qui permette de réguler les relations sous la compétence de l'adulte, mais ce mode de régulation reste ponctuel et limité à l'espace familial ou aux réalités institutionnelles. Dans un deuxième temps, il importe de mettre en place un cadre thérapeutique qui permette de trouver des modes durables d'adaptation entre la dimension ludique et la dimension interrelationnelle. L'enfant trouve alors une modalité expressive et créative propre, harmonisée entre sa pulsionnalité et les exigences des relations objectales. Le plaisir de l'expression de soi se corréle de manière réciproque aux échanges constructifs avec autrui.

Il est une activité culturelle particulièrement féconde qui permet de bénéficier des effets psychiques positifs du jeu groupal spontané, sans en présenter les risques d'enlèvement, ni de débordement. Il s'agit du jeu théâtralisé. Qu'il soit improvisé ou soumis à un texte, ce type de jeu offre une richesse d'expression d'autant plus développée qu'il est soumis à des contraintes implicites ou explicites. Le jeu se déploie à l'intérieur d'un espace scénique reconnu et délimité et sa durée correspond également à des indications précises. Ainsi se met en place un cadre d'expression défini, qui ouvre sur tous les registres de l'imitation et de l'identification. Dans le rôle qui lui a été prêté ou dans celui qu'il a choisi d'interpréter, chacun peut se laisser aller à éprouver des affects, à vivre des émotions et à les exprimer à la fois face à des partenaires et face à un public. Dans ce cadre singulier, celui ou celle qui joue se trouve aux prises avec des ressentis inhabituels et quelque peu déroutants. En se mettant dans le rôle assigné, il se sent à même d'extérioriser des sentiments d'autant plus librement qu'il les prête à un autre, d'où ce sentiment d'étrangeté qui partage le sujet entre ce qui est de lui et ce qui n'est pas de lui dans ce qu'il joue, entre ce qui est vrai et ce qui est emprunté, entre un affect qu'il éprouve réellement et une situation entièrement artificielle. Le jeu théâtralisé offre à qui s'y risque la possibilité accrue de faire l'épreuve du double, en se plongeant dans cet entre-deux trouble du même que soi et de l'autre. Celui qui fait l'acteur donne à voir au spectateur un personnage fictif incarné par une personne réelle et dont les mots et les impressions sont prises pour vraies sans pour autant être dupe de l'artifice dans lequel ils se déploient. C'est toute cette gamme d'expression qui va de l'affecté à l'authentique, du présent au représenté, du vécu au joué, du

réel au semblant qui façonne la matière théâtrale même et la constitue comme *illusion créatrice*. Ce qui importe au plus haut point dans ce type d'expérience, aussi bien pour l'acteur que pour le spectateur, c'est d'y croire, le temps de la représentation. Durant le temps même que dure le jeu, chacun se laisse prendre dans le faux-semblant de l'espace fictionnel¹.

Une fois qu'on a décrit au plus près ce phénomène en distinguant ses manifestations naturelles spontanées et ses réalisations culturelles encadrées, il importe de comprendre et d'analyser les effets psychiques qu'engendre la mise en œuvre des interactions ludiques représentatives, tant pour celui qui les conçoit, que pour celui qui les acte et celui qui les regarde. Ces trois niveaux d'implication subjective dans le jeu définissent le champ psychique spécifique qu'il convient d'explorer pour saisir le sens et la valeur thérapeutique potentielle de la création et de l'illusion théâtrale.

Le jeu théâtralisé est un dispositif particulièrement adéquat à ces pathologies de la période de latence dans lesquelles l'enfant, confronté aux nécessités des acquisitions cognitives et de la socialisation, perd pied et se réfugie dans la régression ou la transgression.

La période de latence s'étend de la cinquième ou sixième année de l'enfant jusqu'au début de la puberté. Freud² relie cette période au déclin du complexe d'Œdipe. Elle correspond à une augmentation du refoulement des préoccupations sexuelles, des fantasmes œdipiens, ce qui engendre une amnésie portant sur les premières années de l'enfant. Cette période est marquée par la diminution des activités et des intérêts sexuels, par la déssexualisation des relations objectales, ainsi que par la survenue de sentiments tels que la pudeur, le dégoût, la honte et l'apparition d'appétences esthétiques et morales. La déssexualisation des relations, cependant, n'est pas totale, même s'il n'y a pas *stricto sensu* de nouvelle organisation de la sexualité. Lors de cette période, les investissements d'objet se transforment en identifications aux figures parentales. Au niveau des relations objectales, la tendresse apparaît, prenant le pas sur l'érotisation œdipienne. La sublimation détourne l'énergie pulsionnelle de ses buts sexuels et la dirige vers de nouveaux buts : les apprentissages culturels et intellectuels et la créativité. L'enfant investit de manière privilégiée des activités socialement reconnues et valorisées. L'énergie libidinale, dont l'origine se situe dans les

1. Voir à ce propos l'ouvrage *Jeu, transfert et psychose. De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique* (2012) de P. Attigui, qui a travaillé les paradoxalités du jeu théâtral avec des patients psychotiques.

