

## **Une chambre d'adolescent-e-s partagée ?**

**L'accueil libre et spontané :  
un dispositif transitionnel pour une pâte à modeler sémiotique**

**Cédric Schlatter**

*« L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget 1967, p. 311).*

Mémoire de Master en sciences sociales, spécialisé en psychologie et éducation

Sous la direction de Madame la Professeur Tania Zittoun

Sous l'expertise de Monsieur le Docteur Emmanuel Schwab

Université de Neuchâtel, février 2021

Faculté des lettres et sciences humaines

### **Remerciements :**

Je remercie,

Ma famille et mes amis pour leurs soutiens, leurs patiences et leurs écoutes, ces deux dernières sollicitées encore et encore.

Julien Gazui pour ses lectures, avis et relectures.

Les adolescent-e-s pour leurs expérimentations en tous sens et les questionnements multiples qu'elles créent.

L'institution observée.

Ma directrice de mémoire qui, par sa confiance, m'a laissé une complète appropriation de mon sujet de mémoire.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que l'auteur-trice

## Table des matières

<b>Le sujet du mémoire</b> .....	5
<b>Cadre théorique</b> .....	6
<b>Le concept général : le transitionnel</b> .....	6
<b>L' « appropriation... »</b> .....	10
...d'un lieu, d'un monde, de la réalité .....	12
<b>Le Positivisme</b> .....	13
<b>Le Constructivisme</b> .....	15
<b>La réalité observée, interne, externe ou un peu des deux</b> .....	17
<b>La « Réalité »</b> .....	18
<b>Le « Vrai »</b> .....	22
<b>Positivisme versus constructivisme, interdépendance dans la recherche de sens</b> .....	24
<b>Le sens, une pâte à modeler par la médiation sémiotique</b> .....	25
<b>Récursivement, l'appropriation</b> .....	28
<b>Le « comment » de l'appropriation d'un lieu</b> .....	30
<b>La subjectivité : quand soi-même, l'environnement, les autres et l'aire transitionnelle ne font qu'un</b> .....	31
<b>Créer du sens : un tiers pour se différencier soi, l'autre et l'objet ; le big bang de l'aire intermédiaire</b> .....	33
<b>Créer du sens : symbolisation et dialogue intérieur au travers de l'autre et de l'expérimentation ; jeu et premiers chevauchements d'aires transitionnelles</b> .....	38
<b>Créer du sens : quelque chose se joue, pour pouvoir se dire, dans un espace ; et si on jouait à... l'aire paradoxale</b> .....	42
<b>Créer du sens : quelque chose qui s'apprend au travers de la relation pédagogique</b> .....	56
<b>Récursivement, le « comment » de l'appropriation</b> .....	58
<b>L'observation de l'accueil libre au travers de la transitionnalité</b> .....	60
<b>La méthodologie du, de la, chercheur-euse</b> .....	61

<b>Résultats empiriques</b> .....	68
<b>Le centre, un espace potentiel</b> .....	68
<b>L'autre-objet et fluctuation de sens</b> .....	69
<b>L'anneau de Marcello</b> .....	70
<b>Les autres-sujets et fluctuations de sens</b> .....	72
<b>Du soi-même dans les autres-sujets</b> .....	73
<b>De l'autre-objet et de l'autre-sujet approprié par soi-même</b> .....	77
<b>Mouvement sémiotique entre sphères d'expériences et projection extérieur-intérieur, un entre-deux</b> .....	80
<b>Le jeu dans l'espace centre de loisirs...</b> .....	82
... mais un jeu Winnicottien .....	84
<b>Le jeu Winnicottien : la relation et la confiance</b> .....	86
<b>Le jeu Winnicottien : Relation enseignant-élève, appropriations spatiales et appropriations subjectives, pour se sentir soi-même</b> .....	94
<b>Le jeu Winnicottien : Appropriations spatiales, appropriations subjectives, récursivité</b> .....	98
<b>Le jeu Winnicottien : Les légendes, entre absurde, angoisse, imagination et relation enseignant-élève</b> .....	102
<b>Récursivement, l'influence de l'appropriation</b> .....	110
<b>Conclusion</b> .....	111
<b>Bibliographie</b> .....	113

## Résumé

Un centre de loisirs en milieu rural est observé sous l'angle de la transitionnalité afin d'expliquer l'appropriation subjective faite en son sein par des adolescent-e-s au travers de leurs appropriations spatiales, processus soutenu par la relation que ces dernier-ère-s entretiennent avec les travailleur-euse-s social-e-s.

**Mots clés :** Transitionnel, Jeu, Sémiotique, Adolescence, Accueil libre, Centre de loisirs.

-----

## Le sujet du mémoire

Oscar Wilde faisait dire à l'un de ses personnages : « *C'est une rude tâche que de ne rien faire. Toutefois, je n'ai rien contre les rudes tâches quand elles n'ont pas d'objectif précis* » (Wilde, 1895, p. 32). Mise en perspective avec les adolescent-e-s et la manière dont ils, elles, investissent parfois leur temps libre, cette citation porte à réflexion. Notamment, face à l'appropriation plus ou moins temporaire de l'espace public par des groupes de jeunes. Cette dernière se présente par différents faits : musiques, rires, cris, mégots de cigarettes et autres restes çà et là, tags et écritures sur les murs. Afin de se réserver de petites parts de territoire, ces groupes forment des délimitations par la disposition des membres qui les constituent, et par des objets personnels. Les adolescent-e-s vivent ces instants d'appropriation avec plus ou moins d'intensité. Ils, elles, mettent parfois beaucoup d'énergie à ce qui semble être perçu par un regard extérieur à eux, elles, comme, « *ne rien faire* ».

Henry Gilles (2009) explique que des comportements similaires sont observables « *sur l'ensemble du territoire national [France], en milieu urbain, périurbain et rural* » (2009, p. 31). Il précise que cela « *suscite bien des polémiques* » (Henry, 2009, p. 31), et est « *souvent montré dans les médias comme une des causes du supposé climat d'insécurité* » (Henry, 2009, p. 32). Un accompagnement à la gestion de ces appropriations spontanées peut se percevoir au travers des centres d'animation socioculturelle et leurs actions pour soutenir les adolescent-e-s dans l'organisation de leur temps libre.

Cette recherche porte sur un centre de loisirs en milieu rural où ces différents phénomènes d'appropriations sont présents et acceptés en son sein dès les premiers jours de son ouverture. Les murs de l'institution sont librement marqués par les jeunes. Des dessins, tags, mots, et symboles y figurent. Le centre en question propose une liberté d'accès, sans inscription, et ne propose aucune censure ni aucune charte de comportements sous forme écrite. Il travaille dans l'ici et maintenant, l'instant présent et les événements s'y produisant. Les adolescent-e-s s'y retrouvent en nombre, dans leurs temps libres, et ne suivent aucun programme d'activité. Elles, ils, participent ainsi à une activité spontanée nommée « *accueil libre* », temps où le « *ne rien faire* » est accueilli. Ils, elles, fréquentent donc librement cet espace lors de ses temps d'ouvertures, accompagné-e-s par deux professionnel-le-s à temps partiel.

Une question se pose alors sur ce que peut proposer ce centre d'animation socioculturelle à comparer d'un arrêt de bus, par exemple, où il est tout aussi possible de ne rien y faire, de se l'approprier, de le marquer. Cette question interroge donc la relation que peuvent entretenir le « *ne rien faire* », l'appropriation du lieu par les adolescent-e-s, dans le sens de « *S'attribuer quelque chose. Attribuer quelque chose à soi-même, la faire sienne [...]* » (crtl.fr, 2021), et les buts de cette institution, sa dimension éducative et ce qu'elle transmet aux adolescent-e-s. Au travers de la perspective de six personnes, cinq majeures ayant côtoyé le centre à leurs adolescences, et une mineure le fréquentant encore, cette étude cherche à répondre à la question : **en l'absence d'un programme d'activité, comment l'appropriation d'un centre de loisirs par des adolescent-e-s influence-t-elle la transmission sémiotique ?**

Afin de répondre à cette question, ce mémoire développe un axe théorique, sous la forme d'un récit, linéaire et progressif, et un axe empirique au travers de la perspective de six personnes. Le premier décrit des concepts interdépendants et dynamiques. Ils gagnent en valeur les uns connectés aux autres. La question de recherche y est déconstruite en deux thèmes principaux nommés « l'appropriation... », définissant certaines particularités de l'appropriation, et « le "comment" de l'appropriation ». Par ces deux thèmes, les notions interne et externe gagnent en complexité et leurs délimitations simples et claires en apparences sortent du sens commun. Elles s'atténuent, se floutent, pour laisser place à l'illusion, au concept du transitionnel (Winnicott, 2002). L'axe empirique déconstruit l'institution observée progressivement au travers de divers processus liés au transitionnel, de l'espace potentiel à l'autre-objet, de l'autre-objet à l'autre-sujet pour développer ensuite des interactions collectives, de la relation, au jeu Winnicottien, à des objets angoissants de type Kleinien.

-----

## Cadre théorique

### Le concept général : le transitionnel

Le transitionnel est un concept développé par Donald Woods Winnicott qui regroupe trois objets théoriques interdépendants : « la zone intermédiaire » (Winnicott, 2002, p. 44), les « phénomènes transitionnels » (Winnicott, 2002, p. 49) et « l'objet transitionnel » (Winnicott, 2002, p. 28).

La zone (ou aire) intermédiaire, ou comme le nomme Roussillon « *l'espace transitionnel* » (Roussillon, 2008, p. 81), n'appartient pas vraiment au monde extérieur, ni tout

à fait au monde intérieur du sujet pensant. Pour Winnicott, la zone intermédiaire n'est pas mise en question concernant son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure. Elle reste tout au long de la vie dans le « *mode d'expérimentation interne* » (Winnicott, 2002, p. 49) qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. Elle est un entre-deux, une dimension des possibles où peuvent se mêler et se désunir ce qui appartient à la personne et ce qui existe en soi ; ceci sans heurts, mais plutôt par adoucissement pour cette dernière qui y évolue. Elle est « [...] *un lieu de repos pour l'individu qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure (subjective) et réalité extérieure (objective)* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Elle est plus précisément une zone de repos située entre « la créativité primaire » (Winnicott, 2002, p. 44), et la perception objective basée sur « l'épreuve de réalité » (Winnicott, 2002, p. 44). La première est la perspective subjective de l'enfant de « créer » le monde, un monde qui répond à ses besoins. Le sein de la mère en est le symbole, « [...] *le plaisir pris dans la relation avec la mère, [...] va inscrire celui-ci [cet investissement] dans l'orbite du principe du plaisir, des "pulsions de vie"* » (Roussillon, 2014, p. 69). Notamment lors de l'expérience de la tétée, « [...] *raisons pour lesquelles la clinique psychanalytique accorde une telle valeur symbolique au "sein maternel"* » (Roussillon, 2014, p. 69). Cette expérience « [...] *rassemble les différents "brins" de plaisir [...] ; plaisir de l'autoconservation, plaisir des zones érogènes, plaisir du "partage"* » (Roussillon, 2014, p. 69). Cette perspective de « créer » place cette créativité dans le narcissisme primaire, notion développée plus tard dans ce texte. La créativité de Winnicott, a comparé du narcissisme primaire, a de particulier qu'elle est « [...] *un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue, [...]* » (Winnicott, 2002, p. 127). Elle s'oppose à « [...] *une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure [...]* » (Winnicott, 2002, p. 127). Une complaisance soumise qui, si elle est effective, amène à ce que « [...] *le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter* » (Winnicott, 2002, p. 127). En d'autres mots, la réalité resterait lettre morte sans un regard qui l'anime. La seconde, l'épreuve de réalité, est un processus permettant à l'appareil psychique d'opérer une distinction entre la perception et la représentation, entre le monde intérieur et le monde extérieur, au travers de l'expérimentation d'une réalité existante, non conforme et/ou insatisfaisante à son idéalisation. Ce processus naît du couple plaisir/déplaisir. « [...] *les affects de plaisir et de déplaisir sont en effet les premières formes de "sens" que la psyché confère aux événements qui l'affectent* » (Roussillon, 2014, p. 21). C'est ici ce que Freud a nommé « [...] *le jugement d'attribution. "Cela est bon, je veux le mettre en moi" ou "cela est mauvais (déplaisant) et je veux le rejeter de moi"* » (Roussillon,

2014, P. 21). Cependant, le rejet du déplaisant ne permet pas la survie « [...] *il faut bien "apprendre" à le prendre en compte, c'est ce que Freud a appelé le principe de réalité* » (Roussillon, 2014, p. 21). Il faut donc rendre ce déplaisant plaisant afin de pouvoir « [...] *l'accepter et l'intégrer* » (Roussillon, 2014, p. 21). La psyché va devoir « [...] *mettre en jeu ce travail de "transformation" psychique [...]* » (Roussillon, 2014, p. 21). Par le principe de réalité et son couple plaisir/déplaisir, la psyché évolue progressivement de l'hallucination, perception où l'objet de satisfaction est créé par l'enfant, le sein maternel, et dans laquelle triomphe le principe de plaisir, vers une représentation de la réalité par son expérimentation et l'insatisfaction qu'elle produit.

Les phénomènes transitionnels représentent l'utilisation de « *l'illusion* » (Winnicott, 2002, p. 49) sans laquelle l'être n'accorde aucun sens à l'idée d'une relation avec un objet du monde externe. Cette illusion est pour Winnicott la base de l'initiation de l'expérience. « [...] *Ces phénomènes transitionnels marquent la progression vers l'expérience vécue* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Ils se situent entre la subjectivité et la réalité objective non-moi. Les phénomènes transitionnels « [...] *permettent au sujet de garder le lien avec son expérience tout en l'objectivant, la regardant comme extérieure à soi* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Ils sont présents « [...] *chez tout individu pour se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Ils ne disparaissent pas, « [...] *mais se transforment, deviennent diffus et se répandent dans la zone intermédiaire* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68).

L'objet transitionnel est un objet non-moi auquel l'enfant s'attache passionnément, le doudou en est un exemple. Il est une présence rassurante, comme celle de la mère. Il semble même probable qu'il devienne objet transitionnel de par sa présence dans la relation mère-enfant, lors des soins ou de toutes intentions bienveillantes envers lui de la part de l'adulte de référence. Selon Winnicott, « [...] *la place de cet objet est au-dedans, au-dehors, ou à la limite du dehors et du dedans* » (Winnicott, 2002, p. 28). Cet objet possède plusieurs qualités. Il est « [...] *affectueusement choyé [...]* et aimé avec excitation » (Winnicott, 2002, p. 34), mais mutilé. Il ne doit pas être changé, excepté par l'enfant. Il doit pouvoir survivre à « *l'amour instinctuel* » (Winnicott, 2002, p. 34), à la haine et à « *l'agressivité pure* » (Winnicott, 2002, p. 34). Il doit être capable de mouvement, posséder une certaine chaleur et être représentatif d'« [...] *une vitalité ou d'une réalité qui lui serait propre* » (Winnicott, 2002, p. 34). Du point de vue de tiers, l'objet vient du monde extérieur, contrairement au point de vue de l'enfant. Il ne

vient pas du dedans, car ce n'est pas une hallucination. L'objet est promis à un désinvestissement progressif. Il ne devient pas intérieur et le sentiment qu'il suscite n'est pas refoulé, « [...] *il n'est ni oublié, ni soumis au processus de deuil* » (Winnicott, 2002, p. 35). L'objet est une possession et non un objet interne, un concept mental, au sens kleinien.

Ces trois concepts, présentés ici de manière statique afin d'en comprendre l'essence, semblent appropriés aux enfants en bas âge. Néanmoins, ils exposent toutes leurs importances et leurs potentiels dans la compréhension des adolescent-e-s et adultes lorsqu'ils sont présentés dans les dynamiques qui impliquent l'interaction de l'appareil psychique d'un individu cogitant à son environnement externe. Leurs potentiels et leurs importances se révèlent, car « [...] *la matière première de la psyché est complexe et multiple* » (Roussillon, 2008, p. 21). C'est-à-dire que cette matière première de la psyché est « [...] *multisensorielle, multipulsionnelle, multipercutive, [...]* » (Roussillon, 2008, p. 21). Elle mêle « [...] *le mien et l'autre, le dedans et le dehors, et sans doute le présent et le passé et les passés, car elle est aussi multitemporelle, parfois atemporelle ou traversée par de nombreux temps [...]* » (Roussillon, 2008, p. 22). C'est ici que la transitionnalité est fondatrice, car, elle permet à la subjectivité d'appréhender, au travers des concepts ci-dessus, la complexité de ses expérimentations avec ce qui l'entoure. L'expérience subjective « [...] *ne peut être saisie, dans sa complexité, d'emblée et sans médiation* » (Roussillon, 2008, p. 21). Les processus psychiques étant insaisissables directement, « [...] *au sens propre d' "immédiatement", ils doivent être "projetés" et "matérialisés" dans les processus et objets du monde extérieur pour recevoir une forme appréhendable* » (Roussillon, 2008, p. 38 et 39). Les processus psychiques ont besoin « [...] *d'être "matérialisés" au moins transitoirement dans des formes perceptives, pour recevoir une forme de représentation psychique, une forme d'auto-représentation* » (Roussillon, 2008, p. 39). Il y a donc un transfert de la matière première psychique dans les objets et ce processus « [...] *rend "perceptible", matérialisable, sensible donc, la matière immatérielle et énigmatique de l'éprouvé et de l'expérience psychique : elle lui donne une forme* » (Roussillon, 2008, p. 22). Ce processus de matérialisation perceptible rend par conséquent cette matière psychique « [...] *manipulable, appréhendable, transformable, elle permet de jouer avec, de l'utiliser pour symboliser l'expérience subjective qu'elle abrite maintenant* » (Roussillon, 2008, p. 22). Ce mouvement psychique est « halluciné » (Roussillon, 2008, p. 39) dans les objets matériels « [...] *où hallucination et perception se mêlent et s'intriquent pour donner naissance à une nouvelle catégorie d'objets "symboliques", "signifiants"* » (Roussillon, 2008, p. 39). Les objets transitionnels apparaissent de ce fait comme « [...] *le "signifiant" de certains*

*processus psychiques, les processus transitionnels, dont il[s] représente[nt] la forme "matérialisée" » (Roussillon, 2008, p. 38). Par conséquent, l'hallucination donne à l'objet sa « [...] "valeur psychique" [...], la perception lui donne sa forme appréhendable, potentiellement transformable par la motricité » (Roussillon, 2008, p. 39).*

En définitive, les objets impliqués dans un processus de transitionnalité appartiennent autant « [...] au "monde du-dehors" qu'au "monde du-dedans", ils reposent sur la suspension de l'opposition hallucination/perception, de l'opposition dedans/dehors, de l'opposition moi/non-moi » (Roussillon, 2008, p. 39). Il y a une projection de la matière première psychique dans les objets puis, par possibles transformations motrices de ces dits objets, une symbolisation et/ou une signification observable pour la personne, et des tiers, est intériorisée. Ce processus est observable autant chez l'enfant que l'adulte, et chez des adolescent-e-s dans un centre de loisirs qu'ils, elles, peuvent librement marquer de leurs empreintes, transformer, se l'approprier.

-----

### **L' « appropriation... »**

La question de recherche traite de l'appropriation d'un centre de loisirs : « *S'attribuer quelque chose. Attribuer quelque chose à soi-même, la faire sienne [...] » (crtl.fr, 2021), dans un contexte de transitionnalité où cette appropriation peut influencer la transmission sémiotique. C'est-à-dire d'expliquer au travers d'un objet matériel devenu sien comment cette appropriation influence l'apprentissage de connaissances partagées et validées par des tiers. L'idée de connaissance est définie ici dans un sens large. « [...] un objet de connaissance est un objet de nature symbolique, cristallisant sous forme de signes des expériences humaines, transmissibles d'une personne à l'autre et au travers du temps et de l'espace [...] » (Zittoun, 2009, p.130). Cet objet de connaissance « [...] suppose que des personnes puissent s'accorder, au moins partiellement, sur la signification de cet objet » (Zittoun, 2009, p.130).*

Dans le livre de Patricia Murphy et al. (2008), livre en anglais dont les citations sont traduites par l'auteur-trice de ce mémoire, Barbara Rogoff propose une vision de l'appropriation où la personne et son contexte social sont interdépendants. Elle nomme cela l'appropriation participative. Cette dernière est un concept « [...] dans lequel la frontière elle-même [individu/contexte social] est remise en question, car une personne qui participe à une

*activité fait partie de cette activité, n'en est pas séparée. L'idée que le monde social est extérieur à l'individu devient trompeuse dans cette approche* » (Murphy, 2008, p. 67). Ce concept précise une interdépendance interne/externe car, « [...] une personne qui participe à une activité est impliquée dans l'appropriation par sa propre participation » (Murphy, 2008, p. 67). L'appropriation se produit dans « [...] le processus de participation, car l'individu change par l'implication dans la situation en question, et cette participation contribue à la fois à l'orientation de l'événement en évolution et à la préparation de l'individu à une implication dans d'autres événements similaires » (Murphy, 2008, p. 67). L'appropriation semble donc « [...] un processus de transformation et non une condition préalable à la transformation » (Murphy, 2008, p. 67). Elle est le « [...] processus personnel par lequel, par l'engagement dans une activité, les individus changent et gèrent une situation ultérieure de manière préparée par leur propre participation à la situation précédente. Il s'agit d'un processus de devenir, plutôt que d'acquisition, [...] » (Murphy, 2008, p. 60). Le terme « appropriation » fait donc « [...] référence au changement résultant de la propre participation d'une personne à une activité, et non à son internalisation d'un événement ou d'une technique externe » (Murphy, 2008, p. 67). Selon ce concept d'appropriation participative, le développement et l'apprentissage impliquent une « [...] perspective dans laquelle les enfants et leurs partenaires sociaux sont interdépendants, leurs rôles sont actifs et en évolution dynamique, et les processus spécifiques par lesquels ils communiquent et partagent la prise de décision sont la substance du développement cognitif » (Murphy, 2008, p. 66).

Dans le cadre de la recherche de ce mémoire, l'appropriation du centre de loisirs faite par les adolescent-e-s est en partie une appropriation spatiale, incluse dans un contexte social. Ils, elles, s'approprient des objets matériels, extérieurs à elles, eux, en apparence ; des murs, des tables, des chaises, des lieux, etc. Ils, elles, participent à leurs modifications ; une marque, un dessin, une signature, etc. La remise en question de la frontière individu-contexte social faite par l'appropriation participative précise l'interdépendance entre les deux, dans une dynamique de changement pour la personne par sa participation. Le transitionnel de Winnicott, lui, se déploie sur une frontière similaire et propose de maintenir à la fois reliées et séparées réalité intérieure et réalité extérieure. L'appropriation spatiale faite par les adolescent-e-s dans un contexte social semble donc également favoriser un changement chez ces dernier-ère-s. Une interdépendance semble produite par ces actions d'appropriation entre les adolescent-e-s et leurs partenaires sociaux et peut possiblement être une substance au développement cognitif et être productrice de connaissance.

-----

### **...d'un lieu, d'un monde, de la réalité**

Les mots de Kant permettent ici d'introduire la complexité de cette interaction environnement concret-personne-connaissance, au même titre qu'ils ont fait éclore les premiers questionnements de l'auteur-trice de ce mémoire. « *La vérité, dit-on, consiste dans l'accord de la connaissance avec l'objet. Selon cette simple définition de mot, ma connaissance doit donc s'accorder avec l'objet pour avoir valeur de vérité* » (Kant, 1982, p. 53)<sup>1</sup>. Kant amène par ce simple énoncé un questionnement permettant d'inclure la transitionnalité dans le rapport objet-connaissance, car, il ajoute : « *Or, le seul moyen que j'ai de comparer l'objet avec ma connaissance c'est que je le connaisse. Ainsi ma connaissance doit se confirmer elle-même* » (Kant, 1982, p. 53). Une ambiguïté émerge dans ces mots. La connaissance semble valider la connaissance elle-même. De ce fait, la vérité qu'elle pense produire devient relative, et cette relativité questionne la compréhension personnelle et collective des objets, de l'environnement, et le rapport de tout à chacun à eux. Ils ne semblent plus complètement externes aux individus.

La vérité de l'objet est-elle ce qu'il est ou est-elle une représentation de lui-même fondée sur l'expérimentation de l'objet ? La connaissance acquise par cette expérimentation est-elle vérité, ou représentation ? Quand une personne expérimente le monde, est-elle en prise directe avec des objets vrais et distincts d'elle-même ou les perçoit-elle au travers de connaissances et de représentations expérimentées et partagées par des tiers ? Comme l'expliquent Nguyễn-Duy et al., les écrits de Kant ci-dessus ont produit un léger changement. « [...] *le débat s'est déplacé de la vérité vers la question de sa représentation [...]* » (Nguyễn-Duy & al., 2007, p. 9). La connaissance vraie de l'objet semble évoluer en une connaissance représentative de l'objet. La notion de vérité semble ici se désacraliser. Par conséquent, lorsqu'une personne fait sien un objet, que s'approprie-t-elle vraiment ? Dans le contexte de cette recherche, de quelle nature est l'appropriation faite par les adolescent-e-s au travers de l'expérimentation de l'environnement « centre de loisirs », un réel vrai, un réel fait de représentations, les deux ?

Afin de mieux percevoir tout l'intérêt du concept de transitionnalité, un entre-deux, il est intéressant d'observer ce qui semble externe et interne aux individus. C'est par les épistémologies positiviste, constructiviste et leurs interactions, que ce récit théorique propose d'imager ces deux représentations et la complexité de l'externe/interne. Pour construire cette

---

<sup>1</sup> Les citations de ce texte sont traduites par l'auteur-trice de ce mémoire

réflexion, les références sont principalement tirées des ouvrages de Jean-Louis Le Moigne, soutien au constructivisme, et de Paul Boghossian qui le désavoue en faveur du positivisme. L'argumentaire de ces deux auteurs semble se produire dans une dynamique de déconstruction de l'épistémologie qu'ils ne soutiennent pas, épistémologie apparaissant parfois comme « adverse », amenant de ce fait à des arguments possiblement abrupts, une rudesse dans le verbe parfois, non désirée par l'auteur-trice de ce mémoire. Néanmoins, leurs mots permettent de nourrir une représentation utile à la démonstration souhaitée, notamment sur les notions de « réalité » et du « vrai ». Cette représentation ne se veut aucune exhaustive ou rendre compte de toute la complexité des épistémologies. Si ces dernières étaient un océan, la représentation présentée ici n'en serait que quelques gouttes. Le positivisme est représenté en premier, de par sa prédominance dans l'histoire de la science.

-----

### **Le Positivisme**

Le positivisme propose que « [...] *la connaissance que constitue progressivement la science est la connaissance de la réalité, une réalité postulée indépendante des observateurs qui la décrivent [...]* » (Le Moigne, 2012, p. 16). Pour cette épistémologie l'univers, la nature, la vie et tout ce qui semble connaissable « [...] *est potentiellement connaissable ou descriptible sous forme de discours (logos) et ces connaissances nous disent peu à peu l'essence, la substance et la permanence des choses, par delà la diversité éventuelle de leurs apparences et de leur comportement* » (Le Moigne, 2012, p. 16). Pour le chercheur positiviste, la réalité vraisemblablement « [...] *existe, indépendante de ses calculs ou de ses tracés, et il sait qu'il dispose ou peut disposer de quelques méthodes lui permettant d'apprécier s'il se rapproche [...] ou s'éloigne [...]* » de cette réalité (Le Moigne, 2012, p. 16).

Le positivisme suggère une hypothèse déterministe et causalisme. C'est-à-dire que « [...] *chaque effet de la réalité est produit par quelque cause, cause que l'on pourra identifier* » (Le Moigne, 2012, p. 17). Elle propose que la réalité connaissable « [...] *a un sens en elle-même et que ce sens ne dépend pas nécessairement des préférences personnelles des observateurs modélisateurs qui s'efforcent de l'enregistrer sous forme de détermination (qu'elles soient lois, principes, causes, conjectures ou théories)* » (Le Moigne, 2012, p. 18).

Ce déterminisme, cette succession de causes, semble également faire échos à ce que Le Moigne nomme le premier principe méthodologique positiviste, la division, appelée « *la*

*modélisation analytique* » (Le Moigne, 2012, p. 21). Cette modélisation semble amener à « [...] *la division, ou [...] la décomposition selon des catégories préétablies [...]* » (Le Moigne, 2012, p. 20), et semble être, aux dires de Le Moigne, « [...] *le premier principe méthodologique que privilégient systématiquement [...] les épistémologies positivistes* » (Le Moigne, 2012, p. 20). Ce principe propose que « [...] *la réalité connaissable doit non seulement exister, mais être analysable ou décomposable en parties, potentiellement au moins, parties également réelles et donc connaisables* » (Le Moigne, 2012, p. 20).

Selon Le Moigne, le positivisme avance un second principe méthodologique qui est « *le principe de raison suffisante* » (Le Moigne, 2012, p. 22). Ce principe semble présupposer l'existence de causes, mais également une équivalence entre une cause et son effet : « [...] *rien jamais n'arrive sans qu'il y ait une cause ou du moins une raison déterminante, c'est-à-dire quelque chose qui puisse servir à rendre raison a priori pourquoi cela est existant plutôt que non existant, et pourquoi cela est ainsi plutôt que de toute autre façon* » (Le Moigne, 2012, p. 22).

Cette épistémologie semble se caractériser par un « *critère universel de légitimation des connaissances enseignables* » (Le Moigne, 2012, p. 25). C'est-à-dire que ces connaissances semblent devoir « [...] *exprimer en vérité et "expliquer" universellement en raison les perceptions de la réalité que les êtres humains tiennent pour connaisables* » (Le Moigne, 2012, p. 25). Elles proposent de le faire au travers de « [...] *l'observation et l'expérimentation de cette réalité* » (Le Moigne, 2012, p. 25). Ainsi elles semblent permettre de certifier par « [...] *"vérification empirique et déductive" la "vérité" des connaissances formulées par référence aux hypothèses gnoséologiques et aux principes méthodologiques établis pour la garantir contractuellement aux sociétés dans lesquelles elles sont enseignables* » (Le Moigne, 2012, p. 25).

En résumé, la représentation du positivisme faite ici suggère qu'il existe une réalité universelle indépendante de celui qui l'observe, identifiable, divisible en parties tout autant divisibles. Cette réalité fonctionne par des processus de cause à effet identifiables par le vrai/faux et explicables par des lois, principes, théories, etc. Ces derniers semblent donc être estimés comme vérités enseignables.

-----

## Le Constructivisme

Selon Le Moigne, les fondements du constructivisme avancent d'une part que la connaissance est une représentation de l'expérience cognitive. « [...] *la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui* » (Le Moigne, 2012, p. 43). C'est-à-dire que « *la connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel* » (Le Moigne, 2012, p. 43). Cette connaissance semble remettre en cause la notion de « *vérité objective* » (Le Moigne, 2012, p. 44) pour « *une vérité intersubjective* » (Le Moigne, 2012, p. 45). Cette connaissance de l'expérience du « [...] *sujet cogitant doit enfin lui être accessible par la médiation artificielle de représentations construites par lui à l'aide de système de symboles* » (Le Moigne, 2012, p. 44). Cette représentation propose de construire « *la connaissance qu'ainsi elle constitue* » (Le Moigne, 2012, p. 44). D'autre part, une relation forte semble apparaître entre la connaissance et sa représentation, et cette correspondance « [...] *va conduire à privilégier le caractère "opérationnel" de la notion de représentation en même temps que le caractère expérimentable (ou phénoménologique) de la notion de connaissance* » (Le Moigne, 2012, p. 44). Ainsi, le sujet connaissant « [...] *ne représente pas des choses, mais des opérations (ou des interactions), et la connaissance qu'il en construit par des représentations est elle-même opératoire ou active* » (Le Moigne, 2012, p. 44).

Ce caractère phénoménologique semble se percevoir dans « [...] *l'inséparabilité entre l'acte de connaître un "objet" et l'acte de "se" connaître qu'exerce le sujet connaissant* » (Le Moigne, 2012, p. 45). Selon Le Moigne, le réel connaissable « [...] *est un réel phénoménologique, celui que le sujet expérimente* » (Le Moigne, 2012, p. 45). La connaissance construite par l'expérience du sujet semble ici influencer la construction de cette connaissance et son intelligence. « *On ne peut plus dès lors séparer la connaissance de l'intelligence (ou de la cognition) qui la produit [...]* » (Le Moigne, 2012, p. 45). La connaissance semble ne plus être un résultat, mais un processus qui « [...] *exprime l'intelligence de l'expérience du sujet connaissant, et c'est cette interaction du sujet et de l'objet qu'elle représente* » (Le Moigne, 2012, p. 46). Le sujet semble ne pas connaître les objets pour eux-mêmes, mais il connaît « [...] *l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses* » (Le Moigne, 2012, P. 46).

Aux dires de Le Moigne, le constructivisme propose trois postulats pour ce caractère phénoménologique. Le premier postulat est l'irréversibilité de la cognition : « *Le concept d'action implique celui de temporalité. Et cette temporalité est perçue irréversible* » (Le Moigne, 2012, p. 47). Le second postulat est la dialogique de la cognition : « *L'hypothèse*

*phénoménologique permet d'exprimer le caractère dialectique que le sujet connaissant attribue à ses perceptions* » (Le Moigne, 2012, p. 47). Les phénomènes semblent se percevoir dans leurs « [...] *caractéristiques synchroniques et diachroniques, organisées et organisantes* » (Le Moigne, 2012, p. 47). C'est-à-dire dans l'étude ou la présentation « [...] *des événements, des éléments, des objets d'analyse en tant qu'ils sont contemporains, en dehors de leurs évolutions* » (Cnrtl.fr, 2020), l'ici et maintenant, et de l'appréhension d'un fait dans son évolution à travers le temps. Le troisième postulat est la récursivité de la cognition : « *la représentation active d'un phénomène connaissable transforme récursivement la connaissance que nous en avons, laquelle, à son tour...* » (Le Moigne, 2012, p. 47).

Pour Le Moigne, l'acte de connaître décrit plus haut suppose une intentionnalité du sujet. Cette intentionnalité est nommée « hypothèse téléologique ». « *En attribuant au sujet connaissant le rôle décisif dans la construction de la connaissance, l'hypothèse phénoménologique oblige [...] à prendre en compte l'intentionnalité ou les finalités de ce sujet connaissant* » (Le Moigne, 2012, p. 48). Cette intentionnalité semble être synonyme de la rationalité du sujet connaissant. La réponse que propose la question « pourquoi ? » « [...] *peut tout aussi bien s'exprimer en termes de "à fin de..." qu'en termes de "parce que..."* [...] » (Le Moigne, 2012, p. 49). L'action de connaître en terme de fins plausibles « [...] *constitue un mode de connaissance au moins aussi bien raisonné que le connaître en termes de cause probable* [...] » (Le Moigne, 2012, p. 49), notamment si le phénomène observé semble ne pas posséder de cause certaine.

Cette intentionnalité suggère un principe méthodologique nommé « la modélisation systémique ». Cette modélisation semble être une « [...] *médiation de l'objet par le sujet qui prend toujours la forme du projet* » (Le Moigne, 2012, p. 51). Elle semble « [...] *à la fois téléologique ou projective (quel projet ?) et phénoménologique (quelles actions ou fonctions ?)* » (Le Moigne, 2012, p. 51), et privilégier la modélisation de l'acte plutôt que la chose. Dans ce modèle, « [...] *l'identification de quelques fonctions (fonctionnements et finalités) ne prétend jamais à l'exhaustivité* » (Le Moigne, 2012, p. 51).

Le Moigne propose un second principe méthodologique au constructivisme, le principe d'action intelligente. Ce principe semble définir la « [...] *capacité d'un système cognitif explorant et construisant [...] les représentations symboliques des connaissances qu'il traite* » (Le Moigne, 2012, p. 52). Ce principe d'action semble être « [...] *la capacité de l'esprit humain à élaborer et transformer de façon reproductible des représentations intelligibles de ces*

*phénomènes de dissonance-consonance que perçoit l'esprit [...] » (Le Moigne, 2012, p. 53). Ce qui permet au sujet « [...] d'inventer des réponses en forme "d'actions intelligentes", autrement d'actions "adaptées" à la résorption de ces dissonances cognitives » (Le Moigne, 2012, p. 53). Ces élaborations et transformations reproductibles suggère un mode de raisonnement dialogique qui privilégie « [...] l'examen des expériences antérieures qui leur fournissent des réservoirs d'heuristiques plausibles, toujours sélectionnés par quelque critère de "faisabilité" » (Le Moigne, 2012, p. 53).*

En résumé, la représentation du constructivisme présentée ci-dessus propose que la réalité semble être une représentation opératoire de son expérience et que la connaissance produite de ce réel est active et phénoménologique. La réalité apparaît dépendante de celui qui l'observe par l'irréversibilité de la cognition, la dialogique de la cognition et la récursivité de la cognition. La réalité semble se percevoir au travers de la modélisation de l'acte plutôt que la chose, une modélisation reproductible, intelligible et intersubjective motivée par une intentionnalité ou des finalités du sujet connaissant.

-----

### **La réalité observée, interne, externe ou un peu des deux**

Les positionnements respectifs des représentations épistémologiques ci-dessus proposent des désaccords sur ce qu'est la réalité, sur la manière de percevoir sa nature et les connaissances liées à son expérimentation. Au travers de ces désaccords, la difficulté de définir ce qui est externe et/ou interne à l'observateur semble se percevoir. La relation environnement-personne-connaissance recherchée pour ce sujet d'étude, l'appropriation d'un espace, objets inclus, les « faire siens », influençant la transmission sémiotique gagne en possibilités de compréhension. Les deux épistémologies, parmi d'autres, et leurs interactions, sous-entendent une variété de processus d'expérimentations de la réalité et de sa compréhension selon le point de vue du sujet cogitant et des choix de ce dernier, comme opérer une démarche positiviste ou constructiviste par exemple.

Au sein du lieu observé pour ce mémoire, les expérimentations et compréhensions de la réalité semblent nombreuses de par la diversité des trajectoires de vie des adolescent-e-s qui le fréquentent. Pour elles et eux, la réalité qu'ils, elles, vivent et partagent semble vraie et là. S'ajoute à cela la diversité d'expérimentations que les adolescent-e-s font au sein du centre de loisirs. Que perçoivent-ils-elles possiblement de cette réalité et que ce partagent-elles-ils la

concernant ? C'est ici que la démonstration désiré prend place, questionner la difficulté de la notion externe/interne de réalité et de vrai au travers des deux représentations épistémologiques faites précédemment.

-----

### **La « Réalité »**

Comme expliqué plus haut, deux représentations épistémologiques proposent des manières différentes de percevoir la réalité. La première propose une réalité indépendante, observable, connaissable, déterministe, divisible en parties la constituants. L'objet semble pouvoir se connaître pour lui-même. La réalité connaissable « [...] peut être, ou définie, comme étant constituée d'objets dotés d'une essence propre, indépendante donc du discours par lequel ils sont décrits et connus » (Le Moigne, 2001, p. 132). Elle semble analytique. Elle déconstruit la réalité en objets qui eux-mêmes peuvent être réduits en partie; un hectare d'arbres fruitiers, un pommier, une pomme, un pépin de pomme, etc. Les interactions que les un-e-s ont avec les autres semblent de l'ordre de causes à effets. Pour Le Moigne, ce principe méthodologique « [...] nous conduit pour connaître un arbre à le décomposer [...] en un tas de sciure [...] » (Le Moigne, 2012, p. 20). Comparé à la modélisation systémique du constructivisme, ce principe « [...] nous fait si souvent délaisser ces "invisibles" qui relie tant d'éléments analysés » (Le Moigne, 2012, p. 20).

