Excitation, jeu et groupe

Collection « Groupes thérapeutiques »
dirigée par Jean-Bernard Chapelier

Cette collection développe une réflexion théorique, éclairée par la clinique, des différents groupes thérapeutiques que les professionnels du soin et de l'éducation mettent en place, souvent de manière empirique, auprès des enfants, des adolescents et des adultes. Elle s'intéresse d'autre part à la méthodologie de ces pratiques.

Déjà parus :

Giuseppe Di Chiara
Syndromes psychosociaux
La psychanalyse et les pathologies sociales

Sous la direction de Simone Urwand et Hervé Chapellière
Destin de la sexualité dans les groupes

Sous la direction de Jean-Bernard Chapelier et Pierre Privat
Violence, agressivité et groupe

Sous la direction de Jean-Jacques Grappin et Blandine Guettier
Institution et groupes d'enfants

Ophélia Avron
La pensée scénique
Groupe et psychodrame

Sous la direction de Pierre Privat et François Sacco
Groupes d'enfants et cadre psychanalytique

Retrouvez tous les titres parus sur : **www.editions-eres.com**

Sous la direction de
Jean-Bernard Chapelier et Jean-Jacques Poncelet

Excitation, jeu et groupe

Groupes thérapeutiques

érès éditions

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2570-8
Première édition © Éditions érès 2005
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation…) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.
L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

Présentation
Jean-Bernard Chapelier et Jean-Jacques Poncelet 7

APPROCHE DU JEU EN GROUPE

Jouer seul… jouer en groupe
Interlocuteurs transitionnels et « travail du jouer »
Fabien Joly 13

Melanie Klein, le jeu psychanalytique et le groupe d'enfants
Simone Urwand 33

Le travail du négatif et jouer en groupe
Rémi Puyuelo 59

Le jeu et ses fonctions scéniques
Ophélia Avron 71

DE L'EXCITATION AU JEU

Le chaos dans le groupe : fantasme ou réalité ?
Pierrette Laurent 85

L'excitation en groupe, force de liaison ou de déliaison pulsionnelle ?
Jean-Jacques Poncelet 93

Défense et illustration du chahut
Jean-Bernard Chapelier 101

La mise en jeu des limites : laisser faire en toute sécurité !
Pierre Privat 117

Se rencontrer en jouant
Dominique Quelin 129

Le jeu et la communication dans le groupe des petits :
entre excitation et représentation
Vincenzo Ricciotti 137

UTILISATION DU JEU DANS LA CLINIQUE

La conquête du « jeu groupal »
De l'actualisation à la réactualisation du traumatisme
dans les thérapies groupales avec des « enfants limites »
Didier Roffat 153

Jeu, émotion ou tensions émotionnelles chez les bébés en groupe
Denis Mellier 167

À quoi joue-t-on et comment joue-t-on
en thérapie familiale psychanalytique ?
Evelyn Granjon 183

Des parents qui jouent !
Chantal Thomas 199

Le jeu dans les groupes de formation
Jean-Jacques Grappin 211

Le psychodrame : jeu de groupe et/ou jeu en groupe
Blandine Guettier 217

« Je joue au nom des autres »
Willy Nègre 227

À propos du texte de Willy Nègre
Serge Chaurang 235

Bibliographie 237

Jean-Bernard Chapelier
Jean-Jacques Poncelet

Présentation

Le jeu souvent défini comme une activité propre à l'enfance n'a pu qu'attirer l'attention des psychanalystes (actuels et passés) qui se sont intéressés à l'enfant et il est alors devenu pour eux un espace d'investigation et de réflexion de premier plan. Cette activité mentale, accompagnée d'activité physique, peut être appréhendée de manière différente, soit par sa fonction psychique, soit par son utilisation dans la relation à l'adulte. Ainsi on a souvent opposé de ce point de vue M. Klein à A. Freud et à D.W. Winnicott. Pour M. Klein, le jeu s'entend comme l'équivalent de l'association libre des cures types d'adultes et, à ce titre, est utilisé comme moyen de communication avec le thérapeute pour devenir objet d'interprétation. Pour A. Freud, le jeu est une activité investie par des énergies pulsionnelles déplacées et sublimées. Le jeu sert les activités du moi et les fantasmes qui les sous-tendent (1968). Le jeu est utilisé dans la rencontre avec l'enfant (pour le mettre en confiance) et pour développer son moi. Quant à D.W. Winnicott ; il considère que le jeu de l'enfant n'est pas une question psychanalytique mais une activité spontanée nécessaire à son développement ; il serait pour lui indispensable à la constitution du self. Il ne peut donc être dépendant d'aucune nécessité ou d'aucune fonctionnalité externe. Avec la notion d'aire transitionnelle, espace à la fois moi et non-moi, Winnicott porte un regard nouveau sur la question de l'objet. C'est son utilisation qui permet à l'enfant d'avoir l'illusion d'être créateur de cet objet. Le jeu a pour but principal pour l'enfant de

