



HAL
open science

Approche du designer pour faciliter l'expression du vécu émotionnel : conceptualisation d'un jeu permettant d'accompagner l'enfant confronté à une expérience négative dans la construction de son récit

Stacie Petruzzellis

► To cite this version:

Stacie Petruzzellis. Approche du designer pour faciliter l'expression du vécu émotionnel : conceptualisation d'un jeu permettant d'accompagner l'enfant confronté à une expérience négative dans la construction de son récit. Sciences de l'information et de la communication. Université de Nîmes, 2020. Français. NNT : 2020NIME0004 . tel-03155245

HAL Id: tel-03155245

<https://theses.hal.science/tel-03155245v1>

Submitted on 1 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**UNIVERSITÉ DE NÎMES**

Préparée au sein de l'école doctorale
Risques et Société (ED 583)
Et de l'unité de recherche PROJEKT (EA 7447)

Spécialité : **Sciences de l'information et
de la communication, spécialité Design**

Présentée par **Stacie PETRUZZELLIS**

**Approche du designer pour faciliter
l'expression du vécu émotionnel.
Conceptualisation d'un jeu permettant
d'accompagner l'enfant confronté à une
expérience négative dans la construction
de son récit**

Soutenue le 11 décembre 2020 devant le jury composé de

| | |
|---|--------------------------|
| Mme Anne BEYAERT-GESLIN, PR, Université de Bordeaux-Montaigne | Rapporteure |
| Mme Stéphanie CARDOSO, MCF, Université de Bordeaux-Montaigne | Examinatrice |
| Mme Frédérique CUISINIER, MCF HDR, honoraire | Rapporteure |
| Mme Michela DENI, PR, Université de Nîmes | Directrice |
| Mme Marine ROYER, MCF, Université de Nîmes | Co-encadrante |
| M. Alessandro ZINNA, PR, Université de Toulouse-II-Jean-Jaurès | Examinateur et Président |



UNIVERSITÉ DE NÎMES
École doctorale 583 – Risques & Société
Laboratoire PROJEKT (EA 7447)

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Information
et de la Communication
Spécialité : Design

**Approche du designer pour faciliter l'expression du vécu émotionnel.
Conceptualisation d'un jeu permettant d'accompagner l'enfant
confronté à une expérience négative dans la construction de son récit**

Présentée par
Stacie PETRUZZELLIS

Thèse dirigée par **Michela DENI**
et co-encadrée par **Marine ROYER**

Devant le jury composé de :

Mme **Anne BEYAERT-GESLIN**, PR, Université de Bordeaux-Montaigne (rapporteure)
Mme **Stéphanie CARDOSO**, MCF, Université de Bordeaux-Montaigne (examinatrice)
Mme **Frédérique CUISINIER**, MCF HDR, honoraire (rapporteure)
Mme **Michela DENI**, PR, Université de Nîmes (directrice de thèse)
Mme **Marine ROYER**, MCF, Université de Nîmes (co-encadrante de thèse)
M. **Alessandro ZINNA**, PR, Université de Toulouse-II-Jean-Jaurès (examinateur)

Sommaire

| | |
|--|------------|
| REMERCIEMENTS | 6 |
| RÉSUMÉ | 10 |
| ABSTRACT | 12 |
| TABLE DES FIGURES | 14 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 18 |
| CHAPITRE I. DE L'ÉMOTION À L'EXPRESSION DU VÉCU ÉMOTIONNEL : CADRE THÉORIQUE | 28 |
| 1. LE VÉCU ÉMOTIONNEL | 31 |
| 2. LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL DE L'ENFANT | 52 |
| 3. L'EXPRESSION DU VÉCU ÉMOTIONNEL | 61 |
| CHAPITRE II. À LA RENCONTRE DES ENFANTS : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET RETOURS DE L'ENQUÊTE | 84 |
| 4. LES TECHNIQUES, OUTILS ET LE SUPPORT DE COLLECTE | 87 |
| 5. LE TERRAIN | 95 |
| 6. LES CONDITIONS D'ENQUÊTE ET LA POSTURE | 100 |
| 7. LES QUATRE LIEUX D'ENQUÊTE | 112 |
| CHAPITRE III. LE RÉCIT ET LE JEU : HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 144 |
| 8. COMPRENDRE ET REMODELER LA REPRESENTATION DU VÉCU ÉMOTIONNEL PAR LE RÉCIT | 148 |
| 9. FACILITER LA RENCONTRE PARENT(S)-ENFANT ET LA CO-CONSTRUCTION DU RÉCIT PAR LE JEU | 175 |
| CHAPITRE IV. UN JEU POUR EXPRIMER LE RÉCIT DU VÉCU ÉMOTIONNEL : INTENTIONS ET CONCEPTION..... | 206 |
| 10. LES INTENTIONS GÉNÉRALES | 209 |
| 11. LA CONCEPTION DU JEU | 229 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 270 |
| BIBLIOGRAPHIE | 282 |
| ANNEXES | 318 |
| TABLE DES MATIÈRES | 334 |

Remerciements

En premier lieu, j'exprime toute ma gratitude et ma reconnaissance à ma directrice et mon encadrante de thèse pour m'avoir accompagnée tout au long de ce parcours avec une profonde implication. Le cadre bienveillant dans lequel j'ai pu, grâce à elles, réaliser ces recherches doctorales a permis de rendre l'expérience de cette thèse si riche tant intellectuellement que sur le plan humain. Ainsi, je remercie Michela Deni pour son soutien, sa disponibilité à tous égards et pour m'avoir poussée à aller toujours plus loin dans mes réflexions au gré de nos multiples échanges et de tous ses conseils avisés. Merci également de m'avoir fait découvrir et donné le goût de la sémiotique qui, j'en suis sûre, continuera de nourrir mes recherches tout au long de mon futur parcours. Je remercie Marine Royer pour la confiance qu'elle m'a accordée, ainsi que pour ses précieux conseils toujours justes et qui, tout au long des étapes de la recherche, ont permis de recadrer, nourrir et enrichir ma réflexion.

Je remercie vivement Madame Anne Beyaert-Geslin, Professeure à l'Université de Bordeaux-Montaigne, Madame Stéphanie Cardoso, Maître de Conférences à l'Université de Bordeaux-Montaigne, Madame Frédérique Cuisinier, Maître de Conférences HDR honoraire, et Monsieur Alessandro Zinna, Professeur à l'Université de Toulouse-II-Jean-Jaurès, pour avoir accepté de faire partie de mon jury, d'évaluer mon travail et me faire l'honneur de leur présence à ma soutenance.

Ces recherches sont aussi et surtout le fruit de toutes les personnes qui m'ont ouvert les portes de leur structure et qui m'ont permis de pouvoir réaliser mes observations dans des conditions optimales : merci à tout le personnel hospitalier, aux animateurs, aux instituteurs ainsi que tous les enfants avec qui j'ai pu discuter, jouer, imaginer, créer, et qui m'ont laissée, le temps d'un instant, re-goûter à la saveur de l'enfance en m'acceptant parmi les leurs.

Je remercie l'ensemble des membres du laboratoire PROJEKT dans lequel j'ai pu mener mes travaux, pour m'avoir accueillie dans le monde de la recherche et m'avoir permis d'évoluer dans un cadre aussi bienveillant qu'inspirant.

J'en profite également pour remercier le personnel de l'Université de Nîmes qui a toujours su apporter des réponses à mes nombreuses sollicitations ; un grand merci en particulier à Carine Moulin-Farina qui, chaque jour, contribue à rendre meilleure la vie des doctorants d'Unîmes.

Mes remerciements vont également aux professionnels et universitaires qui ont participé à mes Comités de Suivi Individuel et qui, chaque année, m'ont accordé leur temps, m'ont aiguillée, questionnée, conseillée, et ont porté un nouveau regard sur mes recherches : Béatrice Gisclard, MCF en design, Serge Caparos, MCF en psychologie cognitive, Marie-Julie Catoir-Brisson, MCF en sciences de l'information et de la communication, Marie Coirié, designer, Barbara Houbre, MCF en psychologie clinique, Anaïs Jacobs, psychologue clinicienne, et Karine Weiss, PR en psychologie sociale et environnementale.

J'adresse également mes remerciements à Julien Borie, c'est d'abord parce qu'il m'avait fait confiance et qu'il avait cru en moi lorsqu'il était mon enseignant en DSAA que je suis là où j'en suis aujourd'hui. Je remercie aussi tous les étudiants du Master DIS d'Unîmes (promotions 2018-2019 et 2019-2020) pour avoir participé pleinement à ma réflexion tout au long de nos échanges et pour avoir suivi mes aventures doctorales de si près.