La seconde vision, le constructivisme, propose une réalité connaissable systémique interdépendante à celui-celle qui l'expérimente. Cette vision implique une réalité « [...] qui n'est peut être pas faite d' "objets en soi", connaissables "objectivement", et qui peut être appréhendable "par soi", par l'action du "sujet" qui l'expérimente consciemment, "subjectivement" » (Le Moigne, 2001, p. 133). Cette hypothèse phénoménologique « [...] ne postule (ni n'interdit) l'hypothèse d'une réalité existant en soi, indépendamment de la conscience qui l'expérimente et la décrit » (Le Moigne, 2001, p. 133).

Comparée à une musique, la réalité pourrait se percevoir de la manière suivante par les deux épistémologies. Le positivisme se concentrerait sur les notes, les croches, les noires, les blanches, etc. Le constructivisme expliquerait qu'une mélodie n'a de sens que dans l'interaction qu'elle produit avec celui qui l'écoute ou la produit. Les deux points de vue sont cohérents et dans les deux cas, la musique n'existe que par la lecture des notes. Cette dernière, l'interaction entre notes, transposée à son tour à la réalité, pourrait représenter les « faits ».

Un fait se définit comme une « *réalisation d'une chose; manière de faire, façon d'agir* » (cnrtl.fr, 2020) et semble permettre « [...] *cette étonnante capacité de l'esprit à "produire du sens"* » (Le Moigne, 2012, p. 36). L'environnement est dynamique et la réalité évolue continuellement. De cette réalité, « [...] *nous ne percevons que des opérations, c'est-à-dire des actes* » (Le Moigne, 2012, p. 36).

Les faits semblent être le fondement des théories. Or, « [...] *aucune théorie n'est en accord avec tous les faits auxquels elle s'applique, et pourtant ce n'est pas toujours la théorie qui est en défaut* » (Feyerabend, 1988, p. 55.). Les faits ne semblent aucunement neutres. Ils « [...] *sont eux-mêmes constitués par des idéologies plus anciennes [...]* ». (Feyerabend, 1988, p. 55.)

Un fait, ou une constitution de faits, peut donc se comprendre ainsi : « *Les faits ne parlent d'eux-mêmes que si on leur permet de parler. Les systèmes d'idées sont nécessaires pour que les faits puissent nous délivrer leur message* » (Morin, 2016, p. 34). La réalité connaissable est comprise par les faits produits en son sein et « [...] *les faits dépendent de nos descriptions* » (Boghossian, 2009, p. 8). Ces descriptions, porteuses de ce que celui qui les représente « connaît », pour revenir aux mots de Kant ci-dessus, sous-entend que « [...] *tout fait n'existe que parce que nous, humains, l'avons construit d'une certaine manière qui reflète nos besoins et nos intérêts contingents* » (Boghossian, 2009, p. 61). Cependant, cette vision constructiviste des faits semble produire plusieurs interprétations.

L'une de ces interprétations présente l'idée que « [...] *les faits n'existent pas tant qu'on ne les a pas décrits; ils sont produits par nos descriptions* » (Boghossian, 2009, p. 8). Ceci révèle une « [...] *doctrine qui dit que tout ce qui existe est mental* » (Boghossian, 2009, p. 9). Les faits dépendraient de l'esprit seul, « [...] *puisque'il est clair que seuls des esprits sont capables de décrire le monde* » (Boghossian, 2009, p. 62). Cette interprétation de la réalité conduit à certaines difficultés, car elle « [...] *s'oppose à l'objectivisme des faits, qui considère que de nombreux faits concernant le monde existent sans dépendre aucunement des êtres humains* » (Boghossian, 2009, p. 61).

Néanmoins, la réalité n'est peut-être pas le monde que l'être humain comprend. Cette interprétation semble préciser que « [...] *nous construisons des faits en employant des concepts qui groupent des choses. Nos concepts opèrent un peu comme des emporte-pièces : ils découpent le monde en faits, en traçant des limites d'une certaine façon et non d'une autre* » (Boghossian, 2009, p. 72). Les concepts découpent des limites dans une « *pâte primitive* »

(Boghossian, 2009, p. 73). « *Si nos concepts découpent des limites [...] n'est-il pas nécessaire qu'il y ait [...] une certaine pâte primitive du monde pour qu'ils puissent opérer sur elle, [...]* » (Boghossian, 2009, p. 73). Une partie découpée de cette pâte serait par exemple une forme géographique décrite comme « montagne », une tache verte dans le lointain deviendrait un concept « forêt », un enfoncement du sol s'appellerait « grotte », etc. Ces limites proviendraient de choix, ne seraient pas les choses, seulement le découpage d'un tout. Or, selon Boghossian, si les concepts découpent une pâte, ils impliquent une matière primitive indéfinie, matière externe et autonome dont « [...] les propriétés de base [...] soient déterminées indépendamment [...] » (Boghossian, 2009, p. 73), invalidant possiblement le constructivisme au bénéfice du positivisme. Pour que ce modèle ait un sens, il suggère un matériau de base. Et si c'est le cas, « [...] n'est-ce pas un coup d'arrêt à la dépendance généralisée des faits à leur description ? » (Boghossian, 2009, p. 73)

À l'aide de la métaphore musicale précédente, la tension sur les descriptions entre un réel indépendant, externe, et un réel interdépendant à celui qui l'observe, donc en partie interne, pourrait se présenter ainsi. Le positivisme expliquerait par exemple qu'une note associée à d'autres créerait une suite de sonorités, parfois distinctes, parfois simultanées, similaires, répétitives ou encore variées, appelée musique. Le constructivisme indiquerait que les notions mêmes de notes, de croches, de blanches, etc., et les associations les unes aux autres, seraient la représentation d'un phénomène désigné comme musique, opérée par des choix sélectifs afin de la morceler, de créer en elle des points de repère. Les notes et tout ce qui s'ensuit en seraient une description qui possiblement aurait pu être autre. Mais peu importe le point de vue, la musique semble bel et bien exister.

Une seconde interprétation semble avancer qu'« [...] il est impossible de dissocier un fait de sa description, de l'identifier sans le décrire » (Boghossian, 2009, p. 9). C'est-à-dire qu'elle suggère ne pas remettre en cause l'existence de choses, d'une pâte primitive, causalement indépendantes de l'homme, mais elle remet en question « [...] qu'elles soient représentationnellement indépendantes [...] » de l'homme (Boghossian, 2009, p. 83). Cette interprétation renvoie à une problématique de « relativisme généralisé » (Boghossian, 2009, p. 9), car, au travers d'elle, il est impossible d'affirmer « qu'une proposition est simplement vraie, mais uniquement qu'elle est vraie relativement à telle ou telle façon de parler » (Boghossian 2009, p. 85). Cette représentation voudrait dire que chacun « [...] pourrait parler de la façon qui lui plaît, et qu'aucune contrainte ne s'exerce sur l'adoption de telle ou telle description du

*monde [...] » (Boghossian, 2009, p. 85). Cette vision de la réalité se révèle problématique, car « [...] nous ne pourrions pas dire qu'une de ces façons de parler est [...] plus fidèle à la façon dont les choses sont en elles-mêmes [...] » (Boghossian, 2009, p. 85). Chaque discours argumenté sur la réalité serait égal aux autres.*

L'allégorie musicale appliquée ici au relativisme généralisé indiquerait que la forme choisie pour décrire la musique, les noires, les croches et les blanches et ce qu'elle produit, agréable ou non, serait le résultat de choix liés à un contexte en particulier, une construction localisée, en comparaison à la diversité musicale et des goûts liés. D'autres formes d'écriture, de combinaisons de sonorités, de mélodies, pourraient se développer et aucune ne serait davantage authentique que les autres, excepté pour celui qui l'écrit, l'écoute et la ressent.

Cette seconde représentation semble également faire face à des difficultés. Aux dires de Boghossian, si tout est relatif, le relativisme généralisé semble se discréditer lui-même. Dans un premier cas, « [...] il s'autoréfute, car il doit alors admettre au moins une vérité absolue [...] » (Boghossian, 2009, p. 96). Dans un second cas « [...] nous pouvons tout bonnement ignorer le relativiste, puisqu'il ne fait ainsi qu'exprimer ce qu'il lui plaît de dire » (Boghossian, 2009, p. 96) et semble perdre aux yeux de Boghossian sa valeur scientifique.

Selon Boghossian, le constructivisme semble confronté à des difficultés majeures lorsque, d'une part ses logiques sont poussées à leurs extrêmes, et d'autre part, lorsqu'il est confronté à la véracité du positivisme, son binôme du vrai et du faux. Les désaccords présentés plus haut révèlent néanmoins certaines interprétations de la réalité et de son appropriation. Elle peut être une pâte primitive indéfinie, informe, indépendante, difficilement appréhendable dans sa nature profonde. Elle est perçue par l'homme au travers d'opérations, d'actes, de faits. Par ces derniers, l'être humain peut lui donner forme et sens, que ce sens soit positiviste, les faits sont vrais, ou constructiviste, les faits sont un produit de leurs expérimentations et descriptions. Ces interprétations semblent également démontrer une tension forte, peut-être irrésoluble ou du moins paradoxale, entre ce qui pourrait provenir de l'individu, de ses pairs, les concepts de découpage, et ce qui semble lui être externe, une pâte primitive, autonome et indépendante. Or, il est intéressant de rappeler ici que le concept de la transitionnalité découvert par Winnicott atténue une tension similaire chez l'enfant, et identifie un espace transitionnel entre la créativité primaire, créer le monde, et l'épreuve de réalité, notions développées plus loin dans ce mémoire.

Les notions de vrai et de faux semblent démontrer, au travers du regard de Boghossian, les incohérences et difficultés du constructivisme. Elles créditent également pour cet auteur l'externalité et l'indépendance de la réalité face à celui qui l'observe. Cependant, le vrai est-il aussi vrai qu'il le prétend ?

-----

### **Le « Vrai »**

Les représentations épistémiques vues plus haut révèlent deux notions de vérité, la vérité objective, d'une connaissance vraie, et une vérité intersubjective, une connaissance socialement construite et projective. Le questionnement de la vérité objective et des connaissances vraies permettent d'explorer la vérité intersubjective et les connaissances socialement construites et projectives.

Les premières peuvent s'expliquer ainsi : « *La pierre angulaire de la méthode scientifique est le postulat de l'objectivité de nature, c'est-à-dire le refus systématique de considérer comme pouvant conduire à une connaissance "vraie" toute interprétation des phénomènes donnés en terme de causes finales c'est-à-dire de projets* » (Monod, 2014, p. 32). Cette méthode suggère une logique de véracité, qui semble être un dépassement du sens commun pour atteindre une réalité indépendante de son observateur. Aux dires de Boghossian, elle est « [...] un souci de ne pas se laisser abuser, une détermination à crever les apparences pour atteindre les constructions et les motivations réelles qui se cachent derrière elles, [...] un refus d'être dupe » (Boghossian, 2009, p. 4).

Cette véracité semble donc mener à une connaissance « vraie », aux vérités scientifiques qui « [...] se présentent comme énoncés dont la validité ne dépend aucunement des contextes sociaux et culturels dans lesquels ils ont été produits mais exclusivement de leur capacité à rendre compte des réalités sur lesquelles ils portent » (Boghossian, 2009, p. 6). Les énoncés semblent décrire des choses indépendantes, et ces dernières correspondent à ces énoncés, les énoncés apparaissent comme « vérité ». Les formules mathématiques en sont un modèle possible.

Cependant, bien que les logiques mathématiques semblent permettre de valider les propos cités, elles peuvent tout autant nuancer les affirmations de connaissances « vraies ». Le théorème d'incomplétude de Gödel de 1931 l'exemplifie. Kurt Gödel, mathématicien, « [...]

*établit l'impossibilité pour une logique formelle "classique" de s'autoréférer, autrement dit de justifier par elle-même les axiomes à l'aide desquels elle justifiera ses propositions* » (Le Moigne, 2002, p. 42). Les règles, les normes et les méthodologies permettant d'établir lesdites connaissances « vraies » semblent être établies par ceux qui les définissent comme vérité. La science propose de fonder ses théories sur des données constatables, vérifiées, vérifiées plus encore et toujours vérifiables. Ces connaissances vraies semblent néanmoins possiblement désacralisées par la remise en question des préceptes qui les déterminent comme « vraies ».

En complément au théorème ci-dessus, l'histoire des sciences semble s'ajouter à cette fragilisation du concept de vérité. Elle « [...] nous montre que les théories scientifiques sont changeantes, c'est-à-dire que leur vérité est temporaire » (Morin, 2016, p. 147). La géométrie euclidienne en est un exemple. Estimée vraie elle s'est vue notamment remise en question par Poincaré au travers de « l'expérience ancestrale » (Poincaré, 2019, p. 109) : « Par la sélection naturelle notre esprit s'est adapté aux conditions du monde extérieur, [...] il a adopté la géométrie la plus avantageuse à l'espèce; ou en d'autres termes la plus commode. [...], La géométrie n'est pas vraie, elle est avantageuse » (Poincaré, 2019, p. 109). Elle est plus encore questionnée par Einstein lorsqu'il démontre que l'espace physique se révèle non euclidien.

Les découvertes scientifiques « [...] tuent les théories devenues inadéquates et en appellent de nouvelles » (Morin, 2016, p. 147). Les propos de Karl Popper, « [...] le plus illustre peut-être des épistémologues néo-positivistes contemporains » (Le Moigne, 2002, p. 51), accompagnent les mots précédents. Selon lui, les théories scientifiques ne sont pas « vraies ». Elles le seraient si non seulement « [...] les données étaient établies une fois pour toutes, mais aussi si elles pouvaient être induites logiquement des données. Mais, en fait, il n'y a pas de logique inductive où les "faits" produisent une théorie » (Morin, 2016, p. 147). Les théories semblent ne pas provenir des données, « [...] ce sont des systèmes logiques d'idées (idéo logiques) que l'esprit applique sur les données pour en rendre compte de façon rationnelle... » (Morin, 2016, p. 147).

De ce fait, les connaissances « vraies » semblent ne pas émerger d'elles-mêmes, mais possiblement par l'utilisation de systèmes tiers, de système logique, d'élaborations, de signes et symboles, projetés sur les données afin d'en faire émerger un sens. Elles semblent être un processus. La notion « tiers » utilisée ici rappelle également le théorème d'incomplétude de Gödel, donc de l'impossibilité au chercheur de s'autoréférer.

Le « vrai » gagne alors en nuances, il semble devenir relatif, et les propositions avancées par le constructivisme, et Kant précédemment, paraissent gagner en cohérence. Le concept de « vérité » semble opérer un léger glissement vers sa « représentation ». L'utilisation des concepts de tiers semble indiquer une sélection des outils théoriques à utiliser, qui font sens au chercheur, donc possiblement une intentionnalité de sa part. La connaissance que ce dernier produit paraît par conséquent dépendante de sa méthodologie, elle en est sa représentation. Ceci semble donner crédit à l'idée de vérité intersubjective et de connaissances socialement construite et projective. La véracité positiviste définissant l'indépendance objective externe de la réalité devient le produit de la subjectivité du chercheur, coconstruit par un système sémiotique partagé et validé par des tiers, à fin de donner sens à l'objet de recherche. L'objectivité devient un cumul de subjectivité.

En d'autres mots une « vérité » est possiblement une représentation partagée amorcée par une intention du chercheur, en lien avec les quatre éléments suivants : soi (le chercheur), l'autre (leurs concepts et théories), l'objet (l'étude) et le sens (que l'ensemble du processus a pour le chercheur et ses pairs).

-----

### **Positivisme versus constructivisme, interdépendance dans la recherche de sens**

Il est intéressant de voir que, de par les concepts des auteurs sélectionnés, les représentations du positivisme et du constructivisme semblent opérer un processus récursif l'une envers l'autre, s'enrichissant mutuellement à chaque cycle. Ceci rappelle « *le système cyclique des sciences de J.Piaget* » (Le Moigne, 2002, p. 139) qui propose un « [...] *système circulaire en développement spiralé, au sein duquel les disciplines s'autonomisent en interagissant sans préséances hiérarchiques, les sciences humaines [...] apportant aux disciplines logico mathématiques [...] au moins autant qu'elles en reçoivent après leur enrichissement par les sciences de la matière [...]* » (Le Moigne, 2002, p. 139).

Premièrement, la représentation du constructivisme et sa vision d'interdépendance et d'intersubjectivité sont mis en défaut par la notion du « vrai » objectif. Elle précise par conséquent une réalité externe, autonome et déterministe, identifiable par les faits et divisible. Secondement, la représentation du constructivisme démontre à son tour que cette vision du « vrai » est relative, fragile, et intersubjective, précisant donc une interdépendance du sujet connaissant dans la description des faits et une connaissance représentative de la réalité qu'il

décrit. Ce à quoi il semble possible de répondre à nouveau par les concepts de la représentation du positivisme vue plus haut, pour ensuite les contrer nouvellement par ceux développés dans la représentation du constructivisme, etc. Processus sans fin en forme spiralée qui, par chaque cycle où l'une de ces épistémologies précise ses arguments par rapport à la seconde fait progresser la seconde par les réponses qu'elle fournit aux arguments de la première.

-----

### **Le sens, une pâte à modeler par la médiation sémiotique**

Les pages précédentes démontrent une difficulté à opérer une séparation entre ce qui est interne et ce qui est externe au sujet connaissant, lorsqu'il s'agit de définir la réalité. Cette dernière se révèle complexe à appréhender dans sa nature. D'une part elle semble être une pâte primitive dynamique, informe et indépendante dont l'être humain fait l'expérimentation. D'autre part l'expérience qu'en fait l'être humain, « [...] *un flux constant de perceptions et de pensées, provenant de l'intérieur et de l'extérieur de l'organisme [...]* » (Zittoun, 2006, p. 35)<sup>2</sup>, semble être modelée par des artefacts provenant de tiers, des concepts, des théories, des savoirs, des signes, des symboles, etc. afin de lui donner un sens. En d'autres mots, l'expérience de la réalité pour le sujet semble subjective, mais sa compréhension de ce qu'il expérimente semble intersubjective. Cette dernière, elle, naît du partage de l'expérience du monde faite par des tiers précédents et actuels. « *Les humains ont la capacité d'utiliser des moyens sémiotiques constitués de signes qui ont des significations partageables* » (Zittoun, 2006, p. 35).

Pour que la complexité de la matière première de la psyché, c'est-à-dire sa multisensorialité, sa multipulsionnalité, sa multiréceptivité, sa multitemporalité, son association soi et l'autre, en prise à une réalité dynamique et informe, prenne sens; pour « [...] *que ces stimuli constants deviennent quelque chose de reconnaissable, sur lequel l'attention peut être fixée, ou sur laquelle on peut penser, une portion doit être délimitée dans ce flux, fixée et en quelque sorte reconnue* » (Zittoun, 2006, p. 35). Et c'est « [...] *la propriété des unités sémiotiques - signes, porteurs de sens - de rendre de tels processus possibles* » (Zittoun, 2006, p. 35).

Or, le partage de ce sens répond à certaines mécaniques. Si, par exemple, « [...] *tout comme la communication est impossible sans le signe, elle est impossible aussi sans la*

---

<sup>2</sup> Les citations de ce texte sont traduites de l'anglais au français par l'auteur-trice de ce mémoire.

*signification* » (Vygotski, 2013, p. 67), ce partage de signes et de significations implique une co-construction entre les individus. Pour transmettre une expérience vécue à un tiers « [...] ou un contenu de conscience, il n'est pas d'autre moyen que de les rattacher à une classe déterminée, à un groupe déterminé de phénomènes mais cela [...], exige absolument une généralisation » (Vygotski, 2013, p. 67 & 68). C'est-à-dire, par exemple, « [...] rattacher le sentiment [...] que j'éprouve à une classe déterminée d'états, familiers à mon interlocuteur » (Vygotski, 2013, p. 68). La réalité informe et dynamique et son flux de stimuli prennent ici la structure d'une pâte modelée collectivement en un tout et ses parties, proche de « la modélisation analytique » (Le Moigne, 2012, p. 21) vue plus haut, au travers d'unités sémiotiques partageables. Ainsi, « [...] les formes supérieures de communication psychique propres à l'homme [...] » (Vygotski, 2013, p. 68), ne sont possibles « [...] que parce que l'homme à l'aide de la pensée reflète la réalité en la généralisant » (Vygotski, 2013, p. 68).

Cette généralisation peut prendre plusieurs formes et l'une d'elles peut être perçue dans ce qui a été nommé précédemment, les « moyens sémiotiques » (Zittoun, 2006, p. 34), qui regroupent des unités sémiotiques. Ils « [...] existent sous une forme matérielle et perceptible dans le monde; ils peuvent aussi être traduits, de manière à acquérir une existence dans l'esprit d'une personne » (Zittoun, 2006, p. 35). Ils sont fait « [...] d'organisations d'unités sémiotiques et portent donc des significations encapsulées [...] dans les limites d'un support matériel fini » (Zittoun, 2006, p. 34). Pour exemple, le concept « arbre » est une unité sémiotique. Le concept « forêt » en est un second mais généralisé, représentant un groupe déterminé. L'herbier qui décrit les arbres présents dans cette forêt et expose leurs feuilles est le moyen sémiotique. Au travers de ce dernier, une personne nouvelle peut connaître les arbres appartenant à cette forêt sans la visiter elle-même. Pour créer ces moyens sémiotiques, « [...] les humains attachent des significations à des unités sémiotiques spécifiques, dans des codes partagés par d'autres : codes musicaux, picturaux, verbaux, [...], etc. » (Zittoun, 2006, p. 34). Lors de leurs conceptions, les moyens sémiotiques peuvent présenter en leur sein la plasticité, la malléabilité, que les unités sémiotiques mises bout à bout peuvent proposer. « Ils suivent des règles (existantes ou nouvelles) de composition du code choisi, pour créer de nouvelles organisations d'unités sémiotiques » (Zittoun, 2006, p. 34). Certains « [...] permettent des expériences culturelles à forte composante imaginaire » (Zittoun, 2006, p. 34). Par conséquent, les moyens sémiotiques peuvent amener à percevoir une expérience subjective d'un tiers sans la vivre personnellement. Ils permettent par son intermédiaire d'acquérir de la connaissance. Cette

dernière peut à son tour venir apporter du sens à une situation similaire pour la personne qui en a fait usage.

Comme expliqué plus haut, la création du sens provient de plusieurs dynamiques interdépendantes : premièrement, l'expérimentation subjective de la réalité pâte primitive dynamique, le flux de stimuli, et son modelage par les concepts de tiers liés à leurs propres expérimentations; deuxièmement, pour que se lient expérience subjective et concept de tiers, la personne doit avoir accès à un sens partagé, au reflet de la réalité par généralisation proposé par Vygotski. Apparaissent ici d'une part « [...] *des processus à travers lesquels des dispositifs sémiotiques médiatisent des objets et des pensées [...]* » (Zittoun, 2006, p. 35), et d'autre part, des « [...] *processus par lesquels objets et dispositifs sémiotiques assurent la médiation des relations entre les personnes* » (Zittoun, 2006, p. 35).

Ceci suggère que « [...] *le sens implique toujours des jeux entre deux formes de médiation* » (Zittoun, 2006, p. 36). La première peut être représentée par un triangle psychosocial personne-autrui-objet social (Moscovici 1984), qui « [...] *relie l'expérience de la personne, le sens qu'elle acquiert, et un autre réel ou intériorisé* » (Zittoun, 2006, p. 36). Ce concept est souvent utilisé quand la réflexion est portée « [...] *sur la dimension sociale de la médiation* » (Zittoun, 2006, p. 36). La seconde peut être décrite par un triangle symbolique/sémiotique « *qui représente la manière dont un signe médiatise le rapport de la personne à elle-même en deux instants distincts* » (Zittoun, 2008, p. 47). C'est-à-dire qu'il « [...] *relie une unité sémiotique existante, une nouvelle expérience donnée à une personne au temps 1, et le sens qu'elle acquiert pour elle au temps 2* » (Zittoun, 2006, p. 36). Cette relation entre « [...] *l'expérience à signifier et le signifiant existant a été décrite en sémiotique et, sous diverses formes, en linguistique* » (Zittoun, 2006, p. 36).

Un troisième concept de médiation, le « *prisme sémiotique* » (Zittoun, 2006, p. 35) propose de lier les deux précédents; « [...] *une description psychologique complète de la création de sens doit combiner ces deux triangles* » (Zittoun, 2006, p. 36). Il est représenté par une pyramide dont les pôles sont « [...] *la personne (et ses pensées et sentiments), le médiateur sémiotique, le sens qu'il a pour la personne, et l'autre réel ou imaginé pour qui une telle alliance sémiotique existe* » (Zittoun, 2006, p. 36).

Ce prisme, toujours focalisé sur la personne dans une situation donnée, propose la schématisation suivante du processus de création de sens. Le pôle de la personne représente les

« [...] *images d'expérience, de ses émotions, de ses perceptions ou de ses significations ou compréhensions antérieures telles qu'elles sont données à ses sens ou à son esprit* » (Zittoun, 2006, p. 37). Comme dit précédemment, les compréhensions antérieures de la personne sont des segments de son expérience, du flux de stimuli, sur lesquels préalablement son attention a pu être fixée et des pensées posées. Ainsi, pour la personne, une « [...] *portion particulière de cette expérience peut avoir un sens pour elle, si elle est médiatisée par un élément sémiotique (un signe, ou un objet symbolique) [...]* » (Zittoun, 2006, p. 37). Lorsque la personne est en présence d'un médiateur sémiotique, peut-être nouveau, ou un objet symbolique, ce dernier « [...] *ne peut signifier quelque chose pour la compréhension d'une personne que s'il est associé à d'autres pensées, émotions ou perceptions* » (Zittoun, 2006, p. 37). Par conséquent, le sens que la personne donne à cet élément est influencé par ses expérimentations précédentes, « [...] *la signification que l'élément a pour elle peut, au mieux, venir au premier plan de son expérience* » (Zittoun, 2006, p. 37). Ceci explique la distinction entre la personne et le pôle sens pour la personne. Cette séparation suggère « [...] *un dialogue intrapsychologique permanent [...]* » (Zittoun, 2006, p. 37). Pour que le sens de ce médiateur sémiotique soit perçu comme valide pour la personne, des tiers doivent le reconnaître, « [...] *la vision de l'autre sur elle ou sur un objet donné est constitutive du sens qu'il a* » (Zittoun, 2006, p. 37). C'est-à-dire que le sens de ce médiateur « [...] *(son association à certaines expériences) a été reconnu ou partagé par d'autres* » (Zittoun, 2006, p. 37). Le pôle autre « [...] crée la dimension sociale et culturelle du sens [...] » (Zittoun, 2006, p. 37) et garanti le sens par un cumul de subjectivité, « [...] *les gens en viennent à s'accorder sur le fait qu'il y a une certaine stabilité entre un signe donné et un référent [...]* » (Zittoun, 2006, p. 37). Le pôle sens pour la personne désigne donc « [...] *la qualité subjective d'une expérience humaine spécifique, son double ancrage dans les souvenirs incarnés, les affects et les compréhensions, et dans le monde partagé* » (Zittoun, 2006, p. 37).

-----

### **Récurivement, l'appropriation**

Dans le cadre de cette recherche, au vu de ce qui précède, l'appropriation d'un lieu, d'un espace, d'un objet, définie au début de ce chapitre comme « *S'attribuer quelque chose. Attribuer quelque chose à soi-même, la faire sienne [...]* » (ctrl.fr, 2021) gagne en complexité. Le « *quelque chose* » de l'appropriation par une personne reflète à présent plusieurs dimensions intentionnelles, personnelles, matérielles et conceptuelles. Il est possiblement la conséquence de processus récursifs mêlant sens et réalité. Ces processus indiquent un double mouvement

interne/externe du sujet connaissant. Au travers de ces derniers, il projette ce qui lui est interne sur ce qui lui est extérieur et réciproquement cet extérieur influence ce qu'il intériorise. De ce fait, il est raisonnable de dire que s'approprier un lieu, le faire sien, c'est en partie s'externaliser en son sein. Cette externalisation sur la réalité pour l'intérioriser implique donc possiblement des opérations, des actes et des faits concrets dont le but est de donner sens à cette pâte primitive indéfinie, informe.

Le « *quelque chose* » de la définition ci-dessus peut être perçu comme un segment de la réalité pâte primitive dynamique, morcelée par les concepts et unités sémiotiques de tiers afin d'acquérir un sens personnel pour la personne qui se l'approprie. Cette appropriation faite dans le monde partagé, donc sujette aux regards de tiers, peut être révélatrice. D'une part, elle est représentative de processus personnels, de son expérience subjective, car dans le flux continu de stimuli, de perceptions, de pensées internes et externes, l'attention de la personne s'est posée sur cet élément, cet élément-là et pas un autre, et qui plus est possède une forme plutôt qu'une autre. Cette dernière peut refléter par exemple les processus psychiques que la personne cherche à subjectiver, ou les concepts tiers intériorisés, utilisés à cette finalité, et le sens que la personne leur donne. D'autre part, cette appropriation portée au regard des autres est sujette à transformation par les tiers, ou pour les tiers, donc peut amener à une transformation de processus personnels ou collectifs. Créer du sens suppose l'interaction entre soi, les tiers qui partagent eux aussi cette pâte, et les manières dont eux-mêmes l'ont déjà façonnée et comprise. Lorsqu'une personne se lie à un élément culturel, elle « [...] *entre dans un dialogue avec elle-même, en le rapprochant de souvenirs, d'attentes ou d'éprouvés corporels* » (Zittoun, 2008, p. 47). Les liens que la personne entretient avec l'élément culturel et le sens de cet élément sont « [...] toujours médiatisés par une autre personne, un autrui, réel ou imaginaire, individuel ou généralisé » (Zittoun, 2008, p. 47).

L'ensemble de ce qui précède démontre que l'appropriation recèle de processus transitionnels. Ce qui est approprié n'est plus tout à fait externe, ni tout à fait interne à la personne. Mais plus précisément, comment ces processus et/ou ces environnements permettent-ils et facilitent-ils ces phénomènes transitionnels ?

-----

### Le « comment » de l'appropriation d'un lieu

Porté par les concepts du transitionnel, ce récit théorique propose l'approche suivante afin de répondre au « comment » de l'appropriation par les interactions entre la personne, son environnement et les tiers. Il s'oriente au préalable vers les mécanismes fondamentaux de ces relations, l'émergence de la subjectivité chez l'enfant en bas âge. Puis, il évolue vers le développement de la subjectivité au travers de la symbolisation, jusqu'au jeu de l'enfant et la situation pédagogique. La symbolisation est comprise dans le sens d'un « [...] processus de mise en signe, en scène et en sens de l'expérience subjective vécue, donc de mise en forme de l'expérience subjective » (Roussillon, 2008, p. 135). Elle est le produit du travail de la psyché « [...] pour tenter de métaboliser ce à quoi elle se trouve confrontée, à partir de la pulsion ou en provenance des objets, du dedans ou du dehors, dans le décours de la vie psychique » (Roussillon, 2008, p. 135). Les pulsions, elles, sont « [...] ce qui met en mouvement le processus psychique, ce qui provoque le travail psychique » (Roussillon, 2014, p. 23). Bien qu'elles « [...] animent la vie psychique [elles] ne sont pas toutes en harmonie » (Roussillon, 2014, p. 23). Elles peuvent entrer en « [...] conflits, luttes et opposition les unes avec les autres, ou avec d'autres formations psychiques [...] » (Roussillon, 2014, p. 23). Ces conflits poussent la psyché, ou l'appareil psychique, « [...] à trouver des "solutions", des compromis, à composer avec les différents mouvements et intérêts psychiques » (Roussillon, 2014, p. 23). Le « en provenance des objets, du dedans ou du dehors » est ce que ce récit raconte à présent.

Le travail de la psyché est nécessaire, « [...] aussi bien à l'appropriation subjective de l'expérience vécue, qu'à son intégration au sein de la subjectivité, il les commande, il en représente la première condition de possibilité » (Roussillon, 2008, p. 135). Comme expliqué précédemment, l'appareil psychique est conduit « [...] à s'organiser, à différencier certains lieux et certains temps » (Roussillon, 2014, p. 23). L'expérience subjective se présente donc « [...] à la psyché sous la forme d'une "matière première", que la vie psychique va petit à petit travailler, transformer, transposer, pour "produire" le sens » (Roussillon, 2014, p. 14). Ce qui correspond à la réalité «pâte primitive » et au flux de stimuli et de pensée vu plus haut. Les schèmes élémentaires de l'enfant, présents dans les processus cités ci-dessus, facilitent la compréhension de schèmes similaires, sous des formes plus complexes, chez les adolescent-e-s et chez les adultes.

Pour accompagner cette réflexion, plusieurs travaux de René Roussillon sur le transitionnel et le symbolisme sont utilisés. Cet auteur est issu de la même « [...] pratique

*psychanalytique et du travail de théorisation de Freud et de ses principaux successeurs français et anglo-saxons (M. Klein, W. Bion, D.W. Winnicott, [...])* » (Roussillon, 2014, p. 4). Certains aspects de l' « *épigénèse interactionnelle* » sont également traités. Ce modèle propose un développement de la subjectivité qui remplace l'opposition de l'inné et de l'acquis, pour combiner « [...] *facteurs génétiques et facteurs d'environnement au sein d'une conception plastique du fonctionnement biologique* » (Roussillon, 2014, p. 38). D'autres auteurs s'ajoutent à ces textes principaux.

-----

### **La subjectivité : quand soi-même, l'environnement, les autres et l'aire transitionnelle ne font qu'un**

Le prisme sémiotique présenté ci-dessus propose quatre pôles : la personne, le médiateur sémiotique (l'objet), l'autre (le tiers) et le sens pour la personne. Il s'agit ici de développer le pôle personne, sa subjectivité. Car, au travers de cette dernière, il est intéressant de constater au préalable l'indifférenciation des trois autres pôles du prisme. Leurs perceptions progressives par la personne font appel à différents processus qui entremêlent les pôles précités, enchevêtrement sous-entendant pour ces derniers la possibilité de ne pas être tout à fait internes, ni tout à fait externes à leurs reconnaissances plus tardives.

La subjectivité, ici dans un état accompli de son développement, peut être définie comme une réalité complexe « [...] *qui possède une partie consciente et une large partie inconsciente, inconnue de la perception directe, et néanmoins active [...]* » (Roussillon, 2014, p. 7). Elle est organisée par la rationalité, ce que Freud a nommé les « *processus secondaires* » (Roussillon, 2014, p. 7). Mais aussi par « *l'irrationnel* » (Roussillon, 2014, p. 7), ce que Freud a appelé les « *processus primaires* » (Roussillon, 2014, p. 7). Les processus primaires permettent par exemple « [...] *d'identifier comme identiques ou similaires des éléments qui n'ont de perception qu'un fragment ou qu'un "attribut" en commun* » (De Gélas et al., 2017, p. 48). Dans l'environnement, ils facilitent l'identification d'un objet dans son ensemble alors qu'une partie seulement est visible, le pied d'une chaise apparent sous une bâche permet de reconnaître l'objet dans son ensemble, par exemple. Ils correspondent à un mode de pensée associatif, « [...] *que l'on retrouve typiquement dans les dynamiques inconscientes* » (De Gélas et al., 2017, p. 47). Toutefois, ils supposent un monde immuable permettant leurs répétitions. Face à de nouvelles expériences dans une réalité changeante, « [...] *ces schémas prédéfinis ne sont plus adéquats* » (De Gélas et al., 2017, p. 48). Ce à quoi répondent les processus

secondaires, dont le rôle est de « [...] maintenir ce “principe de constance” nécessaire au bon fonctionnement des instances psychiques » [...] (De Gélas et al., 2017, p. 48). Ils permettent de prendre en compte les changements contextuels. C'est le « principe de réalité » (De Gélas et al., 2017, p. 48). Ils facilitent les actions réfléchies et l'évitement de comportements. L'inhibition en est un exemple essentiel. Il permet d'invalider des processus de pensées ou des comportements devenus, par l'expérience du sujet, inadéquats selon les contextes rencontrés.

Toutefois, dans sa phase initiale, la subjectivité naît des premiers moments de la vie, dans le développement intra-utérin. Ici, le fœtus rencontre progressivement des impressions, des sensations, « [...] des éprouvés, qu'il ne sait à quoi exactement attribuer » (Roussillon, 2014, p. 43). Il y a interaction biologique, « [...] mais sans représentation psychique, l'impact subjectif n'est guère appropriable » (Roussillon, 2014, p. 43). Il ne fait qu'un avec le corps maternel l'accompagnant à sa constitution biologique. Le fœtus ressent, mais ignore le sens de ce qu'il ressent. Cependant, les sensations de ces instants prénatalité influencent son appareil psychique futur. À sa naissance, lorsque l'enfant vit « [...] objectivement dans un état d'extrême dépendance » (Roussillon, 2014, p. 43), cette forme perceptive de ne faire qu'un, perdure. Cette dernière se nomme le « narcissisme primaire » (Roussillon, 2014, p. 43).

Ici, les notions de personne, de l'autre, de sens pour la personne porté sur une réalité « pâte primitive », sur un flux de stimuli, sont indifférenciées. Cette forme perceptive est « [...] un état subjectif qui a été dit [...] “anobjectal” [...], dans la mesure où l'enfant n'a pas encore construit de lien subjectif entre lui et l'autre, l'objet, comme objet différent, représenté, vécu comme différent, c'est-à-dire comme un autre sujet » (Roussillon, 2014, p. 43 et 44). Ici, l'enfant « [...] tend à interpréter subjectivement ce qui se passe comme si tout provenait de lui, tend à le rapporter à lui » (Roussillon, 2014, p. 43). Pour exemple, lorsque la mère est « [...] suffisamment “ajustée” à son bébé [...] elle est capable de proposer au bébé la réponse suffisamment adéquate dont il a besoin. L'enfant “trouve” dans le monde extérieur ce qu'il “créé” dans son monde interne » (Roussillon, 2014, p. 70). C'est ce que Winnicott nomme le « trouver-crée ». C'est-à-dire « [...] cette mise en coïncidence d'une hallucination interne et d'une perception ajustée » (Roussillon, 2014, p. 70). Ces premières expériences de satisfaction, « [...] d'abaissement de ses tensions internes laissent aussi une première forme de “mémoire” de ce qui peut être satisfait » (Roussillon, 2014, p. 70). Tout se passe pour l'enfant comme si il créait lui-même la réponse à son besoin, « [...] comme s'il avait l'illusion narcissique primaire d'être à lui-même la source de sa propre satisfaction » (Roussillon, 2014, p. 70). L'enfant est

ici « *impitoyable* » (Roussillon, 2014, p. 71) envers son environnement, c'est-à-dire « [...] *précisément sans préoccupation, et qu'il fait confiance à ce dernier pour s'adapter à ses besoins et "survivre" à ce qu'il exige de lui pour sa satisfaction* » (Roussillon, 2014, p. 71). Le narcissisme primaire est « [...] *la première position subjective [...] dans l'histoire de la construction de la subjectivité* » (Roussillon, 2014, p. 43). Ici, l'enfant ne peut subvenir à ses besoins seul, ni gérer les tensions qui l'habitent. Il ne discerne pas ce qui lui est interne ou externe. Pour lui, tout est lui. Lorsqu'il est dans une pièce, il est la pièce dans son ensemble. Tous les événements se déroulant en son sein, tous les objets de cette salle, toutes personnes présentes, font dès lors partie de l'enfant. « [...] *Le nourrisson vit son corps comme n'ayant ni fin ni limites concevables* » (Roussillon, 2014, p. 52). La pâte primitive et ses faits qui entourent l'enfant sont, à ce stade, entièrement lui-même. Le rôle de l'environnement semble donc crucial tant que perdure cette indifférenciation. L'enfant est le monde et tout ce qu'il contient. Le transitionnel à ce stade n'existe pas, du moins pas dans le sens d'une aire transitionnelle, d'un espace, car, ici, tout est fusionné.