se départir de l'emprise maternelle et ainsi d'acquérir des capacités d'initiative (à partir de l'expérience de son omnipotence). On comprend la distance que prend Winnicott par rapport à M. Klein, qui par l'interprétation du jeu vient d'une certaine façon rétablir l'emprise de l'adulte. Pourtant, l'étymologie du mot « jeu » rend raison à M. Klein, puisque celui-ci est issu primitivement de mots indo-européens désignant la parole[1]. Le latin *jocus*, lui, renvoie aux jeux de mots et à la plaisanterie ; il y aurait donc équivalence entre jeu et langage. Cependant *jocus* associé à *ludus* renvoie à l'illusion, et introduit l'idée d'action. En français, assez rapidement, le mot exprime une grande richesse sémantique entre l'activité libre et l'activité organisée par des règles (compétitions ou jeux d'argent), et dès le XII[e] siècle le mot s'applique aussi à l'acteur de théâtre puis à la musique.

S. Freud lui même aborde au cours de son œuvre les différentes facettes du jeu. Dans son livre sur les mots d'esprit (1905), il montre que les jeux de mots sont un des révélateurs des désirs inconscients. Puis en 1908, il fait du jeu un équivalent chez l'enfant de ce que sera le fantasme chez l'adolescent et l'adulte (même fonction de réalisation des désirs impossibles à réaliser) et nous en voyons ici l'interface avec le rêve. Avec le célèbre jeu de la bobine (1920), il se rapproche d'une vision plus winnicottienne car cette perspective a ouvert toute la question d'une psychanalyse du lien. Entre l'enfant et sa bobine, il y a une ficelle dont nous savons, aujourd'hui, qu'elle permet la « symbolisation de la symbolisation » (pour reprendre cette expression d'A. Green), c'est-à-dire que la représentation de l'absence devient possible.

Le groupe induit plus un effet de présence que d'absence, mais il s'organise à certaines périodes comme un espace transitionnel (où l'espace entre le moi et l'autre devient mal défini). Le jeu solitaire est-il équivalent à un jeu à deux ou en groupe ? La pratique des groupes psychothérapeutiques d'enfants ouvre-t-elle de nouvelles perspectives ? Ces différentes questions seront approfondies au cours de la première partie.

Le jeu inclut une activité motrice. En groupe, cet aspect du jeu peut devenir central au point de se transformer en pure excitation (en particulier à l'âge de la latence) ; ainsi du jeu à l'excitation la marge est étroite... D.W. Winnicott insiste sur les dangers qui guettent le jeu en

1. D'après A. Rey dans le *Dictionnaire historique de la langue française*. Il donne comme exemple le moyen gaulois : *ieith* = langue.

cas de trop grande excitation et il oppose jeux heureux, où l'excitation est maîtrisée, aux jeux malheureux, « quand il[s] se complique[nt] d'excitations corporelles » (1958, 212). Pour lui, les enfants qui ne peuvent pas jouer se sentent menacés par une excitation physique trop intense.

Pour la grande majorité des théoriciens et des cliniciens, les groupes thérapeutiques ont cette capacité « d'exciter l'excitation ». Si nous suivons D.W. Winnicott, le groupe aurait-il cette caractéristique d'attaquer le jeu par l'excitation ?

L'activité physique implique une décharge pulsionnelle, le jeu dans sa définition entretient donc un lien particulier avec l'excitation, ce que la clinique groupale nous rappelle régulièrement. Cette question, non prévue au programme initial du congrès d'Auxerre sur le jeu en groupe, a été évoquée par de nombreux intervenants comme étant un phénomène incontournable. Le concept d'excitation sera au centre des travaux de la deuxième partie.

