

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 978-2-10-076781-6

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'émouvoir, 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 irrépressible 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.