Bien entendu, je remercie l'ensemble des doctorants du laboratoire pour leur soutien à toutes épreuves et parce que chacun à leur façon, ils ont contribué à rendre cette expérience encore meilleure. Je tiens particulièrement à remercier Zoé Bonnardot, qui me suit dans l'aventure depuis nos premiers balbutiements de chercheuses en Master, pour les discussions infinies depuis cinq ans où elle a su me remonter le moral, me conseiller sur toutes mes requêtes, et surtout me faire rire aussi souvent que possible (P.S : J'avais pour mission d'intégrer le mot « confiture » dans mon manuscrit, c'est maintenant chose faite). Je remercie Karen Polesello, alias Buzz l'Éclair, pour avoir, telle une voyageuse de l'espace, parcouru des distances astronomiques entre Toulouse et Nîmes pour dormir sur mon canapé-lit aussi spatial qu'inconfortable : même si ses séjours étaient souvent plus rapides que la vitesse de la lumière, ils ont largement contribué à empêcher qu'un astéroïde ne rentre en collision avec ma planète-thèse. Je remercie Manon Ménard, déesse internationale de l'Ordre de Mission, pour sa bonne humeur intergalactique, sa gaîté exceptionnelle et son super-enthousiasme en toutes circonstances : un vrai rayon de soleil au quotidien et cela c'est fondamental ! Plus que de

simples compagnons de route, vous êtes chacune devenues des amies (courage, c'est bientôt à votre tour de franchir la ligne d'arrivée !). Enfin, je tiens à remercier encore une fois Zoé, Karen mais aussi Pierre Fournier et Rose Dumesny pour les relectures et les corrections de ce manuscrit, ainsi que Béatrice Gisclard qui a passé le cap de doctorante à docteure avant nous mais qui a toujours fait partie de notre team doc', pour ses nombreux conseils toujours bienveillants.

Mon parcours n'aurait jamais été le même sans le soutien incommensurable de mes proches qui m'ont permis de garder le moral durant les moments difficiles et qui, même de loin, ont été de réels piliers au quotidien. Merci tout particulièrement à Elisa Streiff, Eloïse Bernard, Camille Perron, Marylou Planchon, Solène Chirossel, Angela Petruzzellis, Joël Basile, et également un grand merci à Boubou, qui saura se reconnaître, pour m'avoir accompagnée et soutenue à chaque instant, et ce malgré mes sautes d'humeur, mes excès, mes élans, mes doutes, et mes craintes. Promis les amis, je ne manquerai plus à l'appel des sorties ! Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance à mes parents Nicole et Raphaël, et mon frère Anthony, pour avoir toujours cru en moi et m'avoir permis de réaliser mon rêve en me donnant l'opportunité d'aller toujours plus loin dans mes études et ma passion pour la recherche ; même si, à juste titre, ils ont eu souvent du mal à voir le bout du tunnel de mon périple étudiantin, promis maintenant c'est terminé – ou du moins, jusqu'à la prochaine fois !

À Giulia et Gianni¹,

*Puissiez-vous, en grandissant,
faire d'aussi belles rencontres
que celles que j'ai pu faire.*

¹ Cette dédicace me donnera également l'occasion de vous forcer à lire cette thèse dès que vous serez en âge de le faire (désolée d'avance).

Résumé

Certaines expériences émotionnelles peuvent être particulièrement douloureuses et engendrer des répercussions individuelles et sociales plurielles. Toutefois, l'expression du vécu émotionnel peut être bénéfique pour l'individu, et ce principalement lorsqu'elle lui permet de produire le sens de l'expérience traversée et qu'elle lui donne ainsi les possibilités de dépasser plus aisément cette dernière. Les enfants, notamment dans la période de préadolescence, peuvent être particulièrement vulnérables face à certaines situations du quotidien, et éprouver d'autant plus de difficultés pour communiquer leurs ressentis, verbaliser leur vécu et expliquer ce qu'ils traversent. Ainsi, cette thèse a pour but d'interroger la manière dont le design peut faciliter l'expression du vécu émotionnel chez les enfants confrontés à une expérience négative, et ce dans la sphère familiale, c'est-à-dire sans l'accompagnement d'un professionnel de santé ou de l'éducation. À cet effet, les différents éléments théoriques et empiriques nous ont permis de mettre en évidence que la structure particulière du récit favoriserait la mise en sens de l'expérience, et que le jeu, quant à lui, en faciliterait l'expression et le partage. En somme, nous avons conçu une médiation ludo-narratologique qui permet aux enfants de construire le récit de leur vécu émotionnel et d'ouvrir les possibilités de remanier ce dernier. Il s'agit de penser l'expérience ludique comme basée sur la quête de soi en appréhendant le jeu comme un espace d'expression dans lequel l'enfant peut faire l'expérience de lui-même et l'exploration des possibles.

Mots-clés : Émotions – Expression émotionnelle – Enfant – Design – Récit – Jeu

Abstract

Some emotional experiences can be particularly painful and have multiple individual and social repercussions. However, the expression of an emotional experience can be beneficial for the individual, especially when it allows him/her to give meaning to the experience and gives him/her the possibilities to overcome it more easily. Especially in the pre-adolescent period, children can be particularly vulnerable to certain daily situations and may have difficulty to communicate their feelings and to verbalize their experiences. Thus, the aim of this thesis is to question the way in which the designer can facilitate the expression of emotional experience by children dealing with a negative experience in the family sphere, in the absence of support from a health or education professional. To this end, the various theoretical and empirical elements have led us to show that the particular structure of the narrative would encourage a sense of experience, and that game would facilitate its expression and sharing. We have designed a narratological and playful mediation that allows children to create the narrative of their emotional experience and to open up possibilities to rewrite it. The aim is to consider the playful experience as based on the self-discovery by approaching play as a space of expression in which the child can experience himself and explore possibilities.

Keywords : Emotions – Emotional expression – Child – Design - Narrative – Game/Play

Table des figures

| | |
|---|-----|
| Fig. 1 – Le vécu émotionnel, situé au niveau de la conscience secondaire du sentiment..... | 39 |
| Fig. 2 – Lane & Schwartz (1987) : Les cinq niveaux de conscience émotionnelle..... | 42 |
| Fig. 3 – Ensemble de formes dans <i>Conversations Pieces</i> (Bodewes, 2016) | 44 |
| Fig. 4 – Dessins réalisés sous les verres de cantine de l'école maternelle (a+b designers, 2009)..... | 45 |
| Fig. 5 – Rimé (2009) : (A) Éléments clés dans la poursuite d'un but dans la vie courante ; (B) conséquences à plusieurs niveaux des expériences émotionnelles | 48 |
| Fig. 6 – Rimé (2009) : Dynamique interpersonnelle du partage social de l'émotion..... | 72 |
| Fig. 7 – Rimé (2009) : Modèle du double impact d'un épisode émotionnel négatif passé | 76 |
| Fig. 8 – Code couleur et symboles dans notre carnet de terrain | 91 |
| Fig. 9 – JADE, 23/10/2017 : Mélodie, 11 ans, suit les conseils d'un camarade pour tenir la caméra. 116 | |
| Fig. 10 – JADE, 24/10/2017 : Damien explique aux enfants l'atelier musical | 117 |
| Fig. 11 – JADE, 26/10/2017 : Une partie de balle au prisonnier pendant un temps libre | 119 |
| Fig. 12 – JADE, 25/10/2017 : Une partie de <i>baby-foot</i> pendant un temps libre..... | 120 |
| Fig. 13 – JADE, 27/10/2017 : Bastien, 11 ans, s'est isolé avec Vincent pour finir son film | 120 |
| Fig. 14 – CHU, 19/03/2019 : Le gilet bleu des animateurs de la salle de jeux..... | 124 |
| Fig. 15 – CHU, 21/03/2019 : Le point central de la salle de jeux | 125 |
| Fig. 16 – CHU, 10/04/2019 : Un cours particulier en chambre..... | 126 |
| Fig. 17 – Albert Camus, 22/05/2019 : La façade de l'école élémentaire..... | 130 |
| Fig. 18 – Caluire Jeunes, 28/08/2019 : Une enfant confiante sur la via ferrata..... | 135 |
| Fig. 19 – Caluire Jeunes, 26/08/2019 : Une partie de la salle de jeux..... | 136 |
| Fig. 20 – JADE, 27/10/2017 : Quelques images issues du court-métrage réalisé par Bastien..... | 151 |
| Fig. 21 – Greimas (1966) : Représentation du modèle actantiel..... | 160 |
| Fig. 22 – L'outil <i>Indigo Third Eyeglasses</i> dans le projet <i>Emotional First Aid Kit</i> (Sun, 2017)..... | 168 |
| Fig. 23 – Le plateau et les pièces géométriques dans <i>Tools for Therapy</i> (Bodewes, 2016)..... | 173 |
| Fig. 24 – Les pièces complexes dans <i>Conversations Pieces</i> (Bodewes, 2016)..... | 173 |
| Fig. 25 – Winnicott (1951) : Fonction de l'objet transitionnel dans la relation mère-enfant | 182 |
| Fig. 26 – <i>Alma Therapy Dolls</i> (Nusboim, 2019) | 185 |
| Fig. 27 – <i>Alma Therapy Dolls</i> (Nusboim, 2019) | 185 |