2. Freud S. (1905), *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Gallimard.

premières préoccupations sexuelles, est ainsi mise à profit pour la socialisation. Cette période est propice aux explorations de l'univers extra-familial et à la poursuite de l'autonomisation physique et psychique. Les acquisitions sociales, réalisées notamment dans le champ scolaire, favorisent le remaniement des représentations individuelles et familiales, ainsi que celles du surmoi.

Lorsqu'il ne peut plus faire face aux exigences de la maturation, l'enfant perd le plaisir de la découverte, de l'investissement d'objets nouveaux et le caractère ludique des échanges avec l'autre. Les pathologies du jeu, durant cette période critique, concernent soit la perte de l'appétence au jeu, soit l'enfermement addictif dans des jeux compulsifs. Pour faire face à ces dysfonctionnements, il importe de mettre en place des thérapeutiques adaptées fondées sur la théâtralisation du jeu. Ainsi, le groupe « Histoires » est une méthode thérapeutique ouvrant sur la réanimation du processus ludique, dans sa dimension interne d'activation de l'imaginaire et du plaisir lié à son maniement, ainsi que l'investissement affectif de la relation à autrui.

Le jeu théâtralisé, pratiqué en thérapie individuelle, se centre sur le réajustement et le développement conséquent des liens fratriques et parentaux, grâce à l'élaboration des échanges transférentiels avec les thérapeutes. Pratiqué en thérapie groupale, le dispositif confronte directement l'enfant avec ses pairs et permet de mettre en scène les difficultés réelles rencontrées non seulement dans l'environnement familial, mais aussi scolaire et social. Le jeu symbolique dans le groupe se déploie, en même temps, au niveau vertical des liens fantasmatiques avec les thérapeutes et au niveau horizontal des liens fantasmatiques avec les autres enfants. L'engagement psychique qui prend place simultanément à ces deux niveaux complémentaires offre des perspectives de maturation et de différenciation particulièrement riches pour préparer l'enfant à l'entrée dans la puberté et l'adolescence. La plasticité psychique stimulée par le recours à l'imaginaire et la dimension ludique des échanges va permettre au futur adolescent une meilleure adaptation aux changements et aux bouleversements corporels et psychiques qu'il ne manquera pas de rencontrer. Pratiqué groupalement, le jeu symbolique acquiert une dimension supplémentaire. Il offre à chacun des participants l'occasion d'externaliser sa conflictualité interne dans le champ des interactions multiples qui sont mises en scène au cours des séances. Dans ce cadre établi et régulé par les thérapeutes, chaque enfant trouve, à sa mesure, les moyens d'élaborer sa groupalité interne et d'ouvrir sa vie psychique à l'altérité.

Afin de mettre en lumière la richesse et la diversité du processus thérapeutique mis en œuvre, nous allons présenter dans ces pages le déroulement précis et concret de plusieurs groupes « Histoires » basés sur le jeu théâtralisé avec des

enfants en période de latence. Chaque groupe déploiera, à sa manière et avec ses singularités propres, une thématique caractéristique des enjeux psychiques de la méthode. Bien que tout groupe soit unique, compte tenu de son histoire et de celle de ses participants, il est possible de dégager, selon les circonstances, des lignes d'action, des modalités évolutives, des séquences élaboratives qui soient spécifiques de la mise en jeu groupale des problématiques psychiques de la période de latence. Les techniques mêmes du groupe « Histoires » apparaîtront clairement et montreront combien leur application rigoureuse soutient le travail psychique de chacun et ouvre la voie aux transformations internes.

Dans un premier temps, nous nous centrerons sur la présentation du dispositif du jeu théâtralisé dans le groupe « Histoires » et de ses origines. Il s'agira de montrer ce en quoi il se distingue des pratiques proprement dites du théâtre et quelles sont les nécessités thérapeutiques qui ont présidé à sa création. Il nous faudra à cet effet, en dégager les grandes étapes historiques et en spécifier l'usage auprès des enfants. Il s'agira également à ce niveau d'énoncer les règles et les impératifs qui régissent la mise en place du dispositif, ainsi que de préciser les indications requises et la manière dont la composition du groupe demande à être réalisée.

Après avoir développé ces préalables théorico-pratiques, nous nous centrerons sur la présentation et l'analyse de situations cliniques concrètes. Chacun des groupes « Histoires » retenus correspondra à l'approfondissement d'une thématique propre visant à éclairer et à circonscrire le processus thérapeutique engagé. Nous nous attacherons essentiellement à trois groupes : le groupe du zizi électrique, le groupe de Samson et le groupe du chien. À travers l'histoire et l'évolution de chaque groupe présenté, il s'agira de mettre en évidence les liens entre le cheminement personnel de chaque enfant et la dynamique groupale au sein de laquelle il est engagé. Si les modalités pratiques des groupes analysés sont les mêmes, en revanche, les enjeux psychopathologiques demeurent différents et font émerger des problématiques psychiques dans lesquelles les investissements pulsionnels et les échanges intersubjectifs sont divergents.