Le jeu en groupe thérapeutique n'est pas la panacée universelle, son utilisation rentre donc dans la constitution réfléchie du cadre-dispositif. Une des qualités de ce cadre, comme le rappelait R. Roussillon (1995) au congrès d'Auxerre « Groupes d'enfants et cadre psychanalytique », est de pouvoir être utilisé par les patients. La dernière partie de cet ouvrage présentera des situations cliniques variées, qui, prenant en compte les particularités des patients (âges, pathologies ou dispositifs différents), proposeront des modalités d'utilisation du jeu adaptées à leurs besoins.

Approche du jeu en groupe

Fabien Joly

Jouer seul… jouer en groupe

Interlocuteurs transitionnels et « travail du jouer [1] »

Jouer en groupe … une thérapie en soi ?

Proposer ici, à Auxerre, dans un éminent colloque scientifique, et en l'occurrence à la *Mecque de la groupalité française*, mieux (ou pire c'est selon !) au *groupe des psychothérapeutes de groupe* réunis en très grand nombre et en grandes pompes pour parler ensemble de « jouer en groupe », proposer ici donc d'aborder – aux limites extrêmes du titre-thème – une interrogation sur le bien-fondé de cette proposition, et sur les limites de ce *jouer en groupe*, et ce faisant d'examiner plutôt les difficultés, voire les contre-indications du jeu analytique en groupe, voire les « limites » du groupe-analyse ! Ceci est sans doute une provocation de ma part. La première des réactions groupales, inévitablement, sera (et a d'ailleurs été !) de se défendre en repoussant l'intrus pour conforter précisément l'enveloppe et l'idéal du groupe et affirmer tout de go (je l'ai entendu) : « tout est jeu » et « tout est traitable par le groupe analytique de jeu »… De zéro à cent sept ans, des pathologies les plus graves et les plus précoces (autismes et troubles psychotiques précoces, etc.) aux troubles plus évolutifs (pathologies limites et dysharmoniques,

---

Fabien Joly, psychanalyste, psychologue clinicien, docteur en psychologie, centre Alfred-Binet, Paris.

1. Deux développements cliniques évoqués lors de la présentation orale de cette communication ont malheureusement dû être supprimés de ce présent chapitre, pour des raisons de discrétion déontologique.

troubles de la pensée et du comportement à la préadolescence, émergences ou décompensations psychotiques à l'adolescence, etc.), en passant par une symptomatologie plus légère (troubles névrotiques à la latence par exemple), le groupe – et singulièrement le jeu en groupe – apparaît là comme une panacée universelle, un *sirop typhon* ! Tout serait traitable par le groupe… pour peu qu'on sache mener convenablement la technique idoine à ce dispositif groupal. Je ne le crois personnellement pas !

En effet, pour être : premièrement, des révélateurs cardinaux de la spécificité psychique de l'homme ; deuxièmement, des carrefours nodaux de la souffrance psychique et de la psychopathologie de tout sujet (quel que soit son âge) ; troisièmement, pour définir plus loin un champ potentiel d'écoute et d'élaboration de la dite souffrance, je ne crois pas que le jeu et l'activité de *jouer* soient une telle panacée à manier aveuglément. À tout le moins, de nous rappeler qu'il y a des précautions à manier ce véritable *bâton de dynamite* qu'est parfois le jeu de l'enfant. À s'apercevoir que certains jeunes patients ne peuvent être abordés par ce bord-là ; que souvent l'adresse et la demande de soin, voire l'enveloppe institutionnelle, ne permettent pas, sinon à risquer la rupture de traitement, de travailler ce jeu en groupe. Plus essentiel encore à mes yeux : que la mise en groupe ne permet pas pour certains enfants l'abord de leurs propres capacités à jouer, et plus précisément des failles de cette capacité à jouer : l'accélérateur groupal, avant de permettre l'élaboration seconde, le dépassement et l'épaississement de ladite capacité à jouer, ou de la souffrance subjective, risquant l'implosion narcissico-identitaire du jeune patient (voire la contagion *antijeu* dans le groupe). *Je ne crois pas, en définitive, que le jeu en groupe analytique soit (et doive rester) le modèle ultime du jeu thérapeutique et la réponse soignante systématique des pathologies du jeu* : pensant plus justement qu'il existe un véritable spectre de techniques soignantes organisées autour du jeu de l'enfant sur des modélisations très différentes de leur efficace thérapeutique, et au fond que des *indications de traitements individuels par le jeu* restent (la misère de la santé mentale actuelle et le point de vue socio-économique et ses aveuglements mis de côté) encore une indication préférentielle, selon moi, de traitement d'enfant en psychiatrie infanto-juvénile, notamment pour étayer la capacité à jouer seul de l'enfant et ses propres compétences (*via* le *travail du jouer*) à symboliser, rêver, créer.