| | |
|---|-----|
| Fig. 28 – <i>RACINES</i> (a+b designers, 2012) | 191 |
| Fig. 29 – <i>The alphabet</i> dans le projet <i>Imaginary Language</i> (Fumagalli Romario, 2019) | 192 |
| Fig. 30 – <i>An open endless game</i> , projet <i>Imaginary Language</i> (Fumagalli Romario, 2019)..... | 192 |
| Fig. 31 – <i>Più e meno</i> conçu par Munari et Belgrano (Corraini Edizioni, 2008)..... | 193 |
| Fig. 32 – <i>Feelinks</i> (Act In Games, 2017)..... | 214 |
| Fig. 33 – Genvo (2008) : Modèle sémiotique du <i>gameplay</i> | 230 |
| Fig. 34 – Exemples de cartes que nous avons réalisées pour la catégorie « personne »..... | 237 |
| Fig. 35 – Exemples de cartes que nous avons réalisées pour la catégorie « lieu » | 237 |
| Fig. 36 – Exemples de cartes que nous avons réalisées pour la catégorie « ressenti »..... | 238 |
| Fig. 37 – Hansjörg et Müller (2008) : Structure d’une action épistémique dans le cas du jeu <i>Tetris</i> , à partir des travaux de Kirsh et Maglio (1994)..... | 241 |
| Fig. 38 – Les actions à réaliser pour faciliter l’inventaire permettant la construction du récit du vécu émotionnel..... | 242 |
| Fig. 39 – Cartes de jeu de <i>Essence : Erkenne dich selbst !</i> (Edition Essentia, 2011)..... | 244 |
| Fig. 40 – Cartes du jeu <i>Dixit</i> : extension <i>5 Daydreams</i> (Libellud, 2014)..... | 245 |
| Fig. 41 – Les deux types de cartes pour aider l’enfant à faire son inventaire émotionnel..... | 246 |
| Fig. 42 – Exemples de cartes « question » que nous avons réalisées | 247 |
| Fig. 43 – Exemples de cartes « illustration abstraite » que nous avons réalisées | 247 |
| Fig. 44 – Classification des entités présentes dans l’inventaire émotionnel..... | 249 |
| Fig. 45 – Les plateaux individuels et amovibles dans <i>Imhotep Le Duel</i> (Iello, 2019)..... | 250 |
| Fig. 46 – Quatre exemples de disposition des plateaux indépendants pour la réalisation de l’inventaire | 251 |
| Fig. 47 – Déroulement de l’épreuve qualifiante dans le jeu que nous avons imaginé..... | 252 |
| Fig. 48 – Les dés-connecteurs dans <i>Comment j’ai adopté un gnou</i> (Le Droit de Perdre, 2014)..... | 254 |
| Fig. 49 – Exemples de cartes sur lesquelles figurent des questions en fonction des différentes séquences du <i>schéma narratif canonique</i> de Greimas (1983) pour aider l’enfant à construire son récit en allant des cartes les plus claires aux plus foncées | 256 |
| Fig. 50 – Déroulement de l’épreuve principale dans le jeu que nous avons imaginé..... | 257 |
| Fig. 51 – Exemples de jetons « ingrédient » que nous avons réalisés | 259 |
| Fig. 52 – Les cartes « pouvoir magique »..... | 260 |
| Fig. 53 – Exemples de cartes « pouvoir magique » que nous avons réalisées..... | 261 |
| Fig. 54 – Exemples de cartes « pouvoir magique » que nous avons réalisées..... | 261 |

| | |
|--|-----|
| Fig. 55 – Déroulement de l'épreuve glorifiante dans le jeu que nous avons imaginé | 263 |
| Fig. 56 – Formalisation des récits alternatifs dans le jeu que nous avons imaginé | 264 |

Introduction Générale

Présentation de la recherche

Chaque expérience de la vie, qu'elle soit heureuse ou malheureuse, agréable ou douloureuse, est vécue différemment selon celui qui les traverse et aura ainsi toujours des résonances singulières. La littérature scientifique a révélé que l'expression du vécu émotionnel pouvait être bénéfique pour l'individu tant d'un point de vue interpersonnel qu'intrapersonnel (Kennedy-Moore & Watson, 2001 ; Rimé, 1989, 2005, 2009 ; Rimé, Bouchat, Paquot, & Giglio, 2020 ; Rimé, Philippot, Boca, & Mesquita, 1992). Aussi et surtout, elle peut diminuer l'impact provoqué par l'expérience si la verbalisation et le partage de celle-ci permet au sujet de produire et reproduire le sens de ce qu'il a vécu (Berry & Pennebaker, 1993 ; Clark, 1993 ; Kennedy-Moore & Watson, 2002 ; Pennebaker, 1985 ; Pennebaker & Seagal, 1999 ; Rimé, 2005, 2009 ; Rimé & Zech, 2001 ; Watson & Rennie, 1994 ; Zech & Rimé, 2005). Certaines situations peuvent provoquer des répercussions individuelles et sociales importantes, c'est notamment le cas des expériences négatives et qui plus est lorsque celui qui y est confronté n'est encore qu'un enfant. En effet, encore en plein développement, l'enfant peut s'avérer particulièrement vulnérable face à certaines situations (Soulet, 2014), et peut également éprouver des difficultés à trouver l'espace et les moyens pour exprimer ce qu'il ressent.

Ainsi, questionner comment faciliter l'expression émotionnelle constitue le point d'ancrage de nos recherches dont la spécificité réside, en premier lieu, dans notre domaine de rattachement, le design. Si, de prime abord, cet objet d'étude fait davantage écho à d'autres disciplines scientifiques, telles que, sans exhaustivité, la psychologie, les sciences de la vie ou encore les sciences du langage à titre d'exemple, il s'agit d'appréhender le bien-être et plus largement le domaine de la santé comme convoquant une communauté pluridisciplinaire dans laquelle le designer fait partie et peut offrir un nouveau regard (Catoir-Brisson & Royer, 2017). Bien entendu, il n'est pas question dans ces travaux de prendre à charge ce qui relève des compétences d'autres disciplines ou qui revient de droit aux professionnels de santé tels que les psychologues par exemple, mais plutôt d'interroger comment le designer², en s'inscrivant dans

² Sauf mention contraire, la forme masculine est employée tout au long du manuscrit uniquement pour des raisons de commodité typographique, son usage ne saurait avoir aucune autre connotation.

une démarche marquée par l'interdisciplinarité et le croisement des points de vue, peut mettre en pratique ses propres aptitudes au regard de cet objet d'étude.

Origine du questionnement

J'ai toujours dit que c'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche [...] Avoir une idée, ou même simplement envie de quelque chose, ne donne pas pour autant lieu à une visualisation préalable de l'œuvre. Dès l'instant où je commence à travailler, je ne cesse d'échapper à l'idée ou l'envie de départ. Je suis toujours attentif à ce qui se produit sur la toile et qui fait que ça bifurque, que ça change de direction, que ça devient autre chose puisque, de manière générale, le tableau avance et s'échafaude dans un dialogue (si on peut appeler ça un dialogue) entre ce qui se passe sur la toile, ce qu'on ne peut prévoir, et l'artiste. Ce qu'on imagine est toujours pauvre à côté de ce qui peut se produire sur une toile par la couleur, la matière colorée, la quantité...

(Soulages, 2003)

Au même titre que les toiles chez Soulages, les présents travaux se sont, eux aussi, esquissés dans un dialogue qui, au gré de nos multiples rencontres et lectures, nous a permis d'emprunter des voies différentes. En effet, comme tout travail de recherche, le parcours n'est jamais linéaire, il est composé de « chemins principaux » et de « chemins de traverse » et « connaît des trajectoires multiples, des rythmes lents, solides et de longue haleine, mais il est aussi fait de bifurcations, de nœuds, de carrefours » comme le souligne Mougenot (2011 : 23). Ces cheminements, pour certains imprévisibles, nous ont permis de faire progresser le contenu de ce travail de thèse qui, au fur et à mesure et depuis ses prémisses, a beaucoup évolué. Sans jamais pour autant avoir radicalement changé, il nous semble important dans cette introduction de revenir sur les bifurcations que nous avons rencontrées afin que le lecteur puisse mieux saisir les questionnements majeurs et enjeux sous-jacents qui nous ont permis, à terme, de nous adonner à un travail qui nous passionne autant qu'il nous semble important tant d'un point de vue scientifique que social.

Après six ans de formation en design, ce domaine fait pleinement partie de notre parcours et de nos compétences, et représente également pour nous une vocation professionnelle qui, par un fort intérêt pour la recherche académique dans ce même domaine, a progressivement évolué en une vocation scientifique. Animés par une préoccupation très vive pour les questions relatives au bien-être des individus, nous avons tout au long de notre cheminement universitaire interrogé les stratégies que nous pouvions mettre en acte, par le design, dans ce type de problématique. À cet égard, nous avons réalisé deux mémoires de recherche dont le premier explore la place du designer face aux répercussions psychologiques que peuvent engendrer les situations de handicap moteur³, et dont le second s'attelle à défendre un processus de design qui se veut biopsychosocial, c'est-à-dire qui croise et réunit les points de vue des sciences médicales et des sciences humaines afin d'imaginer une solution pertinente et cohérente pour l'ensemble des acteurs du prendre soin⁴. Comme en témoignent nos précédents travaux, notre démarche s'inscrivait déjà dans une pratique du design qui convoque le dialogue interdisciplinaire, et ce dans l'objectif d'améliorer l'*habitabilité du monde* (Findeli, 2010, 2015) des individus concernés. Le point d'ancrage de ces recherches se déploie ainsi autour de cette réflexion : le designer, s'il est capable de faire dialoguer les disciplines et de créer de « nouvelles formes d'être et d'existence avec les autres » (Vial, 2013), n'est-il pas, par de-là, également capable de permettre aux individus de pouvoir davantage ou plus facilement s'exprimer ?