Le groupe « Histoires » centré sur le jeu théâtralisé, par la diversité des configurations relationnelles qu'il met en jeu, par la complexité des situations psychiques qu'il mobilise, par la richesse des registres de l'imaginaire qu'il développe et par le recours aux différents niveaux de symbolisation qu'il implique, représente une médiation thérapeutique particulièrement efficace pour l'enfant à la période de latence.

Chapitre 1

Jeu théâtralisé et groupe « Histoires »

NOMBRE DE RITUELS et de cérémoniaux des sociétés traditionnelles sont marqués par la mise en scène d'un récit mythique. Un événement imaginaire, situé à l'origine de l'ethnie considérée, est représenté par des acteurs improvisés devant la communauté rassemblée autour de différentes dates anniversaires. Ces moments privilégiés de la vie du groupe social ont une portée symbolique pour chacun des membres. Ils définissent des modalités identificatoires qui structurent l'émergence de l'identité individuelle.

Chez les Indiens Hopi, la grande fête du départ des Katchinas, célébrée en juillet, est l'occasion d'une mise en scène élaborée relative à l'histoire de ces divinités. Une telle représentation est destinée à frapper l'esprit des enfants qui croient à l'existence réelle des entités figurées par les masques. Ce sont les hommes du clan qui se cachent derrière ces effigies et entretiennent l'illusion de la réalité du divin. Ce jeu des masques divinisés constitue une sorte de prototype de l'illusion théâtrale. Le déploiement d'une histoire dans un espace scénique déterminé, crée, durant un temps défini, l'illusion d'une réalité authentique. Autrement dit, se joue, sur une scène réelle, une réalité qui ne l'est pas, mais à laquelle tout le monde croit pendant le temps où se déroule le récit. Il s'agit donc, à ce premier niveau, de la création d'un double symbolique représentant tout ou partie de la réalité, mais d'un double bâti, au départ, sous le sceau de la croyance. Les enfants Hopi croient en la présence réelle des Katchinas, jusqu'au jour de leur

initiation où ils découvrent que les masques ne sont que des leurres portés par les hommes du clan. Les Katchinas sont devenus alors pour eux des divinités invisibles qu'ils vont faire vivre à leur tour, en jouant derrière les masques pour les nouvelles générations. Le jeu perdure, entre réalité et croyance, dans la mise en œuvre d'une illusion maintenue¹.

L'énergie psychique qui préside à ce processus d'illusionnement est la puissance magique. Le sujet est porté à croire en son pouvoir interne de faire naître les objets du monde à sa guise. Cette créativité psychique inaugurale ouvre au dépassement de soi, dans la mesure où elle donne à l'imaginaire une place privilégiée dans le moi. Winnicott² a mis en évidence que cette illusion trouve sa source au cœur des relations précoces, dans la capacité du bébé à créer le sein au moment où la mère, dans un état de préoccupation maternelle primaire, le lui présente. Le bébé crée alors de manière hallucinatoire le sein qu'il trouve au même instant au dehors, dans la réalité externe : « La mère place le sein réel juste là où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment »³. Ce processus en *trouvé-crée* est au fondement de la créativité psychique primaire. Sans s'opposer à l'épreuve de réalité, ni devenir prédominante, la capacité d'enchanter le monde par l'image est un important facteur de la construction de soi. Ainsi, la magie créatrice de l'illusion Hopi représente un premier modèle de l'apport symbolique du jeu groupal.

Un second modèle est fourni par la ritualisation de la tragédie dans le théâtre grec antique. L'expression groupale sacralisée qui en résulte exerce un pouvoir singulier sur le psychisme. La mise en œuvre du jeu théâtral a des effets régulateurs sur la gestion pulsionnelle et émotionnelle. Aristote a défini l'action exercée par la représentation tragique sur la psyché comme une *catharsis*, c'est-à-dire une purification interne. Le spectacle tragique offre à voir et à entendre l'*imitation* d'une action exemplaire dont le déroulement suscite la peur et la tristesse. Il ne s'agit nullement de l'action réelle mais de la reproduction fictive de cette action. De même, les émotions vécues au théâtre ne sont pas ancrées dans un contexte de réalité. Elles sont vraies, mais déconnectées du contexte qui les rendrait efficaces. Liées à une action fictive, elles se doublent, dans leur

1. Mannoni O. (1969), *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*, Paris, Seuil.

2. Winnicott D. W. (1971), « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels », in *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

3. Ibid.