Si le jeu est bien – comme le disait Winnicott (1975) – *une thérapie « en soi »* ; si, plus loin, il est ce phénomène « naturel » de toujours, la

psychanalyse apparaissant plutôt comme une sophistication du XX^e^ siècle, ne nous aveuglons pas trop ! Le jeu dont on parle entre nous, dans nos colloques, séminaires et conférences, est bien un jeu analytique où le regard ne se porte que sur ce que l'enfant dit en jouant. Un jeu observé depuis une place asymptotique de non-ingérence, voire de *neutralité* ; un jeu élaboratif au regard des modalités de symbolisations que l'on doit bien appeler « secondaires » (Roussillon, 1995) et *via* nos interprétations ou notre activité de liaisons/représentations. Et quand bien même l'enfant est en difficulté de ses propres capacités à jouer et à symboliser, vite il nous faut rapatrier dans les terrains connus du *comme si* et du *faire semblant* des jeux symboliques pour le traiter comme tel, le créditer d'être toujours au fond plus ou moins un jeu symbolique « adressé », surchargé de sens à « rendre conscient » et à dénouer. En un mot, et nous y reviendrons plus loin, le jeu – à l'instar du rêve – est trop souvent seulement entendu dans la réduction de *l'expérience multidimensionnelle du jouer* (ailleurs du *rêver*) au *texte du jeu* (ailleurs du rêve) dans une opération de réduction/simplification et dans une perspective de dénouage, pour « déjouer » le travestissement et le sens latent du « matériel » du jeu (ailleurs du rêve) : il s'agira sans s'y trop impliquer de déconstruire le processus du jeu, de faire un « anti-travail du jouer ». Cette réduction et cette direction thérapeutique (en groupe ou en individuel et pour être féconde – qu'on ne se méprenne pas) ne sont sans doute pas, et c'est là que je voudrais insister aujourd'hui, à systématiser : elles rencontrent plutôt des limites, voire des contre-indications. Et elles doivent se compléter d'une autre perspective où il s'agira plutôt pour nombre de patients de *soutenir la trajectoire du jeu et le travail du jouer* dans sa mise en représentation et sa symbolisation, y compris dans son travestissement et ses déplacements (c'est par là seulement que « jouer est une thérapie en soi »). Encore ailleurs, dans d'autres régions cliniques, il s'agira même en amont – et en individuel – de co-construire l'espace du jeu et la capacité à jouer de nos jeunes patients.

Et c'est par là – et par là seulement – que *jouer thérapeutiquement* exige d'être redéfini, que *jouer en groupe* mérite une redéfinition et une reconsidération de sa faisabilité, de ses limites et de ses indications. Mon outrecuidance, à travailler ces limites du « jouer en groupe analytique », est d'autant plus grande que je ne suis pas un grand spécialiste de la pensée (voire de la technique) groupale ; et qu'à évoquer des difficultés, des ruptures ou des échecs de la prise en charge groupale de certains patients aux difficultés considérables de jeu, mon découpage peut (et

doit) être considéré comme partisan (autant, soit dit en passant, que le découpage inverse). Et on a répondu – à la problématique interrogative que j'ouvrais là, avant même de recevoir mon argumentation et mes perspectives de dégagement élaboratif – que la formation ad hoc (c'est-à-dire plus affinée que la mienne !) et le maintien absolu du cadre groupal et de ses divers métacadres institutionnels, groupaux et adaptés, permettaient alors, ou auraient mieux permis, de tout traiter en groupe. C.Q.F.D. ? Une autre de mes outrecuidances touche plus, on l'aura compris, à la problématique même du jeu : à scander perpétuellement à l'instar de Winnicott que *jouer est une thérapie en soi,* et à soutenir (voire prescrire) les diverses thérapeutiques *par le jeu*, on aurait vite tendance à oublier que *jouer avec un enfant ne va pas de soi,* que laisser les enfants jouer entre eux et devant nous ne suffit pas toujours ; que le jeu a des contre-indications, des impossibles et des prérequis ; enfin, que « si le patient ne peut pas jouer, il faut faire quelque chose pour lui permettre d'avoir la capacité de jouer, après quoi [j'insiste sur cet après quoi] la psychothérapie pourra commencer. L'analyse pour l'analyse ne signifie rien pour moi. Si le patient n'a pas besoin d'analyse, je fais autre chose, quelque chose d'autre que j'estime mieux approprié à l'occasion » (Winnicott, 1975).