Face à cette première interrogation, nous avons, au départ, axé notre projet de thèse autour de la communication du vécu émotionnel au sein du couple dans l'expérience de maladie, avant de nous recentrer sur l'entité familiale et l'enfant face aux expériences négatives de manière plus générale. En effet, il nous est rapidement apparu que de limiter le champ

³ Ce mémoire de recherche a été réalisé en 2015 dans le cadre de notre Diplôme Supérieur d'Arts Appliqués (DSAA) mené au sein du Pôle Supérieur de Design de Nouvelle Aquitaine, La Souterraine (voir Petruzzellis, 2015).

⁴ Ce mémoire de recherche a été rédigé en 2016 dans le cadre du Master Design Innovation Société (DIS) de l'Université de Nîmes. Il a été réalisé durant notre stage de fin de diplôme au sein de l'équipe d'accueil (EA 6310) du laboratoire Handicap Activité Vieillesse Autonomie Environnement (HAVAIE) de l'Université de Limoges et au cours duquel nous avons imaginé et conçu de nouveaux tests neuropsychologiques dans l'objectif de détecter plus précocement les troubles dysexécutifs chez les patients. À ce propos, voir Petruzzellis (2016), Perrochon, Mandigout, Petruzzellis, Soria Garcia, Zaoui, Berthoz, & Daviet (2018) et Perrochon, Mandigout, Soria Garcia, Petruzzellis, Henry, Daviet, & Berthoz (2017).

d'investigation uniquement à la relation de couple était réducteur puisque les bouleversements engendrés par la maladie, s'ils touchent en premier lieu la personne qui en souffre, atteignent également l'entièreté de son système familial. C'est notamment le cas de l'enfant qui fait souvent partie des plus vulnérables en raison de son âge, mais également parce que la communication avec l'adulte peut être particulièrement difficile lorsqu'il s'agit d'aborder des sujets douloureux (Delfos, 2007). Pourtant, l'absence ou le manque de dialogue avec l'enfant à propos de la maladie peut engendrer, chez ce dernier, une très grande souffrance émotionnelle pouvant avoir des conséquences à de nombreux degrés allant des « processus identificatoires » aux « processus de construction des repères familiaux, sociaux et personnels » (Oppenheim-Gluckman, Marioni, Chambry, Aechbacher, & Graindorge, 2007 : 414). En ce sens, ce temps de recherche nous a permis de mieux comprendre la nécessité de l'expression et les potentielles répercussions que pouvait avoir l'absence de celle-ci tant d'un point de vue familial qu'individuel dans le développement de l'enfant lui-même.

Au-delà du contexte de la maladie, les expériences douloureuses peuvent être plurielles : si l'on pense, en premier lieu, au décès d'un proche, à la séparation des parents ou encore, à titre d'exemple, aux difficultés rencontrées dans le cadre scolaire, il peut également s'agir de situations du quotidien qui, en apparence, peuvent sembler plus anodines aux yeux des adultes, mais qui, chez l'enfant, constituent de véritables expériences douloureuses. Pour cette raison, il nous est apparu essentiel d'élargir notre objet d'étude au regard de l'impact que peut provoquer toute situation négative d'une part, et des enjeux que représente l'enfance sur le plan cognitif, social et émotionnel d'autre part. Ainsi, dans les présentes recherches, il s'agit de répondre à la question suivante :

Comment le designer peut-il intervenir pour faciliter l'expression du vécu émotionnel chez l'enfant confronté à une expérience négative ?

Pour ce faire, tout au long de ces recherches, nous avons convoqué des savoirs issus d'autres disciplines, notamment celles de la psychologie, de la sémiotique ainsi que les sciences du jeu, de sorte à pouvoir mieux saisir toute la complexité de notre objet d'étude avant de pouvoir délimiter notre domaine d'intervention. En cela, notre démarche s'inscrit dans une « approche

extensive (interdisciplinarité) » de l'objet d'étude vers une « approche intensive (spécialisation disciplinaire) » de celui-ci (Duchastel & Laberge, 1999 : 68). En plus de l'ensemble des éléments théoriques explorés, les enquêtes que nous avons réalisées sur le terrain auprès des enfants nous ont permis de récolter un matériau empirique probant nous menant à deux hypothèses et orientant la poursuite des recherches autour de deux axes, celui de la narrativité et celui du jeu.

Structuration du manuscrit

Si au cœur de nos travaux, nous explorons la dimension *configurante* propre au récit (Ricoeur, 1983), nous nous efforçons, par la structuration du présent manuscrit, à retracer et exposer le paysage de la recherche dans une même perspective afin que celle-ci apparaisse, aux yeux du lecteur, comme un tout signifiant. Ainsi, cette thèse s'organise en onze parties réparties en quatre chapitres :

Dans le premier chapitre, nous procédons à une clarification conceptuelle et théorique de notre objet d'étude, en exposant où le vécu émotionnel se situe au regard de l'affect, l'émotion et le sentiment. Ceci nous permet de pouvoir accompagner le lecteur dans une meilleure compréhension du degré de conscience dans lequel le vécu émotionnel se déploie et les différents impacts que celui-ci peut provoquer chez l'enfant. À cet égard, nous avons fait le choix d'orienter nos recherches en ciblant principalement les enfants qui se trouvent dans la période de latence, et ce notamment en raison des multiples enjeux sociaux, cognitifs et émotionnels que constitue cette tranche d'âge. Enfin nous montrons que l'expression du vécu émotionnel peut être bénéfique pour l'enfant si elle lui permet notamment la mise en sens et le remaniement de son expérience. Pour cette raison, nous nous attachons à décrire les processus mis en œuvre, car ils apparaissent comme un point d'ancrage important dans l'élaboration de notre projet de recherche en design.

Le deuxième chapitre est consacré aux enquêtes que nous avons pu réaliser dans quatre lieux : une association accueillant des enfants ayant un proche malade ou en situation de handicap, le service pédiatrique d'un centre hospitalier universitaire, une école élémentaire et, enfin, un centre de loisirs. Nous exposons de manière détaillée notre cadre méthodologique, les

outils que nous avons utilisés, ainsi que la posture que nous avons adoptée tout au long de nos enquêtes avant de mettre en évidence les éléments nous menant à articuler nos hypothèses et à orienter la poursuite des recherches autour de deux axes principaux, celui de la narrativité et celui du jeu.

Le troisième chapitre est consacré à l'approfondissement de ces axes au cours duquel nous exposons et analysons plus en profondeur nos deux hypothèses : (a) celle que la structure particulière du récit pourrait permettre à l'enfant d'exprimer son vécu émotionnel sous une forme qui lui donne davantage les moyens de comprendre et produire le sens de son expérience ; (b) et celle que l'enfant pourrait plus facilement verbaliser son vécu si l'expression se produit dans le cadre du jeu. À cet égard, nous montrons d'une part que le récit peut permettre à l'enfant de se créer une identité narrative lui donnant la capacité d'action sur son expérience, et d'autre part que le jeu, en plus d'être un outil-facilitateur, peut également devenir un médiateur dans la relation entre l'enfant et l'adulte.

Le quatrième chapitre, enfin, est consacré à l'élaboration de notre projet de jeu. Avant de décrire les stratégies mises en acte par le design au regard de l'ensemble des données théoriques et empiriques que nous aurons exposées précédemment, nous définissons de manière plus détaillée nos intentions et les finalités que nous visons.

Chapitre I

De l'émotion

à l'expression du vécu émotionnel :

cadre théorique

Introduction du chapitre I

L'interdisciplinarité peut parfois constituer une épreuve, mais elle s'avère également indispensable, notamment face à la nature de l'objet d'étude qui, au-delà de sa complexité et/ou de sa densité, est « conçue comme un système dynamique » (Bühler, Cavallé, & Gambino, 2006 : 393), et qui, par conséquent, ne peut être réduite à une unique perspective. Si le champ des émotions est un objet d'étude très vaste qui a été étudié sous de nombreux regards disciplinaires comme la psychologie, les neurosciences, la sociologie ou encore les sciences du langage, il reste toutefois un domaine encore peu exploré sous le versant du design. Étudier l'expression du vécu émotionnel de l'enfant sous l'angle de ce dernier nécessite donc de « s'aventurer hors-champ » (Monjou, 2010 : 142), c'est-à-dire d'explorer la littérature scientifique, ainsi que les théories et pratiques d'autres disciplines. Pour autant, il ne s'agit pas « pour le design de prendre à charge la *substance* qui revient de droit au sociologue, au psychologue, etc. » (Monjou, 2010 : 142), mais plutôt de fédérer « un ensemble de savoirs qui nourrit l'investigation et contribue à la compréhension d'un objet d'étude » (Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale, 2011). Ainsi, pour saisir l'étendue de notre champ d'étude, il nous a été nécessaire d'opérer un décentrage en empruntant plusieurs chemins de sorte à explorer notre objet dans son paysage théorique.