-----

### **Créer du sens : un tiers pour se différencier soi, l'autre et l'objet ; le big bang de l'aire intermédiaire**

Le tiers de référence, telle la mère, se révèle fondamental. C'est au travers de lui que l'enfant entame la distanciation de ce tout. Et c'est à la naissance de cette distanciation que possiblement s'esquisse l'aire transitionnelle, un peu à la manière d'une matière élastique qui garde relier les fractions d'un tout s'éloignant l'une de l'autre. Elle maintient « [...], *à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure (subjective) et réalité extérieure (objective)* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Le narcissisme primaire vu ci-dessus possède ici un double enjeu. D'une part, le bébé va devoir créer et construire progressivement un lien avec sa mère, ou une personne avec qui il a une relation privilégiée, son premier objet. Il s'agit d'un « [...] *lien d'attachement, un lien investi qui est nécessaire à son développement* » (Roussillon, 2014, p. 43). D'autre part, « [...] *quasi simultanément, il va devoir commencer à accepter et représenter progressivement la différenciation d'avec elle* » (Roussillon, 2014, p. 43). Pour le premier enjeu, le lien, l'enfant va construire avec l'adulte de référence un « [...] *lien narcissique, c'est-à-dire avec un autre soi-même, un double* » (Roussillon, 2014, p. 47), à l'aide, par exemple, de la « *capacité d'imitation innée* » (Roussillon, 2014, p. 47). Ce dernier peut ainsi se construire par et au travers de l'autre, qui est perçu comme lui-même. Le second

enjeu, la distanciation, naît du premier, le lien. L'autre est soi et c'est au travers du premier que le second se distancie pour devenir soi-même. Cet « *au travers de lui* » semble d'une part possiblement un protoprocessus fertile pour, premièrement le partage sémiotique futur, et secondement l'influence future des tiers dans la création de sens vu précédemment, les autres restent vraisemblablement des miroirs de soi. D'autre part, cet « *au travers de lui* » semble permettre par son processus de différenciation un premier décalage léger entre la subjectivité et l'objet non-moi. Débutent ici possiblement les prémices de phénomènes transitionnels qui permettront plus tardivement « [...] *au sujet de garder le lien avec son expérience tout en l'objectivant, la regardant comme extérieure à soi* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68).

La distanciation se fait graduellement. Les soins corporels et psychiques que la mère prodigue à l'enfant, lui permettent de progressivement « [...] *se construire et se sentir être sujet, être un soi "émergent"* » (Roussillon, 2014, p. 48). Cette fusion entre la personne, le tiers (la mère ou l'adulte de référence) et l'objet (l'environnement), fonctionne « [...] *comme une espèce de miroir, qui renvoie à l'enfant une image de lui avec laquelle il va se construire* » (Roussillon, 2014, p. 49), un miroir édifiant les bases de la relation future de l'enfant, son investissement, envers la pâte primitive, envers le flux de stimuli, envers le monde et les tiers. Ce miroir, le rapport à l'adulte référent semble donc influencer la création de sens futur de l'enfant. Cela s'observe par exemple dans la notion Winnicottienne de « *mère suffisamment bonne* » (Roussillon, 2014, p. 49). Ce concept décrit « [...] *la suffisante adaptation de la mère aux besoins du bébé* » (Roussillon, 2014, p. 49). Si, cette adaptation de la mère, son ajustement, est mis en défaut, l'enfant a « [...] *l'impression qu'il ne peut agir sur le monde, qu'il est impuissant à le transformer, et donc qu'il lui faut se soumettre à celui-ci, se soumettre ou se démettre, se retirer ou retirer son investissement* » (Roussillon, 2014, p. 50). L'enfant est ici en risque de ne pas ressentir, ou très peu, sa créativité primaire naissante.

La subjectivité se fonde donc « [...] *dans l'altérité, dans l'intersubjectivité, et le bébé a besoin qu'un autre, la mère, le parent, lui prête des pensées, l'imagine pensant, et donc interprète ses actes, ses gestes, ses postures, ses mimiques, ses cris, etc* » (Roussillon, 2014, p. 51). C'est-à-dire que le parent « [...] *prête une pensée, un sens à l'expression du bébé, ou coconstruit avec le bébé le sens de son expérience* » (Roussillon, 2014, p. 51). C'est une « *illusion primaire* » (Roussillon, 2014, p. 51), produit de l'union mère-bébé, de la relation de ce dernier à la mère-environnement, à la mère-monde, qui est « [...] *ce point de symbiose originaire à partir duquel pourra se constituer l'altérité [...] et donc se constituer la*

*subjectivité* » (Roussillon, 2014, p. 51). Ceci signifie que l'origine du processus de création de sens pour la personne se fait au travers du sens créé par un tiers référent, « [...] *le bébé pense d'abord avec l'appareil à penser d'un autre* » (Roussillon, 2014, p. 53). L'enfant est donc en partie le produit de l'expérimentation de la réalité et de la compréhension du monde par l'adulte référent et des phénomènes transitionnels de ce dernier envers l'enfant. La fonction alpha est un exemple de ce qui précède. Par elle, l'adulte « [...] *transforme les contenus non pensables (éléments bêta) [des choses en soi] en éléments disponibles pour la pensée (élément alpha) [...]* » (Roussillon, 2014, p. 53). Elle est une traduction et une transmission sémiotique. Le tiers pense l'enfant, le rêve, l'interprète, et c'est au travers de cette perception de l'adulte envers l'enfant, que ce dernier donne sens progressivement à lui-même et à ce qui l'entoure.

La création de sens, au travers de cette relation fusionnelle au tiers et de la distanciation de ce dernier par l'enfant, conduit à une symbolisation progressive. Pour ce faire, l'objet, adulte de référence y compris, que le bébé expérimente doit « [...] *se prêter à la symbolisation, doit pouvoir être utilisé par l'enfant pour symboliser. Il doit se prêter au "jeu" : pouvoir être attaqué, détruit, et résister à la destruction* » (Roussillon, 2014, p. 55). Ces attaques et destructions se manifestent, car, la rencontre avec l'altérité « [...] *est toujours une source de souffrance, un démenti à l'expérience et aux convictions narcissiques. L'autre est une blessure pour le soi* » (Roussillon, 2014, p. 57). L'autre n'est pas soi et par son externalité à soi, il met en défaut l'illusion de créer le monde, que ce qui s'y déroule est créé par soi et pour soi, le sentiment d'un pouvoir absolu. Cette expérience, « [...] *est à l'origine d'une perte du sentiment subjectif d'être à l'origine de sa propre satisfaction, à la perte du sentiment d'autosuffisance* » (Roussillon, 2014, p. 93). Par conséquent, à des fins de préservation de cette illusion, l'objet non-moi est attaqué. Et c'est précisément au travers de sa résistance qu'il gagne son externalité, qu'il se prête à la symbolisation. C'est parce qu'il résiste, « [...] *"survit" [...] à la destruction subjective du bébé, [...], que l'objet peut être "découvert" et "trouvé" comme "indépendant" du désir du sujet, comme autre-sujet [...]* » (Roussillon, 2014, p. 93). Si il est détruit physiquement, il renvoie la subjectivité à sa complète dominance. Or, l'objet est « [...] *détruit "subjectivement" : en revanche, il "survit" objectivement même si il est retrouvé différent* » (Roussillon, 2014, p. 94). C'est ce que Winnicott nomme « l'objet détruit-trouvé » (Roussillon, 2014, p. 93). C'est ici que « [...] *s'effectue la bascule subjective de l'illusion de l'action d'un objet interne, à la perception d'un objet [...] externe* » (Roussillon, 2014, p. 94), que la subjectivité « [...] *commence à "décoller" objet interne et objet externe* » (Roussillon, 2014, p. 95). Ces derniers commencent ici « [...] *à devoir être conçus dans leurs similitudes et leurs*

*différences* » (Roussillon, 2014, p. 96). Néanmoins, le narcissisme va ici « [...] réduire l'altérité traumatique » (Roussillon, 2014, p. 57) de cette distanciation. Il doit préserver en partie l'illusion, car, lorsque l'enfant découvre que l'objet de satisfaction est extérieur à lui, « [...] l'enfant se découvre plein d'amour pour lui, mais il découvre en même temps sa dépendance à son égard, découvre qu'il ne peut se passer de l'objet pour sa satisfaction » (Roussillon, 2014, p. 98). Cette dépendance blesse le narcissisme de l'enfant et « [...] mobilise des affects qui viennent entrer en antagonisme avec les affects amoureux [...] » (Roussillon, 2014, p. 98). Un conflit entre deux notions pulsionnelles naît ici, « [...] deux tendances psychiques : c'est le conflit d'ambivalence » (Roussillon, 2014, p. 98). L'objet apporte la satisfaction, mais cette dernière dépend de l'objet, « [...] celui-ci n'est pas toujours disponible, il peut manquer, être blessant, et sera haï » (Roussillon, 2014, p. 98). Le conflit d'ambivalence « [...] est le conflit fondamental de la vie psychique, à la fois le premier et en même temps le plus essentiel, le plus central, pour son organisation » (Roussillon, 2014, p. 98). L'organisation du sujet au sein de ce conflit et « [...] la manière dont le sujet va tenter de le "gérer" seront en effet essentiels pour la vie psychique tout au long de la vie » (Roussillon, 2014, p. 98). C'est pour tenter de régler ce conflit, « [...] à en atténuer la portée, ou en réduire les effets, que la psyché et la vie psychique vont se complexifier » (Roussillon, 2014, p. 98).

Les autres, donc objets et personnes en cours de distanciation, doivent survivre à la destruction et se prêter à la symbolisation, à la représentation, pour que justement la subjectivité puisse s'en distancer. La psyché « [...] ne fonctionne pas à partir des choses elles-mêmes : elle fonctionne à partir de représentations qu'elle construit de celle-ci » (Roussillon, 2014, p. 35). Tout ce qu'elle doit traiter « [...] est ainsi « transformé » pour devenir traitable par elle » (Roussillon, 2014, p. 35). Il y a donc une nécessité pour elle « [...] de "se représenter qu'elle représente" ou de se "représenter qu'elle ne représente pas" » (Roussillon, 2014, p. 35). Pour que la subjectivité « [...] se saisisse elle-même, il est indispensable qu'elle puisse se représenter sa propre fonction de transformation des données et représentations psychiques » (Roussillon, 2014, p. 36). Il existe certains objets particulièrement enclin à cette fonction, « [...] se sont les objets qui ne "représentent" rien ou peu de chose par eux-mêmes » (Roussillon, 2008, p. 45). Les objets transitionnels par exemple « [...] n'ont généralement que très peu de valeur d'usage » (Roussillon, 2008, p. 45). Moins un objet « [...] "représente" quelque chose par lui-même, plus il est apte à "représenter", à indiquer la représentation » (Roussillon, 2008, p. 45), plus la subjectivité peut ancrer en lui ce qu'elle projette sur lui. L'objet permet ainsi de représenter la représentation. Cependant, pour que l'objet représente la représentation, pour

qu'il devienne la forme matérielle d'une représentation psychique, et puisse faciliter « [...] le processus de subjectivation qui l'accompagne » (Roussillon, 2008, p. 46), il doit posséder une certaine complexité. L'objet transitionnel utilisé par l'enfant, une serviette par exemple, « [...] doit sans doute sa valeur subjective qu'au fait qu'elle a été présente pendant les soins et qu'elle est présente dans les moments de solitudes (Roussillon, 2008, p. 46). Cet objet « [...] assure une certaine continuité perceptive propre à préfigurer la continuité d'être de l'infans » (Roussillon, 2008, p. 46). Pour que l'objet « [...] représente la représentation, il lui faut plus de qualité, plus de complexité » (Roussillon, 2008, p. 46). Cette catégorie d'objet est nommée « Médium-Malléable » (Roussillon, 2008, p. 46). La pâte à modeler en est le parfait exemple. Elle « [...] ne représente rien par elle-même, mais elle est saisissable, se laisse prendre par la main, [...], elle est informe, indéterminée et se prête ainsi à l'exploration des formes premières de la liberté [...] » (Roussillon, 2008, p. 47). Les propriétés de la pâte à modeler, du médium-malléable, sont plus tardivement « [...] "présenties" puis "retrouvées" dans l'air, transférées dans la matière des mots, [...] et de l'appareil du langage » (Roussillon, 2008, p. 48). Au travers des médium-malléables, la subjectivité découvre la plasticité permettant de donner forme à l'informe. Ce processus rappelle ce qui est décrit dans les pages précédentes, autant dans le découpage de la réalité pâte primitive, dans le flux de stimuli, dans le prisme sémiotique que dans l'organisation modifiable d'unités sémiotiques au sein des moyens sémiotiques. À vrai dire, le médium-malléable en est peut-être la forme la plus archaïque, celle qui ne comprend que le soi confronté à une altérité en cours de différenciation, de représentation, de symbolisation. Cependant, même confrontée à cette fusion de l'altérité, la représentation de la représentation que le médium-malléable produit reste « [...] "intersubjective" même si elle peut se dérouler à une époque où l'autre-sujet n'est pas encore reconnu dans son altérité, elle reste dépendante de l'autre-sujet, de sa "reconnaissance" » (Roussillon, 2008, p. 43).

L'autre-sujet et l'autre-objet demeurent longuement soi-même. Les processus de fusion et de distanciation apparaissent chez l'enfant en bas âge, mais se poursuivent au travers des âges. Cette distanciation apparaît « [...] comme un lent processus de différenciation, de désillusionnement [...] » (Roussillon, 2008, p. 17). Il se poursuit « [...] fragment par fragment tout au long de la vie, en prenant alors différentes formes, pour autant qu'un espace d'illusion soit créé et maintenu par l'environnement, qu'il soit suffisamment entretenu » (Roussillon, 2008, p. 17). Pour ce faire, l'environnement doit « [...] préserver les illusions nécessaires, éviter les désillusions brutales et favoriser un désillusionnement progressif » (Roussillon, 2014, p. 57).

L'évolution hors du narcissisme primaire est également liée à plusieurs autres facteurs. Premièrement la « [...] maturation neurologique qui augmente les capacités de discrimination perceptive, [...] » (Roussillon, 2014, p. 90). Avant cette maturation, le bébé, comme l'enfant en bas-âge, « [...] n'est pas "neurologiquement" d'emblée en mesure de différencier une action qui se déroule devant lui de celle qu'il produit lui-même ou de celles qu'il représente [...] » (Roussillon, 2008, p. 19). Pour le bébé, les deux actions, « [...] celle du dehors et celle du dedans produisent les mêmes effets neuro-cognitifs chez lui » (Roussillon, 2008, p. 19). Secondement, la maturation de la motricité augmente « [...] les capacités de différenciation fondée sur l'action » (Roussillon, 2014, p. 90). Elle permet une exploration plus avancée de l'environnement. Freud fait notamment « [...] de la perception et de la motricité les premiers grands vecteurs de "l'épreuve de réalité" et donc de la discrimination moi/non-moi » (Roussillon, 2014, p. 90).

Cette différenciation interne/externe, moi/non-moi, ne semble jamais complètement atteinte, comme semble le démontrer le débat constructivisme/positivisme vu plus haut. Elle est « [...] l'effet de tout un travail de construction psychique » (Roussillon, 2008, p. 16). La différence moi/non-moi n'est pas « [...] une différence sur laquelle on [peut] tranquillement s'appuyer pour interpréter les résistances à la reconnaître [...] » (Roussillon, 2008, p. 17). Elle est « [...] le fruit d'un travail de construction, de conquête [...] » (Roussillon, 2008, p. 17). Elle ne peut « [...] être considérée comme une donne première » (Roussillon, 2008, p. 17). Par conséquent, « [...] la transitionnalité ne peut pas n'avoir qu'un temps, et se limiter à l'enfance [...] » (Roussillon, 2008, p. 21). Les différentes expériences de ce processus de différenciation « [...] se réalisent dans l'espace transitionnel, espace de jeu, espace d'illusion où est mise en suspens la différenciation entre le dedans et le dehors, entre le subjectif et l'objectif, entre le fantasme et la réalité » (Roussillon, 2014, p. 58). Le jeu, l'espace de jeu, un environnement qui se prête au jeu, semble donc faciliter cette différenciation et cette représentation intersubjective. Il apparaît même central dans la méthodologie Winnicottienne.

-----

### **Créer du sens : symbolisation et dialogue intérieur au travers de l'autre et de l'expérimentation ; jeu et premiers chevauchements d'aires transitionnelles**

Entre le processus de distanciation vu précédemment, notamment au travers de la rencontre et l'exploration de l'objet médium-malléable, et la projection de la plasticité de ce dernier dans la création de sens observée dans le chapitre de l'appropriation de ce mémoire, par

exemple dans la malléabilité des unités sémiotiques au sein de moyens sémiotiques, il y a le jeu. Au travers de ce dernier naît « [...] *une autre expérience, moins liée à un objet particulier qu'à l'auto-saisie du jeu* » (Roussillon, 2008, p. 48). Une expérience qui, à la suite de la découverte et de l'exploration d'un objet représentant la représentation, va conduire l'enfant à rencontrer l'environnement « [...] *moins à travers l'objet lui-même, fût-il médium-malléable, qu'à travers l'activité de jeu et de jeu symbolique* » (Roussillon, 2008, p. 48).

Dans son développement, au cours de l'évolution de l'enfant, le jeu va progressivement « [...] *s'auto-représenter comme jeu, il va être conduit à auto-représenter son propre processus, ses propres conditions de possibilités, son propre cadre symbolique* » (Roussillon, 2008, p. 48). L'enfant va découvrir ici une plasticité similaire au médium-malléable. Une progression dans l'abstrait, dans la symbolisation, dans la capacité de représenter la représentation, va s'accroître. « *Ainsi l'expérience de la rencontre avec l'objet "médium-malléable" va-t-elle diffuser au jeu lui-même, à l'activité qui préside à l'utilisation des objets pour la représentation* » (Roussillon, 2008, p. 48). Par ce recul naissant sur l'expérience subjective, le « [...] *jeu devient lui-même "l'objet" du jeu et de la symbolisation, [...]* » (Roussillon, 2008, p. 48). L'enfant passe ainsi « [...] *de l'objet au processus lui-même, à l'utilisation de l'objet, grâce à la représentation avec l'objet de l'activité représentative* » (Roussillon, 2008, p. 48). L'enfant, au travers du jeu, se distancie de sa propre expérience dans le jeu. Il façonne son jeu, comme il modifie la forme de la pâte à modeler. Et cette forme, l'histoire que l'enfant raconte, qu'il symbolise, peut être révélatrice. Le jeu, au travers de « [...] *l'objet investi, du plus rudimentaire au plus symboliquement achevé, peut servir d'analyseur à ce qui a pu se ressaisir et s'approprier de la rencontre avec l'objet d'attachement premier, voire des caractéristiques relationnelles de celui-ci* » (Roussillon, 2008, p. 49). L'objet, qu'il soit le médium-malléable ou le jeu, porte les « [...] *caractéristiques en plein, il porte la trace de ce qui a eu lieu, ou il porte les caractéristiques en négatif, il présente "perceptivement", il répète inlassablement ce qui n'a pu trouver à s'inscrire symboliquement* » (Roussillon, 2008, p. 49). La relation que l'enfant entretient avec les objets inanimés renseigne sur « [...] *l'histoire de la rencontre avec les premiers objets humains investis, [...] sur la relation du sujet à lui-même, sur le niveau de conscience qu'il a de lui et de son "monde interne", [...] sur la manière dont il symbolise l'activité représentative* » (Roussillon, 2008, p. 49). La malléabilité du jeu et ce qu'elle révèle du/au sujet facilite d'une part l'appropriation subjective de l'expérience, la symbolisation, et d'autre part influence la manière dont le sujet se l'approprie, le « comment », la malléabilité. Par cette dernière, la symbolisation se complexifie progressivement, de la relation à l'objet rudimentaire

« pâte à modeler », jusqu'aux formes de pensées les plus abouties. Un exemple de cette complexification par le jeu au travers les âges, regroupant soi, objet, tiers et sens, peut être présenté crescendo depuis l' « *activité libre spontanée* » de E. Pikler (Roussillon, 2008, p. 13).

L'activité libre spontanée est observée chez des enfants de quelques semaines. Ces derniers s'emparent de petits objets, les portent à la bouche, les manipulent, « [...] *les laissent tomber, les reprennent, les manipulent de nouveau, les posent et les reprennent encore, les utilisent pour ce qui apparaît comme une espèce de première forme de jeu sous les yeux, émerveillés, d'un adulte attentif et bienveillant* » (Roussillon, 2008, p. 14). Cette activité représente possiblement « [...] *les premières activités d'élaboration et de métabolisation de l'expérience subjective vécue, peut-être la première forme "d'association libre"* » (Roussillon, 2008, p. 13). Le bébé semble ici répéter « [...] *pour son propre compte les circonstances d'une tétée, comme s'il "jouait" à la tétée, comme s'il commençait à symboliser dans le jeu l'expérience du nourrissage, qu'il commençait à la raconter* » (Roussillon, 2008, p. 88), à la mettre en scène. Le sens de l'expérience subjective vécue par l'enfant semble médié par des objets externes à lui pour l'adulte qui l'observe. Toutefois, par le narcissisme primaire de l'enfant ces objets sont, de sa perspective, internes. Par conséquent, l'activité libre spontanée peut être une forme primitive de discours intérieur, une mise en scène révélatrice de ce qui se joue dans le monde interne de l'enfant, vu que tout est l'enfant.

Plus tard, des similitudes plus complexes de l'activité libre spontanée peuvent s'apercevoir dans « [...] *des formes plus organisées de jeu de l'enfant que Winnicott nomme "play"* » (Roussillon, 2008, p. 15). Ce sont des jeux libres, sans règles préétablies. Ces dernières « [...] *ne sont pas fixées à l'avance, ne sont pas des contraintes externes au jeu* » (Roussillon, 2008, p. 15). L'enfant met en scène, joue, quelque chose de son expérience vécue. Il « [...] *la "symbolise" et ainsi la transforme et se l'approprie à l'aide de la symbolisation* » (Roussillon, 2008, p. 15).

Deux mots semblent importants dans ce qui précède : libre et spontané. Ce qui rappelle la règle de psychanalyse inventée par Freud, l'association libre et spontanée. Cette dernière « [...] *n'est sans doute que la forme adulte de l'activité libre spontanée des bébés* » (Roussillon, 2008, p. 15). Elle consiste « [...] *à inviter le patient à dire ce qui lui passe par la tête sans aucun type de censure, ni de moralité ni de pertinence [...]* » (Lenormand, 2011, p. 107).

L'évolution de l'activité libre spontanée du bébé, au play de l'enfant puis à l'association libre de l'adulte propose un processus de complexification progressif. « *Les schèmes sensori-moteurs sont la racine à partir desquelles se développeront plus tard les schèmes conceptuels* » (Deldime et al., 1997, p. 32). Les processus développés précédemment, essentiels au développement de l'enfant, perdurent donc aux âges plus tardifs, sous des formes plus complexes.

L'activité libre spontanée du bébé, forme moins complexe du play chez l'enfant et de l'association libre chez l'adulte semble fonctionner sous certaines conditions uniquement. Elle « [...] peut être favorisée, elle ne peut être induite ou provoquée » (Roussillon, 2008, p. 15). Elle doit être spontanée, « *c'est ce qui garantit qu'elle vient du sujet, de sa subjectivité* » (Roussillon, 2008, p. 15). Ce processus apparaît lorsque l'enfant n'a ni faim ni sommeil, et « [...] qu'il y ait la présence d'un adulte "connu" auquel l'enfant ait déjà été "habitué", rattaché, que cet adulte investisse l'activité de l'enfant sans intervenir » (Roussillon, 2008, p. 89). L'adulte donne ainsi au bébé, « [...] par son absence d'intervention, son "droit" et son "pouvoir" de s'adonner "librement" à ce qui ressemble tant déjà à un jeu » (Roussillon, 2008, p. 88). Cette activité du bébé doit être libre, « [...] toute intervention du parent ou de l'adulte présent lui fait perdre son sens, qui est sans doute celui de l'appropriation subjective » (Roussillon, 2008, p. 15). Cet émerveillement accompagné d'une absence d'intervention permet, déjà à ce niveau très archaïque, une transmission adulte-enfant favorisant la création de sens. L'adulte référent permet à l'enfant d'expérimenter, ou par son intervention le lui interdit et fait perdre le sens. Une transmission est ici possible, car, cet accord, cet émerveillement, est lié à la représentation personnelle du monde par l'adulte référent. Ce dernier s'émerveille par ce qui fait sens pour lui. Soi, objet, tiers et sens, les quatre pôles du prisme sémiotique se retrouvent ici, au sein d'interactions fondamentales.

Les différents concepts ci-dessus, liés à l'enfant en bas-âge, donc bases de l'adulte futur, démontrent l'étroite intrication entre l'individu, les tiers et l'environnement physique lors de l'émergence de la subjectivité et la création de sens. L'enfant évolue peu à peu du narcissisme primaire qui « [...] représente une première forme de subjectivité, une forme paradoxale dans la mesure où le sujet n'est qu'émergent [...] » (Roussillon, 2014, p. 89), au narcissisme secondaire, lorsque la subjectivité peut progressivement « [...] s'autonomiser et autonomiser sa fonction de sujet » (Roussillon, 2014, p. 89). C'est-à-dire lorsqu'elle peut « [...] accepter de discriminer progressivement la part de l'autre et la part de soi, [...] conquérir le droit à la

*différenciation [...] » (Roussillon, 2014, p. 89). Le processus de différenciation apparaît par une symbolisation médiée par les environnements et les objets qui résident en leurs seins, transformée, pensée, par l'adulte, favorisée s'il investit l'activité, le tout facilité par le jeu. Ce dernier permet de faire « [...] "transition" entre deux dimensions irréductibles l'une à l'autre : le monde interne et le monde externe » (Lenormand, 2011, p. 16). Il ouvre « [...] une aire d'illusion "paradoxe" dans laquelle l'individu peut se sentir vivant et créatif » (Lenormand, 2011, p. 15).*

-----

### **Créer du sens : quelque chose se joue, pour pouvoir se dire, dans un espace ; et si on jouait à... l'aire paradoxale**

Père du transitionnel, Winnicott place le jeu au cœur de sa théorie. Mais il faut comprendre ce que le jeu représente pour lui. Le jeu est avant tout « [...] "invitation au jeu", promesse d'un vécu "positif" toujours à nouveau expérimentable » (Lenormand, 2011, p. 20). Les principaux axiomes Winnicottiens, « [...] plutôt que comme des "règlements", gagnent à être compris comme des "invitations" comme il est des invitations au voyage » (Lenormand, 2011, p. 25). Les règlements figent. Or, les axiomes winnicottiens proposent de la plasticité. Ils s'apparentent aux mains d'un enfant donnant forme à une pâte à modeler. Elles tâtonnent, appuient ici ou là puis, une forme apparaît, forme évocatrice pour l'enfant qu'il travaille plus encore ou délaisse par l'action de sa liberté. Cette dernière que Winnicott « [...] s'autorisait à prendre dans ses jeux avec cette dimension imprévisible [...] évoque celle du musicien qui se met à improviser » (Lenormand, 2011, p. 29).

Les règles du jeu Winnicottien s'éloignent au maximum « [...] d'un devoir, d'un « il faut » ou d'une loi à laquelle il convient de se conformer et d'obéir de manière "complaisante" » (Lenormand, 2011, p. 25). Elles se rapprochent « [...] le plus possible d'une "proposition" permettant d'ouvrir un espace comme celui du "et si on jouait à..." de l'enfance » (Lenormand, 2011, p. 25). Ces invitations se veulent subtiles, que ce soit chez l'enfant, l'émerveillement de l'adulte face à l'activité libre spontanée est une invitation faite à l'enfant de poursuivre son expérimentation, ou que ce soit chez l'adolescent-e ou l'adulte. Chez ces derniers, par exemple, « [...] c'est notamment [...] dans le choix des mots, les inflexions de la voix et bien sûr l'humour [...] qu'on trouverait du jeu [...] » (Lenormand, 2011, p. 27). Le jeu peut donc naître d'une part d'un objet transitionnel « [...] dans la mesure où celui-ci ouvre une "aire paradoxale" » (Lenormand, 2011, p. 50), et d'autre part d'un regard, d'une

prononciation particulière d'un mot, d'un silence, d'un geste, d'un objet lancé, d'expressions faciales, sourire, grimace, et de tout ce qui peut créer un léger décalage et invite à produire un « à côté » réjouissant, amusant, intéressant, une interaction capable même de jouer avec l'ennui.

La pratique du jeu Winnicottien se révèle tout autant subtile. Elle peut faire appel par exemple à des interactions similaires au « partage en double » (Roussillon, 2014, p. 62) présent chez l'enfant. Ce partage s'établit en deux niveaux intriqués mais distincts. Le premier niveau est celui « [...] d'un partage "esthétique", d'un ajustement et d'un partage de sensations corporelles, le second niveau est celui d'un partage émotionnel, d'un accordage affectif » (Roussillon, 2014, p. 62). Une de ses formes observables est le « [...] "ballet" de l'ajustement mimo-gesto-postural réciproque entre mère et bébé » (Roussillon, 2014, p. 62). Au travers de cette chorégraphie, « [...] se communique et se transmet un cortège de sensations, ainsi "partagées", mais aussi régulées » (Roussillon, 2014, p. 63). Dans le jeu, au sein d'interactions plus complexes, adopter un mimétisme dans une posture et/ou un comportement et/ou la tonalité de voix et/ou le choix des mots, en seraient des exemples. C'est-à-dire, être dynamique dans la parole ou les gestes face à quelqu'un se réjouissant de quelque chose pour l'accompagner plus avant dans cette émotion et ce qu'elle permet de symboliser. Cet ajustement et ce partage semble possibles chez un public de tout âge et demande de s'appuyer sur les trois capacités suivantes facilitant le partage en double, la « capacité d'imitation innée » (Roussillon, 2014, p. 63), la « capacité d'anticipation » (Roussillon, 2014, p. 63) et la « capacité de jubilation » (Roussillon, 2014, p. 65). La première consiste en la capacité « [...] de reproduire les mimiques vues sur le visage de l'autre » (Roussillon, 2014, p. 63). La seconde touche au rythme que l'enfant est capable de percevoir. Il peut « [...] transposer les rythmes "entendus", en rythmes "vus" ou en "mouvements" rythmiques, il peut décomposer les "mélodies" des gestes et les transposer en "mélodies" kinesthésiques, auditives ou visuelles » (Roussillon, 2014, p. 63). Le troisième correspond à la somme des deux premiers, « [...] lorsqu'elle peut être atteinte, elle produit un affect d'extase, de plaisir esthétique » (Roussillon, 2014, p. 65). Ici, l'enfant peut percevoir « [...] le reflet de sa propre "beauté" potentielle, de sa cohérence et de son harmonie » (Roussillon, 2014, p. 65). En finalité, en s'appuyant sur ces trois capacités, le thérapeute peut amener l'autre à se reconnaître, comme le miroir vu précédemment, dans les gestes, les postures, les mots, la tonalité de voix, expressions du visage, etc. qu'il adopte, et s'accorder à la personne au travers du jeu que cette dernière crée et des symbolisations qu'elle génère.

Dans son aspect pratique toujours, le jeu de Winnicott prend place dans la psychanalyse. Cette dernière « [...] se situe en ce lieu où deux aires de jeu se chevauchent, celle du patient et celle du thérapeute » (Winnicott, 2002, p. 85). Le tiers est ici accompagnant dans le processus de création de sens. Il doit s'investir, inviter à jouer ou répondre aux invitations et parfois se retenir d'agir pour ne pas détruire. Il le fait également au travers d'une plasticité et d'une liberté similaire au processus de mise en forme d'un médium-malléable. Ce dernier favorise l'apparition de médiateurs sémiotiques, une forme évocatrice apparue dans la pâte à modeler, face auxquels la personne, ses pensées et ses sentiments, peuvent donner un sens, accompagnées d'un « [...] autre réel [le psychanalyste] ou imaginé pour qui une telle alliance sémiotique existe » (Zittoun, 2006, p. 36). Si le praticien en est incapable, Winnicott est formel, « [...] il n'est pas "sutable" pour travailler avec un patient, il n'est "pas fait pour" » (Lenormand, 2011, p. 24). Il doit inviter au jeu et répondre aux invitations, car, c'est en jouant que « [...] l'individu fait l'expérience de sa propre créativité, c'est-à-dire qu'il s'éprouve "actif" et non "soumis" ou "complaisant" » (Lenormand, 2011, p. 20). Le jeu Winnicottien est « [...] promesse d' "enjoyment" et de "plaisir" » (Lenormand, 2011, p. 20). Il vise « [...] l'être ("being"), il est "coloration" de l'existence » (Lenormand, 2011, p. 20). Pour Winnicott, « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. » (Winnicott, 2002, p. 110). L'accès au jeu Winnicottien, au « [...] "vert paradis" des jeux enfantins semble toujours "à portée de main" et "à venir" » (Lenormand, 2011, p. 31). Le jeu « [...] ne cherche pas à immortaliser l'éphémère » (Lenormand, 2011, p. 32). Il « [...] n'a pas de valeur extérieure à lui-même, sa valeur est immanente » (Lenormand, 2011, p. 20).

Le jeu permet « [...] de réunir et de faire coexister les contraires, une mise en correspondance de ce qui divise le sujet » (Lenormand, 2011, p. 15). Le jeu « [...] permet de "faire jouer" ensemble ce qui, ordinairement, ne communique pas » (Lenormand, 2011, p. 15). Pour ce faire, le jeu Winnicottien invite le non-sens en son sein, car, il « [...] est suspension du sens, abandon de l'exigence d'une forme cohérente » (Lenormand, 2011, p. 30). Dans sa pratique par exemple, Winnicott laissait lui-même « [...] une immense place à l'absurde et à la transgression des normes du sens et de la logique ordinaire [...] » (Lenormand, 2011, p. 30). Au travers du jeu, ce non-sens prend place dans un « [...] "espace potentiel" (ou "nonsense area") » (Lenormand, 2011, p. 30). Au sein de cet espace, le non-sens, l'absurde, la transgression au sens et à la logique ordinaire permettent de retrouver, d'une certaine manière,

la réalité « pâte primitive », le flux de stimuli, dans leurs formes les plus initiales. Dès lors, il est possible de découper, de fixer l'attention sur des segments inédits, des possibles variés, au travers d'expérimentations nouvelles stimulées par la créativité de la personne. Le non-sens permet à la pâte à modeler d'être modelée à nouveau et de fixer en son sein, de symboliser, ce qui ne pouvait être approprié subjectivement précédemment. Cet espace potentiel est « [...] sans organisation que le thérapeute ne doit pas chercher à organiser sous peine de ruiner la possibilité pour le patient d'en retirer le sentiment d'un "I AM", "je suis" » (Lenormand, 2011, p. 30), car, l'illogique et l'indécidable permettent de « *se sentir intensément réel* » (Lenormand, 2011, p. 31).

Afin de pouvoir entrer dans le jeu et de le faire perdurer, il est primordial pour le tiers, le thérapeute, de s'étonner lui-même de l'étonnement de l'autre. Il peut ainsi « [...] accueillir, malgré l'infime délicatesse de ce qu'il rapporte, ce qui fait "événement" pour l'autre, [...] » (Lenormand, 2011, p. 38). La « capacité de jouer » (Lenormand, 2011, p. 40) réside dans cet étonnement, il représente l'opportunité de faire un petit pas dans l'« à côté ». Le moment où le sujet est amené à « [...] "se surprendre lui-même" [...] fonde le jeu dans sa dimension créatrice » (Lenormand, 2011, p. 40). Jouer revient pour le patient « [...] à "se surprendre soi-même" » (Lenormand, 2011, p. 41). Réciproquement, le thérapeute doit « [...] se laisser surprendre par cette surprise » (Lenormand, 2011, p. 41). Cette surprise est accompagnée d'une dimension de plaisir dans le jeu, « [...] l'activité (et le plaisir qu'elle suscite) est en elle-même thérapeutique (davantage que l'interprétation) » (Lenormand, 2011, p. 44). Cette capacité d'étonnement de l'étonnement de l'autre est primordiale pour que « [...] le thérapeute puisse ouvrir cette aire de jeu » (Lenormand, 2011, p. 49). Il peut ainsi proposer et ajouter « [...] du matériel en écho à celui du patient selon une *via di porre* » (Lenormand, 2011, p. 44), c'est-à-dire que le thérapeute ajoute de la couleur sur une toile blanche pour que ces couleurs, en se mêlant, proposent formes et sens pour le patient. Il faut comprendre par cette « *via di porre* » que le jeu Winnicottien propose, dans le processus de création de sens, certaines perspectives qui se veulent « [...] au second plan du langage verbal, au profit "d'expériences communes" [...] » (Lenormand, 2011, p. 37). Une importance toute particulière est portée « [...] au "vécu" au détriment de l'intellection, de l'interprétation et des mots » (Lenormand, 2011, p. 37), en marge même de la culture.

Dans ce qui précède, différents types de jeux semblent apparaître. En premier lieu, il y a le jeu solitaire qui est un « [...] jeu auto-subjectif dans lequel l'autre-sujet n'est là que comme

“spectateur”, témoin » (Roussillon, 2008, p. 53). Il suppose une « [...] capacité d'être seul face à sa pulsion en présence de l'autre » (Roussillon, 2008, p. 53). Il représente « [...] un moment dans lequel le sujet jouant se “donne”, sous forme symbolique, une partie de son expérience » (Roussillon, 2008, p. 53). Cette dernière se réfléchit « [...] à l'aide d'objets matérialisés, visibles » (Roussillon, 2008, p. 53). Ce jeu « [...] suppose ce regard extérieur à qui il s'adresse même s'il feint de ne pas le savoir » (Roussillon, 2008, p. 53). L'autre, le tiers, est investi mais n'intervient pas. L'activité libre spontanée de l'enfant en est le parfait exemple. En second lieu, le jeu auto-subjectif semble être un temps d'une autre forme de jeu, le jeu intersubjectif. Ce dernier est un « [...] entrejeu, dans lequel le jeu se déroule et se découvre entre le sujet et un autre-sujet » (Roussillon, 2008, p. 53). Le jeu ne devient jeu « [...] que dans et par la rencontre avec l'autre-sujet, que par la “réponse” de l'autre-sujet à ce qui se joue dans le transfert » (Roussillon, 2008, p. 53), comme par exemple la via di porre du jeu winnicottien. Le résultat de ces deux formes de jeu, si elles ont été pleinement déployées, est un processus d'intériorisation, un jeu intra-subjectif « [...] qui correspond au rêve et à l'espace narcissique de son travail » (Roussillon, 2008, p. 53), donc propose des formes associatives similaires aux processus primaires, centrées sur la personne et le sens qu'elle donne à son expérience. Dans ce jeu, il n'y a pas d'autre-sujet physiquement extérieur, il « [...] se déroule de soi à soi, sans témoin, dans l'intériorité de la psyché [...] » (Roussillon, 2008, p. 53).