En plus de la provocation… il y a quand même un paradoxe pour quelqu'un comme moi qui pratique les groupes d'enfants et d'adolescents depuis longtemps (Joly et Gane, 2001) et qui soutient depuis toujours l'essentialité du jeu et du jouer dans les processus thérapeutiques (Joly, 2001*a* ; Joly et Giromini, 2001) à travailler ici à l'envers de toutes mes propositions préalables pour aller visiter ces limites-là ; certains pourraient dire à scier la branche sur laquelle je suis assis. Je dois cette manière (risquée mais je crois productive) de faire à René Diatkine et à quelques autres… Et en remerciement posthume, je dirais qu'il est très fécond (pas seulement pour le plaisir intellectuel mais bien pour nos patients et l'élaboration qu'on leur doit) de remettre en cause certains de nos principes et habitudes quand ceux-ci deviennent quelque peu routiniers et aveuglants !

Je vais donc modestement ici rappeler quelques préalables : sur *le jeu et ses paradoxes* ; sur *la pathologie du jeu*, et ce que j'appelle les ressorts du *travail du jouer* et de sa trajectoire développementale ; pour me contenter au fond ; d'une modeste proposition à débattre *la question des indications différentielles du jouer thérapeutique* – en groupe analytique (groupes de jeu, psychodrames, etc.), en psychanalyse individuelle, en groupes à médiations, voire en traitement individuel en thérapie

psychomotrice – pour tenter de mieux cerner *un véritable spectre psychothérapeutique des modalités du jouer-avec* (Joly et coll., 2003 ; Joly, 2000*a*, 1993)…

Le paradoxe du jeu en groupe : on ne joue jamais seul… on ne joue jamais que seul !

Au fond, *la question du jeu en groupe* est peut-être mal posée si on ne la considère qu'en opposition au *jeu considéré en traitement individuel*. Il faut, en effet, d'urgence que l'on double cette première opposition d'une autre tension (seconde) et d'un paradoxe. Le paradoxe tient en cela (si l'on me permet cet aphorisme) : qu'en définitive *seul ou en groupe, on ne joue jamais que seul, dans le même temps où (en individuel ou à plusieurs) on ne joue jamais seul !* Et la question devient donc, à côté de la première mise en tension, d'ouvrir ainsi à une autre dimension : s'agit-il d'entendre le jeu d'une écoute et d'une position thérapeutique (certes asymptotique mais décisivement) non-impliquée, ou disons *la moins impliquée possible* (*neutralité bienveillante* et respect du matériel de l'autre ou du groupe obligent), sans trop de surcharge intersubjective du côté du(des) thérapeute(s), et de soutenir alors le travail du jouer *via* une opération de sens, et un travail permanent de symbolisations, de liaisons-interprétations (en groupe ou en individuel) ? Ou s'agit-il plutôt de soutenir et de coproduire l'activité ludique en position d'*interlocuteur transitionnel* (Lavallée, 1989 ; Joly, 2000*a*) et de partenaire étayant du travail et de la trajectoire développementale du jouer, ce qui est plutôt la perspective de nombre de groupes à médiations et exemplairement de traitements ludiques (individuels ou en groupes) comme les thérapeutiques psychomotrices ? Et, plus loin, s'agit-il de transformer tous les soignants en pseudo-analystes et tous les dispositifs prétendument thérapeutiques en *psychanalysette de bazar* (Diatkine, 1994) ? *Jouer avec l'autre* ne se réduit pas à *être en groupe*. À deux, on est toujours avec plus d'un autre. Et plus encore, c'est sans aucun doute du « deux » que se tisse le pluriel, dans l'émergence transitionnelle, et dans le nouage intersubjectif si privilégié du jeu à deux, que s'originent la capacité à jouer seul et la capacité à jouer en groupe.