Dans ce chapitre, nous souhaitons donc présenter le cadre théorique dans lequel sont ancrés, déployés et construits les présents travaux de recherche. Dans un premier temps (cf. §1), il nous semble essentiel de revenir sur les différents termes associés au ressenti émotionnel, à savoir l'affect, l'émotion et le sentiment, de sorte à pouvoir davantage situer notre objet d'étude. Il n'est pas question ici de remettre en cause les différentes théories des émotions existantes, ni même d'exposer le développement d'une nouvelle approche, mais plutôt de faire un tour d'horizon définitionnel. Ainsi, l'objectif de cette première section sera de mieux distinguer les différences sémantiques pour ensuite pouvoir exposer et définir ce que recouvre notre champ d'étude, le vécu émotionnel. Dans cette même partie, nous mettrons également en évidence la manière dont une expérience, quelle qu'elle soit, peut affecter l'individu jusqu'à ce que parfois celle-ci se transforme en souffrance. L'enfant, parce qu'il est un être en plein développement,

peut être particulièrement vulnérable face à certaines expériences négatives dont les résonances internes peuvent parfois être plus importantes que ce qu'il n'y paraît. Communiquer et comprendre son vécu émotionnel nécessite d'avoir développé certaines compétences émotionnelles. Ainsi, dans un deuxième temps (cf. §2), nous reviendrons sur le développement cognitif de l'enfant, avant de présenter les différents éléments qui composent ce que nous appelons l'intelligence émotionnelle. Cette section nous permettra également de circonscrire notre objet d'étude aux enfants âgés de sept à onze ans, en raison du développement desdites composantes à la lumière du degré de conscience émotionnelle dont il est question dans les présentes recherches. Enfin, dans un dernier temps (cf. §3), nous clarifierons ce que recouvre l'expression du vécu émotionnel et les différents bénéfices que celle-ci peut engendrer chez l'individu, notamment lorsque ce dernier traverse une expérience émotionnelle négative. Nous verrons que si les bénéfices sur la santé et les mécanismes sous-jacents ne font pas consensus dans la communauté scientifique, l'expression du vécu émotionnel peut tout de même occasionner des effets positifs étant ressentis subjectivement par l'individu. En somme, ce premier chapitre permettra d'une part, de mieux comprendre la nécessité de favoriser l'expression émotionnelle de l'enfant au regard des effets positifs que celle-ci peut engendrer sur son bien-être, et d'autre part de mettre en évidence les différents points d'ancrage qui permettront de mettre en acte, par le design, des stratégies pour accompagner et faciliter cette mise en mots.

1. Le vécu émotionnel

1.1. Introduction

La question des ressentis semble préoccuper les individus depuis des temps immémoriaux : déjà à l'Antiquité, des philosophes grecs tels que Hippocrate, Platon ou encore Aristote y ont porté un vif intérêt. Des siècles plus tard, lorsqu'il identifia six passions – l'admiration, la joie, la tristesse, l'amour, la haine, et le désir –, Descartes (1649) posa lui aussi un nouveau regard sur ce même champ. Pourtant, entre émotion, sentiment, ou encore affect, dans le langage courant, il est parfois difficile de s'y retrouver. Pour cela, il nous paraît

primordial de faire un tour d'horizon des différents termes annexes à notre objet afin de faire une clarification sémantique. Pour cette raison, nous ne traiterons ces différents termes que de manière succincte : ils ne sont pas le cœur de notre propos mais nous offrent la possibilité de mieux clarifier ce qu'englobe le vécu émotionnel. Cela nous permettra, dans un second temps, de pouvoir expliciter le degré de conscience dans lequel celui-ci se déploie, tout en nous interrogeant sur l'impact que peut avoir une expérience émotionnelle sur l'individu.

1.2. Clarification terminologique

1.2.1. L'affect

Pour bien comprendre la circonscription de notre objet d'étude, il nous semble préférable d'aborder le terme « affect » puisque ce dernier est souvent employé dans le langage courant. Toutefois, comme dit précédemment, nous ne reviendrons que succinctement sur ce que celui-ci englobe, et ce notamment au vu de son ancrage dans le domaine de la psychanalyse. Avant tout, il est ici nécessaire de revenir sur le terme de « pulsion » pour ensuite aborder celui d'« affect ». Dans les théories freudiennes, la pulsion est définie comme une « poussée liée à une force qui attaque l'organisme de l'intérieur et le pousse à accomplir certaines actions susceptibles de provoquer une décharge d'excitation » (Laplanche & Pontalis, 1967 : 361). Aussi et surtout, la pulsion (*trieb*) a besoin d'un représentant pour avoir accès à la vie psychique. L'affect, en tant qu'il est l'expression d'une quantité d'énergie psychique, est un représentant de la pulsion. Freud parle de *quantum d'affect* (*affektbetrag*) qui « correspond à la pulsion pour autant que celle-ci s'est détachée de la représentation et trouve une expression adéquate à sa quantité dans des processus qui nous deviennent sensibles comme affects » (Freud, 1915 : 55). Ainsi, l'affect « possède toutes les propriétés d'une quantité – même si nous ne sommes pas à même de la mesurer – » (Freud, 1894 : 14), car celui-ci se déploie à la fois dans une dimension quantitative en termes d'intensité (excitation), et à la fois dans une dimension qualitative

(valence plaisir-déplaisir). Concrètement, l'affect – en ajoutant une valeur d'intensité à la qualité de l'expérience – augmente ou diminue la puissance d'agir du corps face à l'objet⁵.

1.2.2. L'émotion

Le terme émotion vient du latin *ex*, signifiant « au dehors » et de *movere*, dérivé de *motus*, signifiant « mouvement ». Ainsi, *ex-movere* a pour signification « mouvement vers l'extérieur » et semble être un élément du dedans, poussé vers le dehors. À l'heure actuelle, les recherches sur les émotions prennent principalement racine dans les travaux de Darwin développés au XIX^e siècle et dans lesquels le naturaliste anglais fait le postulat que (a) les émotions sont innées ; (b) universelles pour toutes les espèces humaines à travers le monde entier ; (c) et sont des moyens de communications adaptatifs (Darwin, 1872). Depuis, les théories des émotions n'ont cessé d'évoluer et ont laissé place à quatre courants majeurs proposant des perspectives variées tant sur la fonction que sur la nature de celles-ci. Dans cette section, il ne s'agit pas de construire une énième théorie des émotions, ni même de remettre en question celles déjà existantes, mais plutôt de faire un tour d'horizon synthétique de ces courants dominants. Plus qu'un simple éclaircissement définitionnel, ce balayage succinct nous permettra de stabiliser ces concepts afin de pouvoir mieux expliciter par la suite ce que recouvre le vécu émotionnel, ainsi une fois encore, nous ne présenterons ces derniers que brièvement.

Le courant évolutionniste :

Les auteurs représentatifs du courant évolutionniste issu de la théorie darwinienne s'accordent sur l'universalité de certaines émotions fondamentales (ou dites de base ou primaires) allant de trois à treize (Ekman, 1984, 1989 ; Izard, 1971 ; Tomkins, 1980). Parmi celles-ci, font consensus la tristesse, la joie, la colère, la peur, la surprise et le dégoût. À ces dernières s'ajoutent tout autant d'autres émotions dites secondaires (ou mixtes), considérées

⁵ Pour plus d'informations et de détails sur le concept d'affect, nous invitons le lecteur à consulter *Le Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche & Pontalis, 1967) et le *Grand dictionnaire de la psychologie* (Bloch, Chemama, Dépret, Gallo, Leconte, Le Ny, Postel & Reuchlin, 1991).

comme des variations des émotions de base. Toujours d'après la théorie darwinienne, chacune de ces émotions est associée à des réponses physiologiques – tels que des mouvements du corps ou des expressions faciales –, qui ont une fonction communicative tout comme le sont « les premiers moyens de communication entre la mère et l'enfant ; elle sourit en signe d'approbation et encourage de cette manière son enfant à marcher dans la bonne voie ; elle fronce les sourcils en signe de désapprobation » (Darwin, 1872). Autrement dit, les expressions permettent à l'individu d'informer les autres sur ses ressentis et sur ses possibles futures actions comportementales.

Le courant physiologiste :

Le deuxième grand courant se centre davantage sur la nature de l'émotion plutôt que sur sa fonction. James (1884) et Lange (1885) soutiennent l'idée que les émotions n'existent qu'à travers l'expérience corporelle : l'émotion est la résultante d'une manifestation physiologique. Autrement dit, si nous ressentons une émotion c'est d'abord parce qu'il y a eu l'activation d'un changement physiologique face à un stimulus, s'il n'y a pas eu de telle manifestation il est impossible de ressentir une émotion. Cette théorie peut ainsi se résumer comme suit : stimulus → manifestation somatique → émotion. Cannon (1927) se place lui aussi dans ce même courant physiologiste, car selon lui, l'émotion est également associée à des manifestations corporelles. Néanmoins, contrairement à la théorie de James et à celle de Lange qui « stipulent que les émotions sont générées par le feedback de réponses corporelles », Cannon soutient l'idée que « les émotions sont induites par l'excitation du thalamus, et que le feedback viscéral n'intervient pas dans l'induction de l'émotion » (Christophe, 1998 : 20-21). Malgré ce désaccord, les deux théories s'accordent sur la présence d'une composante physiologiste dans l'émotion. C'est d'ailleurs le conflit James-Cannon qui a permis de développer une nouvelle perspective, le courant cognitiviste, qui par la suite deviendra l'approche la plus dominante (Nugier, 2009).