Le jeu winnicottien favorise l'apparition de nouvelles symbolisations. Il soutient la transmission sémiotique, le vécu de l'instant et la création de sens inédits pour la personne au sein de son expérimentation de la réalité, qu'elle soit passée, présente et future. Le sujet et le tiers sont conviés à jouer, au travers d'invitations aux formes multiples incitantes à entrer dans un espace potentiel. Ce dernier est d'une plasticité modifiable à loisir par leurs vécus communs, leurs accordages, leurs ressentis, leurs trajectoires de vie respectives, etc. La théorie de l'imagination (Zittoun et al., 2013) complète la compréhension de ces mécanismes et ce qu'ils produisent, de l'invitation au jeu, au jeu, et à l'impact de ce dernier sur la personne. Les différentes citations utilisées de ce texte sont traduites de l'anglais au français par l'auteur-trice de ce mémoire.

L'imagination est ici considérée « [...] avant tout comme créative et non reproductrice [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 306). Cela permet de la percevoir « [...] comme une forme d'enrichissement ou d'expansion de l'expérience et de la compréhension du monde » (Zittoun et al., 2013, p. 306). L'imagination se produit « [...] dans le flux de la pensée » (Zittoun et al.,

2013, p. 307). Elle est déclenchée par « [...] *une disjonction ou une inadaptation temporaire, ou une rupture, entre le cours de l'expérience du monde (en tant que matériel, incarné, socialement partagé) et le flux continu de pensée [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 307). L'imagination ouvre toujours « [...] *un espace différent, ou une modalité de pensée différente, qui finit par se terminer lorsque la personne "revient" à la réalité* (Zittoun et al., 2013, p. 306). Elle peut être vue « [...] *comme une excursion* » (Zittoun et al., 2013, p. 306).

Le processus d'imagination « [...] *crée des «boucles» à partir du présent, le ici et maintenant* » (Zittoun et al., 2013, p. 306), par l'expérimentation de la réalité et toutes « [...] *expériences liées à des objets "réels"* » (Zittoun et al., 2013, p. 306). Il se développe par étape et dans le temps, « [...] *dans l'appréhension actuelle de la réalité par une personne, quelque chose déclenche l'imagination, l'imagination se développe d'elle-même, et finalement la personne revient à la réalité, ayant généralement gagné quelque chose de cette excursion* » (Zittoun et al., 2013, p. 313). L'imagination est ici « [...] *une modalité d'appréhension du réel, ou un mode d'expérience spécifique* » (Zittoun et al., 2013, p. 313). Elle se complexifie progressivement au cours des âges selon « [...] *les lois du développement [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Elle évolue dans le sens où « [...] *l'enfant interagit d'abord avec le monde social, et intériorise progressivement le langage, les concepts, les catégories, etc.* » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Pour ensuite, « [...] *à mesure que la personne vieillit et développe la maîtrise de systèmes sémiotiques complexes [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 311), donc développe la capacité « [...] *à utiliser des signes pour diriger sa propre pensée [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 311), que l'imagination puisse agir par et sur ces derniers.

L'imagination propose d'une part « [...] *un processus spécifique qui réouvre toujours des formes de connaissances établies [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 311) afin de potentiellement leur donner de nouvelles combinaisons. D'autre part, elle est « [...] *un processus de réflexion complexe, socialement développé, qui peut être utilisé autant pour satisfaire le besoin de rêverie que pour trouver des solutions créatives à des problèmes scientifiques, révolutionnaires ou artistiques [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 311). L'imagination observée « [...] *dans le jeu des enfants, [...]* deviendra la capacité mentale qui, tout au long de la vie, permettra d'envisager des alternatives à la réalité [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 313).

La complémentarité de la théorie de l'imagination à celle du jeu winnicottien s'explique par la similarité des processus. Cette dernière peut se préciser ainsi. Pour la première théorie, il y a une rupture dans l'expérience de la réalité menant au développement d'une boucle

imaginative. S'ensuit un retour dans l'ici et maintenant avec un quelque chose en plus projeté sur soi et/ou sur la réalité. Pour la seconde, il y a une invitation au jeu menant au développement d'un espace potentiel malléable à loisir. S'ensuit un retour à l'ici et maintenant avec des symbolisations nouvelles sur soi et/ou sur la réalité. Observer ce qui se déroule pendant un processus imaginatif semble donc adéquat pour expliquer davantage le fonctionnement du jeu winnicottien et son impact sur la personne.

De ce fait, la rupture peut compléter l'invitation au jeu. Elle est « [...] *le mouvement vers l'imagination [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Toutefois, elle peut comporter certaines sensibilités et subtilités. Sa nécessité peut être considérée comme imposée si la rupture est perçue « [...] *comme la résistance de la réalité à l'appréhension de la personne* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Par exemple, lorsque l'enfant « [...] *éprouve la frustration de ne pas soumettre les réalités à ses désirs : c'est là que la rupture apparaît* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Lorsque l'objet résiste à la destruction par exemple. La rupture peut être ici considérée comme un problème qui déclenche le processus imaginatif pour y répondre, si la réalité dépasse les capacités de l'enfant à y faire face. La rupture est un problème « [...] *qui finira par, selon la vision génétique de Piaget, diminuer avec l'âge* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Dans son expérimentation du monde, la personne développe des solutions efficaces face aux ruptures, les maîtrise, et de ce fait, le recours à l'imagination s'étiolo. Cette rupture peut également tirer son origine au sein de « [...] *traits phylogénétiques et culturellement développés qui définissent les capacités humaines* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Ces traits se sont développés pour que le sujet cogitant « [...] *puisse produire une image du monde dans laquelle il peut agir et penser au présent [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Par exemple lorsque dans l'expérimentation de la réalité, le développement biologique met l'être humain en porte-à-faux ou qu'une philosophie dominante n'arrive plus à répondre à des situations inédites. Dans cette configuration, la rupture peut devenir le prétexte, le support, l'invitation afin de transformer « [...] *ce qui pourrait être considéré comme le signe de notre "misère" [...]* » (Lenormand, 2011, p. 21) en « [...] *l'occasion de notre "grandeur" ou plutôt [...]* l'occasion de faire l'expérience de notre "créativité" [...] » (Lenormand, 2011, p. 21).

Toutefois, la rupture ou la disjonction, et l'imagination qu'elle déclenche, « [...] *n'est pas seulement nécessaire, mais peut être délibérément créée* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Vygotsky considérait par exemple « [...] *la fiction et les poèmes comme des déclencheurs de l'imagination [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). La rupture peut même être « [...] *activement*

*créée par certaines activités de la personne; ainsi, par le jeu, l'enfant ouvre lui-même une zone de développement proximal* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Les sourires, les jeux de regards, l'intonation de la voix, faire le ventriloque pour donner la parole à un objet, etc. sont ici des exemples non-exhaustifs d'invitations, de disjonctions délibérément créées. De ce fait, la rupture peut « [...] être vécue ou recherchée passivement, vue comme une faiblesse ou comme une occasion pour un processus de se produire » (Zittoun et al., 2013, p. 309). Elle reste toutefois déclenchée « [...] par une disjonction ou un décalage temporaire entre le donné de l'expérience du monde » (Zittoun et al., 2013, p. 309) et le flux de pensées. Elle est nécessaire, « [...] un vide à combler [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 309) et/ou « [...] une chance unique d'explorer des alternatives ou de générer des expériences radicalement nouvelles » (Zittoun et al., 2013, p. 309).

La boucle imaginative peut compléter l'espace potentiel du jeu winnicottien, la nonsense area. La boucle suit d'une part la disjonction, la rupture, de l'expérimentation subjective de la réalité. Elle en est d'autre part « [...] une composante importante du développement, un moyen d'élargir son expérience » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Elle permet d'effectuer un travail sur l'appropriation subjective de la réalité, sur les découpages de la pâte primitive et du flux de stimuli vus précédemment. Elle permet « [...] de "jouer" avec ces moyens sémiotiques intériorisés » (Zittoun et al., 2013, p. 311). En son sein, il est possible de « [...] décomposer certains des liens et associations proposés par la réalité sociale et culturelle, [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Vygotsky donne l'exemple de l'enfant qui, dans le jeu, « [...] peut séparer le nom d'un objet, tout en conservant sa signification; ou un objet peut changer de sens [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 311), comme par exemple, une banane qui devient une mitraillette, une table qui se transforme en canoë, un balai qui devient un partenaire de danse, etc. Cette capacité de décomposer semble donc corollairement un processus de la nonsense area proposée par Winnicott.

Cette boucle permet également « [...] l'exploration d'associations et de hiérarchisations alternatives » (Zittoun et al., 2013, p. 311), par exemple au travers de cette « [...] capacité à déconnecter les mots du sens [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Elle crée ainsi « [...] le potentiel d'explorer de nouvelles combinaisons, au-delà de celles que l'enfant ou la personne pourrait expérimenter dans la vie quotidienne » (Zittoun et al., 2013, p. 311). La plasticité du jeu, du médium-malléable vu précédemment, se retrouve ici. Chez l'adulte, l'imagination, au travers de cette boucle, peut ainsi « [...] jouer avec des raisonnements complexes, des souvenirs,

*des éléments culturels, des histoires et des savoirs [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 311). L'imagination peut ainsi se jouer d'eux, car, elle se développe « [...] en interaction avec d'autres fonctions de pensée supérieures, telles que la mémoire, la pensée verbale ou la pensée conceptuelle [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 312). Elle joue « [...] précisément avec divers "éléments d'expérience", qui pourraient être des expériences directes d'activités, des interactions sociales, [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 312) et possiblement « [...] des expériences culturelles diverses - verbales, artistiques, fictives, etc. » (Zittoun et al., 2013, p. 312).*

Les boucles imaginatives, de par la liberté que la personne semble pouvoir y expérimenter, la déconnexion objet-sens par exemple et les nouvelles combinaisons explorées en leur sein, semblent présenter une similarité à l'activité libre spontanée du bébé décrit par Rousillon, au play de l'enfant chez Winnicott et à l'association libre spontanée de l'adulte chez Freud. De ce fait, la manière même de créer ces nouvelles combinaisons sémiotiques peut être révélatrice, au même titre que les exemples cités juste avant, car, elles portent en elles les traces de l'inconscient et de l'infantile, dans le sens où les « [...] logiques qui organisent l'inconscient sont des logiques infantiles » (Roussillon, 2014, p. 19). Par infantile, il faut comprendre « [...] cette manière particulière de mettre en sens, de signifier les événements, incidents et accidents de vie, en fonction des données subjectives de l'enfance » (Roussillon, 2014, p. 19). Plus précisément, l'infantile est la manière avec laquelle « [...] l'enfant tente de réduire les énigmes auxquelles il est confronté » (Roussillon, 2014, p. 19). Ce qui, vu précédemment, semble un rôle de l'imagination. L'infantile est la manière dont l'enfant « [...] "théorise" et conçoit à partir de lui, comme s'il avait produit ce à quoi il est confronté » (Roussillon, 2014, p. 19), ce que permet de retrouver le jeu winnicottien et la boucle imaginative. L'enfant, ou l'adulte, retrouve ici sa dominance où tout devient ce qu'il veut que cela soit et ouvre le domaine des possibles. L'infantile est « [...] la manière de représenter les événements, une manière de les "signifier" » (Roussillon, 2014, p. 19). Comme l'imagination, ces manières de représenter sont liées à la mémoire. Cette dernière « [...] est "approximative" ou, plutôt, elle est fidèle "au sens près" » (Roussillon, 2014, p. 20). Au sein de cette mémoire, « [...] si une trace des événements est bien conservée d'un côté, elle doit être interprétée et signifiée d'un autre » (Roussillon, 2014, p. 20). Elle sera donc « [...] resignifiée, réinterprétée, actualisée, en fonction de nos besoins et désirs présents » (Roussillon, 2014, p. 20). Cela signifie que le sens de ces traces est transformé continuellement. Et que parfois ce processus échoue, notamment pour une situation traumatique : « [...] une telle impossibilité de transformation est d'ailleurs ce qui définit le traumatique dans la vie psychique » (Roussillon, 2014, p. 20) et c'est là où peut agir le jeu

Winnicottien et les boucles imaginatives qu'il génère. Le jeu et l'imagination peuvent être source d'exploration d'expériences nouvelles et également être source de réparation pour la personne.

Le "retour" suit la boucle imaginative et les conséquences du travail de cette dernière sur l'expérimentation de la réalité peuvent amener la personne « [...] à *anticiper, prédire et réagir à des situations [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 313) inédites, et à « [...] *considérer diverses conséquences possibles à des événements passés ou futurs; et considérer les causes possibles d'un événement donné [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 313). L'imagination soutient une « [...] *compréhension causale de la réalité et elle a un rôle adaptatif majeur* » (Zittoun et al., 2013, p. 313). Elle « [...] *participe non seulement au développement cognitif, mais aussi social et émotionnel* » (Zittoun et al., 2013, p. 313). Elle permet également « [...] *à l'enfant, puis à l'adulte, de dépasser la limite de sa compréhension, et ainsi de créer sa zone de développement proximal* » (Zittoun et al., 2013, p. 313). L'imagination est « [...] *une expansion de l'expérience [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 314). Elle participe non seulement « [...] *continuellement à notre rapport à la réalité, mais participe également à la création d'une vie qui est uniquement humaine, ancrée dans sa culture et son histoire* » (Zittoun et al., 2013, p. 314).

Le jeu Winnicottien expliqué plus haut, complété par l'imagination, est une mise en forme, une mise à distance, révélatrice pour la personne. Il permet, au travers de ses axiomes de transformer « [...] *ce qui pourrait être considéré comme le signe de notre "misère" [...]* » (Lenormand, 2011, p. 21) en « [...] *l'occasion de notre "grandeur" ou plutôt [...]* *l'occasion de faire l'expérience de notre "créativité" [...]* » (Lenormand, 2011, p. 21). Toutefois, les causes de cette « misère » s'observent peut-être plus aisément au travers des travaux de Melanie Klein, théories pouvant être perçues « [...] *comme expulsion du "terrifiant" [...]* » (Lenormand, 2011, p. 88), expulsion de l'angoisse. Contrairement à Winnicott qui semble percevoir l'angoisse comme productrice de règles, ces dernières apparaissant « [...] *comme des protections contre l'angoisse – et par conséquent comme des obstacles à la créativité* » (Lenormand, 2011, p. 70), ici le jeu est une « [...] *projection à l'extérieur des préoccupations libidinales de l'enfant, dans une dynamique "centrifuge", donc, consistant à expulser hors de soi-même, sous une forme imaginaire, des mouvements pulsionnels* » (Lenormand, 2011, p. 132). Il faut comprendre ici que « [...] *la métapsychologie kleinienne de la psyché est avant tout "théâtrale" [...]* » (Lenormand, 2011, p. 140). La topique de la psyché kleinienne se divise

« [...] *en une multiplicité d'instances, de personnage* » (Lenormand, 2011, p. 140). Dans cette personnification du jeu, « [...] *le "je" n'est pas "un" autre, mais "des" autres* » (Lenormand, 2011, p. 140). L'approche de Melanie Klein a développé « [...] *l'idée selon laquelle la psyché "incarnait" et mettait en scène les forces pulsionnelles sous la forme d'objets bizarres et partiels [...] et d'imagos ou "personnages" imaginaires plus ou moins dotés de pouvoirs extraordinaires [...]* » (Lenormand, 2011, p. 141). Dans cette perspective, les enfants « [...] *expriment leurs pensées sous forme "d'actes"* » (Lenormand, 2011, p. 109), au travers des objets qu'ils manipulent. Ils créent de ce fait une « [...] *équivalence entre le jeu en lui-même et l'association verbale* » (Lenormand, 2011, p. 108). L'action dans le jeu est « [...] *un "précurseur" de la pensée et des mots. L'acte est une parole "en germe", "en devenir", précédant la parole [...]* » (Lenormand, 2011, p. 110). Cette action vient soutenir l'absence de mots de l'enfant et l'utilisation de ces derniers « [...] *peut être la marque d'un changement significatif pour l'enfant dans son rapport à la réalité* » (Lenormand, 2011, p. 115). La personnification dans le jeu de l'enfant « [...] *ouvrirait une scène externe/interne permettant de jouer avec cet autre en soi, la pulsion, en lui donnant un "visage"* » (Lenormand, 2011, p. 143), une forme, un début de symbolisation, un début de compréhension. Ce découpage théâtralisé, cette fragmentation d'un imago, semble permettre « [...] *de mieux s'en défendre, comme si par cette opération de morcellement, elle perdait de sa force* » (Lenormand, 2011, p. 144). Par cette mise en scène et sa reconnaissance, l'angoisse s'atténue, « [...] *l'accès aux imagos terrifiantes permet un adoucissement de ces dernières et la formation d'imagos bienveillantes* » (Lenormand, 2011, p. 144)

Cette forme d'expression fonctionne selon les mécanismes du rêve, c'est-à-dire « [...] *selon les mécanismes propres au processus primaire* » (Lenormand, 2011, p. 109). Par conséquent, il convient « [...] *d'interpréter l'émergence de tel jeu à tel moment de la séance [...]* » (Lenormand, 2011, p. 108) tout en laissant une liberté identique à l'association libre vue précédemment, « [...] *la "liberté du jeu" [peut] remplacer les "associations libres"* » (Lenormand, 2011, p. 108). Toutefois, cette interprétation vise principalement un objectif, « [...] *relancer le jeu ou les associations [...]* » (Lenormand, 2011, p. 121). C'est-à-dire qu'elle cherche à promouvoir la mise en mots. Cette dernière soutenue par le tiers « [...] *comporte en elle-même un effet thérapeutique, permettant l'apaisement de l'angoisse en même temps que l'accès à la parole pour le patient* » (Lenormand, 2011, p. 121). La personne et sa mise en action d'objets sont ici accompagnées par le tiers afin de donner un sens personnel à son expérimentation de la réalité, ancrée dans l'intersubjectivité au travers d'objets à connecter à

des unités sémiotiques. La relation que la personne développe dès lors avec ladite réalité, le sens qu'elle projette sur elle, procure un apaisement, un équilibre entre le monde interne et externe par le sens. S'opère ici une suspension de la tension, où sont « [...] *à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure (subjective) et réalité extérieure (objective)* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68).

Les différentes théories du jeu ci-dessus démontrent, d'une part, au travers de Winnicott, que « [...] *plutôt que de faire du jeu une technique d'analyse* » (Lenormand, 2011, p. 59), sa théorie fait « [...] *de la talking cure un jeu* » (Lenormand, 2011, p. 59). Elle crée de ce fait un complet retournement, considérant le jeu premier et la psychanalyse seconde. Par elle, c'est « [...] *la psychanalyse, désormais, qui rentre dans le champ du jeu et qui devient un cas particulier de celui-ci, une sous-catégorie récente et "spécialisée"* » (Lenormand, 2011, p. 56), car, « [...] *ce qui est naturel, c'est de jouer, et le phénomène très sophistiqué du XXe siècle, c'est la psychanalyse* » (Lenormand, 2011, p. 57). Ce que le jeu propose, le besoin auquel il répond, « [...] *n'est donc pas une "explication", mais une nouvelle expérience* » (Lenormand, 2011, p. 60). Il permet d'éprouver « [...] *un rapport au monde irréductiblement nouveau, dans un dispositif singulier, qui est facteur de changement pour le sujet* » (Lenormand, 2011, p. 61). D'autre part, au travers des théories de Melanie Klein, apparaît une utilité clinique dans le sens d'une « [...] *technique d'interprétation de celui-ci [le jeu], permettant de le situer du côté du dire* » (Lenormand, 2011, p. 55). Par conséquent, les théories de Winnicott et de Klein, mises en complémentarités au sein d'un même espace, sous-entendent ici une possible hiérarchisation entre les deux. C'est-à-dire un processus premier, le jeu winnicottien avant la psychanalyse, et un processus second, le jeu kleinien comme technique du dire. Ce qui, au sein d'un même espace de jeu, favoriserait l'observation de formes angoissantes, de symbolisations de misères, un peu comme des oasis d'expression de peur, projetées sur des objets ou théâtralisées par ces derniers, dont la charge affective serait diminuée, car, au sein d'un espace de jeu plus vaste, plus chaleureux, créatif et sécurisant, permettant leurs explorations.

Cet espace de jeu transféré à un espace physique, comme un bâtiment par exemple, ou un centre de loisirs peuplé d'adolescent-e-s qui se l'approprient, ces oasis de peur pourraient possiblement être spatialement localisées, représentées et théâtralisées au même titre que les aspects de la théorie de Klein sur le « je » qui « [...] *n'est pas "un" autre, mais "des" autres* » (Lenormand, 2011, p. 140). Ils pourraient éventuellement prendre la forme d'un objet, d'une table, d'une pièce où de toute autre chose dans laquelle un individu peut se projeter. Certains

éléments théoriques de Erving Goffman permettent peut-être de les identifier, à la différence qu'il ne s'agit pas d'une théâtralisation « dans » l'espace, mais « de » l'espace et du temps. Goffman est sociologue, et non pas psychanalyste comme Melanie Klein et Winnicott, références utilisées précédemment. Il part du postulat que la vie sociale est une scène où les personnes « jouent » des rôles. Le concept qu'il propose peut apporter une complémentarité, de par la microsociologie qu'il applique d'une part, où par exemple un clin d'œil peut posséder une signification. « *La microsociologie de Goffman apparaît comme une tentative pour penser la régularité de l'action sociale sans la confondre avec la reproduction* » (Bonicco-Donato, 2008, p. 1). Ce qui semble assez similaire aux mots de Winnicott, « [...] *il n'est personne parmi ceux qui contribuent à la culture pour simplement répéter* » (Winnicott, 2002, p.184). Et d'autre part, par son sujet d'étude porté principalement sur les interactions entre les individus. « *Malgré la diversité des perspectives employées, il ne s'est jamais intéressé qu'à ce seul et unique objet, l'ordre de l'interaction* » (Bonicco-Donato, 2008, p. 1).

Goffman propose une personnification fragmentée nommée « *les territoires du moi* » (Goffman, 1973, p. 43) et « *les marqueurs* » (Goffman, 1973, p. 55) liés. Ces territoires et marqueurs peuvent être également évocateurs et révélateurs dans la manière dont ils s'associent, sont investis et sont appropriés. Ils représentent la représentation de la réalité faite par l'individu et s'expriment par les trois types de langages reconnus par « la pensée clinique psychanalytique » (Roussillon, 2014, p. 12). Il s'agit là de trois « [...] systèmes de message et de signifiants, et donc de trois types aussi de modes de manifestation de la réalité psychique inconsciente » (Roussillon, 2014, p. 12). Le premier est le langage verbal. C'est « [...] *celui qui utilise toutes les dimensions de "l'appareil à langage"* » (Roussillon, 2014 p. 12), comme par exemple « [...] *le contenu et le choix des mots, leur double sens éventuel, la manière dont ils utilisent le corps et la corporéité et les métaphorisent* » (Roussillon, 2014, p. 12 et 13). Le second est le langage non verbal proposé à partir du rêve, « [...] *de la symptomatologie et des différents types d'actes manqués* » (Roussillon, 2014, p. 13) analysés par Freud. Au travers de ces analyses, il « [...] *a montré l'existence d'un "langage" qui s'exprime par le biais de "représentation de choses", de symboles non verbaux* » (Roussillon, 2014, p. 13). Le troisième concerne le langage de l'affect qui « [...] *"fait sentir" à l'autre l'état interne émotionnel dans lequel le sujet se trouve* » (Roussillon, 2014, p. 13). Cet affect transmet d'une part « [...] *l'éprouvé, le ressenti qui accompagne les représentations qui se manifestent dans une situation* » (Roussillon, 2014, p. 13). D'autre part, il transmet aussi « [...] *une certaine forme de sens, la manière dont le sujet est affecté par ce qui se produit, dont il est mobilisé et agi par ce*

*qui se passe* » (Roussillon, 2014, p. 13). La réalité psychique inconsciente se fait « [...] “entendre” à travers l'appareil de langage verbal » (Roussillon, 2014, p. 14). Elle se « [...] “montre” à travers le langage des représentations de choses et d'actes » (Roussillon, 2014, p. 14). Elle se fait « [...] “sentir” à travers les affects et la vie émotionnelle » (Roussillon, 2014, p. 14).

Les territoires du moi de Goffman sont au nombre de huit et se définissent de la manière suivante. 1) « *L'espace personnel* » représente « [...] la portion d'espace qui entoure un individu et où toute pénétration est ressentie par lui comme un empiètement qui provoque une manifestation de déplaisir et parfois de retrait » (Goffman, 1973, p. 44). 2) « *La place* » est un « [...] espace bien délimité auquel l'individu peut avoir droit temporairement et dont la possession est basée sur le principe du “tout ou rien” » (Goffman, 1973, p. 47). Cela peut être une chaise confortable vide, ou le linge déposé sur la plage. 3) « *L'espace utile* » définit le « [...] territoire situé immédiatement devant un individu et auquel il a droit en raison de besoins matériels évidents » (Goffman, 1973, p. 49). L'espace qui se libère devant un photographe en pleine foule en est un exemple. 4) « *Le tour* » est « [...] l'ordre dans lequel un ayant droit reçoit un bien quelconque, par rapport aux autres ayants droit placés dans la même situation » (Goffman, 1973, p. 49). « *Les femmes et les enfants d'abord* » peut être un exemple de tour. 5) « *L'enveloppe* » représente « [...] la peau qui recouvre le corps et, à peu de distance, les habits qui recouvrent la peau » (Goffman, 1973, p. 52). 6) « *Le territoire de la possession* » se perçoit par « [...] tout ensemble d'objets identifiables au moi et disposés autour du corps, où qu'il soit » (Goffman, 1973, p. 52). Une veste posée sur une chaise pour la réserver en est un exemple. 7) « *Les réserves d'information* » sont « [...] l'ensemble de faits qui le concernent dont l'individu entend contrôler l'accès lorsqu'il se trouve en présence d'autrui » (Goffman, 1973, p. 52), comme éviter une question jugée trop indiscreète. 8) « *Les domaines réservés de la conversation* » définissent « [...] le droit qu'a l'individu d'exercer un certain contrôle sur qui peut lui adresser la parole et quand; et encore le droit qu'a un groupe d'individus qui se parlent de protéger leurs cercles contre l'intrusion et l'indiscrétion d'autrui » (Goffman, 1973, p. 53).

Les marqueurs sont au nombre de trois, centraux, signets et frontières. Les premiers, les marqueurs centraux, « [...] sont placés au centre du territoire pour signaler la revendication de ce territoire » (Henry, 2009, p. 72). Ils sont par exemple constitués d'emballage de paquet de chips, de chewing gum, etc. et souvent jonchent le sol. Les marqueurs frontières « [...] symbolisent la ligne de séparation entre deux territoires adjacents » (Henry, 2009, p. 72). Les

marqueurs signets sont « [...] constitués des “signatures incrustées” dans un objet pour le “revendiquer comme partie du territoire des possessions du signataire” » (Henry, 2009, p. 72).

-----

### **Créer du sens : quelque chose qui s'apprend au travers de la relation pédagogique**

Ce récit théorique s'oriente à présent vers la relation pédagogique. Cette dernière peut présenter des aspects un peu rigides comparé à toute la souplesse présente dans le jeu Winnicottien, bien que Houssaye prévoit une place à la « relation thérapeutique » (Houssaye, 1988, p. 45) dans son concept. Néanmoins, avec quelques nuances, ce dernier permet de situer certaines actions et certaines influences présentes dans le centre de loisirs observé. L'animation socioculturelle propose des axes pédagogiques et éducatifs, sans pour autant que ces derniers soient fondamentales à la pratique de ce métier.

La situation pédagogique peut se représenter par un triangle dont les sommets désignent le professeur, l'élève et le savoir. Le professeur est celui qui est le plus avancé dans l'appropriation du savoir, savoir pouvant être académique ou culturel, et l'élève est celui qui veut acquérir le savoir. Ce triangle s'articule sur la notion du tiers exclu, « [...] les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes » (Houssaye, 1988, p. 40). Le troisième fait le mort. Il n'est pas sollicité ou est feint d'être ignoré, délaissé au profit de cette relation duale. Si cette dernière est exacerbée, le tiers exclu fait le fou et cherche à reprendre un rôle principal.

La liaison privilégiée professeur-savoir est appelée le « processus enseigner » (Houssaye, 1988, p. 41). Il s'agit ici de la relation présente en « [...] pédagogie dite traditionnelle » (Houssaye, 1988, p. 41). Elle est centrée sur les contenus du cours, le programme de l'année, le travail didactique de gestion de l'information, etc. Elle est une transmission sémiotique. Dans ce processus, « [...] la scène est alors occupée par le dialogue du professeur et du savoir [...]. Le professeur fait exister le savoir et le savoir justifie le professeur » (Houssaye, 1988, p. 44). Le professeur, pour qui la liaison sémiotique fait sens, impose l'objet théorique comme référence. Il propose un modèle, une forme validée, à l'élève pour que ce dernier donne une forme intersubjective à des éléments de la pâte primitive, pour qu'il, elle, puisse repérer un segment du flux d'expérience et lui donner un sens partagé.

La liaison élève-savoir est nommée le « *processus apprendre* » (Houssaye, 1988, p. 42). Elle se définit « [...] *par le fait que l'élève s'approprie directement le savoir, [...]* » (Houssaye, 1988, p. 47). Il s'agit ici de l'expérimentation personnelle de la réalité au travers de moyens sémiotiques corrélatifs à d'autres expérimentations du monde. Ici, l'élève apprend seul à maîtriser graduellement la plasticité découverte dans la représentation de la représentation, dans le médium-malléable et le jeu. Il apprend seul, mais au travers de l'intersubjectivité par le savoir de tiers, à appliquer des unités sémiotiques reconnues au sein de la pâte primitive, à saisir des segments du flux d'expérience et à les exprimer progressivement pour leur donner sens. Cette expression peut se présenter par différentes étapes, différentes formes évocatrices, au fur et à mesure de l'appropriation du savoir, jusqu'à ce qu'il prenne sens, à l'identique du pétrissage d'un médium-malléable. Le professeur n'est plus celui par qui le savoir passe obligatoirement. Il a la place du mort. Il a ici par exemple le rôle d'un « [...] *organisateur de situations de formation [...] mettant immédiatement en contact les deux principaux intéressés* » (Houssaye, 1988, p. 47), l'élève et le savoir. Toutefois, même éloigné de cette relation, il en reste la référence. Il valide ou invalide l'expérience, au même titre que l'adulte référent qui, par son émerveillement, invite l'enfant à poursuivre l'activité libre spontanée ou le coupe par son action. Cette dernière correspond à la place du fou où le professeur peut revenir à un « *processus enseigner* » en « [...] *voulant contrôler systématiquement toutes les acquisitions des connaissances tant individuelles que collectives, se [rend] progressivement indispensable, [détourne] à son profit le mécanisme d'appropriation directe du savoir par l'élève [s'instaure] comme le médiateur du rapport au savoir* » (Houssaye, 1988, p. 48).

La liaison professeur-élève est appelée le « *processus former* » (Houssaye, 1988, p. 41). Se trouvent ici l'éducation, la formation, la socialisation. Cette relation « [...] *ne s'articule pas en tant que telle autour d'un savoir; c'est même le vide du savoir qui permet la contraction sur les processus affectifs* » (Houssaye, 1988, p. 45). La situation la plus proche de cette liaison est « [...] *la relation thérapeutique ; [...]* » (Houssaye, 1988, p. 45). Pour que cette relation fonctionne, il faut « [...] *qu'il y ait empathie entre les deux partenaires ; [...]* » (Houssaye, 1988, p. 45). Dans ce processus, c'est le savoir qui fait le mort. Le jeu Winnicottien, les boucles imaginatives qu'il génère, et le jeu Kleinien peuvent prendre place ici. C'est au travers de leurs pratiques qu'émerge le savoir, qu'une forme évocatrice faisant sens naît pour la personne.

Pour que la liaison professeur-élève fonctionne, elle doit « [...] *commencer par s'appuyer sur une illusion [...]. Le professeur sait la loi et la vie des groupes, il est la preuve*

*que ça peut fonctionner selon ce nouveau schéma, il est expert en... »* (Houssaye, 1988, p. 46). Les élèves accordent leur confiance au professeur. Toutefois, dans cette liaison, le mort peut également devenir le fou, ceci de trois manières. Pour la première, un cadre plus large, l'institution dans laquelle cette relation prend place par exemple, « [...] *se chargera très rapidement de rappeler à l'enseignant non-directif d'une part qu'il est payé pour transmettre des connaissances et d'autre part que les élèves [...] perdent leur temps, n'apprennent rien* » (Houssaye, 1988, p. 47). La seconde manière vient du professeur lui-même. Il va peut-être, par exemple, « [...] *pour se préserver lui-même [...], choisir un nouveau sujet. [...] Il peut se replonger dans les contenus de sa spécialité, [...], c'est plus sécurisant et moins éprouvant [...]* » (Houssaye, 1988, p. 47). Dans le cadre du jeu Winnicottien, cela correspond à une cassure de l'espace potentiel qui est « [...] *sans organisation que le thérapeute ne doit pas chercher à organiser sous peine de ruiner la possibilité pour le patient d'en retirer le sentiment d'un "I AM", "je suis"* » (Lenormand, 2011, p. 30). La troisième manière vient des élèves eux-mêmes où ils cherchent soit à « [...] *reconquérir la place du mort [...], ou bien ils s'affirment comme sujet mais contre l'enseignant à qui ils veulent donner la place du mort [...], ils cherchent leur salut dans le processus "apprendre"* » (Houssaye, 1988, p. 47).

Les trois pôles restent donc toujours en interactions. Le pôle exclu influence la dynamique duale en évoluant d'un rôle de mort à celui de fou, ou inversement.

-----

### **Récurivement, le « comment » de l'appropriation**

Au vu de ce qui précède, le « comment » de l'appropriation apparaît comme un processus graduel et semble posséder une forte propension à la malléabilité. L'« [...] *action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété* » (cnrtl.fr, 2021) semble le produit de plusieurs synergies flexibles, récursives et entremêlées nées possiblement du conflit d'ambivalence. Le développement progressif du « comment » s'amorce par le processus de distanciation, menant du narcissisme primaire au narcissisme secondaire. D'une perception subjective anobjectale où tout est soi, où tout est le miroir de soi, à une perception de l'altérité. Cette distanciation favorise l'apparition de la zone transitionnelle, espace dans lequel s'apaisent les tensions nées de la rencontre du dedans et du dehors au travers de la symbolisation, lieu de rencontre entre une expérimentation subjective de la réalité et une transmission sémiotique intersubjective liée à des représentations tierces du monde.

La déconstruction du comment révèle les trois composantes suivantes. La symbolisation est la pierre angulaire du processus d'appropriation subjective, la malléabilité et la liberté en sont les procédés lui permettant de représenter la représentation, et l'aire transitionnelle en est le lieu. Par elles, la pâte primitive est modelée progressivement pour que l'expérience vécue, le flux continu de stimuli, prenne sens. Toutefois, ce dernier ne demeure jamais figé. Il oscille toujours entre l'éprouvé et la représentation, entre la créativité et la soumission. Il est à la croisée des mondes. Il est à la jonction d'un double mouvement récursif émanant de l'intérieur vers l'extérieur et de l'externe vers l'interne. Le sens semble ainsi sans cesse retravaillé et gagne continuellement en complexité.

S'approprier quelque chose signifie donc l'élaboration d'une connexion entre un fragment de la réalité «pâte primitive », par un mouvement du dedans vers dehors, donc du narcissisme primaire vers l'épreuve de réalité, et un sens coconstruit, par un mouvement dehors vers dedans, par des représentations intersubjectives du monde vers l'appropriation subjective de la réalité. Au même titre que l'activité produite sur un médium-malléable, ce procédé se fait donc concrètement au travers d'actes d'expérimentation, de création, de modelage, de marquage, de transformation, de représentations de la représentation, de symbolisation, sous les regards de tiers, réels ou imaginaires.

Par les arguments qui précèdent, il est possible de dire qu'un lieu approprié par une personne est un lieu qui se laisse transformer par elle. Cette dernière peut s'extérioriser en son sein et observer les transformations qu'elle y apporte. Elles sont en quelque sorte un miroir lui permettant « [...] de garder le lien avec son expérience tout en l'objectivant, la regardant comme extérieure à soi » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Un lieu approprié est un lieu laissant libre cours aux phénomènes transitionnels. Les transformations, les représentations de la représentation, faites par la personne, si tant est qu'elles soient inédites et reconnues, vont à leur tour soutenir le processus de distanciation par les symbolisations nouvelles qu'elles projettent sur la réalité. Elles la complexifient elle et l'ensemble du processus récursif de la rencontre du dedans et du dehors.

Le jeu facilite l'appropriation subjective, car, il permet de retrouver toute la malléabilité de la pâte primitive et opère sur elle l'ouverture vers des mondes possibles, vers d'autres découpages de la réalité, vers d'autres segments du flux d'expérience que ceux expérimentés par la personne au préalable. Il permet d'ajouter à la complexité du monde d'autres chemins pour s'en distancier. Néanmoins, la distanciation soi-même est un processus qui ne se termine

jamais, y compris dans les formes de pensées les plus abouties. La difficulté de séparer l'interne de l'externe dans les sciences, le débat entre le constructivisme et le positivisme notamment, peut en être un exemple.

-----

### **L'observation de l'accueil libre au travers de la transitionnalité**

« *L'activité libre spontanée, la transitionnalité, est à la base de tous les dispositifs thérapeutiques fondés sur la symbolisation* » (Roussillon, 2008, p. 15). Ces dispositifs thérapeutiques sont « [...] des "fait-exprès" pour l'association libre ou l'une ou l'autre des formes de l'activité libre spontanée » (Roussillon, 2008, p. 15). Ce sont des lieux « [...] "spécialisés" dans la transitionnalité, pour autant que nous accordions à la liberté d'être et à la spontanéité de la parole ou de l'activité, la place organisatrice qui leur revient » (Roussillon, 2008, p. 15). Les mots précédents de Roussillon, la liberté d'être et la spontanéité de la parole ou de l'activité, permettent d'expliquer le choix d'observer un espace professionnel d'accueil libre, à libre adhésion, sous l'angle de la transitionnalité, bien que ce type de dispositif ne soit pas au préalable à but thérapeutique.