Reprenons ici *le paradoxe du jeu* avant d'explorer plus avant les incidences des dispositifs thérapeutiques ludiques et des positionnements thérapeutiques respectifs face au jeu.

S'il est de notoriété publique que le jeu est l'occupation essentielle de l'enfant éveillé, que c'est son mode privilégié d'être au monde, sa « manière d'être nécessaire », cette activité ludique ne se comprend généralement (quelles que soient ses multiples facettes) que comme un mouvement de plaisir spontané de l'enfant en totale opposition avec le travail finalisé et laborieux de l'adulte, auquel le petit d'homme adviendra seulement plus tard – après l'avènement de « l'âge de raison » comme on dit ! Telle est la ritournelle la plus souvent proférée à l'endroit du jeu. Spontané, gratuit, spécifiquement enfantin, moment de plaisir opposé au travail, le jeu ? Voire !… Et si nous pensions que *le jeu est un travail,* une expérience nécessaire et des plus sérieuses pour le développement psychomoteur et cognitif du sujet autant que pour sa pleine et harmonieuse croissance psychique : le vecteur du plaisir « bien tempéré » de l'exploration, de la maîtrise et de sa relation au monde. Une expérience hyper complexe du jeu, qui ne va jamais de soi, est un exercice qui répond de plus à un certain nombre de prérequis et à nombre d'exigences tant internes qu'externes qu'il s'agit bien de mesurer et d'appréhender au mieux avant de prétendre utiliser ce jeu à des fins psychothérapeutiques. Quant à la spontanéité et à l'évidence du jeu chez l'enfant, il est malheureusement facile de constater dans la clinique quotidienne que le jeu ne va pas de soi, que tous les enfants ne jouent pas, qu'il en est qui ne savent ou ne peuvent pas jouer… et d'autres qui jouent avec tant de difficultés ou de bizarreries. Et l'on doit donc, bien au contraire, d'une quelconque évidence (et par-delà la question princeps d'une genèse de la fonction du jouer) évoquer d'éventuelles inhibitions pathogènes (ponctuelles, durables voire structurales) des activités ludiques, décrire des débordements ou des dégradations du jeu (dans nombre de pathologies du « trop », de l'excès voire de l'excitation), et même constater parfois la totale incapacité à jouer d'un enfant (cf. les cas les plus extrêmes d'autismes infantiles ou de psychoses graves et précoces). Il faut donc toujours préciser les prérequis – singulièrement psychomoteurs – et cerner les éventuels avatars de ce « jouer ». Derrière ce néologisme du *jouer* (et *a fortiori* du *travail du jouer*), il s'agit donc bien de cerner le paradoxe paradigmatique du *playing* winnicottien (1975) du processus créatif et transformateur dans la pleine reconnaissance de la trajectoire complexe de la transitionnalité, plutôt que le « texte » manifeste des différents jeux (entendus alors comme seules productions achevées). Ce paradigme du jouer devra ainsi être entendu au double titre d'un véritable travail psychique dans le mouvement du se-faisant intrasubjectif, et de l'expérience d'un jouer-avec intersubjectif,

considérés ensemble dans leurs dimensions processuelle, dynamique, topique, économique et génétique tout à la fois : un véritable carrefour développemental et psychomoteur (au sens le plus fort du terme).