Le courant cognitiviste :

Arnold (1960) a été l'une des premières théoriciennes à instaurer le concept d'évaluation cognitive (*appraisal theory*), un mécanisme dans lequel l'émotion se déclenche après que l'individu ait évalué la situation qu'il vit. Dans cette perspective, une situation, quelle qu'elle soit, va avoir des résonances très différentes en fonction de la manière dont elle est interprétée et « en raison des attentes issues de l'expérience antérieure du sujet » (Rimé, 2016). Autrement dit, ce qui provoque l'émotion ce n'est pas la situation en tant que telle, mais la manière dont celle-ci est vécue par l'individu. Les travaux de Arnold ont ouvert la voie à de nombreuses contributions proposant différentes composantes du processus d'évaluation ainsi que différents patrons de réponses émotionnelles (Fridja, 1986, 1987 ; Lazarus, 1968 ; Roseman, 1984 ; Scherer, 1984). Même si certains éléments divergent, toutes les théories de l'évaluation cognitive s'accordent sur ces points : (a) l'évaluation précède toujours l'émotion ; (b) la manière dont une situation est vécue et donc interprétée par un sujet provoque l'émotion et non pas la situation en elle-même ; (c) une émotion provient d'un patron spécifique ; (d) si deux situations sont évaluées selon un patron similaire, elles enclencheront la même émotion ; (e) l'évaluation engendre une émotion appropriée à la situation (Lanctot, 2006).

Le courant socio-constructiviste :

Cette approche, en défendant l'origine culturelle des émotions, s'oppose aux perspectives évolutionnistes et physiologistes qui mettent en avant le caractère biologique et génétique de celles-ci (Nugier, 2009). Bien que les réponses émotionnelles se déclenchent après un processus d'évaluation cognitif, cette dernière n'est pas uniquement le résultat d'une évaluation individuelle, mais davantage socio-culturelle. Autrement dit, dans cette optique, les émotions varient selon les constructions culturelles et sociales propres au sujet et ne peuvent donc pas être appréhendées de manière universelle (Gergen, 1985 ; Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2009).

En somme, quand bien même les points de vue sur la nature, la fonction et/ou le déroulement puissent diverger, les auteurs s'accordent sur le fait que l'émotion est un processus multidimensionnel qui se déploie à plusieurs niveaux, physiologique, cognitif et expressif (Christophe, 1998). Les émotions naissent en réaction à un stimulus situationnel, car elles « fonctionnent dans un système en inter-action » et « émergent en fonction de déclencheurs » (Crétin, 2013 : 29). En cela, elles ne sont pas un « état figé et immuable [...], mais une tonalité affective » (Le Breton, 2006 : 113). Aussi et surtout, la manifestation émotionnelle marque le passage d'un état initial stable – l'individu avant l'apparition de l'émotion –, à un état secondaire troublé – l'individu traversé par celle-ci.

1.2.3. Le sentiment

La plus grande difficulté réside sans doute dans la distinction entre les termes émotion et sentiment : en effet, il n'est pas rare d'user alternativement et indistinctement de l'un ou de l'autre dans nos conversations quotidiennes. Pour beaucoup, « les émotions sont perçues comme l'aspect visible, expressif des sentiments » comme si elles étaient un sous-ensemble de ces derniers (Lutz, 1985 : 80). La métaphore de l'iceberg peut ici être utilisée à juste titre : l'émotion serait la partie visible de ce dernier tandis que le sentiment serait, quant à lui, la partie immergée et par conséquent non-apparente de celui-ci. Si de là nous comprenons que l'émotion et le sentiment sont toujours intimement et irrévocablement liés l'un à l'autre, il nous reste encore à questionner le déroulé chronologique de leur apparition respective. Bien qu'ils semblent se manifester de manière simultanée, c'est toujours l'émotion qui naît en premier lieu et qui déclenche ensuite le ou les sentiment(s) (Damasio, 1994, 1999, 2003). En plus de cette différence temporelle, c'est également le lieu de leur apparition qui les distingue : « les émotions se manifestent sur le théâtre du corps ; les sentiments sur celui de l'esprit » (Damasio, 2003 : 32). Ceci fait d'autant plus écho à l'image de l'iceberg que nous évoquions précédemment : l'émotion est visible et publique, le sentiment ne l'est pas. Autrement dit, le premier se manifeste de manière physiologique et s'offre par conséquent au regard de l'autre, tandis que le second se déroule à l'intérieur et ne peut être vu par autre que soi (Damasio, 2003). Quant aux raisons de l'apparition d'un sentiment, deux positions théoriques existent. Selon la

première approche, le sentiment est une partie de la réponse émotionnelle au même titre que le sont les facettes expressives et physiologiques (Ekman, 1984). Pour la seconde, le sentiment est le résultat de la perception de l'émotion (Laird, 1989). C'est cette deuxième posture théorique qui fait davantage consensus parmi la communauté de chercheurs (Philippot, 2011). Pour mieux comprendre ce dont il s'agit, nous pouvons recourir à la définition du terme « sentiment » qui, selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), est la « faculté de sentir, de percevoir une sensation »⁶. Plus précisément, le sentiment est le résultat de la perception de la sensation liée aux changements corporels, physiologiques et/ou expressifs qui, eux-mêmes, sont liés à l'émotion (Damasio, 1994 ; Laird, 1989), comme évoqué précédemment. Autrement dit, le sentiment apparaît suite à la prise de conscience de l'émotion. Ceci nous amène à questionner à nouveau la distinction entre émotion et sentiment en termes de temporalité, mais cette fois-ci sous le versant de la durée. L'émotion est immédiate, courte et vive alors que le sentiment est plus progressif et plus durable, et ce justement parce que l'émotion n'existe qu'en réponse à un événement situationnel, tandis que le sentiment – en étant un état de conscience – continue d'exister *a posteriori* et donc même en l'absence de l'objet (Cosnier, 1994).

1.2.4. Le vécu émotionnel

Si les termes que nous avons évoqué jusqu'à maintenant ont donné lieu à des définitions pouvant paraître légères aux yeux du lecteur au regard de leur brièveté et de leur caractère non-exhaustif, il s'agit encore une fois de comprendre qu'ils ne sont pas le cœur de ces travaux de recherche mais qu'ils sont essentiels pour mieux saisir où ces derniers se situent. Ainsi, avant de clarifier ce qu'englobe le vécu émotionnel, nous souhaitons faire un récapitulatif des termes présentés précédemment :

⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/sentiment>

- L'affect est un flux d'énergie qui pousse l'individu à ressentir (Shaviri, 2016) et qui permet de situer l'expérience sur une échelle de valence (plaisir-déplaisir) et d'excitation (calme-agité). Il se vit dans l'instant tel un ressenti primaire et en ce sens, il est pré-personnel et pré-subjectif (Shouse, 2005).

- L'émotion est une réponse réactive multidimensionnelle (manifestations faciales, corporelles, physiologiques et cognitives) face à l'interprétation d'un stimulus. Elle est ponctuelle, vive et de courte durée. Elle est généralement sociale et visible aux yeux de tous (Damasio, 2003).

- Le sentiment débute lors du discernement des éprouvés du corps, il est ce que l'individu ressent. Il se construit progressivement et sur la durée (Boula, 2017). Il est subjectif, personnel, voire autobiographique (Shouse, 2005) parce qu'il naît pleinement de l'individu, de sa relation à l'objet et de ses expériences antérieures (Pagès, 1986).

Dans le cadre de ces recherches, il est question de favoriser l'expression du vécu émotionnel de l'enfant : celui-ci découle du sentiment, qui provient lui-même de l'émotion et de l'affect (cf. fig. 1). Nous considérons le vécu émotionnel comme la manière dont est éprouvée personnellement, subjectivement et consciemment une situation, quelle qu'elle soit. Autrement dit, il s'agit du sentiment généré à un degré de conscience réflexive et non pas à un degré de conscience primaire comme c'est le cas lorsque l'individu perçoit les sensations liées aux modifications engendrées par les différentes manifestations possibles (faciales, corporelles, physiologiques et cognitives).