Les jeunes peuvent venir ou non, à leur guise, à cet accueil. Ils, elles, ne sont pas obligé-e-s de fréquenter la structure. Les professionnel-le-s travaillent avec ce que les jeunes amènent, dans l'instant présent, spontanément et librement. Selon l'essai de définition de cette pratique professionnelle proposée par Laurent Wicht (2017) l'accueil « [...] fait référence à un "chez soi", à un espace au sein duquel quelqu'un du dehors peut être reçu. Donner l'hospitalité, articulant le passage du dehors au dedans, de l'espace public à l'intimité d'un espace privé » (Wicht, 2017, p. 82). La notion « d'accueil » « [...] fait également référence à la notion de bienvenue : accueillir à bras ouverts, a contrario de recevoir "froidement" » (Wicht, 2017, p. 82). Le terme « libre » dans le contexte de cette pratique professionnelle « [...] se réfère à la notion complexe de liberté » (Wicht, 2017, p. 82). Ce terme dans ce contexte « [...] a le pouvoir de se déterminer à sa guise, "libre à vous de" » (Wicht, 2017, p. 82). Il « [...] est sans contrainte, sans souci de règles » (Wicht, 2017, p. 82) et « [...] n'est pas lié par un engagement » (Wicht, 2017, p. 82). L'adolescent-e « [...] dispose de son temps » (Wicht, 2017, p. 82) et « [...] n'est pas assujetti » (Wicht, 2017, p. 82). L'accueil libre pourrait correspondre à la définition proposée par Roussillon sur les « dispositifs de médiation à création » (Roussillon, 2014, p. 604). Ces derniers ne sont « [...] ni fondés sur l'exploitation du transfert ni sur une interprétation des processus à l'œuvre, mais leurs enjeux concernent un

*accompagnement du travail des productions, ainsi qu'une centration sur la capacité de créer et de transformer des formes.* » (Roussillon, 2014, p. 604). Ces dispositifs « [...] ne correspondent donc pas à une pratique directement référée à la psychothérapie psychanalytique, mais ils peuvent enclencher une dynamique de symbolisation, qui a une portée thérapeutique certaine. » (Roussillon, 2014, p. 604).

L'accueil libre semble donc propice aux processus de transitionnalité et aux différentes formes que peut prendre l'activité libre spontanée. Il semble donc participer à l'appropriation subjective de l'expérience et à la symbolisation pour les adolescent-e-s qui le fréquentent.

-----

### **La méthodologie du, de la, chercheur-euse**

Cette recherche s'effectue sur le lieu de travail de l'étudiant-e. Ce, cette, dernier-ère est immergé-e au sein de son propre environnement. Elle, il, se risque donc à des implicites. Afin de les amoindrir dans l'analyse de sa pratique, il, elle, « [...] va devoir commencer à accepter et représenter progressivement la différenciation d'avec elle » (Roussillon, 2014, p. 43) par un procédé similaire au processus de distanciation de l'enfant vu précédemment. C'est-à-dire, de se distancer du lien narcissique « [...] avec un autre soi-même, un double » (Roussillon, 2014, p. 47), de son environnement fusionnel. Il, elle, procède au travers de l'autre, par le regard de tiers théoriques, leurs outils de savoir, et de tiers empiriques, les personnes interviewées.

Le, la chercheur-euse réalise une « *Data analysis spiral* » (Cresswell, 2007, p. 151) progressive, par comparaisons récursives entre sa problématique, les données, les observations du terrain, le cadre théorique, et les mémos analytiques. Cette spirale conduit le, la, chercheur à sélectionner, son cadre théorique et à développer ses analyses empiriques, « *la représentation active d'un phénomène connaissable transforme récursivement la connaissance que nous en avons, laquelle, à son tour...* » (Le Moigne, 2012, p. 47).

Pour exemple, la, le, chercheuse-ur, a analysé différentes marques d'appropriations, tags et dessins, par la théorie de Valsiner sur « *la zone sublime* » (Lyra, 2019). Puis, par comparaison à l'observation d'adolescent-e-s dessinant sur les murs à l'instant « T », il, elle, comprend que le sens de la démarche pour les jeunes, lors de ces actes, semble davantage être une symbolisation, une appropriation subjective, au travers de l'appropriation spatiale. Il, elle, délaisse donc la première théorie. Elle, il, retourne aux données des entretiens avec un regard

différent. Il, elle, les met en lien avec d'autres théories. Un sens nouveau émerge et modifie à son tour la perception de ce que le, la, chercheur-euse analyse, l'amenant à observer à nouveau ce que les adolescent-e-s font à l'instant « T », etc.

Cette démarche récursive a amené le, la chercheur-euse, au travers de l'analyse d'une multitude d'artefacts empiriques séparés, à construire un récit théorique permettant de les unir au sein d'une explication commune, pour ensuite en sélectionner les plus pertinents pour les présenter à la partie empirique de ce mémoire.

Comme expliqué précédemment, l'acte de connaître du, de la, chercheur-euse suppose une intentionnalité du sujet nommée « hypothèse téléologique ». « *En attribuant au sujet connaissant le rôle décisif dans la construction de la connaissance, l'hypothèse phénoménologique oblige [...] à prendre en compte l'intentionnalité ou les finalités de ce sujet connaissant* » (Le Moigne, 2012, p.48). Le choix des outils théoriques d'analyse de ce mémoire induit cette intentionnalité, car, « [...] il n'y a pas de logique inductive où les "faits" produisent une théorie » (Morin, 2016, p. 147). Les théories ne proviennent pas des données, « [...] ce sont des systèmes logiques d'idées (idéo logiques) que l'esprit applique sur les données pour en rendre compte de façon rationnelle... » (Morin, 2016, p. 147).

Deux raisons motivent le, la, chercheuse de ce mémoire à prendre son institution comme terrain de recherche. La première est accessoire, mais pas anodine. Elle apparaît dans les discussions avec les adolescent-e-s sur ce qu'une formation en master implique. Lors de ces échanges, plusieurs d'entre elles, eux, ont motivé le, la, travailleur-euse social-e à choisir le centre de loisirs comme terrain d'observation, notamment par une argumentation portée sur le temps nécessaire à ce cursus pour un, une, professionnel-le à quatre-vingt pourcent et, universitaire. Ce que cette raison peut révéler, notamment l'horizontalité dans la relation, est expliqué au travers du point « *Le jeu Winnicottien : la relation et la confiance* » de la partie empirique. La seconde raison, primordiale, concerne un besoin de compréhension du, de la, professionnel-le confronté-e à la complexité de ce que les adolescent-e-s font et vivent dans le centre de loisirs observé. Cette complexité dépasse les objets de savoir de sa formation initiale.

En d'autres mots, le, la chercheur-euse a choisi son institution afin de la comprendre. La réponse que doit apporter la question « pourquoi ? » « [...] peut tout aussi bien s'exprimer en termes de "à fin de..." qu'en termes de "parce que..." [...] » (Le Moigne, 2012, p.49). L'action de connaître en termes de fins plausibles « [...] constitue un mode de connaissance au moins

*aussi bien raisonné que le connaître en termes de cause probable [...] » (Le Moigne, 2012, p. 49).*

Le verbe raisonner est utilisé ici dans le sens de : « *Expliquer les causes d'un événement pour en avoir une vue juste; analyser la motivation d'un comportement, d'une attitude, les motifs d'une action pour en avoir la maîtrise ou un meilleur contrôle* » (cnrtl.fr, 2021). Pour ce faire, et poursuivre le processus de distanciation du, de la, chercheur-euse, ce, cette, dernière s'est approché-e des ancien-e-s du centre d'animation socioculturelle, devenu-e adultes, afin de recueillir les données empiriques au travers d'entretiens. L'objectif est ici d'avoir un regard critique sur cette structure à laquelle appartient la, le, professionnel-le, au travers de personnes majeures, moins sujettes à une relation d'autorité adultes-jeunes. Néanmoins, une affectivité peut possiblement affecter la récolte de données.

Dans le processus de création de sens du, de la, chercheur-euse, il, elle, a choisi six trajectoires de vie voulues différentes. Il, elle, « la personne », s'est appuyé-e sur le prisme sémiotique afin de percevoir chez ces six « autres » le « sens pour la personne » que les différents « médiateurs sémiotiques » possèdent pour eux, pour qui « [...] *une telle alliance sémiotique existe* » (Zittoun, 2006, p. 36). Deux types d'entretiens ont été utilisés pour cette recherche. Les « *entretiens focusés* » (Merton & Kendall, 1946) se sont portés sur les objets du centre de loisirs, ce dernier y compris. Les participant-e-s ont ainsi définis d'eux-elles-mêmes, ceux qui leur semblaient importants (murs, meubles, jeux, lieux, etc.), afin de saisir au travers de leurs perspectives leurs spécificités, utilités, évocations, représentations, souvenirs, et liens affectifs. Le second type est l'« *entretien centré sur un problème* » (Witzel, 2000), adéquats pour faire émerger les relations entre les trajectoires de vie des participant-e-s et le centre de loisirs.

Lors des entretiens, quelques spécificités sont apparues. Georges a demandé spontanément à ce que soit présent-e l'un-e des membres récent-e-s de l'équipe d'animation. Ce tiers a diminué l'implicite, car, nouveau dans la structure, Georges lui a formulé des explications détaillées. Les entretiens de Marcello et Sangoku, préalablement organisés séparément, ont fusionné par leur choix, tous deux se présentant à la date du premier entretien, d'un commun accord entre eux deux. Tous deux se sont sentis plus à l'aise, et ont pu parler de sujets plus personnels. Pour Alina, en raison du semi-confinement, l'entretien s'est déroulé au travers d'un réseau social, par messages audio. Il ne s'est porté que sur le temple de Pascal-e

Tous les noms présents dans ce mémoire sont fictifs et laissés aux choix des personnes interviewées, excepté les noms des professionnel-le-s voulus féminins et masculins. Ce choix de ne pas traduire les travailleur-euse-s social-e-s en genre, même si certaines citations ou exemples exposent leur appartenance, est avant tout une question de principe, les divers processus présentés plus loin peuvent se rapporter à une femme ou à un homme, sans perdre pour autant leur essence. Ne pas donner de genre à l'auteur-trice de ce mémoire et parler de lui, elle, à la troisième personne est également un moyen pour elle, lui, de se distancer de son objet de recherche.

Chaque participant-e-s, excepté Alina pour raison de covid-19, ont eu la liberté de choisir le lieu de l'entretien afin de se sentir le plus à l'aise que possible. Tous, toutes, ont choisi le centre de loisirs en dehors des ouvertures officielles. Ce choix a eu pour incidence, de placer les différentes personnes dans le même espace de liberté de paroles et d'actions qu'elles décrivent plus loin dans ce mémoire. En d'autres mots, elles symbolisent leurs expériences de leur réalité, au travers de leur discours, dans un environnement au sein duquel elles ont pris l'habitude de le faire. Les deux téléphones mobiles pour un double enregistrement audio sont la seule variante physique dans cet environnement.

Tous les entretiens, de deux heures environs, ont été transcrits mot à mot avant d'être analysés, premièrement, par le concept de l' « *analyse globale* » (Flick, 2009, p. 329) pour « [...] obtenir une vue d'ensemble de la gamme thématique du texte à analyser » (Flick, 2009, p. 328). Secondement, le, la, chercheur-euse a effectué une « *analyse thématique* » (Flick, 2009 : 318) afin de comparer les transcriptions, tout en analysant chaque cas isolément. L'objectif était de percevoir les visions communes des différentes personnes, et leurs utilisations spécifiques du centre d'animation socioculturelle, pour ensuite comparer les analyses à l'observation du lieu et les inclure dans le processus récursif décrit plus haut. Il en a résulté deux éléments, une « *structure thématique* » (Flick, 2009, p. 320), utilisée pour les titres des différents chapitres de la partie empirique de ce mémoire et un affinement progressif de la question de recherche. Sa première version « *quelles influences psy-ed un centre d'animation a-t-il sur le développement des adolescents qui la fréquentent ?* », à évoluer en « *quelles influences le concept de "chambre d'adolescents partagée" a-t-il sur le développement des adolescents ?* » avec comme sous questions « *comment ce concept s'est-il construit ?* » Et « *comment lui permettre de dépasser le changement ?* ». Elle s'est ensuite développée en « *comment l'appropriation d'un centre de loisirs par des adolescents influence-t-elle le soi ?* »,

pour poursuivre vers « *en l'absence d'un programme d'activité, comment l'appropriation d'un centre de loisirs par des adolescent-e-s influence-t-elle la relation pédagogique ?* », pour enfin aboutir à « *en l'absence d'un programme d'activité, comment l'appropriation d'un centre de loisirs par des adolescent-e-s influence-t-elle la transmission sémiotique ?* »

Pour le, la, chercheur-euse, choisir son lieu de travail comme objet de recherche a posé de nombreux questionnements éthiques orientés vers les usager-ère-s du lieu, l'association qui le gère et sur sa propre implication, et ceci tout au long du processus. Pour les plus importants, par exemple, des choix se sont portés sur les données à utiliser. Le, la, chercheur-euse, insider, a décidé de présenter dans ce mémoire les différents artefacts qu'au travers des dires des six participant-e-s, et de ne pas sélectionner les déclarations possiblement sensibles sur leur trajectoire de vie les mettant peut-être trop à nu.

Le choix du, de la, chercheur-euse d'interviewer des ancien-e-s jeunes est également le fruit de questions éthiques personnelles et scientifiques du, de la, chercheur-euse. Pour les premières, elles concernent l'utilisation de situations privées ou collectives à des fins de formation personnelle. C'est-à-dire d'utiliser des situations de vie, parfois complexes, chez des adolescent-e-s en quête de réponses dans l'institution observée. Pour les secondes, elles concernent l'enthousiasme des adolescent-e-s à participer à une recherche du, de la, professionnel-le du lieu. Aux premières discussions sur le sujet dans l'institution, plus d'une cinquantaine de jeunes se sont porté-e-s volontaires. La confiance que ces derniers, dernières, ont semblé porter aux travailleur-euse-s social-e-s de l'institution a questionné le, la, chercheur-euse sur la réelle liberté de choix des adolescent-e-s et l'influence de cette confiance sur cette liberté. Les ancien-e-s, en plus d'avoir peut-être le recul de l'âge, ont semblé moins emprise par le questionnement ci-dessus. Alina est la seule exception, du fait que son témoignage portait sur un objet actuel, le temple de Pascla-e, inconnu des ancien-e-s.

Le lieu observé est un espace libre où les adolescent-e-s peuvent aller et venir à leur guise. Une réflexion s'est donc portée sur les éléments à mettre en évidence pour que tout à chacun soit au fait que le lieu est un espace observé à des fins de recherche. Pour se faire, le, la, professionnel-le a misé sur la transparence. Un panneau indiquant l'avancée du mémoire a été installé au regard de tous, ainsi que le relevé de notes du, de la, chercheur-euse, la recherche est rappelée lors de nombreuses ouvertures, les différents dossiers de validation des modules du cursus du, de la, professionnel-le ont été mis à disposition au fur et à mesure de la formation.

Les données recueillies ont été supprimées des deux téléphones, stockées au domicile du, de la, chercheur-euse, sur un disque dur externe, pour être à leurs tours effacés après les transcriptions anonymisés des entretiens. Ces dernières se sont effectuées à domicile, aucunement dans les transports en commun, du fait que des adolescent-e-s du centre observé les utilisent également.

Pour réaliser cette étude, le, la, chercheur-euse a sélectionné six personnes, deux femmes et quatre hommes, représentatives de la répartition homme/femme lors de l'accueil libre. Trois niveaux de formation sont présents, deux en Bachelor, deux en CFC, deux sans formation. Sur les six personnes, trois sont d'origine étrangère, trois sont suisses. Leurs présentations suivantes se font sous la forme de « *case profiles* » (Flick, 2009, p. 319).

Stakhanoviste : « *Je cherchais plus un environnement, un peu, pour souffler* ».

Stakhanoviste est d'origine étrangère. Elle a moins de 25 ans. Elle est étudiante Bachelor. Elle a un frère. Elle vit chez sa mère. Elle a peu de contact avec son père. Enfant, elle a séjourné dans plusieurs pays et continents. Adolescente, elle a fortement fréquenté le centre pendant près de trois ans. Elle se trouvait en pleine période d'échec scolaire. Sa citoyenneté était compromise. Dans ce mémoire, elle parle de l'influence de la sphère « centre de loisirs » sur les comportements. Elle développe les dynamiques collectives, le jeu. Elle décrit la relation avec les professionnel-le-s. Elle présente des sphères extérieures au centre de loisirs, notamment la famille et le monde scolaire. Elle traite de l'imagination, de la confiance. Elle précise percevoir le centre de loisirs comme un lieu protégé. Elle aborde encore l'horizontalité de la relation, la symbolisation, l'appropriation spatiale et subjective et être soi-même.

Georges : « *C'est un moyen de me libérer l'esprit* »

Georges est suisse. Il a moins de vingt-cinq ans. Il a suivi une formation CFC. Il vit dans un contexte familial complexe. Il a fréquenté le centre d'animation socioculturelle plus de six ans. Dans ce mémoire il parle de l'influence de la sphère « centre de loisirs » sur les comportements. Il traite des dynamiques collectives. Il aborde le jeu. Il précise des changements de représentations et la sauvegarde de souvenirs. Il révèle des mouvements sémiotiques externe-interne au centre de loisirs. Il développe l'horizontalité de la relation avec les professionnel-le-s, les règles. Il aborde l'appropriation spatiale et subjective, les légendes et l'absurde.

Sangoku : « *Au centre, [...] si on est énervé on sort le [...] énervement, [...]* »

Sangoku est d'origine étrangère. Il a dix-huit ans. Il a quitté un pays en guerre. Il est venu seul en Suisse. Il suit une formation CFC. Il a vécu son adolescence dans une famille d'accueil. Il a fréquenté le centre d'animation socioculturelle pendant plus de quatre ans. Dans ce mémoire il traite de la rue, de la représentation de soi, des dynamiques collectives et des changements de représentations. Il aborde la violence, la transmission de modèles opératoires. Il développe le sujet de la confiance ainsi que les mouvements sémiotique externe-interne au centre de loisirs. Il parle du jeu, des règles, de la liberté, de la spontanéité. Il précise la notion de lieu protégé ainsi que l'appropriation spatiale et subjective.

Marcello : « *On s'ennuie à la maison, on venait au centre, on rigolait tout ça, puis quand on rentrait à la maison on a le sourire.* »

Marcello est d'origine étrangère. Il a vingt ans. Il a quitté un pays en guerre. Il est venu en Suisse avec sa famille. En Suisse, il est l'aîné d'une fratrie. Un frère plus grand que lui est resté au pays. Il est sans formation. Il a fréquenté le centre d'animation socioculturelle pendant plus de cinq ans. Dans ce mémoire, il traite de la fluctuation de sens de l'autre-objet, des sphères extérieures au centre, la famille et l'école. Il parle de la confiance, de la relation avec les professionnel-le-s, de l'appropriation spatiale et subjective et de l'imagination.

Alina : « *[...] c'est l'occasion de faire un truc vraiment drôle* »

Alina est Suisse. Elle a dix-sept ans. Parents divorcés, elle vit avec sa mère. Elle est sans formation. Elle a fréquenté le centre pendant plus de trois ans. Dans ce mémoire elle traite de la confiance, de la relation avec les professionnel-le-s. Elle aborde les légendes, l'absurde, le temple de Pascal-e. Elle développe les dynamiques du centre, le phénomène My Little Pony, la sexualité et le genre. Elle parle de l'appropriation spatiale et subjective, de l'imagination, et des représentations. Elle explique l'horizontalité avec les professionnel-le-s, les règles et les limites.

Jean-Pierre : « *Centre de loisirs [...] exutoire ouais clairement, faire des trucs, crier, s'en fiche, mettre la musique à fond, faire les cons avec les potes [...] c'était ça en fait.* »

Jean-Pierre est Suisse. Il a vingt-six ans. Il suit une formation Bachelor. Il vit avec ses parents. Il a séjourné plusieurs mois sur un autre continent pour son cursus de formation. Il a fréquenté le centre pendant plus de six ans. Dans ce mémoire, il traite les sujets du mouvement

sémiotique externe-interne au centre de loisirs, et de la fluctuation de sens de l'autre-sujet. Il développe la relation avec les professionnel-le-s, l'horizontalité, le jeu et les règles. Il parle des modèles opératoires, de la confiance, de la liberté et des limites. Il précise la notion de lieu protégé ainsi que l'appropriation spatiale et subjective.

-----

## **Résultats empiriques**

### **Le centre, un espace potentiel**

Le centre observé propose, comme tous bâtiments, une frontière entre un dedans et un dehors de par ses murs. Il localise de ce fait une partie de la réalité. Il opère ainsi un découpage dans la pâte primitive. Il fixe géographiquement un segment du flux continu de stimuli et de pensées. Pour les adolescent-e-s qui le fréquentent librement, cette structure est une sphère d'expérience parmi une variété d'autres. Pour la personne, les sphères d'expérience sont des « [...] *situations sociales qu'elle perçoit comme subjectivement distinctes* » (Zittoun, 2012, p. 14). Ces sphères d'expériences peuvent être l'école, la famille, un club sportif, un cercle d'amis, surfer sur internet, etc. Elles « [...] *peuvent se multiplier, certaines peuvent être désinvesties; elles évoluent parfois en même temps, parfois à des rythmes différents* » (Zittoun, 2012, p. 14). La sphère d'expérience « centre de loisirs », en plus d'un territoire physique, propose une seconde frontière, plus floue et plus subtile, une zone transitionnelle, une aire dans laquelle le sens, les représentations, des autres-objets, des autres-sujets et de soi-même semble opérer des variations entre le dedans de l'institution et le dehors. Stakhanoviste parle par exemple d'une influence de ce « dedans » sur le comportement des jeunes qui le fréquentent. « *Même entre nous les jeunes, le fait d'être ici, ça change les mentalités* ». Pour Georges, cette influence est un ressenti. « *T'es mis à l'aise. Pffff, t'es bien quoi. Tu ne te sens pas comme dans certains lieux où tu pourrais aller, pis t'es regardé de travers parce que c'est la première fois que tu viens. Ça ici, non.* » Stakhanoviste précise une dimension de co-construction à cette émotion. « [...] *ici c'est accueil. [...] C'est exactement ce que j'ai découvert. [...] c'est vraiment une notion de... nous aussi on s'identifie beaucoup à ça. [...] On vient [...] avec un état d'esprit qui correspond à ce que ceux qui nous accueillent attendent de nous.* » Georges donne une définition de ce « ceux » et lui offre une dimension collective. « *Il y a tout le monde qui discute avec tout le monde. Même les personnes que, entre guillemets, je ne causerais pas avec, de base, dans la rue. Ben là, je peux discuter, me taper des délires.* »

Au travers des mots de Georges et de Stakhanoviste, il est donc possible d'apercevoir un dedans, dans lequel des notions de jeu, des « délires », apparaissent, ainsi qu'une émotion ressentie positivement. Ceci rappelle le jeu Winnicottien qui est « [...] promesse d' "enjoyment" et de "plaisir" » (Lenormand, 2011, p. 20). Il vise « [...] l'être ("being"), il est "coloration" de l'existence » (Lenormand, 2011, p. 20). Pour Winnicott, « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. » (Winnicott, 2002, p. 110). Georges donne par exemple l'explication d'un changement de représentation sur lui-même et les autres au travers de son passage au centre. Il lui donne une dimension temporelle, un avant et un après sa fréquentation du lieu. Pour le premier il dit : « [...] je ne suis pas forcément pour l'immigration [...], [...] avant de venir [au centre], quand tu avais un noir qui venait vers moi et qu'il venait checker ou dire bonjour, je le regardais de haut en bas, l'air de dire, mais tu veux quoi ? » Puis, par la fréquentation de ce lieu, il explique : « Pis au jour d'aujourd'hui, j'en croise un dans la rue et : heeee, salut, comment tu vas, [...] j'ai presque même plus de facilité à aller discuter avec un étranger, honnêtement, qu'avec un Suisse ». L'espace observé semble donc être facteur de changements pour ceux qui le fréquentent. Il modifie possiblement les représentations et favorise la création de nouvelles liaisons sémiotiques, de nouveaux découpages dans la réalité « pâte primitive », de nouveaux segments du flux continu de stimuli et de pensées sur lesquels l'attention de la personne peut se porter.

Au travers des divers témoignages des personnes interviewées, des processus de variation de sens plus précis peuvent s'observer, notamment sur les autres-objets et les autres-sujets

-----

### **L'autre-objet et fluctuation de sens**

Comme expliqué dans le récit théorique de ce mémoire, la représentation d'un objet, le sens qu'il lui est donné, est une symbolisation d'une expérimentation subjective dudit objet dont la liaison sémiotique fait sens à soi-même et aux tiers. De ce fait, un objet peut contenir une histoire, raviver un souvenir, évoquer un sens particulier pour une personne. Il peut possiblement être le déclencheur d'une boucle imaginative qui, au retour, imprègne la réalité, en modifie le sens. À titre d'exemple, si l'objet en question est un anneau sur lequel est inscrit « Un Anneau pour les gouverner tous, Un Anneau pour les trouver, Un Anneau pour les amener

*tous et dans les ténèbres les lier* » (Tolkien, 2000, p. 7). Il peut à présent être porteur d'un symbolisme nouveau, voire même d'un récit, Frodon se rendant au Mordor par exemple, ou toutes autres actions de protagonistes présents dans le roman « *le seigneur des anneaux* ». Il peut possiblement éveiller des émotions ressenties lors de la lecture du livre ou lors du visionnage des films, raviver le souvenir de discussions échangées sur le sujet et les proches liés à ces dernières, et plus encore, évoquer des sentiments envers le personnage qui le porte, le tout, à présent, accompagnant la lecture de ce mémoire.

Le choix de l'anneau unique pour introduire les différentes analyses n'est pas un hasard, car une de ces dernières examine une fluctuation de sens projeté sur une chevalière familiale par son porteur, entre deux sphères d'expériences, l'école et le centre de loisirs.

-----

### **L'anneau de Marcello**

Comme expliqué précédemment, Marcello a vécu son enfance au sein d'un pays en guerre et s'est retrouvé confronté à des situations dont il ne parle presque jamais. Lors de l'entretien avec lui et Sangoku, dans un échange sur leurs arrivées en Suisse, leurs premières expériences au centre et ce qu'il les avait étonnés au sein de cette structure, Marcello fait référence à sa chevalière familiale. Il répond à la question suivante : « *Donc ici, vous trouviez des choses que vous ne pouviez pas trouver à l'école secondaire ?* » Il déclare : « *Ouais [...] c'est les casquettes, les bagues aussi. Parce que à l'école, je ne peux pas porter des bagues comme ça. Tu pouvais mettre des bagues, mais pas des bagues comme ça.* » Il ajoute : « *Parce que si tu tapes quelqu'un, tu peux lui faire très mal.* »

L'anneau de Marcello et la casquette sont, au sens de Goffman, une partie de son moi, un territoire de ce dernier, plus précisément l'enveloppe, « *[...] la peau qui recouvre le corps et, à peu de distance, les habits qui recouvrent la peau* » (Goffman, 1973, p. 52). Il s'agit là d'une théâtralisation de l'espace, de son espace, qui possiblement peut se situer au niveau du dire. Marcello, au travers de cette bague, de cette parure, raconte une histoire aux autres et/ou à lui-même. Une histoire qui, au même titre que l'anneau de Tolkien utilisé précédemment, peut évoquer souvenirs et ressentis. Ici, les unités sémiotiques données par Marcello sont « *parce que si tu tapes* » et « *faire très mal* », accompagnées d'une interdiction de port de cette bague dans la sphère d'expérience scolaire. Il est donc envisageable de placer cet anneau dans une situation pédagogique enseignant-élève-objet de savoir et cette situation peut s'inscrire à son

tour dans le prisme sémiotique soi-l'autre-le sens pour la personne-objet. Dans la première, l'enseignant, légitimé par le savoir détenu et sa mission de le transmettre, crée une asymétrie dans la relation enseignant-élève, « [...] *la relation adulte/jeune centrée autour de la signification [...] est clairement asymétrique : l'enseignant a des connaissances techniques et une expertise et peut amener l'élève à acquérir de différentes manières* » (Zittoun, 2012, p. 27). La sphère scolaire, détentrice de savoirs qu'elle transmet, est une référence, même si les significations transmises ne sont plus en lien direct avec les savoirs en question. Elle demeure celle qui sait et transmet. La représentation de la bague faite dans la sphère scolaire prédomine ici sur la relation que Marcello peut entretenir avec sa bague. Au sein de la dynamique proposée par le prisme sémiotique, le sens de la bague pour Marcello se teinte de la liaison sémiotique faite au sein de la sphère scolaire. Sa bague est perçue comme une arme, et son interdiction symbolise ce dont Marcello semble capable, de la violence. Pour la personne de Marcello, « [...] *la vision de l'autre sur elle ou sur un objet donné est constitutive du sens qu'il a* » (Zittoun, 2006, p. 37). Ce que Marcello semble confirmer quand lui est reformulée la question suivante : « [...] *ça sous-entend aussi que finalement le premier regard qu'on peut avoir sur vous c'est que finalement vous allez taper ?* » Il répond : « *ouais !* » L'anneau de Marcello, en plus de représenter une arme et symboliser un possible comportement de violence par son porteur de par son interdiction de port, semble ici possiblement établir la relation enseignant-élève sur un principe de méfiance. Pour la sphère scolaire, Marcello semble capable de violence. Pour Marcello, la sphère scolaire s'attend à ce qu'il le soit, en raison de son désarmement.

Au sein de la structure « centre de loisirs » observée, aucune règle d'habillement n'est imposée et un mécanisme similaire de création de sens peut être constaté. Marcello exprime « *Ouais [...] c'est les casquettes, les bagues aussi [...]* » comme des éléments qu'il ne trouvait pas à l'école secondaire. Dans la sphère d'expérience centre de loisirs, Marcello peut les porter, elles et tout ce qu'elles peuvent exprimer. Il peut s'approprier ce territoire du moi, l'enveloppe, et libère ainsi un espace de création de sens, du dire, pour se dire, à lui-même et aux autres, pour se définir au travers d'objet représentant sa propre représentation de lui-même, sous le regard des autres, adolescent-e-s et professionnel-le-s. La relation aux objets, leur sens pour la personne et pour les tiers établit ici une situation pédagogique élève-professeur en dehors d'une violence présumée et d'un principe de méfiance.

L'anneau de Marcello, constitutif d'une représentation de soi, propose donc des fluctuations de sens qu'il soit porté dans la sphère d'expérience scolaire, une violence

présumée, ou dans celle du centre, l'histoire que l'anneau raconte et les représentations qu'il contient. Le sens d'un objet semble par conséquent dynamique, récursif, aucunement figé, contextuel et participe ici à la relation pédagogique.

-----

### **Les autres-sujets et fluctuations de sens**

La fluctuation de sens observé sur un objet inanimé comme l'anneau de Marcello semble également opérer sur les professionnel-le-s de la structure. Les jeunes projettent sur les travailleur-euse-s sociaux, sociales, une signification fluctuante qu'ils, elles, soient au sein de la structure ou à l'extérieur. Une certaine difficulté à les définir apparaît également. Jean-Pierre dit par exemple : « *Bah moi je dirai [...] c'était quand même des relations amicales mais... au centre.* » Il démontre dans ses dires une relation professionnel-le-s-jeunes d'une part affective « *amicales* » et d'autre part localisée géographiquement « *au centre* ». Il précise plus encore sa pensée et la difficulté de définition : « *[...] j'avais pas forcément envie [...] de faire un truc avec toi en dehors du centre, [...] je sais pas comment dire. Au centre on est ami [...], dans la rue on peut se saluer vite fait, mais [...] t'es pas mon ami.* » La signification des professionnel-le-s, pour Jean-Pierre, fluctue selon la sphère d'expérience dans laquelle ils, elles, évoluent. Le transitionnel peut expliquer cette difficulté à les définir. Si il est possible ici d'observer une fluctuation de sens avec des projections qui semblent opposées, l'espace centre de loisirs permet pourtant de les avoir les deux en même temps, un lien dedans-dehors. Ceci crée quelque chose de nouveau dans la relation enseignant-élève où se retrouvent ces deux aspects à la fois. Le professionnel est un « ami » à qui se « confier », avec qui il est possible de mener certaines actions, pourtant, ces mêmes confidences et actions, l'adolescent-e-s ne les ferait pas avec un ami, mais avec ce, cette, professionnel-le du fait que ce dernier est quelqu'un d'extérieur. Par conséquent, ces fluctuations de sens projeté sur les travailleurs-euses de la structure modifient la situation pédagogique que ces dernier-ère-s entretiennent avec Jean-Pierre, selon qu'ils, elles, soient dans leurs locaux ou à l'extérieur. La relation enseignant-élève semble être affective dans le centre et plus indifférente en dehors de ses murs. Pour Jean-Pierre, le, la, professionnel-le fluctue donc en termes de symbolisme et d'intensité affective. De ce fait, au même titre que l'anneau de Marcello, l'intérieur de cette sphère d'expérience « centre de loisirs » opère une modification de sens pour Jean-Pierre.

-----

### Du soi-même dans les autres-sujets

Comme relaté ci-dessus, le sens donné aux professionnel-le-s dans la sphère d'expérience « centre de loisirs » semble fluctuer entre un dedans et un dehors, dans un entre-deux. Pour ce point d'analyse, basé sur les dires de Stakhanoviste et le sens qu'elle donne au, à la, professionnel-le, le prisme sémiotique permet de situer quelques éléments. Pour rappel, le pôle personne du processus de création de sens, ici Stakhanoviste, représente les « [...] *images d'expérience, de ses émotions, de ses perceptions ou de ses significations ou compréhensions antérieures telles qu'elles sont données à ses sens ou à son esprit* » (Zittoun, 2006, p. 37). Lorsque la personne est en présence d'un objet symbolique, ici le, la professionnel-le considéré-e comme un objet-sujet, ce dernier « [...] *ne peut signifier quelque chose pour la compréhension d'une personne que s'il est associé à d'autres pensées, émotions ou perceptions* » (Zittoun, 2006, p. 37). La signification que ce, cette professionnel-le « [...] *a pour elle peut, au mieux, venir au premier plan de son expérience* » (Zittoun, 2006, p. 37). La relation entre la personne et le sens qu'elle donne suggère donc « [...] *un dialogue intrapsychologique permanent [...]* » (Zittoun, 2006, p. 37). Ce dernier produit un phénomène récursif pour Stakhanoviste. Au travers du sens donné au, à la, professionnel-le du lieu et la relation établie avec, Stakhanoviste semble opérer un dialogue intérieur amenant à un changement de représentation sur elle-même et sur/dans d'autres sphères d'expériences révélées comme problématiques par elle.

Stakhanoviste décrit une relation violente avec sa mère. « [...] *elle m'avait frappé plusieurs fois aussi. C'était très présent la violence, l'agressivité de sa part [...].* » Sa relation aux pairs est compliquée. « *J'ai subi beaucoup de critiques, [...] mais surtout je ne sais pas, les jeunes sont un peu superficiels. C'était beaucoup des remarques [...] vraiment très physiques.* » Elle subit également des pressions concernant sa naturalisation. « *La Stakhanoviste [...], était en procédure d'expulsion. [...] Et j'étais un peu perdue.* » Cette situation de régularisation semble influencée par ses résultats scolaires. « *J'ai relu les dossiers [...]. Ça parlait beaucoup de mes performances à l'école.* » Le poids de cette responsabilité la met en difficulté. « [...] *arrivé au lycée [...] je ne me sentais plus à faire face à cette pression.* » Par cette dernière, elle se retrouve prostrée. « [...], *il m'était arrivé de rendre plusieurs fois la feuille vide pendant les travaux écrits parce que j'avais peur de ne pas être à la hauteur.* »

Au sein de la sphère d'expérience « centre de loisirs », elle semble trouver une contrepartie à son expérimentation du cadre scolaire, familial et amical. Elle donne la signification suivante au, à la, professionnel-le. « [...] *je ne connais pas mes cousins, mon père.*

*[...] je t'identifiais un peu comme une famille. [...]. Tu étais mon oncle qui est mort. [...] mon grand-père qui est mort. Tu étais... tous ces gens que j'ai perdus c'était toi en fait.* » Le, la travailleur-euse social-e semble ici proposer une relation suffisamment adéquate pour que Stakhanoviste réponde à un manque au travers de lui, elle. Autrement dit, elle remédie aux sentiments liés à la perte de proches par lui, elle. Cette relation rappelle le « trouver-crée » de Winnicott. C'est-à-dire « [...] cette mise en coïncidence d'une hallucination interne et d'une perception ajustée » (Roussillon, 2014, p. 70). Stakhanoviste « [...] "trouve" dans le monde extérieur ce qu' [elle] "crée" dans son monde interne » (Roussillon, 2014, p. 70). Ici, le, la, professionnel-le est halluciné-e en partie par Stakhanoviste. Il, elle, n'est pas un lui-même, une elle-même, différencié-e complètement. Il, elle, porte en lui, elle, un quelque chose en plus que Stakhanoviste lui donne. Ce quelque chose semble être un sein maternel créé par elle. Elle crée en ce, cette, travailleur-euse social-e ce qui peut répondre à son besoin.

Cette représentation du, de la professionnel-le est pour ce-cette dernier-ère gardée volontairement sous silence par Stakhanoviste. « [...] je savais [...] que tu ne t'en rendais pas compte parce que on n'en parlait pas. » Cette volonté ne semble pas anodine. Stakhanoviste, sous pression par les autres sphères qu'elle fréquente, préfère possiblement préserver ici ce sein maternel. Préserver ce dernier revient à se préserver elle-même. La rencontre avec l'altérité « [...] est toujours une source de souffrance, un démenti à l'expérience et aux convictions narcissiques. L'autre est une blessure pour le soi » (Roussillon, 2014, p. 57). L'autre n'est pas soi et par son externalité à soi, il met en défaut l'illusion de créer le monde, que ce qu'il s'y déroule est créé par soi et pour soi, le sentiment d'un pouvoir absolu. Stakhanoviste ici, préserve cette illusion au travers du silence qu'elle génère. Elle évite ainsi le risque de la détruire par un positionnement de ce tiers, ne serait-ce simplement que ce dernier questionne cette représentation projetée sur lui. Cette expérience serait « [...] à l'origine d'une perte du sentiment subjectif d'être à l'origine de sa propre satisfaction, à la perte du sentiment d'autosuffisance » (Roussillon, 2014, p. 93), une perte d'un pouvoir, d'une créativité primaire, sur ce que Stakhanoviste vit, l'amenant à devoir uniquement s'y soumettre.

La relation qu'elle entretient avec ce, cette professionnel-le est métaphorisée ainsi par elle. Elle la compare en premier lieu à ce qu'elle vit dans les autres sphères d'expérience. « [...] nous, on agit de manière agressive dans la vie, [...]. La vie elle a une réaction agressive envers nous. [...] c'est comme lancer la balle contre le mur, ça nous revient. » Pour, en second lieu, décrire ce qu'elle perçoit de sa relation avec le, la, travailleur-euse social-e. « [...] cette balle

déjà, elle est diminuée. [...] *Toi je te vois comme un filet, où la balle elle rebondit pas violemment [...] cette balle est accueillie, elle n'est pas rejetée sur nous.* » Plus précisément, ce rebond non-violent apparaît dans la manière dont Stakhanoviste perçoit les interactions de ce, cette, travailleur-euse social-e : « [...] *physiquement ça ne s'exprimait pas entre nous. Même tes réactions, tu avais toujours tes mains dans les poches. T'étais vraiment assez introverti à l'époque en fait ! [...] pis en plus tu étais un peu courbé.* » Replacer les interactions précédentes dans la variété de sphères d'expérience ressenties négativement par Stakhanoviste, la violence de la mère, la pression de l'expulsion, des pairs jugeant, permet de faire émerger le fait que ce, cette, professionnel-le lui apparaît possiblement comme inoffensif-ve, « [...] *tu avais toujours tes mains dans les poches* » peut en être l'expression physique. Les mains ne peuvent ainsi la saisir, l'attaquer.