Ce jeu – ce *travail du jouer* – est une pleine expérience, ce qui dit à la fois sa dimension éminemment psychique mais tout autant sa pleine valeur d'activité ou d'agir qui convoque le corps, la sensori-motricité, le rapport à l'espace et au monde des objets comme des autres interlocuteurs humains. Dans cette perspective, on doit considérer (Roussillon, 1990) que cette pleine expérience du *jouer,* de toute conduite ludique, est précisément « le champ où l'opposition de l'acte et de la représentation est suspendue » puisque le jeu doit être effectivement agi pour revêtir sa pleine valeur d'expérience, cependant qu'il est dans le même temps « travail de mise en représentation » qui tisse de la matière psychique et qui soutient et accompagne une *symbolisation* « primaire » (Roussillon, *ibid.*) plus fondée sur la présence, sur l'acte et l'éprouvé que sur la mise en absence et la secondarisation. Ce double registre du jouer ouvre à la mise en place de processus cognitifs (cf. la dimension pédagogique et éducative des jeux et des jouets) en même temps qu'à l'enrichissement de la vie psycho-affective et qu'à l'actualisation des productions fantasmatiques et autres formations de l'inconscient. En cela, le jeu est un véritable analogon de l'ensemble du travail psychique, du processus même de psychisation qui fait la qualité psychique spécifique de l'homme, dans toute l'étendue de sa complexité. C'est en jouant que l'enfant explore le monde réel *via* l'investissement ludique et hédonique de sa *psychomotricité en relation*, qu'il éprouve le monde et les objets, et qu'il s'engage (se-faisant) dans le champ de la pensée et de la représentance. Le *jouer* se trouve, de ce fait, au carrefour de plusieurs lignes développementales et fonctionnelles qui engagent toujours l'enfant dans sa double qualité psychique et « instrumentale ». Carrefour du jouer au sein duquel le plaisir – s'il en est une composante essentielle – ne clôt aucunement la question ouverte par cette conduite éminemment complexe et multidimensionnelle, et par le travail sous-jacent qu'elle requiert ; une conduite placée sous le signe du *principe de plaisir* (l'enfant recherche dans le jeu une réduction de ses tensions libidinales), mais dans le même temps une activité et une conduite complexes qui président, dans l'épreuve d'actualité, à l'établissement du *principe de réalité.*

Comme nous le savons bien, les jeux évoluent avec l'âge et en fonction du stade de développement de l'enfant ; à chaque période de l'enfance, de nouvelles aptitudes émergent (tant sur le plan neuro-

moteur et développemental qu'aux plans psychique, cognitif, et socio-affectif), étayées par (autant que productrices) des activités ludiques toujours de plus en plus élaborées et socialisées. Les jeux des enfants ne peuvent ainsi être compris dans la fixité de leur seul donné à voir en un moment précis. Outre qu'ils doivent être resitués dans la profondeur du fonctionnement psychique subjectif qui les organise, c'est toujours dans une trajectoire temporalisée et développementale qu'il faut également les penser. La conduite ludique et *le travail du jouer* devant être à la fois considérés comme l'expression des modes actuels d'organisation de la personnalité, et dans le même temps comme un mode structurant à l'égard des organisations plus tardives. Dans et dès ses prémisses, *le jouer* est ainsi essentiel au développement par la répétition et la maîtrise progressive des acquisitions sensorimotrices et cognitives ; avec jubilation et plaisir, il concourt de fait aux apprentissages, à la découverte et à la possibilité de nouvelles expériences. Mieux encore, il permet le développement des différentes fonctions – *via* cet investissement en *plaisir bien tempéré* – en les nouant et les investissant dans le cadre des relations aux autres, et de la croissance psychique.

Le *petit Ernst* – celui, fameux, du « jeu de la bobine » (Freud, 1920) – nous donne à voir et à entendre (pour peu que l'on tende l'oreille et que l'on ne se précipite pas, ou pas seulement, sur la seule dimension intrapsychique en oubliant que le jeu est ce carrefour hyper complexe du développement du petit d'homme) cette dimension processuelle et développementale, cet appui originaire sur *le prêt de la capacité à jouer de l'autre*, et *le croisement intime des différents secteurs de fonctionnement* (psychomoteur, cognitif, relationnel, intrapsychique, etc.) qui se nouent et s'autoféconDent l'un l'autre chez l'enfant jouant, dans le se-faisant de la trajectoire de la bobine, entre corps et psyché, entre rôles et fonctionnement des fonctions, événement et élaboration des traces affectivo-représentationnelles, entre potentialité et investissement (de soi, de l'autre et du monde). « L'autre » est omniprésent – en présence puis en absence – dans toute la trajectoire du jeu, originant la propre capacité à jouer de l'infans, faisant naître à soi-même (comme dans une maïeutique) la propre *capacité à jouer* du futur sujet d'une interaction ludique née au lieu de l'autre (de sa disponibilité et de son implication, de sa « folle » préoccupation primaire, de sa dissymétrie fondamentale, et de sa coproduction de l'espace et de l'événement ludique). Ce *jeu de l'enfant à la bobine* – jeu fondamentalement psychomoteur s'il en est (et trop souvent seulement traité comme jeu langagier et pré-symbolique, dit alors du *fort/da*) et *jeu en présence que l'on réduit trop à n'être qu'un*