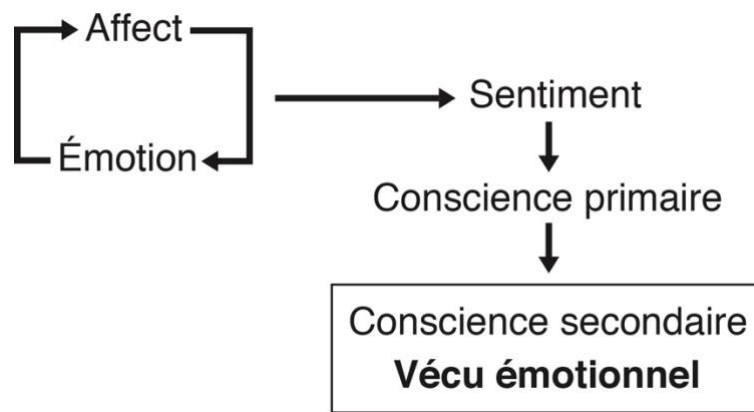


Fig. 1 – Le vécu émotionnel, situé au niveau de la conscience secondaire du sentiment

Ici, il nous semble primordial d’expliquer davantage la différence entre ces deux niveaux de conscience afin de pouvoir, ensuite, mettre en évidence la manière dont nous traiterons cette problématique sous le versant de la discipline du design. Ainsi, pour Fridja (1989), la distinction entre ces degrés de conscience s’opère à un niveau cognitif, soit il s’agit de la cognition en tant que composante, – on parle alors de cognition-contenu –, soit en tant que déterminant – et dans ce cas, il est question de cognition-processus :

Les théories dites “cognitives” ont permis de distinguer deux types de cognition, aussi essentiels l’un que l’autre au déroulement du processus émotionnel. Le premier type a trait à l’aspect “composante” de la cognition : les différentes expériences émotionnelles sont en partie constituées de différentes cognitions, qui ont trait à la signification de l’événement en cours. Cette cognition fait donc clairement référence à une conscience “consciente” du processus. Le second type a trait à l’aspect “déterminant” ou causal de la cognition : les différentes appréciations cognitives qui ont trait à la signification des événements en cours suscitent des réponses émotionnelles différentes, tant au niveau de l’expérience subjective que des manifestations extérieures de l’émotion. Ce deuxième type de cognition, l’appréciation, ne relèverait pas de l’expérience consciente.

(Fridja, 1989 : 62)

Dans le même sens, Lambie et Marcel (2002) distinguent l'état émotionnel – ensemble d'états corporels, comportementaux et cognitifs – de l'expérience émotionnelle – ensemble d'états phénoménaux et relatifs au contenu de la conscience. Cette dernière est elle-même découpée en deux catégories : (a) l'expérience émotionnelle de premier ordre qui correspond aux aspects phénoménologiques de l'état émotionnel, c'est-à-dire l'expérience résultant de l'évaluation cognitive et de la tendance du corps à l'action ; (b) l'expérience émotionnelle de second ordre qui, quant à elle, correspond à la prise de conscience de l'un ou plusieurs de ces aspects phénoménologiques, au déploiement de pensées émotionnelles conscientes, et enfin, à la prise de conscience que ces ressentis sont une expérience émotionnelle (Lambie & Marcel, 2002).

Pour mieux comprendre, il est essentiel de mettre en évidence les différents niveaux de conscience qui entrent en jeu lors de l'apparition d'un sentiment. À partir des travaux de Piaget (1936) sur le développement cognitif de l'enfant et les différentes périodes qui le composent (cf. §2.2.), Lane et Schwartz (1987) ont en effet révélé cinq niveaux de transformation structurelle de la conscience émotionnelle (*Levels of Emotional Awareness Scale*). Cette dernière se découpe comme suit (Lane & Schwartz, 1987 : 137-139) :

- Le premier niveau (stade sensori-moteur réflexif) correspond à la prise de conscience des sensations corporelles. Il s'agit de l'éveil émotionnel durant lequel l'individu ressent une modification dans son corps, comme la gorge qui se serre par exemple.
- Le deuxième niveau (stade sensori-moteur actif) correspond à la prise de conscience de la tendance à l'action. Il s'agit d'un état de tension où, par la prise de conscience des sensations corporelles, l'individu interprète la situation sur une échelle de plaisir/déplaisir qui le pousse, par exemple, à se rapprocher ou à s'éloigner de l'objet à l'origine du phénomène.

Ces deux premiers niveaux renvoient à la cognition-processus (Fridja, 1989) et à l'expérience émotionnelle de premier ordre (Lambie & Marcel, 2002) et se déploient à un degré de conscience dite primaire ou phénoménale (Lane & Schwartz, 1987) : ils correspondent aux

qualia, c'est-à-dire aux qualités ressenties lors des états mentaux. Ces dernières sont les propriétés de l'expérience sensible dont font partie les sensations et les perceptions. Autrement dit, ces deux premiers niveaux correspondent à « l'effet que cela fait » au sens nagelien (Nagel, 1974) ou encore « l'idée qu'à un moment donné l'individu va sentir ce qu'il ressent » (Dan Glauser, 2019 : 235).

- Le troisième niveau (stade préopératoire) correspond à la prise de conscience d'un sentiment individuel. Il s'agit de la représentation mentale de l'émotion. À ce moment-là, les sensations corporelles et la tendance à l'action peuvent être mises en mots, et transforment l'émotion en sentiment, c'est-à-dire en une expérience qui n'est plus uniquement somatique, mais qui devient également psychologique. Autrement dit, c'est le moment où, par exemple, l'individu prend conscience qu'il est triste, en colère ou encore joyeux. Néanmoins, à ce stade, il est encore incapable de faire l'expérience de l'ambivalence émotionnelle, c'est-à-dire de ressentir des sentiments contradictoires de manière simultanée.
- Le quatrième niveau (stade des opérations concrètes) correspond à la prise de conscience qu'un état émotionnel peut être constitué de plusieurs émotions mixtes. À ce stade, l'individu peut éprouver simultanément un mélange d'émotions différentes, et ce envers un seul et même objet. C'est le cas lorsqu'un individu ressent, dans le même temps, un sentiment de colère et de tristesse, par exemple, suite à l'échec d'un examen.
- Le cinquième niveau (stades des opérations formelles) correspond à la prise de conscience de la mixité de ses propres émotions et de celles d'autrui. À ce stade, l'individu est capable d'une plus grande distinction dans ses ressentis et peut davantage les exprimer et les décrire. Aussi et surtout, il peut percevoir l'expérience émotionnelle des autres comme étant séparée de son propre état émotionnel.

Ces trois derniers niveaux renvoient, quant à eux, à la cognition-contenu (Fridja, 1989) et à l'expérience émotionnelle de second ordre (Lambie & Marcel, 2002), et se situent à un degré de conscience dite réflexive ou secondaire (Lane & Schwartz, 1987). Il s'agit des « opérations cognitives effectuées sur le contenu de la conscience primaire » (Lane, 2000 : 359 ; traduction libre) et correspondent donc aux capacités de réflexion sur la prise de conscience de la conscience⁷. En d'autres termes, un degré de conscience qui permet à l'individu de se penser comme ayant été au cœur de l'expérience émotionnelle, de réfléchir à propos du ressenti tel qu'il l'a vécu, de pouvoir mentalement l'identifier, et également de parvenir à l'exprimer verbalement.

| Level of Emotional Awareness | Subjective Quality of Emotional Experience | Differentiation of Emotion | Ability to Describe Emotion |
|------------------------------|--|---|---|
| 5. Formal operational | Peak differentiation and blending | Richer differentiations of quality and intensity | Description of more complex and differentiated states |
| 4. Concrete operational | Differentiated, attenuated emotion | Blends of emotion, concurrence of opposing emotions | Description of differentiated emotions |
| 3. Preoperational | Pervasive emotion | Either/or experience of emotional extremes (limited repertoire) | Description of unidimensional emotion |
| 2. Sensorimotor enactive | Action tendency and/or global arousal | Action tendency or global hedonic state | Description of action tendencies or global hedonic states |
| 1. Sensorimotor reflexive | Bodily sensation | Global undifferentiation of arousal | No description or description of bodily sensation |

Fig. 2 – Lane & Schwartz (1987) : Les cinq niveaux de conscience émotionnelle

⁷ Pour Lane (2000), cette différence entre ces deux niveaux de conscience est due aux zones du cerveau qui sont activées lors du traitement de l'émotion : le cortex cingulaire antérieur est impliqué dans la conscience primaire, alors que dans la conscience secondaire, il s'agit de la face médiale du cortex préfrontal. Selon Philippot (2011), cette distinction relève également de systèmes de traitement qui sont différents. En effet, le « modèle Associatif, Conceptuel, Schématique » (MACS) qu'il propose met en évidence que les niveaux de conscience de l'expérience émotionnelle varient en fonction des processus de représentation actifs en jeu (à ce propos, voir Philippot, 2011 : 83-112). Ainsi, le système associatif serait le résultat des connexions entre le système corporel et perceptif et serait responsable de la conscience primaire qu'on retrouve dans les niveaux 1 et 2 (liées aux modifications de l'état de l'organisme et à la tendance du corps à l'action). Tandis que la conscience réflexive qui apparaît aux niveaux 3, 4 et 5 serait principalement activée par le système conceptuel et le système schématique qui incluent respectivement les capacités d'analyse et les capacités de représentations métaphoriques.