Cette représentation du, de la, professionnel-le naît au fur et à mesure de son côtoiement. Afin d'entrer en relation avec un tiers, Stakhanoviste explique la stratégie suivante : « [...] *la première chose que je faisais pour savoir si je pouvais m'approcher de la personne c'est regarder ses traits de visage. Voir son visage, voir comment il réagit quand je lui parle.* » Or, envers le, la, travailleur-euse social-e cette stratégie s'est vue mise en défaut. « [...] *tu avais les cheveux devant les yeux [...] ça mettait une distance tout de suite parce que je n'apercevais pas ton visage. [...]. Tu avais les lunettes, les cheveux longs, je n'arrivais pas à décrypter.* » Elle précise : « *Pis au fur et à mesure, j'ai vu que [...] tu ne me voulais pas du mal.* » Ce, cette, professionnel-le est donc possiblement perçu comme un objet neutre. Stakhanoviste perçoit au fur et à mesure une absence de menace de sa part. Elle n'aperçoit pas le visage du, de la professionnel-le, elle ne se le représente pas et ne le décrypte pas. Moins un objet « [...] *“représente” quelque chose par lui-même, plus il est apte à “représenter”, à indiquer la représentation* » (Roussillon, 2008, p. 45), plus la subjectivité peut ancrer en lui ce qu'elle projette sur lui. Stakhanoviste semble en présence d'un, d'une professionnel-le qui devient en partie un reflet d'elle-même par les représentations de cette dernière d'une part, et des processus d'imagination d'autre part. Elle crée ici « [...] *comme une espèce de miroir, qui [lui] renvoie [...] une image de [elle] avec laquelle [elle] va se construire* » (Roussillon, 2014, p. 49), ou se reconstruire. Le professionnel porte sur lui les « [...] *images d'expérience, [...] émotions, [...] perceptions ou [...] significations ou compréhensions antérieures* » (Zittoun, 2006, p. 37) de Stakhanoviste, éléments également constitutifs des boucles imaginatives. Ces dernières se développent « [...] *en interaction avec d'autres fonctions de pensée supérieures, telles que la mémoire, la pensée verbale ou la pensée conceptuelle [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 312). Elles

naissent possiblement de la difficulté de décrypter le, la, travailleur-euse social-e à contrario de sa stratégie habituelle. Cette difficulté est ici « [...] *une disjonction ou une inadaptation temporaire, ou une rupture, entre le cours de l'expérience du monde (en tant que matériel, incarné, socialement partagé) et le flux continu de pensée [...]* » (Zittoun et al., 2013, 307). Le processus imaginatif explique ici les mécanismes du quelque chose en plus que ce, cette professionnel-le porte sur lui, elle. Toutefois, il semble ne pas répondre entièrement à la nature du lien qui unit Stakhanoviste à ce, cette travailleur-euse social-e. Néanmoins, l'imagination et les symbolisations portées sur cette, ce, professionnel-le vont nourrir des processus imaginaires secondaires au sein de sa sphère privée, notamment dans sa situation de régulations. « [...] *au tribunal administratif, il y a l'expulsion qui a été prononcée. On a reçu une feuille, fallait que je dégage.* » Face à cette situation, cette rupture, elle entame une nouvelle boucle imaginative, un scénario, une solution, impliquant ledit, ladite, professionnel-le. Stakhanoviste entame ici « [...] *un processus de réflexion complexe, socialement développé, qui peut être utilisé autant pour satisfaire le besoin de rêverie que pour trouver des solutions créatives à des problèmes scientifiques, révolutionnaires ou artistiques [...]* » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Stakhanoviste élabore la stratégie suivante : « [...] *j'avais prévu que si les flics venaient, je venais là et [...] je m'accrochais à toi et tu venais dans l'avion avec moi. [...] j'avais vraiment prévu.* » Elle en précise notamment les raisons et ces dernières placent ce, cette professionnel-le dans le rôle d'un adulte de référence : « [...] *il y avait au moins quelqu'un qui se souciait de savoir que je n'allais pas crever dans un avion [...]* » Elle spécifie également la nature du lien entretenu avec ce, cette, travailleur-euse social-e : « *J'avais envie de croire que je pouvais te faire confiance [...]. Vraiment, c'est aveugle, il n'y a pas de preuve mais, j'avais envie d'y croire et j'y croyais.* » Cette confiance se manifeste de Stakhanoviste à elle-même et semble ici s'auto-satisfaire.

De ce fait, en plus des processus imaginatifs ci-dessus, le lien que Stakhanoviste semble établir avec ce, cette, travailleur-euse social-e est un « [...] *lien d'attachement, un lien investi qui est nécessaire à son développement* » (Roussillon, 2014, p. 43). La représentation de ce, cette, professionnel-le étant en partie le reflet de Stakhanoviste, ce lien se rapproche d'un lien narcissique, « [...] *c'est-à-dire avec un autre soi-même, un double* » (Roussillon, 2014, p. 47). Stakhanoviste va investir ce lien, mais toutefois le localiser au centre, au même titre que Jean-Pierre et son amitié avec le, la professionnel-le. Stakhanoviste le dit ainsi : « [...] *tu avais une grande importance pour moi, j'aimais bien venir à chaque fois, voir en premier, te repérer déjà, si tu étais dans les parages.* » Le mot « venir » indique ici un déplacement et la

localisation dans un dedans. Stakhanoviste précise : « [...] *je sais que tu serais là. Mais tu étais là. C'était vraiment ce que je ressentais. Je savais que tu étais là. [...] j'aimais bien ta présence. [...] j'avais besoin de ça.* » Ce besoin, elle le décrit comme une catharsis, « [...] *il y avait un réconfort, ce relâchement... tu sais quand tu es contracté, après tu relâches musculairement. [...] Je ressentais ce côté... c'est ce que je ressentais ici avec toi.* » Le lien construit ici avec un reflet d'elle-même, répondant à ses besoins, localisé dans l'espace « centre de loisirs » lui permet de ressentir de la satisfaction dans le sens « [...] *d'abaissement de ses tensions internes* » (Roussillon, 2014, p. 70). Elle réveille au travers de ce, cette, professionnel-le la « [...] *première forme de "mémoire" de ce qui peut être satisfait* » (Roussillon, 2014, p. 70). Son déplacement volontaire au sein de cet espace potentiel « centre de loisirs » afin de ressentir l'émotion citée ci-dessus, lui permet de construire, de retrouver, au travers de ce, cette travailleur-euse sociale une « [...] *illusion narcissique primaire d'être à [elle]-même la source de sa propre satisfaction* » (Roussillon, 2014, p. 70). Cette relation narcissique en double lui permet de retrouver, en quelque sorte reconstruire, avec ce sentiment de satisfaction, une capacité d'agir sur le monde. Capacité qu'elle va utiliser pour modifier d'autres sphères, notamment la sphère scolaire. « [...] *c'était une grosse pression, [...] personne n'avait réussi à moins dix-sept à faire du positif. [...] il n'y avait que ici où je pouvais dire : [...] je suis à moins dix-sept.* » Elle développe alors un rituel avec ce, cette, professionnel-le et se nourrit de ce lien localisé géographiquement et temporellement : « [...] *je terminais les cours à dix-sept heures [...] Je venais en courant ici. Je te disais tout et je repartais. [...]. Ça me procurait une sensation de bien-être [...].* » Par cette émotion dernière, Stakhanoviste entame un processus circulaire de satisfaction, plus précisément d'autosatisfaction « [...] *ça m'encourageait à tout le temps venir te dire, te dire mes progrès. À te dire, regarde, j'ai remonté d'un point. Ça me motivait encore plus à le partager avec toi et à chaque fois, c'était un bonheur.* » Dire ses progrès déclenche une satisfaction qui la motive à davantage les concrétiser pour pouvoir échanger sur eux avec ce, cette, travailleur-euse sociale. Par eux, elle objective sa capacité d'agir sur sa réalité et la représentation de Stakhanoviste sur elle-même évolue, elle peut déployer sa créativité primaire.

-----

### **De l'autre-objet et de l'autre-sujet approprié par soi-même**

Comme expliqué précédemment, les autres-objets et les autres-sujets peuvent fluctuer de sens pour la personne, selon la sphère d'expérience. La personne peut également varier dans sa perception d'elle-même entre différentes sphères, selon la représentation portée sur un objet

qu'elle possède, l'anneau de Marcello par exemple. Stakhanoviste explique plus haut que les adolescent-e-s eux-mêmes, elles-mêmes, changent entre le centre de loisirs et ailleurs. Dans ce cas de figure, le sens que la personne se donne à elle-même semble influencé par l'environnement, un autre-objet et les autres-sujets qui le côtoient, dans lequel elle évolue. « [...] *la vision de l'autre sur elle ou sur un objet donné est constitutive du sens qu'il a* » (Zittoun, 2006, p. 37). C'est-à-dire que le sens que la personne peut se donner à elle-même, « [...] *(son association à certaines expériences) a été reconnu ou partagé par d'autres* » (Zittoun, 2006, p. 37). Les dires de Sangoku permettent de développer ce point.

Entre la rue et le centre de loisirs, la représentation que Sangoku a de lui semble fluctuer par le regard qu'il porte lui-même sur les autres et leurs contextes. Ces derniers sont définis positivement au centre, « [...] *tout le monde, ils étaient normaux et ils étaient biens* » et négativement dans la rue, « [...] *dehors du centre c'est pas pareil, si je traîne avec des mauvaises personnes, du coup tu deviens mauvais.* » À l'extérieur du centre de loisirs, sa représentation de lui-même est critique. « [...] *dehors je deviens quelqu'un de méchant [...]. Je fume de la drogue, je vends ou des trucs comme ça* ». Au sein du centre, il se perçoit différemment. « [...] *ça m'a changé [...] le centre... heu... c'était comme une barrière, il m'a pas laissé [...], il m'a mis en dehors de tout [...]* ». Sangoku indique également une influence des autres-sujets au centre de loisirs, « [...] *tout le monde, ça m'a changé [...].* »

Sangoku semble ici se construire au travers des autres. C'est-à-dire que les tiers et les représentations qu'il projette sur eux le construisent en retour, produisant de ce fait de nouvelles projections sur lui-même et sur les autres, processus similaires au « *miroir* » (Roussillon, 2014, p. 49) et au « *lien narcissique en double* » (Roussillon, 2014, p. 47) observés chez Stakhanoviste avec le, la professionnel-le qu'elle hallucine en partie. Ce que Sangoku semble valider lorsqu'il précise : « [...] *dehors quelqu'un [...] est en train de voler une fois [...] deux fois, trois fois, quatrième fois, [...] moi aussi je vais essayer [...].* » Il se met en résonance, en accord, avec les tiers et l'environnement dans lequel ils évoluent, « [...] *les gens en viennent à s'accorder sur le fait qu'il y a une certaine stabilité entre un signe donné [...]* » (Zittoun, 2006, p. 37). Cependant, Sangoku va se distancer de l'une de ces deux sphères, pour utiliser la seconde comme référence, « *le centre, il m'a montré le chemin.* » Ce processus de distanciation, qui apparaît « [...] *comme un lent processus de différenciation, de désillusionnement [...]* » (Roussillon, 2008, p. 17), et qui se poursuit « [...] *fragment par fragment tout au long de la vie [...]* », semble s'amorcer en corrélation avec une situation de bagarre de rue qu'il rapporte au centre.

Dépassé par les répercussions de cette dispute, Sangoku est venu chercher l'aide des professionnel-le-s du centre. S'ensuivent plusieurs téléphones aux familles en présence de Sangoku et des discussions avec lui, « [...] *tu m'a expliqué, il faut réfléchir, il faut s'excuser, il faut aller ailleurs [...] quand j'étais énervé. Je suis allé ailleurs, j'ai réfléchi un peu [...] après, j'ai fait une bêtise... je suis [...] redevenu tranquille. j'ai appris comment il faut.* » Cette gestion des suites, dont notamment une rencontre avec les représentants légaux des deux protagonistes et ces derniers, semble avoir été révélatrice pour lui, de par l'observation qu'il fait des professionnel-le-s en action. « [...] *ça m'a donné un sens de comment il faut parler avec les gens, comment il faut discuter, [...] comment il faut calmer quelque chose.* » Sangoku découvre ici une manière de découper la réalité, de déconstruire la situation, de la symboliser dans et par l'expérimentation, au travers du langage et de l'action. Et c'est par le résultat obtenu que Sangoku fait le choix de prendre le centre en référence d'une part, et, d'autre part, de débiter un lien de confiance avec les travailleur-euse-s social-e-s. « [...] *j'ai pris confiance en vous [les professionnel-les] parce que l'histoire, elle est vraiment, elle n'est pas partie chez les flics, ça s'est réglé [...]* ». Cette situation fait également émerger chez Sangoku un sentiment de sécurité lorsqu'il se trouve dans l'institution. « *Au centre, [...] c'est vraiment, c'est protéger. Les gens ils sont protégés dedans !* »

Cette situation amène Sangoku à expérimenter ce qu'il observe au centre, au sein d'autres sphères d'expérience, notamment la rue. « [...] *maintenant quand je m'embrouille, après cinq minutes on pense à discuter [...], après une demi-heure il n'y a plus rien.* » Cette découverte d'un savoir opératoire qu'il applique, et qui semble porter ses fruits, modifie sa représentation de lui-même dans la sphère d'expérience « rue »

Sangoku tente ensuite de partager ce savoir avec l'un de ses amis. « *D'ailleurs la dernière fois où il y avait embrouille [...]. Il était énervé. Il m'a dit : la vie de ma mère je vais le taper, [...]. Je lui ai dit, fait rien, tu lui parles normalement. Tu verras, [...].* » Et cette transmission apporte un résultat pour Sangoku. « [...] *du coup, à partir de ce temps, il a parlé [...] normalement, tranquille comme ça, ils ont discuté. Il n'y a eu aucun gros mot, des trucs comme ça, l'embrouille elle a... il n'y avait même pas d'embrouille.* »

Le prisme sémiotique permet ici d'expliquer l'élément suivant. Cette situation appartenant à une sphère d'expérience tierce, projetée au centre de loisirs par Sangoku, montre qu'un pôle « sens » peut émerger de la relation entre le pôle « personne » et le pôle « autres ». La synergie de ces trois pôles fait émerger à son tour le pôle « objet de savoir et/ou culturel »

que Sangoku s'approprie. Ce dernier connaît à présent un modèle opératoire, qui lui permet de modeler la réalité « pâte primitive » qu'il expérimente afin de se l'approprier subjectivement, au même titre que des doigts sur un médium-malléable.

-----

### **Mouvement sémiotique entre sphères d'expériences et projection extérieur-intérieur, un entre-deux**

Les analyses précédentes montrent une fluctuation de sens d'autres-objets et d'autres-sujets, au sein de la structure observée. Elles présentent également une transformation au sein de cet espace et, par cet espace. Par les exemples de Stakhanoviste et Sangoku, il est possible d'observer un mouvement d'unités sémiotiques, de représentations, en provenance d'autres sphères d'expériences projetées dans l'espace potentiel « centre de loisirs », et une influence de ce dernier sur des sphères d'expérience tierces par les nouvelles significations que cet espace semble permettre. L'absence de programme d'activité, temps structurés permettant une transmission d'objets culturels ou de savoir, semble contribuer à ces projections au sein de l'institution. Georges le décrit par de petites appropriations physiques faites dans ce lieu, un artéfact, une photo de lui prise ailleurs. « [...] *on peut sauvegarder aussi typiquement, la photo avec moi et Sam, ce n'est pas forcément un souvenir qui s'est passé au centre, mais c'est quelque chose qu'on a envie de marquer en fait* ».

Les personnes interviewées semblent donc investir ce « vide » par l'expérimentation subjective de leur réalité vécue au sein de sphères d'expériences tierces. Plus précisément, elles semblent chercher un sens ou à donner forme à ces expériences au sein de l'espace potentiel « centre de loisirs ». Georges et Sangoku donnent par exemple sens à leurs sphères familiales et leurs dimensions affectives. Le premier explique une mise en forme par la parole : « [...] *quand mon frère a eu tous ses problèmes avec son ex. [...] ça s'est un peu répercuté sur moi, [...] on en a quand même bien parlé de tout ça, ça m'a fait beaucoup de bien* ». Le second ajoute à la parole une mise en forme par l'action : « [...] *à la maison [...]. Quand on est énervé, c'est sur on va casser quelque chose. Au centre, [...] si on est énervé on sort l' [...] énervement. [...] on le sort en shootant la balle ou en discutant, [...] après on est tranquille.* » À travers les mots de Jean-Pierre, ce mouvement et cette transformation sont également perceptibles. « [...] *chacun amène son truc. Même quand tu traverses le seuil, [...], t'amènes ton édifice au centre, même si tu n'as pas forcément modifié le mobilier, ou peint, ou fait une connerie. Tu as quand même apporté quelque chose.* » Il parle ici de modifications, dont une partie de ses mots

indiquent une projection sémiotique sur lesdits objets. « *Tu vois, dès qu'il y a eu ces cubes, ils ont été dessinés, ils n'ont même pas fait une semaine [...]* » Ce qu'il confirme lorsqu'il définit le lieu en lui-même : « *Bah regarde, c'est un tableau.* »

Cet investissement dans le lieu par les adolescent-e-s, son appropriation au travers des différentes formes de langages précitées, paroles, actes, ressentis, consolide la relation enseignant-élève. Jean-Pierre décrit le centre ainsi : « *[...] je sais pas, moi j'avais un peu l'impression que c'était comme un peu notre projet tu sais ? [...] Heu... enfin bref un centre on disait toujours, c'était toujours pour les jeunes, par les jeunes.* » Cet engagement favorise « *[...] une relation de coopération symétrique [...]* » (Zittoun, 2014, p. 132)<sup>3</sup>. Cette horizontalité enseignant-élève est d'ailleurs perçue comme indispensable pour Georges. « *[...] je pense que si les pros [...] auraient été [...] plus dans l'optique d'encadrer, et puis d'être [...] officiers de police [...] ça m'aurait vite saoulé et je ne serais pas revenu [...]*. » Georges ajoute que cette relation de coopérations symétriques, d'échanges sémiotiques, se perçoit également entre les adolescent-e-s : « *Là, il y a les sujets, on les pose sur la table, et puis chacun donne son opinion. Personne va dire, non ton opinion, c'est nul, ou quoi.* » Cette relation semble également permettre d'échanger sur des sujets complexes, « *[...] franchement, on peut venir, on peut discuter de n'importe quoi avec n'importe qui, pis ça passe toujours quoi. Même d'un sujet que, d'habitude il passerait moins [...]* ».

Les différentes formes que ces mouvements sémiotiques revêtent se voient, s'entendent et se ressentent. Ils proposent donc une voie d'accès et d'expression à ce qui ne peut être encore formulé, donc, d'une certaine manière, à la réalité psychique inconsciente. Pour rappel, cette dernière se fait « *[...] « entendre » à travers l'appareil de langage verbal* » (Roussillon, 2014, p. 14). Elle se « *[...] « montre » à travers le langage des représentations de choses et d'actes* » (Roussillon, 2014, p. 14). Elle se fait « *[...] « sentir » à travers les affects et la vie émotionnelle* » (Roussillon, 2014, p. 14). L'espace « centre de loisirs » semble donc accompagner les adolescent-e-s à représenter la représentation, à donner forme à ce qui n'en possède pas encore, à donner sens à l'expérimentation subjective de la réalité. Il le fait de manière similaire à la plasticité d'un médium-malléable, au travers de formes d'expressions telles que modeler, modifier, marquer les différents espaces géographiques et mobiliers, ou encore par la projection de cette malléabilité dans la relation aux tiers, dans les actes, dans le langage et dans les comportements. Les adolescent-e-s symbolisent au centre ce qu'ils vivent ailleurs et découvrent

---

<sup>3</sup> Les citations de ce textes sont traduites de l'anglais au français par l'auteur-trice de ce mémoire.

d'autres mondes possibles, de nouvelles symbolisations, d'autres manières de faire, de dire et d'être.

Ces différents exemples semblent donc valider la structure observée dans une pédagogie basée sur le « *processus formé* » de la situation pédagogique de Houssaye (1988), de par la relation enseignant-élève dominante. Les objets de savoir et/ou culturels travaillés au sein de cette institution semblent provenir des adolescent-e-s eux-mêmes. Les professionnel-le-s apparaissent ici en soutien. Dans ce cas de figure, le savoir est le pôle manquant et se découvre progressivement au travers de cette dite relation et du sens qui émerge par ce qui s'entend, se voit et se ressent.

-----

### **Le jeu dans l'espace centre de loisirs...**

Comme précisé précédemment, « [...] *par le jeu, l'enfant ouvre lui-même une zone de développement proximal* » (Zittoun et al., 2013, p. 308). Le jeu permet également « [...] *de réunir et de faire coexister les contraires, une mise en correspondance de ce qui divise le sujet* » (Lenormand, 2011, p. 15). Il « [...] *permet de "faire jouer" ensemble ce qui, ordinairement, ne communique pas* » (Lenormand, 2011, p. 15). Le centre de loisirs observé est décrit comme un espace de jeu par les adolescent-e-s qui le fréquentent. Plus précisément, il est perçu par eux, elles, comme un espace qui permet de « jouer pour ». Jean-Pierre, par exemple, parle d'un lieu, « [...] *pour s'occuper. Ce n'est pas vraiment un élément marquant, je ne sais pas comme classifier ça, mais. Ici on venait pour jouer [...], pour se retrouver [...].* » Chacun-e ouvre dans le centre un espace de jeu qui lui est propre. Pourtant, au travers de leurs dires, il est possible d'apercevoir des éléments communs. Ainsi, les jeux entrepris par les adolescent-e-s au sein du centre de loisirs semblent présenter les différentes formes de jeux proposés par Rousillon (2008). Des indicateurs du jeu auto-subjectif, jeu « [...] *dans lequel l'autre-sujet n'est là que comme "spectateur", témoin* », et du jeu inter-subjectif, un « [...] *entrejeu, dans lequel le jeu se déroule et se découvre entre le sujet et un autre-sujet* » (Rousillon, 2008, p. 53), s'aperçoivent dans les dires des différent-e-s adolescent-e-s.

Un jeu auto-subjectif qui « [...] *suppose ce regard extérieur à qui il s'adresse même s'il feint de ne pas le savoir* » (Rousillon, 2008, p. 53), apparaît dans les mots de Stakhanoviste. Elle explique jouer de manière solitaire, y compris aux jeux demandant peu de joueurs. Elle préfère rester en marge des tiers. « [...] *je... tout ce que je faisais c'était m'asseoir, vivre ma*

vie, [...] j'essayais d'éviter au maximum la discussion. J'étais beaucoup plus à jouer au billard, [...]. » Elle précise pourtant dans son entretien l'importance des tiers ignorés. « [...] quand je les voyais taguer, quand je les voyais être assis par terre à crier, je me disais : ah ils sont relax. [...] Du coup, que eux ils fassent ça, ça me rassurait. » Ce que les autres vivent et font au sein du centre, même ignorés par Stakhanoviste, a un impact sur ce qu'elle ressent dans ses temps de jeu solitaire. Les tiers, ici, la rassurent.

Georges, lui, joue pour apprendre. « Ça m'a débloqué sur plein de trucs. [...] j'ai appris à jouer au billard, [...] au babyfoot. J'ai appris plein de trucs que j'aurais pas franchement eu envie de faire [...] dans un bar [...] de peur de l'humiliation, [...]. » Ce sentiment d'humiliation est ressenti dans d'autres sphères d'expériences mais est absent au sein de l'espace centre de loisirs. « [...] alors que ici, je me fais battre par exemple huit à zéro par Pascal-e au baby, je m'en fous. Je rigole ou je gueule un coup parce que voilà, ça me fait plaisir de gueuler un coup. » Le jeu de Georges semble ici devenir un jeu, avec une émotion de plaisir et non un sentiment d'humiliation, « [...] que dans et par la rencontre avec l'autre-sujet, que par la "réponse" de l'autre-sujet à ce qui se joue dans le transfert » (Roussillon, 2008, p. 53), ici il s'agit de la réponse du, de la, professionnel-le, ce que précise Georges. « [...] il n'y a pas de jugement en fait. [...] quand on fait une partie de n'importe quoi, qu'on perd. [...] Non, vous [les professionnel-le-s] allez nous dire : [...] tu aurais pu faire comme ça, ou comme ça, mettre ça comme ça, à tel endroit [...]. » L'espace centre de loisirs semble donc lui permettre « [...] d'être seul face à sa pulsion en présence de l'autre » (Roussillon, 2008, p. 53). Aux dires de Georges toujours, ce type de jeux semble participer à le "débloquer", en plus de lui procurer du plaisir. Georges « [...] se "donne", sous forme symbolique, une partie de son expérience » (Roussillon, 2008, p. 53). Il semble avoir déployé ici un processus d'intériorisation amenant à ce « déblocage », un jeu intra-subjectif « [...] qui correspond au rêve et à l'espace narcissique de son travail » (Roussillon, 2008, p. 53), un jeu qui « [...] se déroule de soi à soi, sans témoin, dans l'intériorité de la psyché [...] » (Roussillon, 2008, p. 53).

Sangoku, dans sa stratégie de se construire par les autres, de mimétisme, joue pour s'intégrer. « [...] il faut s'intégrer, il faut parler avec les gens. Il faut discuter, il faut vraiment regarder comment ils jouent, comment ils font ce qu'ils font. » En premier lieu, le fonctionnement de Sangoku dans le jeu rappelle le « partage en double » (Roussillon, 2014, p. 62), partage en deux niveaux intriqués mais distincts dont le premier est celui « [...] d'un partage "esthésique", d'un ajustement et d'un partage de sensations corporelles, le second

*niveau est celui d'un partage émotionnel, d'un accordage affectif* (Roussillon, 2014, p. 62). En second lieu, Sangoku, au travers de ses expériences de jeu modifie son attitude afin de correspondre au mieux aux comportements attendus par ses pairs, afin de s'intégrer. Par son intentionnalité, Sangoku se donne sous forme symbolique une partie de son expérience, de lui à lui, sans témoin, dans l'intériorité de la psyché, au travers d'un jeu qui se déroule et se découvre entre lui et les autres joueurs.

Le centre de loisirs semble donc, au travers des espaces de jeu que les adolescent-e-s s'approprient, permettre à ces dernier-ère-s d'entrer d'eux-mêmes dans des processus potentiellement initiateurs de changements.

-----

### **... mais un jeu Winnicottien**

Selon les dires précédents des adolescent-e-s, le centre semble être perçu comme une « [...] *“invitation au jeu”, promesse d'un vécu “positif” toujours à nouveau expérimentable* » (Lenormand, 2011, p. 20), du fait qu'ils, elles, placent le jeu comme raison principale de leurs venues.

Toutefois, jouer ne veut pas forcément dire jouer à la winnicottienne. Ce type de jeu propose des règles qui se rapprochent « [...] *le plus possible d'une “proposition” permettant d'ouvrir un espace comme celui du “et si on jouait à...” de l'enfance* » (Lenormand, 2011, p. 25). L'inversion faite par Winnicott entre le jeu et la talking cure, la seconde faisant intégralement partie du premier, implique de percevoir le jeu dans le centre de loisirs comme une musique de fond, et non un instant « T » possédant un début, un milieu et une fin. Pour mémoire, les principaux axiomes Winnicottiens, « [...] *plutôt que comme des “règlements”, gagnent à être compris comme des “invitations” comme il est des invitations au voyage* » (Lenormand, 2011, p. 25). Ils ne sont aucunement rigides et laissent libre cours à la spontanéité, et à la liberté, de la parole, des actes et des ressentis. Du point de vue de ceux, celles, qui les expérimentent, ces axiomes peuvent parfois difficilement se percevoir. Jean-Pierre le définit par exemple ainsi : « [...] *ouais c'est vrai que c'est un truc [...] qui m'a... ça m'avait bien marqué et que j'avais bien compris, qu'en fait, il n'y a pas forcément besoin de règles.* »

Ces invitations qui ne se veulent pas des règlements apparaissent au travers des représentations des adolescent-e-s lorsqu'ils, elles, tentent de définir la manière dont les

professionnel-le-s les accompagnent. Georges précise ces invitations par l'absence d'interdictions. « [...] j'aurais entendu les pros dire aux jeunes, non tu fais pas ça. Je me serais dit, [...] c'est militaire [...]. Il y aurait cet encadrement [...] beaucoup plus présent, bien qu'il soit très présent hein, mais, sans interdiction en fait. » Au travers d'elles, Jean-Pierre explique encore qu'il se sentait « [...] totalement libre. Enfin des règles entre guillemets qu'on... en fait, il y a pas de règles ! Il n'y a pas de règles mais il y a des règles ! » Georges exprime ces invitations d'une part en tant que « choses » qui « motivent à ». « [...] ces choses qui en fait te poussent à ne pas faire de conneries, parce que t'es [au centre], t'es encadré sans être encadré. C'est un encadrement qui n'est pas visible directement, en fait. » Il les représente d'autre part comme des modèles opératoires. « C'est pas, tu fais pas ça, c'est : moi je te déconseille de faire ça parce que dans l'enceinte [du centre], pendant les ouvertures, on est quand même responsable de toi si tu te blesses. » Il précise les percevoir également dans des situations anodines : « Et pis, même pour des choses comme sauter sur les tapis ou comme ça, il n'y a jamais eu de non tu fais pas ça. C'est, ouais ben faites attention. »

Ces modèles Sangoku dit les « ressentir ». « [...] moi je me sens à peu près presque libre au centre. Je peux faire ce que je veux, pas n'importe quoi. » Georges ressent également ces modèles opératoires, favorisant une plasticité, lors de ces discussions avec le, la, professionnelle. « [...] je l'ai bien senti. Quand je t'exposais les problèmes. Tu ne m'as jamais dit, [...] faut pas faire ça, faut faire ça. Tu m'as toujours orienté. Mais ça m'a toujours laissé un chemin différent. » Les adolescent-e-s semblent donc ressentir ces axiomes Winnicottiens comme une liberté au sein de cet espace centre de loisirs, mais une liberté « encadrée », ce que précise Jean-Pierre. « [...] c'était ça [...] cette liberté, vraiment. Liberté pis encadré, genre, tu n'étais pas totalement libre, ce n'était pas l'anarchie, mais tu peux quand même respirer. »

Cette « liberté encadrée » comme les adolescent-e-s la nomme, ou plutôt ce cadre Winnicottien qui permet l'expression de la liberté, semble également se ressentir au travers de la spontanéité d'actions et de paroles qu'ils, elles, peuvent expérimenter au centre de loisirs. Sangoku parle notamment de sa spontanéité et de sa liberté dans l'action, « [...] si j'ai pas envie de jouer au foot, ouais je vais jouer au billard ou au babyfoot. Ou je vais rester avec mes potes, j'écoute de la musique, je discute avec toi, ou d'autres gens. » Jean-Pierre ressent cette spontanéité dans sa liberté de parole. « Tu ne nous faisais pas chier avec le vous. Ici... on pouvait parler comme on voulait. Si on voulait s'insulter, on s'insultait. Si on voulait parler de ça, on parlait de ça. »

Le jeu Winnicottien, la liberté et la spontanéité qu'il implique, observés dans l'espace « centre de loisirs » semblent mener ce dernier à se rapprocher des lieux dits « [...] "spécialisés" dans la transitionnalité, pour autant [qu'il accorde] à la liberté d'être et à la spontanéité de la parole ou de l'activité, la place organisatrice qui leur revient » (Roussillon, 2008, p. 15).

-----

### **Le jeu Winnicottien : la relation et la confiance**

Aux regards des adolescent-e-s, cette liberté et cette spontanéité « encadrées » semblent être produites par la relation enseignant-élève. « [...] *tu ne nous a jamais vraiment dit, vraiment recadrer [...] dans nos gestes quoi, je veux dire. On pouvait faire ce qu'on voulait enfin.* » Le « vraiment » dans les dires de Jean-Pierre semble renvoyer à des actions des professionnel-les. Ce dernier la précise dans une représentation qu'il projette sur le, la, professionnel-le en se mettant à sa place. « [...] *c'était votre centre, moi je suis là pour vous coordonner [...], donner du matos, [...] je suis quand même le pro, [...] je vais vous aider, [...]. Ce n'était pas une question d'autorité [...] non, vous êtes là pour vous.* » Ce « vraiment » semble être constitué d'une notion de responsabilisation des adolescent-e-s au travers des mots « *votre centre* ». Le « *vous êtes là pour vous* » précise une horizontalité avec le, la, professionnel-le. Ce, cette dernier-ère, en se mettant un peu en retrait, semble éviter aux jeunes « [...] *de dépendre complètement de quelqu'un et de s'abandonner [...] à sa volonté et à sa bienveillance [...]* » (Marzano, 2010, p. 62).

Pour mémoire, la relation enseignant-élève, au sein de cette structure, est une co-construction s'établissant par les interactions entre les jeunes et les professionnel-le-s. Elle semble s'édifier, selon les exemples ci-dessous, par expérimentation dans le temps, sur une base d'horizontalité, de « règles », de respect, de sentiment de nouveauté, d'une dynamique impliquant les tiers, et d'une multitude d'actes et de paroles menant à une confiance réciproque. Pour l'expérimentation Sangoku disait plus haut avoir confiance dans les professionnel-le-s à la suite de la gestion de sa bagarre de rue. La notion de durée se perçoit dans ce que disait Stakhanoviste précédemment, « [...] *Pis au fur et à mesure, j'ai vu que tu étais sympa. Que tu ne me voulais pas du mal.* » Jean-Pierre explique pour le sentiment de nouveauté ses premières interactions avec le, la professionnel-le lors de sa venue au centre, par comparaison avec la sphère scolaire. « [...] *C'est ça qui était cool. Direct on a vu que tu étais cool, dans le sens que tu n'étais pas l'école. Vraiment c'était quelque chose de nouveau.* » Marcello parle à son tour de l'établissement d'une relation enseignant-élève au travers des tiers d'une part. « [...] *parce*

*que, [...] on a vu que des gens venaient te parler. Et ils parlaient aussi en disant, on fait confiance à eux, on peut parler même des problèmes qu'on a nous. »* Et d'autre part, de ce que lui-même observe dans la relation que le, la, professionnel-le établit avec les autres. « [...] *puis moi aussi j'ai vu que... ouais quand faut parler avec des gens tout ça, les calmer et tout. Vous parlez avec eux. »* Les professionnel-le-s, aux regards de Jean-Pierre, semblent également être déclencheurs dans la relation. « *Franchement c'est beaucoup toi, le point de départ de beaucoup de choses, genre confiance tout ça, les règles, le respect, c'est toi, clairement, clairement toi. »*

Dans les dires précédents, afin d'établir un lien de confiance avec le, la professionnel-le, diverses stratégies apparaissent. Pour Jean-Pierre, la confiance est venue depuis le, la, professionnel-le. Pour Sangoku, la confiance envers le, la, professionnel-le est née par l'expérimentation d'une situation de crise. Pour Marcello, c'est au travers de ce que disent les tiers et ses propres observations qu'il décide de donner sa confiance aux travailleur-euse-s social-e-s, d'y consentir, « [...] *d'accepter la vulnérabilité dans laquelle nous place le fait même d'avoir confiance en quelqu'un, tout en sachant que l'autre peut ne pas répondre à nos attentes, [...] »* (Marzano, 2010, p. 62). La confiance semble ici posséder plusieurs points d'origine, soi, l'autre et les tiers. Elle semble déjà présente pour Jean-Pierre, tel un objet qui se donne et se rend, « [...] *parce que tu nous l'a donné ! »*, mais semble se construire progressivement pour Marcello. Ces diverses origines semblent explicables en différenciant trois types de confiance, les confiances épistémique, macrosociale et interpersonnelle.

La confiance épistémique concerne les objets de connaissances et/ou culturels eux-même. Objets « [...] *par lesquels les enseignants accompagneront ou déclencheront les changements chez les élèves, [...]. »* (Zittoun, 2014, p. 131). Objets découverts au travers de la relation enseignant-élève au sein du centre observé, « [...] *qui sont généralement validés par la société et font partie d'un certain environnement culturel, [...]. »* (Zittoun, 2014, p. 131). Ces objets doivent amener leurs bénéficiaires à « [...] *croire que ceux-ci peuvent être bénéfiques pour eux-mêmes ou pour d'autres, ce qui les avantage et les changera pour le mieux. »* (Zittoun, 2014, p. 131). La personne, face à ces objets, « [...] *peut tester, explorer, examiner et remettre en question la validité ou la pertinence de certaines propositions »* (Zittoun, 2014, p. 131). Le modèle opératoire approprié par Sangoku suite à la gestion de sa bagarre de rue, et sa répétition, dans la sphère rue, en est un exemple.

Dans la situation pédagogique, « [...] *la dynamique de confiance est nécessaire à différents niveaux : les élèves doivent faire confiance aux enseignants, mais aussi aux objets de*

*connaissance; les enseignants doivent se fier à la capacité d'apprentissage de l'élève [...] »* (Zittoun, 2014, p. 128). Cette dynamique englobe également parents et États « [...], *les parents doivent faire confiance aux écoles et l'État doit faire confiance à son système éducatif.* » (Zittoun, 2014, p. 128). Ces dynamiques semblent similaires pour le centre de loisirs observé, du fait que la société sociale dans laquelle il s'inscrit, ici une commune, ses habitants et son système politique, semble accepter le développement d'une « [...] *sorte d'institution destinée à transformer les enfants en adultes et en citoyens, [...]* » (Zittoun, 2014, p. 129), que la population accepte de payer « [...] *des impôts pour soutenir [...], ou que les parents confient leurs enfants à des [professionnel-le-s] inconnu[-e]-s, reflètent une forme de confiance fondamentale* » (Zittoun, 2014, p. 129). Il s'agit ici d'une confiance macrosociale qui peut « [...] *correspondre à une "confiance généralisée a priori", condition de cohésion sociale, [...]* » (Zittoun, 2014, p. 129). La différence de stratégies entre Marcello et Jean-Pierre peut donc s'expliquer par cette confiance macrosociale. Pour ce dernier, cette confiance semble lui être transmise par ses parents, « [...] *au tout début [...], c'est ma mère qui m'a parlé du centre [...]* ». Elle lui indique : « [...] *elle m'a dit, vas-y, profite quoi c'est fait pour toi* ». Pour Marcello, la démarche est tout autre, « [...] *ouais mais quand je suis venu là [...] j'étais un peu aussi choqué parce qu'il n'y avait pas ce genre de truc dans mon pays d'origine.* » Il indique lui-même devoir expliquer ce qu'est le centre à ses parents. « [...] *mes parents [...] ils savaient pas que le centre était une chose pour jouer dedans, rigoler. [...] ma mère elle croyait que c'est quelque chose que, on va fumer dedans ou des trucs comme ça* ». La confiance macrosociale semble donc présente dans la famille de Jean-Pierre. Elle conduit ce dernier à fréquenter le centre avec cette confiance fondamentale sur laquelle le, la, professionnel-le semble s'appuyer et « donner » la sienne. Pour la famille de Marcello et lui-même, cette confiance fondamentale semble être absente. Ce manque l'amène à débiter et construire une confiance interpersonnelle avec le, la, professionnel-le au travers de processus différents. Dans une situation pédagogique, pour que les connaissances « [...] *se construisent ou se développent, chaque acteur a besoin de croire les autres; la confiance interpersonnelle concerne donc les relations entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants* » (Zittoun, 2014, p. 130). Ce que semble indiquer Marcello dans ses dires. Il consent à débiter une confiance interpersonnelle avec le, la, travailleur-seuse social-e à la suite des retours de tiers en qui il a déjà confiance. S'ajoutent à cela ses propres observations des agissements et comportements des professionnel-le-s. « [...] *les élèves doivent croire que leurs enseignants ont des intentions et des engagements suffisamment bons à leur égard, qu'ils sont compétents en tant que partenaires de l'échange enseignement-apprentissage* » (Zittoun, 2014, p. 130).

Pour l'établissement de cette confiance interpersonnelle, la théorie des « *encapsulated interests* » (Hardin : 2006), vue dans les travaux de Marzano (2010), permet de donner une première approche à la création de ce sentiment chez Marcello. Elle explique ceci : « *Je fais confiance à quelqu'un si j'ai des raisons de croire qu'il sera dans l'intérêt de cette personne de se montrer digne de confiance, de manière appropriée et au moment opportun.* » (Marzano, 2010, p. 56). Cette théorie sur la confiance propose également que : « *Ma confiance repose [...] sur le fait que mes propres intérêts sont enchâssés dans les intérêts de l'autre : elle dépend du fait que le bénéficiaire de ma confiance conçoit mes intérêts comme étant partiellement les siens* » (Marzano, 2010, p. 56). Ce que Marcello confirme lorsqu'il dit expliquer à ses parents ce qu'il vit au centre, pour que ces derniers, soucieux de son caractère, le laissent fréquenter la structure, « *[...] ils me connaissent que moi je m'énerve trop vite* ». Pour avoir leur permission, il leur explique le fait que les professionnel-le-s participent à le contenir. « *[...] là-bas je m'énerve [...], mais il y a des gens qui sait me calmer, [...]. Comme des fois où je me suis énervé et que tu m'as dit : ouais des trucs comme ça, ça ne se fait pas.* » Son intérêt s'enchâsse dans l'intérêt du, de la, professionnel-le du lieu. Il a un intérêt à ce que ce, cette, dernier-ère lui évite de perdre son calme afin de garder l'autorisation de ses parents. Le, la, professionnel-le a un intérêt à ce que Marcello ne le perde pas dans le centre, pour la tranquillité de ce dernier.

Plus encore, l'intérêt de Marcello de voir le, la, professionnel-le, le calmer rappelle également le jeu inter-subjectif qu'une mère développe avec son enfant. C'est-à-dire, la notion Winnicottienne de « *mère suffisamment bonne* » (Roussillon, 2014, p. 49) qui décrit « *[...] la suffisante adaptation de la mère aux besoins du bébé* » (Roussillon, 2014, p. 49). Si, cette adaptation, son ajustement, est mise en défaut, l'enfant a « *[...] l'impression qu'il ne peut agir sur le monde, qu'il est impuissant à le transformer, et donc qu'il lui faut se soumettre à celui-ci, se soumettre ou se démettre, se retirer ou retirer son investissement* » (Roussillon, 2014, p. 50). Dans le cas de Marcello, le retrait de son investissement semble marqué par un énervement rapide. Par peur de sa perte de maîtrise sur le monde, il rompt le lien par la colère. Ici, le, la, professionnel-le semble s'adapter au monde interne de Marcello, « *là-bas je m'énerve [...], mais il y a des gens qui sait me calmer [...]* » et semble lui apporter une réponse suffisamment adéquate pour ne pas le mettre en échec, pour l'accompagner dans sa colère et, en quelque sorte, dans la symbolisation de ce sentiment, « *[...] Comme des fois où je me suis énervé et que tu m'as dit : ouais des trucs comme ça, ça ne se fait pas.* » Marcello s'attend à ce que le, la, professionnel-le le calme, le contient. Marcello « *[...] "trouve" dans le monde extérieur ce qu'*

il “*crée*” dans son monde interne » (Roussillon, 2014, p. 70), ce qui rappelle le “trouver-crée” également vu chez Stakhanoviste précédemment.

La relation de Marcello avec le, la, professionnel-le, et la confiance qui en émane, montrent des processus sous-jacents à ceux proposés par la théorie de Hardin. « *De même qu'elle ne peut être exigée, la confiance ne se décrète pas* » (Marzano, 2010, p. 59), elle est un entre-deux. Définie ainsi, elle peut être observée sous l'angle du transitionnel. De ce fait, la confiance interpersonnelle développée par Marcello ne semble ni complètement interne, ni complètement externe aux individus. Elle apparaît dans leurs interactions, « [...] *en ce lieu où deux aires de jeu se chevauchent, [...]* » (Winnicott, 2002, p. 85).

Hardin expliquait précédemment que la confiance en quelqu'un s'opère si une personne croit elle-même qu'il est dans l'intérêt du tiers « [...] *de se montrer digne de confiance, de manière appropriée et au moment opportun* » (Marzano, 2010, p. 56). La confiance semble donc posséder une dynamique personnelle qui elle-même s'enchaîne dans une dynamique interpersonnelle. C'est-à-dire des jeux solitaires « *croire que l'autre* » et « *l'autre conçoit les intérêts de soi comme partiellement les siens* », en partie auto-subjectifs, qui se déploient au sein de jeux inter-subjectifs, au travers des réponses données par l'autre-sujet. Jean-Pierre le dit ainsi : « [...] *donnant donnant, confiance confiance, [...] toi tu as évolué en même temps que nous, quand nous on s'est senti en confiance, toi tu t'es senti en confiance et inversement, [...]* ».

L'établissement de la confiance semble également renvoyer à l'enfance. « *Dans la confiance, il y a toujours une dimension inexplicable qui renvoie à la toute première expérience de confiance qu'on a eue avec ses parents lorsqu'on était enfant* » (Marzano, 2010, p. 59). De ce fait, pour les jeux solitaires ci-dessus, « croire que » et « concevoir que », chaque personne semble possiblement établir un processus qui rappelle le lien narcissique en double, envers le tiers, du fait que chacun perçoit ses propres intérêts dans les intérêts du tiers, ou plutôt qu'il se représente dans sa représentation de l'autre que les intérêts de ce dernier sont en lien avec ses intérêts propres. Chacun crée chez l'autre la réponse à ses besoins, la relation établie par Stakhanoviste avec le, la, professionnel-le en est un exemple.

Dans le processus d'enchevêtrement d'intérêts proposés par Hardin, les différents protagonistes semblent créer un jeu inter-subjectif où chacun répond à l'autre par des interactions similaires au « *partage en double* » (Roussillon, 2014, p. 62). C'est-à-dire un partage esthétique et émotionnel, observable pour mémoire dans l'ajustement mimo-gesto-

postural réciproque entre mère et bébé. Au travers de cette chorégraphie, « [...] *se communique et se transmet un cortège de sensations, ainsi “partagées”, mais aussi régulées* » (Roussillon, 2014, p. 63). Entre adultes et adolescent-e-s, cet ajustement englobe un registre plus conceptuel et symbolique, du fait que les « [...] *schèmes sensori-moteurs sont la racine à partir desquelles se développeront plus tard les schèmes conceptuels* » (Deldime et al., 1997, p. 32). Par exemple, l'émotionnel peut se voir régulé par le conceptuel, par la symbolisation, comme le décrit Marcello et son calme retrouvé par l'ajustement et les dires du, de la, professionnel-le.

Au sein de ce jeu inter-subjectif, de cet ajustement réciproque, les trois capacités facilitant le partage en double semblent également se manifester. La « capacité d'imitation innée » (Roussillon, 2014, p. 63), qui mène à « [...] *reproduire les mimiques vues sur le visage de l'autre* » (Roussillon, 2014, p. 63), peut apparaître par exemple, dans la reproduction mimétique des comportements des pairs observés chez Sangoku.

Jean-Pierre, lui, énonce un processus similaire, mimétique, pour la confiance. « [...] *c'est aussi simple que ça. [...]. C'est que tu nous l'as donné [...]. Tu nous faisais confiance et, t'avais juste ça à faire. [...] ben [...] nous on te la redonne.* » Chacun semble ici reproduire ce qu'il perçoit chez l'autre de manière symétrique. Toutefois, les dires de Jean-Pierre cités plus haut placent la confiance dans un processus graduel. Et c'est par l'ajout de la « *capacité d'anticipation* » (Roussillon, 2014, p. 63) à cette symétrie que la confiance semble progresser.

La capacité d'anticipation permet la transposition des « [...] *rythmes “entendus”, en rythmes “vus” ou en “mouvements” rythmiques, [...]* » où l'enfant « [...] *peut décomposer les “mélodies” des gestes et les transposer en “mélodies” kinesthésiques, auditives ou visuelles* » (Roussillon, 2014, p. 63). Elle semble être le processus sensori-moteur de ce qui se fait plus tardivement sur des dynamiques conceptuelles. De la réalité, « [...] *nous ne percevons que des opérations, c'est-à-dire des actes* » (Le Moigne, 2012, p. 36). Elle semble être la forme archaïque de ce qui favorise la décomposition et la transposition des faits en systèmes opératoires symbolisés. Portés à la théorie de Hardin, ces faits et actes décomposés et transposés peuvent représenter les « [...] *raisons de croire qu'il sera dans l'intérêt [d'une] personne de se montrer digne de confiance, de manière appropriée et au moment opportun.* » (Marzano, 2010, p. 56). Jean-Pierre en donne un exemple : « [...] *à chaque fois qu'on te demandait un truc, tu étais là : ouais pas de soucis les gars. Tu nous disais les règles [...] entre guillemets. Mais [...] pas grave, tu n'avais pas peur de nous laisser aller [...].* »

Le processus symétrique décrit dans la capacité d'imitation, associé aux systèmes opératoires observés dans la capacité d'anticipation « [...] produit un affect d'extase, de plaisir esthétique » (Roussillon, 2014, p. 65). Cela correspond à la « capacité de jubilation » (Roussillon, 2014, p. 65). Jean-Pierre la décrit au travers d'une sensation : « [...] c'était vraiment vrai en fait ! Ce n'était pas un genre, je te fais confiance et puis au final tu sens [...] que la personne est peut-être fausse, [...] sans t'en rendre compte, [...] »

Ce partage en double semble permettre à l'enchâssement des intérêts de chacun de se déployer, « [...] que mes propres intérêts sont enchâssés dans les intérêts de l'autre : [...] que le bénéficiaire de ma confiance conçoit mes intérêts comme étant partiellement les siens » (Marzano, 2010, p. 56). Pour les adolescent-e-s du centre de loisirs observé, ce partage en double, le jeu-intersubjectif qu'il propose, leur permet d'expérimenter, de symboliser, de manière continue, la relation et la confiance qu'ils établissent avec le, la, professionnel-le. Cette confiance engendre à son tour « [...] des relations fortes où la dépendance et la fragilité se mêlent toujours à la possibilité d'une transformation du moi et à la découverte d'un autre rapport au monde. » (Marzano, 2010, p. 60)

Afin de faciliter cette expérimentation, le, la, professionnel-le, semble « [...] se prêter à la symbolisation, doit pouvoir être utilisé par l'enfant pour symboliser. Il doit se prêter au "jeu" : pouvoir être attaqué, détruit, et résister à la destruction » (Roussillon, 2014, p. 55). Jean-Pierre définit ces attaques ainsi : « [...] on poussait un peu aux limites... enfin moi je trouvais que vous [les professionnel-le-s] aviez des limites assez basses, je ne sais pas comment dire. » Georges explique à son tour les réactions des professionnel-le-s dans leurs résistances à la destruction : « Pour que [...] on comprenne que au bout d'un moment il y en a marre [...] t'as toujours eu ce, ce moyen de calmer [...] les gens sans les rabaisser, sans les juger [...] ». Le, la, professionnel-le semble ici laisser une plasticité à l'expérimentation de la relation qui le lie aux adolescent-e-s. Il semble en jouer, car, c'est dans l'expérimentation du lien par les adolescent-e-s que « [...] s'effectue la bascule subjective de l'illusion de l'action d'un objet interne, à la perception d'un objet [...] externe » (Roussillon, 2014 : 94). Jean-Pierre précise son ressenti à la suite de ces diverses expérimentations. « [...] toi tu n'avais aucune [...] haine envers nous, [...] tu n'étais pas du tout énervé envers nous [...]. Je veux dire. [...] Et on n'avait pas de conséquences... enfin je ne sais pas comment dire. » Georges le précise. À ses dires, les réactions du, de la, professionnel-le se veulent bienveillantes et rassurantes. « Pour [...], les jeunes [...], des réactions comme ça, [...] peut leurs [...] faire penser qu'ils sont quand même

*un minimum mature. Donc, leur faire grandir et se dire : ah ouais quand même, on me donne de la considération [...] ».*

Le jeu inter-subjectif adolescent-e-s-professionnel-le-s peut être facilité par un ensemble de compétences, de modèles opératoires, du, de la, professionnel-le attendues par les adolescent-e-s. Marzano (2010), emprunte à Blackburn (1998) la notion de base austère, c'est-à-dire : « *La fiabilité de quelqu'un, qu'on peut constater au fur et à mesure qu'on fréquente une personne et qu'on connaît ses qualités et ses compétences, peut alors nous amener progressivement à lui faire confiance* » (Marzano, 2010, p. 58).

George parle par exemple du non-jugement : « *Voilà, c'est, il n'y a pas de jugement en fait* ». Il perçoit les professionnel-le-s comme régulateurs-trices, au même titre que ce que précisait plus haut Marcello, « *[...] quand il y a une tension, ben, il y va, mais il ne va pas dire, vous arrêtez maintenant. [...] il va aller, mais dans l'optique de discuter avec les deux concernés [...], pour désamorcer la chose en fait* ». Marcello précise l'importance de la confidentialité dans l'établissement de sa relation avec le, la, professionnel-le : « *[...] pour ça nous on a la confiance quand on vous dit quelque chose, je sais que ça va pas aller parler plus loin.* » Ce que Georges confirme : « *[...] je peux venir vers le professionnel et lui dire, [...] j'ai un souci. [...] Et je sais que ce qui est bien avec le professionnel, c'est que, [...] ça restera strictement confidentiel* ». Stakhanoviste décrit une réceptivité de la part du, de la, travailleur-euse social-e : « *Je savais que je pouvais te raconter n'importe quoi, tu allais écouter* ».

Rousseau et al. (2009), en référence à Butler (1991), présentent des conditions inhérentes à la confiance interpersonnelle, des modèles opératoires analogues à la relation professeur-élève observé ici. C'est-à-dire : La disponibilité, la constance, la compétence, la discrétion, l'équité, l'intégrité, la loyauté, l'ouverture, la promesse tenue et la réceptivité. « *Ces dix conditions s'appuient sur des éléments rationnels et émotionnels impliqués dans le développement et l'entretien du lien de confiance* » (Rousseau et al., 2009, p. 196).

Au sein du centre de loisirs observé, les confiances épistémique, macrosociale et interpersonnelle proposent différents soutiens à la relation : l'utilité et la confiance portée sur les objets de savoirs et/ou culturels, la confiance avec le, la professionnel-le, et la confiance des tiers dans l'institution. Ces trois types de confiances semblent interdépendantes, sans dominance, au jeu Winnicottien. Par leurs différents niveaux, elles permettent aux adolescent-

e-s d'accéder aux invitations continues du jeu. Ce dernier se déploie par la confiance, cette dernière croît par le jeu, et cette danse semble sceller la relation enseignant-élève.

Au travers de cette relation, les adolescent-e-s semblent ressentir l'espace centre de loisirs comme un lieu protégé, « [...] *c'était un environnement protégé aussi et ça m'a énormément plus* ». Stakhanoviste, à qui appartiennent les mots précédents, le précise lorsqu'il lui est demandé ce qui lui. « [...] *donnait justement l'impression que c'était un lieu protégé [...]*. » Elle répond : « *heu, ben, c'était surtout vous en fait* », les professionnel-le-s.

Pour mémoire, Sangoku disait plus haut : « *Au centre, [...] c'est vraiment, c'est protéger. Les gens ils sont protégés dedans !* » Selon Jean-Pierre, ce sentiment de sécurité semble accompagner les adolescent-e-s à utiliser cet espace comme lieu d'expérimentation, « [...] *dans un lieu protégé [...], où tu peux [...] expérimenter tes bêtises et tout mais sans que tu aies la figure de l'école, du flic, du père, de la mère qui viennent pis dire bla bla bla [...]* ». Ce lieu semble laisser sa place organisatrice à l'action et à la parole de manière libre et spontanée.

-----

### **Le jeu Winnicottien : Relation enseignant-élève, appropriations spatiales et appropriations subjectives, pour se sentir soi-même**

Dans ce qui précède, la mise en forme de la réalité « *pâte primitive* » expérimentée par les adolescent-e-s semble soutenue par cette liberté et cette spontanéité au sein d'un lieu protégé proposées par le jeu winnicottien. Ce dernier permet « [...] *de réunir et de faire coexister les contraires, une mise en correspondance de ce qui divise le sujet* » (Lenormand, 2011, p. 15). Au sein de ce jeu, les objets et les personnes fluctuent de sens créant de ce fait de nouvelles possibilités, de nouvelles formes, de nouvelles liaisons sémiotiques, des segments inédits dans le flux de stimuli et de pensées, de nouveaux mondes possibles où les uns et les autres se mêlent et se démêlent dans un processus de distanciation amorcé au narcissisme primaire. L'autre-objet et l'autre-sujet se construisent en partie par soi-même et ce dernier se construit par ces autres en partie soi.

Le jeu permet de renouer avec l'aire intermédiaire d'expérience (Winnicott, 1975), avec ce « [...] *lieu de repos pour l'individu qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure (subjective) et réalité extérieure (objective)* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Ce lieu situé entre la créativité primaire, le plaisir qu'elle procure, et l'épreuve de réalité. Autrement dit, un espace potentiel latent attendant qu'une intentionnalité

du sujet l'active par expérimentation lors de processus de création de sens. Ce que permet le jeu. Stakhanoviste décrit ces retrouvailles ainsi, « *Je cherchais plus un environnement, un peu, pour souffler* ».

Dans cet environnement « *pour souffler* » Georges relève l'intention d'un repos retrouvé entre ce qu'il expérimente au sein d'autres sphères et ce qui l'habite dans l'instant, un repos entre un monde objectif et subjectif. Ce lieu lui permet « *[...] de me vider la tête. De me sortir du boulot, [...], ben des engueulades avec la famille, avec les potes [...] de me libérer l'esprit* ». Marcello perçoit des processus similaires, « *[...] des fois on s'énerve, on se fâche à la maison [...], on s'ennuie à la maison, on venait au centre, on rigolait tout ça, puis quand on rentrait à la maison on a le sourire* ». Jean-Pierre décrit à son tour ces mêmes processus « *[...] quand je te dis soupape, [...], exutoire, ouais clairement, faire des trucs, crier, s'en fiche, mettre la musique à fond, faire les cons avec les potes et tout tu vois, c'était ça en fait.* » Chacun-e semble ici mettre en suspens ses tensions entre le monde extérieur auquel il, elle, appartient et son monde intérieur, en laissant libre cours à ce qui l'anime dans l'instant présent, sans contraintes.

Au sein du centre de loisirs observé, ce libre cours spontané semble présenter des processus récursifs, liant appropriations spatiales et appropriations subjectives. Les autres-objets, environnement compris, semblent investis par les adolescent-e-s. Ces dernier-ère-s opèrent sur eux des processus similaires à ceux observés dans l'activité libre spontanée du nourrisson, dans le « *play* » de l'enfant et dans l'association libre spontanée de l'adulte.

Pour mémoire, le nourrisson symbolise au travers des objets une partie de son expérience afin de se l'approprier subjectivement. Cette symbolisation est effective que par la présence d'un tiers référent avec qui il a construit un lien d'attachement, tiers investi dans ce qu'entreprend le bébé sans intervenir dans, ou interdire, l'action de ce dernier. Dans le « *play* », l'enfant met en scène, joue, quelque chose de son expérience vécue. Il « *[...] la "symbolise" et ainsi la transforme et se l'approprie à l'aide de la symbolisation* » (Rousillon, 2008, p. 15). Dans l'association libre de l'adulte, ce dernier est invité à dire « *[...] ce qui lui passe par la tête sans aucun type de censure, ni de moralité ni de pertinence [...]* » (Lenormand, 2011, p107).

Stakhanoviste précise ces processus dans le centre en expliquant certaines formes de symbolisations. « *[...] Si j'ai envie d'écrire sur le mur, j'écris. Si j'ai envie de me rouler par terre, je me roule par terre. Ça, c'est quelque chose de très important, de voir que c'est nous, c'est notre espace.* » Ces dires démontrent ici le lien entre la mise en scène de l'environnement,

le « play », « *c'est notre espace* » et l'expérience vécue « *c'est nous* ». « [...] *si tu ne nous laisses pas faire ça, ce n'est pas notre espace. Et le fait de voir qu'on en fait ce qu'on veut, ça nous prouve quand on est adolescent, de ok, c'est à moi, c'est mon espace, on se l'approprie.* » L'investissement et la non-intervention du tiers dans l'activité libre spontanée, ici le, la, professionnel-le, se présentent dans son accord tacite à ses diverses pratiques d'une part, et d'autre part toutes deux sont soutenues par la relation de confiance enseignant-élève. Cet accord et cette confiance amènent les adolescent-e-s à s'investir dans l'autre-objet, le centre, le bâtiment lui-même. La mise en scène qu'ils, elles, font par leur appropriation spatiale ouvre alors la porte à l'appropriation subjective. Stakhanoviste décrit que la première leur permet de se sentir eux-elles-mêmes « *Ça montre vraiment qu'on peut être relaxe. On peut être nous-mêmes. Il n'y a pas ce côté carré, formel, [...]* », un carré et un formel manquants qui représentent la condition sine qua non de l'association libre, l'absence de censure, de moralité ou de pertinence. Ce qu'elle confirme lorsqu'elle décrit ce qu'elle perçoit chez les autres lorsqu'ils dessinent sur les murs. « *Quand je les voyais taguer ici, je voyais aussi qu'ils s'en fichaient complètement. Avec un ah ouf, je n'aurai pas d'ennuis.* »

Cette notion de se sentir soi-même au centre par la liberté et la spontanéité de la mise en scène du lieu est partagée par les adolescent-e-s. George par ses dires valide ce sentiment d'être soi par le processus de marquage, par le fait de pouvoir laisser son empreinte dans le centre. « [...] *tu ne pourrais pas faire vraiment dans la vie de tous les jours, partout ou dans n'importe quel endroit en fait. Et c'est [...] vraiment cool [...]. Puisque tu te dis que tu peux laisser ton empreinte* ». Concernant cette dernière, il en précise la forme. « *Tu peux laisser ton empreinte soit par [...] des tags, soit par des dessins, [...] soit par des photos, soit par quelque chose ben, que tu as amené au sein du centre* ». Il précise l'importance pour lui de cette empreinte : « [...] *c'est ça qui me, que je trouve qui est bien [...]. Il y aura cette trace de, il y a toujours la trace de tous les jeunes qui sont venus* ». Les traces de tout un chacun laissées par les processus d'« activité libre spontanée », de « play » et d'« association libre » respectifs semblent perdurer dans le temps. Elles semblent également influencer celles et ceux plus en retrait, Stakhanoviste pour exemple. « [...] *je ne voulais pas faire d'empreintes. Même aujourd'hui. [...] tu sais à l'époque, j'avais ce besoin d'un peu effacer mon passé* ». Elle précise cet effacement. « *Donc je vais essayer d'éviter d'écrire, de laisser une trace en fait* ». Néanmoins, elle précise l'influence sur elle de ces marques d'appropriation, par un ressenti positif. « *Ça me faisait du bien. [...] Quand je les voyais taguer [...]* ». Elle associe cette mise en scène, cette appropriation spatiale qui semble amener à se sentir soi-même, à une chambre

d'adolescent-e-s, « [...] j'ai trouvé ici quelque chose de différent. [...] je me dis que c'est peut-être pour ça que les ados font ça avec leur chambre ». Pour elle, la mise en scène du centre permet aux adolescent-e-s de représenter leurs propres représentations d'eux-mêmes. « [...] finalement, ils font quelque chose qui correspond à leur image et je pense que.... Ouais ça correspondait à mon image. » Ce que Georges confirme. « [...] Pis ça prouve que [au centre], ben tu peux faire, mais n'importe quoi, pfff, t'es pas n'importe qui. T'es toi-même en fait. C'est ça qui est cool. » Jouer, faire n'importe quoi et être soi-même, les mots de Georges rappellent en quelque sorte les dires de Winnicott : « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. » (Winnicott, 2002, p. 110).

Stakhanoviste décrit plus encore la notion d'être soi-même en proposant une complémentarité entre cette dernière, l'appropriation spatiale, et la relation professeur-élève vue plus haut. Plus précisément, elle met en lien ses comportements spontanés, l'environnement et la posture des professionnel-le-s. Pour les premiers elle explique : « [...] je savais que je pouvais venir quand je voulais. Que je pouvais venir en criant, en pleurant, je pouvais venir comme je voulais. » Elle explique ses comportements par l'influence de l'environnement. « [...] on ne se pose pas la question en fait. C'est vraiment l'environnement à l'intérieur qui donne ça. » Elle précise néanmoins l'importance de la mise en scène de l'espace : « Vraiment, l'aspect mise en place, l'environnement, c'est primordial. » Dans l'accueil des comportements qu'elle décrit, la posture des professionnel-le-s, ce qu'ils, elles, représentent, semble similaire à l'environnement décrit. « [...] vous vous identifiez plus à nous, dans le sens où vous êtes simples. Vous ne cherchez pas à montrer que vous êtes directeur. » Une simplicité qui conduit encore une fois le, la, professionnel-le à ne pas représenter par lui-même. Moins un objet « [...] "représente" quelque chose par lui-même, plus il est apte à "représenter", à indiquer la représentation » (Roussillon, 2008, p. 45), plus la subjectivité peut ancrer en lui ce qu'elle projette sur lui. Stakhanoviste lie environnement et relation enseignant-élève afin d'en démontrer l'interdépendance. « [...] cette simplicité, plus comme j'ai dit, la mise en place [...] le fait qu'il y a des barreaux [protections des vitres dans l'espace sport], des filets que tout soit mis n'importe comment, le fait qu'on peut taguer sur les murs [...] je trouve que c'est primordial ». Elle en conclut : « Je pense que si toi, maintenant, tu te mettais à tout nettoyer, tu repeignais tous les murs en blanc, tu mettais des canapés tout propres et des tables carrés. Tu verrais tout de suite le comportement des jeunes changer. »

Les démarches d'appropriations spatiales des jeunes, et la sensation de pouvoir être soi-même, acceptées, respectées par les professionnel-le-s, semblent ici avoir une influence directe sur les comportements des adolescent-e-s qui fréquentent cette structure. Selon les mots de Stakhanoviste ci-dessus, les processus récursifs entre l'environnement et les jeunes sont perçus positivement par ces dernier-ère-s et semblent permettre aux adolescent-e-s d'investir, de symboliser, des fragments de leurs expérimentations subjectives de la réalité dans, et sur, les locaux du centre de loisirs.

L'appropriation spatiale, la sensation d'être soi-même et la relation enseignant-élève semblent établir ici un processus récursif. Les deux premières soutiennent la relation enseignant-élève et, comme pour l'appropriation subjective de l'activité libre spontanée du bébé, elles ne peuvent naître et se développer que par la présence d'un lien de confiance et/ou affectif avec les professionnel-le-s investi-e-s. Apparaît donc ici le processus de création de sens du prisme sémiotique. La relation de la « personne », les adolescent-e-s, au « sens pour la personne », donc l'appropriation subjective, de « l'objet de savoir et/ou culturel », l'appropriation spatiale, est soutenue par « l'autre », les professionnel-le-s.

-----

### **Le jeu Winnicottien : Appropriations spatiales, appropriations subjectives, récursivité**

Cette appropriation spatiale s'effectue sur plusieurs niveaux; d'une part, une manière d'habiter les lieux, de les théâtraliser et, d'autre part, les marquer, les modifier, les modeler. Les travaux sur les huit territoires du moi d'Erving Goffman (1975) permettent de l'éclairer par quelques exemples.

Le centre de loisirs est séparé en trois espaces : un salon; un espace commun avec billard, table de ping-pong, baby-foot et bar; et un espace de sport. Stakhanoviste les décrit ainsi : *« Il y a vraiment plusieurs compartiments dans cet environnement où les gens sont attirés vers leurs points communs [...] »*. Ces compartiments permettent à chacun de se répartir selon l'envie du moment, spontanément. *« [...] où tu te places, ça te convient. T'as l'espace où tu es à l'aise. [...] chacun se situait dans cet environnement par rapport à ce que lui il veut, ce que lui a envie de faire. Et chacun était [...] serein [...] »*. Ceci peut correspondre à *« l'espace personnel »* (Goffman, 1975), qui est *« [...] la portion d'espace qui entoure l'individu et où, toute pénétration est ressentie par lui comme un empiètement »* (Henry, 2009, p. 127). Stakhanoviste parle également de *« l'espace utile »* (Goffman, 1975), *« [...] le territoire situé*

*immédiatement autour ou devant un individu et auquel il a droit en raison de besoins matériels évidents* » (Henry, 2009, p. 127). Elle le décrit ainsi : « *C'était vraiment, chacun s'approprie un petit bout d'espace avec ce que lui il a envie de faire.* » George à son tour exemplifie « *le territoire de la possession* » (Goffman, 1975) « *[...] constitué de l'ensemble des objets identifiables au moi et disposés autour du corps, où qu'il soit* » (Henry, 2009, p. 127). « *[...] en général, je prends ma veste et je la lance sur la table et il y a personne [...] qui va toucher à ma veste ou qui va me dire : mais range ta veste quoi* ».

L'appropriation spatiale du centre présente également des délimitations physiques ordonnées en trois types de marqueurs : « *centraux* » (Goffman, 1975) « *placés au centre du territoire pour signaler la revendication de ce territoire* » (Henry, 2009, p. 72), ils sont constitués d'emballage de paquet de chips, de chewing-gum, etc., et souvent jonchent le sol ; « *signets* » (Goffman, 1975) « *[...] constitués des "signatures incrustées" dans un objet pour le "revendiquer comme partie du territoire des possessions du signataire"* » (Henry, 2009, p. 72) ; « *Frontières* » (Goffman, 1975), qui « *[...] symbolisent la ligne de séparation entre deux territoires adjacents* » (Henry, 2009, p. 72). Stakhanoviste indique la présence de ces trois types de marqueurs : « *[...] ici, il y a des filets, c'est tagué partout, les canapés sont dégueulasses. Il y a tout par terre [...].* »

Le découpage de cette théâtralisation de l'espace démontre que les adolescent-e-s semblent pouvoir librement s'approprier les différents territoires du moi présentés par Goffman, sans contraintes, spontanément et librement, par des actes tout autant libres et spontanés : lancer sa veste, laisser traîner ses affaires, réserver une chaise ou un fauteuil etc. et plus encore, faire du désordre sans conséquence. Comme dit plus haut, cette appropriation spatiale participe au sentiment de pouvoir « être soi-même » et à la relation enseignant-élève. L'exemple de l'anneau de Marcello vu précédemment le démontre également.

Cette possibilité de s'approprier le centre de manière personnelle par les adolescent-e-s qui le fréquentent, d'étendre leur moi en son sein, conduit cet espace commun à apparaître comme une extension de multiple soi où les phénomènes transitionnels de chacun-e peuvent se présenter, se mélanger, se conjuguer et marquer « *[...] la progression vers l'expérience vécue* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Ces phénomènes se perçoivent notamment au travers des marqueurs signets dessinés et écrits sur les parois du centre de loisirs. Par eux, les locaux de ce dernier deviennent d'une certaine manière un médium-malléable où peut se déployer l'utilisation de « *l'illusion* » (Winnicott, 2002, p. 49) sans laquelle l'être n'accorde aucun sens

à l'idée d'une relation avec un objet du monde externe. Selon Sangoku, les adolescent-e-s expriment sur les murs ce qu'ils, elles, ressentent dans leur for intérieur, et font également ressentir quelque chose aux tiers qui les observent par cet acte. « [...] *intérieurement, ça me fait vraiment plaisir [...], les gens ils montrent leurs sentiments, comment ils pensent dans leur tête.* » Sangoku décrit ici des phénomènes transitionnels qui « [...] *permettent au sujet de garder le lien avec son expérience tout en l'objectivant, la regardant comme extérieure à soi* » (Bationo-Tillon et al., 2010, p. 68). Ce que semblent donc faire littéralement les adolescent-e-s en écrivant et dessinant leurs pensées librement et spontanément sur les murs. « [...] *pour les gens c'est le plaisir, ils dessinent quelque chose, ils expriment leurs sentiments ou ils montrent quelque chose qu'on a jamais vu ailleurs. [...] On peut écrire quelque chose mais on peut montrer.* »

Aux dires de Sangoku, les murs, par leurs appropriations spatiales, semblent conduire à une appropriation subjective, pour soi-même et/ou pour les autres. « [...] *ils montrent quelque chose qu'on a jamais vu ailleurs* » revient pour lui à découvrir de nouvelles symbolisations, de nouveau sens, d'identifier des fragments inédits dans le flux de stimuli et de pensées par les unités sémiotiques exprimées par des tiers. « [...] *elle [la personne] pense quelque chose d'autre, moi quelque chose d'autre et elle exprime ses sentiments par exemple en dessinant quelque chose.* » Sangoku semble préciser ici que les dessins de tiers permettent de situer l'autre et de se situer soi-même, « [...] *parce qu'on n'est pas pareil [...]. Ça me montre qu'on n'est pas pareil [...]* ». Les objets culturels que semblent produire les adolescent-e-s en donnant sens à l'expérimentation subjective de leur réalité participent ici au processus de distanciation de Sangoku, « [...] *en exprimant notre sentiment ou pour montrer quelque chose, on est comme ça, [...]* ». Pour Sangoku, l'échange sémiotique fait au travers des parois du centre semble permettre aux adolescent-e-s de montrer un aperçu de leurs mondes intérieurs, pour s'y reconnaître tout en se différenciant, « [...] *on est, on est pas si différent [...]* mais enfin les sentiments sont pas pareil [...] ».

Aux dires de Sangoku, les marques d'appropriations possèdent du sens pour les adolescent-e-s. Toutefois, comme l'indique le prisme sémiotique (Zittoun, 2008), ce sens est personnel. De ce fait, au sein de ce centre de loisirs, une marque d'appropriation peut porter un sens différent d'un-e adolescent-e-s à un-e autre, et déclencher des processus de création de sens tout autant différents. Processus dans lesquels imagination et prisme sémiotique peuvent se conjuguer.

« [...] moi j'aime bien les dessins. [...] Et pis ces trucs-là j'aime pas. » Par exemple, les dires précédents de Marcello concernent un crâne dessiné contre l'un des murs. « [...] les têtes de mort, [...] mon petit frère il aime bien, mais moi, quand je vois une tête de mort, comme celle-là, [...] ça me soulève des trucs de mon pays, que je n'ai vu que dans mon pays. » Le dessin « tête de mort » semble ici posséder « un sens pour la personne » différent entre Marcello et son frère d'une part, et d'autre part semble également être un déclencheur de boucle imaginative pour Marcello, justement par le fait qu'un tiers semble pouvoir s'amuser, symboliser bien aimer, ce qui lui semble douloureux. Le déclencheur apparaît dans ces mots « C'est pas toujours pareil.. ta vie et la vie de quelqu'un d'autre. » La boucle imaginative se confirme lorsqu'il précise que ce symbole éveille chez lui un souvenir, « [...] c'est pas que j'aime pas du tout. C'est le souvenir. » Ce souvenir, Marcello le précise. « C'est un souvenir que... ça te fait mal. C'est un souvenir qui, dans ma tête... j'ai perdu des cousins pis des potes... c'est le souvenir qui est... tu te souviens de ça... » La boucle imaginative est ici nourrie par les expériences passées de Marcello, expériences qui spécifient également le sens personnel qu'il donne au symbole crâne. Marcello, au travers de la boucle imaginative, semble pourtant jouer de ce souvenir pour s'en distancer. L'imagination permet de « [...] jouer avec des raisonnements complexes, des souvenirs, des éléments culturels, des histoires et des savoirs [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Marcello met en jeu ce souvenir en le localisant entre un « ici » et un « là-bas » et ce processus lui permet d'expliquer le sens personnel des tiers appréciant ce symbole. « [...] mais bon ici et là-bas, les dessins, ils ont pas vu c'est normal [...] mais bon, j'espère qu'ils vont pas voir les trucs que j'ai vu, j'espère pas, ici. » L'imagination lui permet « [...] l'exploration d'associations et de hiérarchisations alternatives » (Zittoun et al., 2013, p. 311), du fait qu'il pourrait se refuser de comprendre les tiers et s'arrêter au « [...] ces trucs-là, j'aime pas ». Le fait que des tiers, dont son petit frère, apprécient ce type de représentations, leur donnent un autre sens, active dans le processus imaginatif de Marcello « [...] le potentiel d'explorer de nouvelles combinaisons, au-delà de celles que l'enfant ou la personne pourrait expérimenter dans la vie quotidienne » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Ce symbole de crâne, la disjonction qu'il suscite chez Marcello par le plaisir qu'il semble créer chez des tiers et la boucle imaginative qu'il génère, font revenir Marcello dans la réalité avec un petit quelque chose en plus. Il dit : « Mais bon, il y a des gens qui ont vécu ça et qui sont bien dans leur vie. » Marcello conclut sa boucle par une ouverture sur d'autres mondes possibles. Le sens personnel qu'il porte à l'objet de savoir et/ou culturel « crâne » évolue par le sens que les tiers lui donnent.

Les marques produites par l'appropriation spatiale semblent donc conduire à une appropriation subjective au travers de processus de création de sens, le prisme sémiotique par exemple, et de processus d'imagination. Elles semblent posséder la faculté d'éveiller des émotions, des souvenirs, ou toutes formes évocatrices pour la personne, comme pourrait le faire la plasticité d'un médium-malléable. Pour mémoire, la psyché « [...] *ne fonctionne pas à partir des choses elles-mêmes : elle fonctionne à partir de représentations qu'elle construit de celle-ci* » (Roussillon, 2014, p. 35). Tout ce qu'elle doit traiter « [...] *est ainsi "transformé" pour devenir traitable par elle* » (Roussillon, 2014, p. 35). Il y a donc une nécessité pour elle « [...] *de "se représenter qu'elle représente" ou de se "représenter qu'elle ne représente pas"* » (Roussillon, 2014, p. 35). Confrontée aux nombreuses marques d'appropriations spatiales, la personne semble se représenter ses représentations par les représentations de tiers. Ce processus collectif s'aperçoit plus précisément au sein de marques d'appropriations spatiales spécifiques nommées par les adolescent-e-s, « les légendes ».

-----

### **Le jeu Winnicottien : Les légendes, entre absurde, angoisse, imagination et relation enseignant-élève**

Pour mémoire, le jeu Winnicottien invite le non-sens en son sein, car, il « [...] *est suspension du sens, abandon de l'exigence d'une forme cohérente* » (Lenormand, 2011, p. 30). Dans sa pratique par exemple, Winnicott laissait lui-même « [...] *une immense place à l'absurde et à la transgression des normes du sens et de la logique ordinaire [...]* » (Lenormand, 2011, p. 30). Les légendes, objets ainsi nommés par les adolescent-e-s, s'inscrivent précisément dans cet absurde et cette transgression au sens. Pour Georges, au sein de ce centre de loisirs, « [...] *il y a plein de légendes que.... moi je trouve ça tellement attractif en fait. C'est tellement drôle.* »

Les légendes prennent place dans l'intersubjectivité du jeu Winnicottien. « *Il n'y a jamais rien de sérieux [au centre]. C'est toujours tourné à la déconne. Tu fais un truc, c'est bon on rigole pendant un quart d'heure.* » Le « *rien de sérieux* » de Georges indique un accueil de l'absurde et du non-sens dans le jeu et le « *on* » indique une dimension collective. Ces légendes semblent se développer par un processus similaire à l'imagination. C'est-à-dire un déclencheur, une boucle imaginative et un retour dans une réalité plus incarnée. Elles débutent par un fait qui sort de l'ordinaire par son absurdité. Pour Georges, ce fait est « [...] *un événement qui se produit, qui fait tellement rire tout le monde.* » Ce fait est une disjonction dans le cours habituel

de l'expérimentation du centre par les adolescent-e-s qui le fréquentent. Il en donne un exemple : « *Il y en a un qui shoot la balle qui arrive là, [dans la vaisselle] tout le monde qui applaudit.* » Cette rupture va ensuite mobiliser les adolescent-e-s autour d'elle pour la monter en épingle, « *[...] les jeunes qui étaient là vont le dire aux jeunes qui n'étaient pas là, qui vont le dire à d'autres jeunes, qui vont le dire à d'autres jeunes, [...]* » et faire naître une légende. « *[...] au final, ben ça te crée la légende de la dent [un-e professionnel-le se casse une dent en mangeant quelque chose de mou], la légende du post-it [un « ancien » se fait une entorse à la cheville en tentant d'enlever un post-it au mur], la légende de moi dormant sur le canapé avec mon doudou [un « ancien » endormi sur un fauteuil recroquevillé autour d'une peluche].* » Ces légendes, objets de jeu transmissibles, semblent créer un intérêt, un amusement, chez les adolescent-e-s et elles apparaissent de manière spontanée. « *[...] tu sais qu'à tout moment, à chaque fois que tu viens dans le centre, il y a une légende qui peut se créer. Tu ne sais pas quand, ni comment, ni pourquoi.* » Les adolescent-e-s, dans le processus de transmission de ces légendes à des tiers extérieurs à elles, semblent les utiliser comme invitations au jeu, invitations à l'imagination, invitations au non-sens, « *[...] pour les trucs les moins absurdes, la légende du post-it, tu racontes cette légende à quelqu'un, mais il se dit : c'est une légende ? C'est vrai ? C'est pas vrai ? [...] ça a été modifié ?* » Elles semblent donc participer activement à l'élaboration de l'espace de jeu Winnicottien par leurs invitations au jeu répétées et l'imaginaire qu'elles semblent déclencher. « *Mais il y a beaucoup de légendes ici que tu te dis : mais c'est vrai ou c'est pas vrai ?* »

Les invitations au jeu et à l'absurde de ces légendes semblent également s'ancrer concrètement dans l'espace centre de loisirs. Elles sont théâtralisées dans l'espace. Elles apparaissent sous des formes diverses. Georges donne l'exemple d'un mur et d'un frigo recouverts de photos. Sur ce dernier est affiché le cliché de lui dormant avec son doudou, représentation concrète d'une des légendes, l'instant « T » d'une disjonction. Georges décrit la rupture que cette photo représente, en se plaçant du point de vue d'un tiers. « *[...] il y a lui que je croise dans la rue, [...], d'habitude il est super sérieux et tout. Pis là il fait ça. [...] Ah ben tient, il y a Georges qui dort, accroché sur le frigo [...]* » Les dires de Georges placent cette disjonction au sein de la fluctuation de sens et de comportements des objets-sujets observés précédemment entre sphères d'expérience.

Cet instant « T » de Georges, cette invitation au jeu figée dans le temps, est accompagné d'autres photos aux fonctions similaires. Elles représentent des moments vécus au centre par

d'autres adolescent-e-s. « [...] ça donne [...] les meilleurs moments [...] si on voulait sauvegarder tous ces beaux moments [...] il y en aurait même sur le sol. » Pour Georges, à présent, ces espaces, « [...] le mur [...], et puis [...] le frigo, c'est un peu la carte mémoire [du centre] », où chaque souvenir représente selon lui « [...] un passage ». Ce dernier mène à ce que George décrit par ces mots : « [...] ces photos en fait ça représente l'esprit bon enfant, l'esprit familial, l'esprit délire, détente et pas prise de tête en fait. » Ce passage est une invitation au jeu porté à l'attention des jeunes déjà présents, mais également nouveaux. « C'est [siffle] pénard et tout le monde rigole [...] du coup [...] ça apporte pour les nouveaux et les jeunes qui fréquentent déjà, un côté de, de détente en fait. Ça aide à être nous-mêmes [...]. » Une invitation au jeu, une appropriation spatiale, qui éveille à nouveau la notion d'être soi-même vu précédemment. « Ça te donne envie [...] de te montrer sous ton vrai jour. Pas du tout ton côté heu, faut que je paraisse bien pour la société [...] ».

Pour Georges, « Il y a des légendes qui sont vraiment des légendes. [...] » Ces légendes ne relatent pas de faits réels. « [...] la légende des cadavres ou de Billy, on sait que ce n'est pas vrai tu vois ? » Elles naissent toutefois d'une rupture dans l'expérimentation du centre de loisirs par les adolescent-e-s. Les cadavres représentent des dépouilles d'autres jeunes cachés dans une trappe sous le billard. Cette légende est née d'un bruit creux que le sol fait à cet endroit lorsque les jeunes tapent l'arrière de leur canne à leurs pieds. Billy, lui, est un jeune séquestré dans le centre par les professionnel-le-s et les adolescent-e-s. Cette légende provient de la seule porte fermée à clé donnant sur le chauffage. Ces « légendes vraiment légendes » portent en elles des thèmes angoissants, la mort, la séquestration. Elles se rapprochent des théories de Melanie Klein et peuvent être perçues « [...] comme expulsion du "terrifiant" [...] » (Lenormand, 2011, p. 88), expulsion de l'angoisse. La théâtralisation de ces angoisses dans l'espace centre de loisirs, en différents fragments et lieu, mort-billards, séquestration-cagibi, se rapproche de l'idée de Melanie Klein « [...] selon laquelle la psyché "incarnait" et mettait en scène les forces pulsionnelles sous la forme d'objets bizarres et partiels [...] et d'imagos ou "personnages" imaginaires plus ou moins dotés de pouvoirs extraordinaires [...] » (Lenormand, 2011, p. 141). Les adolescent-e-s semblent s'amuser avec ces objets angoissants par un jeu qui semble ici « [...] projection à l'extérieur des préoccupations libidinales [...], dans une dynamique "centrifuge", donc, consistant à expulser hors de soi-même, sous une forme imaginaire, des mouvements pulsionnels » (Lenormand, 2011, p. 132).

Ces « *légendes vraiment légendes* » sont par exemple utilisées comme initiation. « [...] *il y a les deux jeunes qui sont venus [...] direct ont les a mis dans le bain en fait.* » Une initiation qui elle-même est un « *et si on jouait* » terrifiant proposée aux nouveaux venus. « [...] *tu arrives dans un lieu et on te dit : ouais il y a des corps cachés sous le billard si jamais. Mais, pas de soucis quoi. Ben tu te dis, ouhaaa !* » La transmission de ces « *légendes vraiment légendes* » entre adolescent-e-s, permettent ici de lier le transitionnel à l'expérience culturelle. « *J'ai employé le terme d'expérience culturelle en y voyant une extension de l'idée de phénomènes transitionnels et de jeu* » (Winnicott, 2002, p.184). Winnicott précise notamment le mot culture, « *En utilisant le mot culture, je pense à la tradition dont on hérite* » (Winnicott, 2002, p.184). Les adolescent-e-s semble ici développer une micro culture et ses traditions, au travers du jeu Winnicottien et des phénomènes transitionnels qu'ils, elles, élaborent avec les espaces et objets du centre de loisirs, tels que cagibi et trappe sous le billard.

L'angoisse présente dans ces « *légendes vraiment légendes* » semblent ici diminuer d'intensité par l'espace de jeu Winnicottien, « [...] *tu vois, [...], c'est pas grave, c'est la vieille légende de Billy dans le cagibi ou, ou n'importe quoi.* » Par le jeu Winnicottien que semble proposer le centre de loisirs, la rupture générée par ces objets angoissants semble devenir le prétexte, le support, l'invitation à transformer « [...] *ce qui pourrait être considéré comme le signe de notre "misère" [...]* » (Lenormand, 2011, p. 21) en « [...] *l'occasion de notre "grandeur" ou plutôt [...] l'occasion de faire l'expérience de notre "créativité" [...]* » (Lenormand, 2011, p. 21). Les adolescent-e-s jouent dans le centre avec des objets qui les angoissent.

Les « *légendes vraiment légendes* » semblent exister et croître au travers de la relation adolescent-e-s-professionnel-le-s expliquée précédemment. Cette dernière place ces objets dans le jeu Winnicottien et les jeux intersubjectifs qu'il génère. Alina décrit précisément l'importance de cette relation dans un processus imaginatif concernant l'une de ces « *légendes vraiment légendes* », dont l'angoisse touche à la sexualité, angoisse projetée sur Pascal-e, l'un-e des professionnel-le-s et une multitude d'objets liés à ce personnage. Dans sa relation avec ce, cette, professionnel-le, Alina perçoit Pascal-e comme un-e « [...] *enfant [...]* *parce que, enfin, [il, elle] veut toujours rigoler, [...], [il, elle] a une attitude de petit enfant. On dirait un bébé Pascal-e, [...]* ». Et cette attitude de Pascal-e « [...] *en fait ça nous rend plus facilement à l'aise à discuter avec [lui-elle] c'est ça qui est cool [...]*. » Alina se sent à l'aise, car, « [...] *du coup on a l'impression de parler à [un-e] ado ou [un-e] jeune un peu comme nous. Du coup c'est*

*plus facile de parler avec [elle-lui]. » Une relation horizontale qui conduit Alina à avoir « [...] facilement confiance avec [lui-elle] parce que c'est un peu plus côté enfant, côté jeune. » Alina précise cette confiance par un phénomène similaire à la relation « ami, mais pas ami » de Jean-Pierre. Pascal-e « [...] a un caractère d'enfant mais c'est [un-e] adulte, donc voilà, j'ai complètement confiance en [elle-lui]. » Le, la, professionnel-le est perçu-e comme un-e « jeune » à qui Alina peut accorder sa confiance. Pourtant, cette confiance, Alina ne la donne pas à un-e jeune mais bien à Pascal-e du fait que ce, cette, dernier-ère est un adulte. Cette relation de confiance semble capitale dans le processus imaginatif suivant, liant Alina, Pascal-e et les tiers.*

La « légende vraiment légende » liée à l'angoisse de la sexualité semble se présenter pour Alina sous les traits d'un « [...] *imagos ou "personnages" imaginaires [...]*. » (Lenormand, 2011, p141) qu'incarne Pascal-e en partie. Cette légende semble naître d'une discussion entre Alina et les professionnel-le-s. « [...] *on parlait des dessins animés qu'on regardait quand on était petit. [...] j'ai dit my little pony. [...] Pascal-e nous a regardé et nous fait : ah mais moi je regarde toujours my little pony. [...] j'étais tellement dans le malaise.* »

L'imagination projetée dès lors sur Pascal-e est ici déclenchée « [...] *par une disjonction ou un décalage temporaire entre le donné de l'expérience du monde* » (Zittoun et al., 2013, p. 309) et le flux de pensées. « [...] *my little pony, quand [il, elle] regarde ça, c'est comme nous quand [...] on regarde, [...] game of thrones ou the walking dead. Sauf que [elle, lui] sa série c'est... My little pony !* » Pour Alina, cette disjonction naît du fait qu'un-e adulte regarde de manière passionnée ce dessin animé pour enfant, « [...] *dans le sens où c'est vraiment ça série qu' [elle, il] regarde, ben, c'est vrai que ça, [...] surprend en fait.* » Cette disjonction semble éveiller une angoisse légère d'une part, « *Ça fait pas vraiment peur dans le sens c'est [une personne] bizarre, [il, elle] regarde my little pony* ». D'autre part, cette rupture se révèle absurde, surprenante et spontanée au même titre que ce que décrit Georges plus haut. « [...] *un événement qui se produit, qui fait tellement rire tout le monde.* » Aux dires d'Alina, « [...] *c'est juste que ça, ça surprend. [...] c'est vachement, c'est vachement drôle en fait.* » Cette angoisse et cet absurde surprenant, Alina semble s'en amuser. Elle les inclut dans l'espace de jeu Winnicottien et la relation enseignant-élève « [...] *ça apporte son charme au centre parce que on a [...] le lieu en lui-même, on a les anima[teur-trice-s], pis il y a [le, la] Pascal-e, l'adulte qui regarde my little pony. Pis ben moi, oui, je trouve ça extrêmement drôle [...]* ».

La boucle imaginative générée par cette disjonction Pascal-e et my little pony va progressivement faire évoluer cette rupture d'un fait à une légende inscrite dans l'appropriation spatiale puis, à une « *légende vraiment légende* ». Pour Alina, le passage du premier au second est lié à un autre-objet, « *Le vrai élément déclencheur c'était le sac* », objet amené par un tiers et offert à Pascal-e. « [...] *c'est Tony qui lui a acheté un petit [...] sac qu'il a trouvé, my little pony, pis après, ben peu à peu, les gens ont commencé à mettre d'autres objets dedans.* » L'objet semble ici déclencher une dimension collective, la montée en épingle précitée où chacun-e participe à son tour au processus imaginatif, tout en amorçant un jeu entre les adolescent-e-s eux-elles-mêmes et les professionnel-le-s. « [...] *ça a commencé par un petit truc que un avait acheté et posé là, pis il y a plein de gens qui ont commencé à jouer le jeu et à poser plein plein plein d'autres objets dedans.* » Les objets en question appartiennent tous à une même dimension, les stéréotypes du public de my little pony, « [...] *c'est quand même un dessin animé pour les petites filles en général, [...]* ». Alina énumère quelques objets présents dans cette mise scène. « *Il y avait des petites figurines, il y a une Barbie [...] je crois qu'il y avait une laisse rose, je sais plus.* » Alina participe à cette mise en scène. « *Alors dans ce coin, moi j'ai mis, alors, [...] deux figurines my little pony et un ballon dégonflé, que j'ai scotché sur le mur. Pis le poster, [il, elle] l'a pris chez [elle, lui].* » Ce poster semble ici symboliser l'investissement de Pascal-e dans l'activité libre et spontanée des adolescent-e-s sans intervenir dans les processus que les jeunes déploient. Pascal-e ne cherche aucunement à leur donner sens, ou forme, mais indique sa complicité à ce que les adolescent-e-s vivent et font. La boucle imaginative que la disjonction my little pony génère s'inscrit dès lors concrètement dans le centre de loisirs et une partie de ce dernier est ainsi théâtralisée autour d'un jeu adolescent-e-s-professionnel-le-s. « [...] *maintenant, [...] il y a [...] une espèce de petit temple où il y a plein de petits objets my little pony, des petits jouets et tout. [...] C'est devenu une décoration du centre, c'est le petit coin de Pascal-e.* » Ce temple, au même titre que la photo de Georges et son doudou, semble être devenu une invitation au jeu, une disjonction dormante, réactivable à loisir. Alina décrit cette invitation du temple ainsi. « [...] *quand je le vois, ça me fait directement penser à tout ce qu'on a fait [...], on lui avait offert des cadeaux absolument ridicules à son anniversaire, on lui offre plein de petits objets absolument nuls, pis c'est vrai que ça fait, [...] vachement rire.* » Elle précise ce que ce temple lui fait ressentir. « *Moi je trouve que ça apporte un petit peu de bonne humeur, [...]* »

L'anniversaire cité par Alina semble démontrer une continuité du processus imaginatif et l'ajout d'éléments culturels supplémentaires pour, au travers de cette boucle my little pony,

« [...] jouer avec des raisonnements complexes, des souvenirs, des éléments culturels, des histoires et des savoirs [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 311), pour « [...] décomposer certains des liens et associations proposés par la réalité sociale et culturelle, [...] » (Zittoun et al., 2013, p. 311). Ajouts, jeux et décompositions dans la boucle imaginative qui semblent conduire la légende vers une « légende vraiment légende », où l'angoisse de la sexualité semble se déployer « [...] on s'est dit, on va lui acheter des cadeaux. Bon des cadeaux, bien sûr incroyables hein, qui fait penser à Pascal-e. » Alina précise son cadeau, « [...] moi je lui ai offert un livre érotique gay. »

Pour Alina, cet élément « gay » projeté sur Pascal-e est un corollaire de my little pony. « [...] c'est [...] un dessin animé pour les petites filles [...] je pense que il y a facilement des gens qui font le lien avec ça, [...] » amenant des jeux nouveaux entre les adolescent-e-s et le, la, professionnel-le. « [...] quand on discute ou comme ça, quand [il, elle] dit quelque chose, une phrase, on arrive à la détournée pour dire que, qu' [il, elle] est gay, pis, c'est pour ça que j'ai eu envie de lui offrir ça en fait. » Ce jeu théâtralisé autour du personnage Pascal-e gay, imago angoissant de la sexualité, ici fragmenté entre plusieurs participants et dans l'espace par différents objets, semble permettre « [...], de mieux s'en défendre, comme si par cette opération de morcellement, elle perdait de sa force » (Lenormand, 2011, p. 144). Par cette mise en scène et sa reconnaissance, l'angoisse de la sexualité s'atténue, « [...] l'accès aux imagos terrifiantes permet un adoucissement de ces dernières [...] » (Lenormand, 2011, p. 144)

Parmi les différents cadeaux offerts à cet anniversaire, un objet indique l'ajout de pratiques sexuelles à Pascal-e, un autre fragment de l'imago angoissant de la sexualité, dans le processus imaginatif qui le concerne. Il semble être un processus détruit-trouver placé par les adolescent-e-s. « [...] les menottes, ça je pense que c'est surtout un cadeau malaisant. [...] c'est encore plus drôle, parce que on aime bien l'embêter Pascal-e. » Ce dernier semble ici « [...] se prêter à la symbolisation, [...] être utilisé par l'enfant pour symboliser. Il doit se prêter au "jeu" : pouvoir être attaqué, détruit, et résister à la destruction » (Roussillon, 2014, p. 55). « Pis non, le but c'est vraiment pas de [le, la] blesser, c'est juste que ben [il, elle] prend tout tout bien, [elle, il] se vexe jamais. Ça j'admire beaucoup chez [elle, lui], [...]. »

Pascal-e semble donc se prêter à la symbolisation des adolescent-e-s. De my little pony, à gay, à ses pratiques sexuelles, le processus imaginatif des jeunes fourni ensuite un-e partenaire au, à la, professionnel-le, un nouveau fragment de l'imago. « [...] l'épouse de Pascal-e c'était une belle histoire. » Il s'agit d'une poupée Barbie, « [...] c'est une jeune du centre qui a apporté

*cette poupée absolument ravissante à Pascal-e.* » Cette poupée offerte est d'un état précaire. « [...] *alors si je ne me trompe pas sur l'épouse de Pascal-e, [...] elle n'avait plus qu'une jambe et il manquait encore un je sais plus encore quoi.* » Cet autre-objet va subir un processus de montée en épingle identique au temple de Pascal-e. « *Pis la Barbie, [...] il y a des gens qui ont commencé à lui couper les cheveux [...].* » Progressivement, les jeunes, autre que Alina, vont en modifier l'apparence, fragmenter plus encore l'imaginaire angoissant de la sexualité. « [...] *je ne sais pas [...] si la customisation de cette poupée était volontaire par rapport à la blague de Pascal-e gay, [...]* » Néanmoins, pour Alina les modifications apportées appartiennent au même registre imaginaire, au même imaginaire. « [...] *je pense que c'est, [...] on est dans le même monde... le monde de Pascal-e.* »

Cette boucle imaginative, le symbolisme de cette « légende vraiment légende », l'angoisse qu'elle suscite et apaise, semble donc être partagée et exprimée collectivement par les différent-e-s adolescent-e-s. Soutenue par les professionnel-le-s, sa théâtralisation dans l'espace au travers d'objets diverses, Pascal-e gay, jeux, menottes, épouse customisée, permet une mise en actes et en mots, d'une angoisse de la sexualité. Cette symbolisation « [...] *comporte en elle-même un effet thérapeutique, permettant l'apaisement de l'angoisse [...].* » (Lenormand, 2011, p121).

À la suite de ce processus imaginatif, « [...] *la personne revient à la réalité, ayant généralement gagné quelque chose de cette excursion* » (Zittoun et al., 2013, p. 313). Pour Alina, Pascal-e est devenu-e davantage que simplement un-e professionnel-le. « [...] *Pis ça c'est ce qui fait cette personne unique en fait [...].* » Il, elle, est « [...] *vraiment un grand mélange [...] juste une personne qui [...] est des choses différentes en même temps. [...] [elle-il] est toutes sortes de choses en même temps, tellement de choses qu'on lui a inventées comme histoires, [...].* » Pascal-e est devenu-e un-e professionnel-le auquel, à laquelle, tout ce qui précède s'ajoute. Il, elle, est devenu-e une entité qui possède dans le centre des aspects personnels, lui, elle, des aspects spatiaux par l'appropriation de l'espace faite par les adolescent-e-s, le temple et les objets qui le constitue, et des aspects interactifs et collectifs par les jeux et la « légende vraiment légende » qui entoure le personnage. Tout ce qui précède semble ici influencer la relation enseignant-élève qui lie Pascal-e et les adolescent-e-s du centre, processus soutenu par la confiance présente dans le jeu Winnicottien et le jeu intersubjectif professionnel-le-s-adolescent-e-s.

-----

### **Récurivement, l'influence de l'appropriation**

L'appropriation du centre de loisirs présente une similarité avec le Médium-Malléable, dans le sens où, au travers d'une transformation matérielle, personnelle et/ou par des tiers, les adolescent-e-s qui le fréquentent semblent s'approprier subjectivement une partie de leur expérience. En son sein, elles, ils, soutiennent leur processus de distanciation. Ils, elles, créent du sens. Ils, elles, symbolisent par des tags, écritures, photos ou encore par les professionnel-le-s qui revêtent de multiples identités.

Le centre de loisirs accueille les empreintes de processus psychologiques, sur ses meubles, sur ses murs, sur ses autres-objets, sur ses autres-sujets, sur les différents territoires utiles au moi, comme une pâte à modeler accueille l'empreinte des doigts qui la manipulent, et ceci sous des formes multiples. Ces différentes appropriations spatiales et subjectives possèdent un sens intime pour chacun-e-s des adolescent-e-s, un sens variant, un sens qui se cherche, un sens projeté, un sens modeler, un sens amenant à d'autres sens, un sens en partie soi, un sens en partie les autres, un sens pour se construire, un sens validé par des tiers, un sens qui se joue et/ou se déjoue dans un espace potentiel.

L'appropriation libre et spontanée de ce centre de loisirs crée un mouvement récursif monde intérieur-réalité extérieure et réalité extérieure-monde intérieur suscitant le sentiment de pouvoir être soi-même. Les adolescent-e-s projettent un sens sur les autres-objets et les autres-sujets qui en retour peuvent les influencer. Cette signification, cette appropriation subjective par l'appropriation spatiale, qu'elle soit de celui ou de celle qui l'élabore, ou de ceux ou de celles qui l'utilisent, peut renseigner l'équipe de professionnel-le-s sur les objets de savoir et/ou culturels à accompagner. C'est dans ce mouvement que l'appropriation influence la transmission sémiotique, car c'est dans ce processus de vas et viens, dans cet espace du dire qui laisse place à ce qui ne se formule pas encore mais cherche à l'être, que les professionnel-le-s du lieu peuvent s'inscrire et connecter le sens recherché à un objet de savoir et/ou culturel, à un modèle opératoire.

La relation enseignant-élève, la confiance qui la compose, et le jeu Winnicottien qu'elle permet, est fondamentale. Elle est la base de la relation éducative de cette institution. C'est au travers d'elle que se complètent l'appropriation spatiale et subjective. Les professionnel-le-s tissent avec les adolescent-e-s, et réciproquement, un lien permettant à ces dernier-ière-s de les considérer comme adultes de référence, rôle fondamental dans la symbolisation que l'activité libre et spontanée implique, symbolisation également projetée sur les professionnel-le-s avec

laquelle ces dernier-ière-s semblent complices, la traitent en équipe, afin de l'utiliser à leur tour dans la relation. C'est au travers de cette relation horizontale, qu'elle soit médiée par le dialogue ou les marques d'appropriations ou l'action, que les professionnel-le-s travaillent avec les adolescent-e-s sur leurs expérimentations de la réalité, par le mouvement sémiotique entre sphères d'expérience.

Le prisme sémiotique simplifie la compréhension des processus observés et permet de situer l'action et ses effets. En l'absence d'un programme d'activité, l'appropriation du centre de loisirs par les adolescent-e-s influence la transmission sémiotique de plusieurs manières. Premièrement, les objets de savoir et/ou culturels proviennent des adolescent-e-s eux-mêmes, et non de l'institution observée. Les jeunes nourrissent le lieu par les expériences, comportements, questionnements qu'ils adoptent ou fréquentent dans d'autres sphères d'expériences. La liberté et la spontanéité possibles dans ce lieu semblent permettre leurs expressions. Secondement, l'appropriation semble porter les adolescent-e-s à une accessibilité facilitée. Le sentiment de pouvoir être soi-même soutient de ce fait la relation soi-autre, donc jeunes-professionnel-le-s, tout en apportant des artéfacts, tags, écritures, symboles, paroles, ressentis, et actes, qui peuvent renseigner l'équipe professionnelle sur ce que traversent ou pensent les adolescent-e-s. Troisièmement, le sens donné aux appropriations spatiales par les jeunes permet aux professionnel-le-s de faciliter leur liaison à des objets de savoir et/ou culturel, donc de faciliter l'appropriation subjective.

En d'autres mots, l'objet de savoir et/ou culturel du prisme sémiotique existe, mais semble au début caché autant aux professionnel-le-s qu'aux adolescent-e-s. C'est au travers de la relation entre ces deux dernier-ière-s, médiée par le dialogue et les marques d'appropriations, donc de l'expérimentation au quotidien, qu'un sens à ce qui se joue émerge. Et au travers de ce sens, l'objet de savoir et/ou culturel peut être identifié, symboliser et travaillé.

-----

### **Conclusion**

Cette recherche s'est effectuée sur le lieu de travail de l'étudiant-e et répondait à un besoin de création de sens sur des phénomènes présents dans sa structure. Ces phénomènes dépassaient le niveau de compétence de sa formation initiale. S'aventurer dans un travail de recherche où le, la, chercheur-euse fait partie intégrante de ce qu'il, elle, observe lui a demandé de la patience et de la détermination. Cela lui a également demandé de la transparence pour

présenter au regard de tiers sa propre pratique professionnelle. Cette recherche lui a surtout procuré un amusement. Un amusement généré par la découverte progressive de son étude, et ce que cette dernière lui a fait découvrir sur elle, lui, professionnellement et personnellement. Il, elle, s'est amusé-e également par le fait de parfois découvrir, avec l'émerveillement que seule une découverte procure, des éléments allant de soi pour d'autre, découverte lui démontrant tout de même le chemin parcouru. De ce fait, une compréhension s'est développée sur les différentes dimensions que la notion de liberté et la spontanéité de la parole et de l'action impliquent, ainsi qu'une lecture de ce que les adolescent-e-s créent et vivent au sein de l'accueil libre et spontané.

Certaines fragilités du dispositif sont apparues, notamment la place que les professionnel-le-s occupent ; un rôle parfois central dans le dispositif pour que la transitionnalité apparaisse. Leurs disparitions, par remplacement par exemple, sembleraient ébranler le dispositif et le remettre en question en profondeur. Une seconde fragilité apparaît dans la subtilité des phénomènes observés auxquels les professionnel-le-s sont confronté-e-s du fait de proposer un espace de liberté. Une subtilité complexe en niveau Bachelor, moins en niveau Master, mais qui demande continuellement le développement de compétences et l'acquisition de savoirs afin de mieux les appréhender et les accueillir d'une manière adéquate.

Le rôle et les limites de l'action professionnelle du centre de loisirs observé se sont vus clarifiés sur plusieurs aspects. Au travers des différents récits faits par les personnes interviewées, l'influence du centre de loisirs ressort, ressentie comme positive par ces dernières, notamment des aspects thérapeutiques de cette structure.

Du fait que l'accueil libre et spontané semble porteur de transitionnalité et semble favoriser la symbolisation avec un effet thérapeutique, il lui faut un garde fou. Les professionnel-le-s ne doivent aucunement travailler sur des situations demandant spécifiquement le soutien de psychanalystes, de psychologues, de psychothérapeutes et de psychiatres. Néanmoins, cet accueil peut être un espace de soutien par la position, un ailleurs, et le rôle exutoire, que les adolescent-e-s semblent lui donner au sein de la constellation d'institutions et de sphères d'expériences qu'elles, ils, fréquentent. Cette notion de soutien semble ici fondamentale. L'accueil libre et spontané semble utile et n'a de sens que si il est lié à d'autres sphères d'expérience telles que la rue, la famille, l'école. C'est par les fonctionnements respectifs des différentes sphères que l'accueil libre et spontané prend sens.

Les adolescent-e-s transforment au sein de ce centre de loisirs ce qu'ils, elles, expérimentent en dehors, transformation qui à son tour semble conduire à des effets positifs à l'extérieur du centre, sur des comportements de rue ou sur des trajectoires scolaires par exemple. Les effets positifs sont également concrets. Accueillir les différentes formes d'appropriations, notamment les appropriations spatiales telles que les tags, les dessins, les signatures, etc. ont amené, semble-t-il, à une diminution de ces mêmes actes d'appropriations au sein de l'espace public.

Au travers de cette recherche, il est à présent possible de penser l'action, notamment sur les différentes dimensions permettant l'accueil libre et spontané. Elles semblent à présent reconnaissables, ainsi que les dynamiques internes de cet accueil et la transitionnalité qui l'habite. Il est également possible de discerner les compétences attendues des professionnel-le-s du lieu, sa présence auprès des adolescent-e-s, ainsi que l'importance pour ces derniers de laisser toute la place au « ne rien faire », à la liberté, à la spontanéité. Et c'est ici la dimension la plus complexe, notamment dans un contexte où les institutions sociales semblent de plus en plus sollicitées à structurer le temps libre des adolescent-e-s par des activités et ateliers.

-----

## Bibliographie

Affects (2021). Dans Centre national de ressources textuelles et lexicales. [En ligne]. Consulté le 05.01.21 à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/affects>

Appropriation (2021). Dans Centre national de ressources textuelles et lexicales. [En ligne]. Consulté le 05.01.21 à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/appropriation>

Bationo-Tillon, A., Folcher, V., & Rabardel, P. (2010). Les instruments transitionnels : une proposition pour étudier la diachronie des activités narratives. *Activites*, 07(2), 60-80. <https://doi.org/10.4000/activites.2437>

Blackburn, S. (1998). Human Psychology. Dans V. Braithwaite, M. Levi (ed.), *Trust and Governance*, New York, Russel Sage.

Boghossian, P. (2009). *La Peur du savoir : Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance (Banc d'essais) (French Edition)* (1<sup>re</sup> éd.). AGONE.

- Bonitto-Donato, C. (2008). Rigidité et souplesse de l'ordre de l'interaction chez Erving Goffman. *Klessis-Revue philosophique*. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01542934/document>
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, vol. 101, 3-4 (pp. 107-103). [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582614/document>
- Butler, J.K. Jr. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust : Evolution of a condition of trust inventory. *Journal of Management*, 17, 643-663.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry research design : Choosing among five approaches*. University of Nebraska, Lincoln. [En ligne]. Consulté à l'adresse : [https://www.academia.edu/35162256/Creswell\\_kwalitatieve\\_methoden\\_2\\_](https://www.academia.edu/35162256/Creswell_kwalitatieve_methoden_2_)
- De Gélas, M., Parrent, A., & Bazan, A. (2017). Les processus primaires et secondaires selon Freud : actualité et pertinence du concept et de sa mesure pour la clinique. *In Analysis*, 1(1), 46-54. <https://doi.org/10.1016/j.inan.2016.12.008>
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (1997). *Le Développement psychologique de l'enfant*. Belin.
- Feyerabend, P. (1988). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance (Points sciences) (French Edition)* (0 éd.). POINTS.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London sage. [En ligne]. Consulté à l'adresse : [https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/551900/mod\\_resource/content/0/Uwe\\_Flick\\_An\\_Introduction\\_to\\_Qualitative\\_Research.pdf](https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/551900/mod_resource/content/0/Uwe_Flick_An_Introduction_to_Qualitative_Research.pdf)
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne - 1. La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.
- Hardin, R. (2006). Communautés et réseaux de confiance. A. Ogien, L. Quéré (éd.), *Les moments de la confiance*, Economica.
- Henry, G. (2009). *Des « micro » lieux du territoire du cercle familial et des jeunes : un passage entre le "dedans" et le "dehors"*. Université Paul Verlaine. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752612/document>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Editions scientifiques européennes.

Kant, I. (1982). *The philosophy of Kant as contained in extracts from his own writings*. Glasgow : Nisbet.

Lenormand, M. (2011). *Le jeu dans la thérapie des enfants*. Université d'Aix-Marseille I. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://www.theses.fr/2011AIX10157>

Lyra, M. C. P., & Pinheiro, M. A. (2019). *Cultural Psychology as Basic Science : Dialogues with Jaan Valsiner (SpringerBriefs in Psychology)* (1st ed. 2018 éd.). Springer.

Markova, I., Linell, P., & Gillespie, A. (2008). Trust and distrust in society. I. Markova, & A. Gillespie (eds.), *Trust and distrust. Sociocultural perspectives*. [En ligne]. Consulté à l'adresse : [https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1475/1475834\\_135-im-pl-ag-trust-and-distrust.pdf](https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1475/1475834_135-im-pl-ag-trust-and-distrust.pdf)

Marteaux, A. (2008). « *Soi est un autre* » : *construction et déconstruction identitaires à l'adolescence*. CAIRN.INFO. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2008-1-page-183.htm>

Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Etudes*, 2010(1), tome 412, pages 53-63. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-1-page-53.htm>

Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The focussed interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.

Moigne, J. L. L. (2001). *Le constructivisme*. Editions L'Harmattan.

Moigne, J. L. L. (2002). *Le constructivisme : Tome II Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Editions Harmattan.

Moigne, J. L. L. (2004). *Le constructivisme : Tome III Modéliser pour comprendre (Ingénium) (French Edition)* (HARMATTAN éd.). Editions L'Harmattan.

Moigne, J. L. L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Que sais-je.

Monod, J. (2014). *Le Hasard et la Nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne (Sciences) (French Edition)*. Le Seuil.

Morin, E. (2016). *Pour sortir du XXe siècle*. Éditions Points.

Moscovici, S. (1984/2003). Introduction. Le domaine de la psychologie sociale, dans Moscovici S. éd. *Psychologie sociale*, Paris, Presse universitaires de France, 5-22

Murphy, P., Hall, K., & Soler, J. (2008). Observing sociocultural activity on three planes : participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Dans *Pedagogy and Practice* (p. 58-74). SAGE Publications. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=NDBaxa9cqAoC&oi=fnd&pg=PA58&dq=participatory+appropriation&ots=hOyC2H0azY&sig=mXngpuciFaLeh380dKnQpAVSV9A#v=onepage&q=participatory%20appropriation&f=false>

Nguyên-Duy, V., Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? *Recherches Qualitatives*, pages 4-17- [En ligne]. Consulté à l'adresse : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/nguyen\\_duy.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/nguyen_duy.pdf)

Piaget, J. (éd.) (1967). *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade.

Poincaré, H. (2019). *La Science et l'Hypothèse (French Edition)*. Prodinnova.

Raisonner (2021). Dans Centre national de ressources textuelles et lexicales. [En ligne]. Consulté le 05.01.21 à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/raisonner>

Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), pages 193–211. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/039032ar>

Roussillon, R. (2008). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité (Psychismes) (French Edition)* (DUNOD éd.). DUNOD.

Roussillon, R. (2014). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*. Elsevier Gezondheidszorg.

Tolkien, J. (2000). *Le Seigneur des Anneaux, Volume 1, La Communeauté de l'Anneau : French Edition of Volume 1 of Lord of the Rings : The Fellowship of the Rings*. French & European Pubns.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Vygotski, L. S., & Sève, F. (2013). *Pensée et langage*. SNEDIT LA DISPU.

Wicht, L., & C. (2017). *À propos de l'accueil libre : Mutualisation et tentative de définition d'une pratique fondamentale du travail social auprès des jeunes (Pratiques t. 1) (French Edition)*. Éditions ies.

Wild, O. (1885). *The importance of Being Earnest*. London. [En ligne]. Consulté à l'adresse : [http://www.jacneed.com/ASYD/Earnest/the\\_importance\\_of\\_being\\_earnest.pdf](http://www.jacneed.com/ASYD/Earnest/the_importance_of_being_earnest.pdf)

Winnicott, D. (2002). *Jeu Et Réalité (Folio Essais) (French Edition)* (0 éd.). Gallimard Education.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: *Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

Zittoun, T. (2006). *Transitions : Symbolic Resources in Development (Advances in Cultural Psychology : Constructing Human Development)*. Information Age Publishing.

Zittoun, T. (2008). La musique pour changer la vie, usage de connaissances, dynamiques de reconnaissance. *Education et société* (pp. 43-55). [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-43.htm>

Zittoun, T. (2009). La circulation des connaissances : un regard socioculturel. *Revue Economique et Sociale (Bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales)*, 67(2), 129-138. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=res-001:2009:67::812#358>

Zittoun, T. (2012). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Travaux neuchâtelois de linguiste* (pp. 11-30). [En ligne]. Consulté à l'adresse : [http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/57/11-30\\_Zittoun\\_def.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/57/11-30_Zittoun_def.pdf)

Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as Expansion of Experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305-324. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9234-2>

Zittoun, T. (2014). Trusting for learning. In P. Linell & I. Marková (Eds.), *Trust and language* (pp. 125-151). Charlotte, NC: Information Age Publisher.