En définitive, la conscience primaire se rapporte, en quelque sorte, à l'émotion et au « sentiment de cette émotion », alors que la conscience secondaire se rapporte au fait de « savoir que nous avons un sentiment de cette émotion » (Damasio, 1999 : 18). Notre objet d'étude se situe au niveau de la conscience secondaire, et nous considérons ainsi le vécu émotionnel comme l'aspect conscient, cognitif et subjectif du sentiment. Encore une fois, le vécu émotionnel se rapporte donc à la manière dont la situation est vécue, analysée, interprétée et éprouvée, et est par conséquent relatif à une expérience émotionnelle propre qui a atteint un niveau de conscience où celle-ci peut être verbalisée. Si l'objet de ces recherches peut paraître éloigné du design, c'est justement en ce point précis que la discipline apparaît comme pouvant avoir une place essentielle. En effet, comme nous le mettons en évidence précédemment, c'est à partir du troisième niveau que l'individu prend réellement conscience de ce qu'il ressent et que l'expérience peut être mise en mot. Dans cette perspective, le design peut être appréhendé comme pouvant justement permettre de faciliter la verbalisation du vécu émotionnel chez l'enfant qui, comme nous le verrons, peut engendrer des bénéfices importants au regard de son bien-être (cf. §3). En ce sens, il convient de penser le projet de design comme pouvant être un « acte de communication » (Vial, 2014) à la fois dans une dimension où l'artefact communique son usage, mais aussi et surtout dans une dimension psychique où celui-ci a pour fonction de justement accompagner l'enfant dans la mise en mots de son vécu émotionnel. Autrement dit, comment le designer peut-il intervenir afin d'aider l'enfant à communiquer ce qu'il ressent ? Ou encore, comment un artefact, quel qu'il soit, pourrait-il favoriser l'expression émotionnelle ? C'est dans cette perspective que les projets *Tools for Therapy* et *Conversation Pieces* réalisés par Bodewes (2016)⁸ ont été conçus : il s'agit d'un ensemble d'outils communicationnels qui ont pour fonction d'aider les personnes suivant une thérapie à exprimer leurs pensées (cf. fig. 3). Dans une dimension différente mais toujours dans une dynamique de communication, les designers a+b ont, dans leur projet *Ciels domestiques* (2009)⁹, transformé les chiffres présents habituellement sous les verres transparents à la cantine d'une école

⁸ Les projets ont été réalisés dans le cadre de sa formation à la *Design Academy* d'Eindhoven. Nous reviendrons plus en détail sur ceux-ci dans la suite des présentes recherches (cf. §8.4.2).

⁹ Il s'agit du projet d'aménagement d'une salle de restauration dans une école maternelle de Nègrepelisse.

maternelle en les remplaçant par divers dessins de sorte que l'objet du quotidien devienne un prétexte à l'échange, l'expression et le partage pour les enfants (cf. fig. 4). En somme, pour mieux comprendre la pertinence de développer un outil qui favoriserait la mise en parole du vécu de l'enfant, il nous semble primordial, en amont, d'explicitier les incidences que peuvent provoquer une expérience émotionnelle chez l'individu.



Fig. 3 – Ensemble de formes dans *Conversations Pieces* (Bodewes, 2016)



Fig. 4 – Dessins réalisés sous les verres de cantine de l'école maternelle (a+b designers, 2009)

1.3. Impact de l'expérience émotionnelle

Chaque expérience émotionnelle, qu'elle soit positive ou négative, peut avoir de multiples incidences sur l'individu (Rimé, 2005). Face à une expérience négative ordinaire, l'impact est, la plupart du temps, d'intensité modérée, et peut être résorbé relativement rapidement. Néanmoins certaines situations occasionnent des incidences plus durables et intenses, et dans lesquelles le vécu émotionnel s'apparente à une souffrance. Donner une définition à cette dernière peut sembler laborieux, notamment parce que le terme est devenu quelque peu générique en étant utilisé au quotidien pour traduire d'autres concepts comme celui de la douleur, du mal-être ou de l'état de tristesse. Selon le dictionnaire Larousse, la souffrance est définie comme le « fait de souffrir » et comme un « état prolongé de douleur physique ou

morale ». Si cette première définition ne nous en apprend que très peu sur la détermination des caractères liés à la souffrance, elle souligne tout de même la temporalité qui lui est associée : la souffrance est un état qui existe et se prolonge sur la durée. D'autre part, en regardant du côté de l'étymologie, nous pouvons observer que le verbe « souffrir » provient du latin *sub* (sous) et *fero* (porter) pour former *sufferre*, et signifie « supporter » : la souffrance semble donc apparaître comme le fait de supporter, soutenir ou endurer le poids de quelque chose. Travelbee (1971) quant à elle, énumère davantage les caractéristiques de la souffrance dans la définition qu'elle propose :

An experience which varies in intensity, duration, and depth...a feeling of displeasure with ranges from simple transitory mental, physical, or spiritual discomfort to extreme anguish, and to those phases beyond anguish, namely, the malignant phase of despairful "not caring" and the terminal phase of apathetic indifference.

(Travelbee, 1971 : 62)

Dans la première partie de cette formulation, deux éléments principaux ressortent : le degré et la situation. Il n'existe pas d'instruments de mesure avec lesquels déterminer le niveau de souffrance émotionnelle : elle n'est pas graduable, elle n'est pas quantifiable. Le ressenti, l'intensité et la durée (*intensity, duration, and depth*), de cette dernière dépendent de facteurs objectifs – tels que la situation ou la gravité par exemple – et de facteurs subjectifs – tels que les expériences antérieures, les ressources personnelles ou le soutien social comme nous le verrons ultérieurement (cf. §3.4.1) –, et sont variables d'un individu à l'autre en plus de l'être d'une situation à l'autre. C'est pour cette raison que fondamentalement il n'existe aucun point de repère et/ou de comparaison, ni même d'égalité face à la souffrance, car c'est l'expérience propre, comme le souligne Travelbee (1971), qui la constitue. C'est dans cette perspective que Béfékadu (1993 : 7) met en évidence que la souffrance « fait appel à la dimension subjective et individuelle de l'expérience vécue ». Il s'agit de comprendre, une fois encore, que c'est la manière dont une situation est vécue qui importe (et impacte) bien plus que les caractères

objectifs de la situation. En ce sens, le concept semble particulièrement vaste, et ce notamment parce que la souffrance émotionnelle est universelle et propre à la condition humaine (Vasse, 1983), en plus d'apparaître à n'importe quel moment et face à des situations pouvant être très divergentes. Autrement dit, il est impossible d'établir un glossaire ou une classification des typologies de situations pouvant engendrer un vécu émotionnel douloureux. Pour autant, certaines d'entre elles peuvent être plus susceptibles d'en être à l'origine : celles qui remettent en question l'intégrité physique, morale ou psychique de l'individu (Cassell, 1991). En cela, les situations qui peuvent le plus devenir source de souffrance sont celles où la personne peut se sentir fragilisée et/ou vulnérable, ou celles où elle se trouve face à la menace imminente d'une perspective de vie plus limitée (Cassell, 1991) comme c'est le cas lorsqu'elle est confrontée, par exemple, à la maladie, au handicap ou encore à un accident la touchant personnellement ou concernant un proche. Toutefois, certaines situations moins extrêmes peuvent également engendrer un vécu émotionnel douloureux, ce sont notamment celles qui occasionnent des changements brutaux ou des déséquilibres, comme c'est le cas chez l'enfant lors de la séparation ou le divorce des parents par exemple (Baudier & Céleste, 1990 ; Charritat, Leverger, & Parmantier, 2008). Certaines situations, souvent perçues comme sans importance par l'adulte, peuvent également être à l'origine d'un vécu émotionnel difficile pour l'enfant : c'est le cas, par exemple, lors d'un déménagement (le sien ou celui d'un ami), ou encore lors du décès d'un animal de compagnie (Marcelli, 2003). Dans tous les cas, le vécu émotionnel lorsqu'il fait souffrance, peu importe son intensité et sa durée, nuit à la qualité de vie de l'individu, qu'il soit adulte ou encore enfant (Cherny, Coyle, & Foley, 1994).

Pour mieux comprendre, il nous semble important de saisir quelles résonances peut engendrer une expérience émotionnelle, c'est-à-dire de quelle manière l'individu peut être affecté ou touché par une situation. L'expérience émotionnelle est propre à chacun parce qu'elle est bâtie sur la manière dont l'individu va interpréter et donc, par conséquent, éprouver la situation. En effet, Le Breton (2006 : 115) affirme que chacun « interprète les situations à travers son système de connaissance et de valeurs ». Dans le même sens, pour Rimé (2005) – auteur francophone majeur autour de la question de l'incidence de l'expérience émotionnelle et du partage des émotions – ces interprétations, fondées principalement sur les apparences, découlent de notre monde virtuel, c'est-à-dire de l'image du monde que l'on s'est créée à partir

de nos connaissances. En cela, elles sont principalement issues de nous-mêmes et de nos expériences antérieures et apparaissent comme nos seules ressources. En ce sens, l'émotion survient donc chez un individu lorsque ces dernières sont mises en défaut provoquant alors une faille dans son univers virtuel.

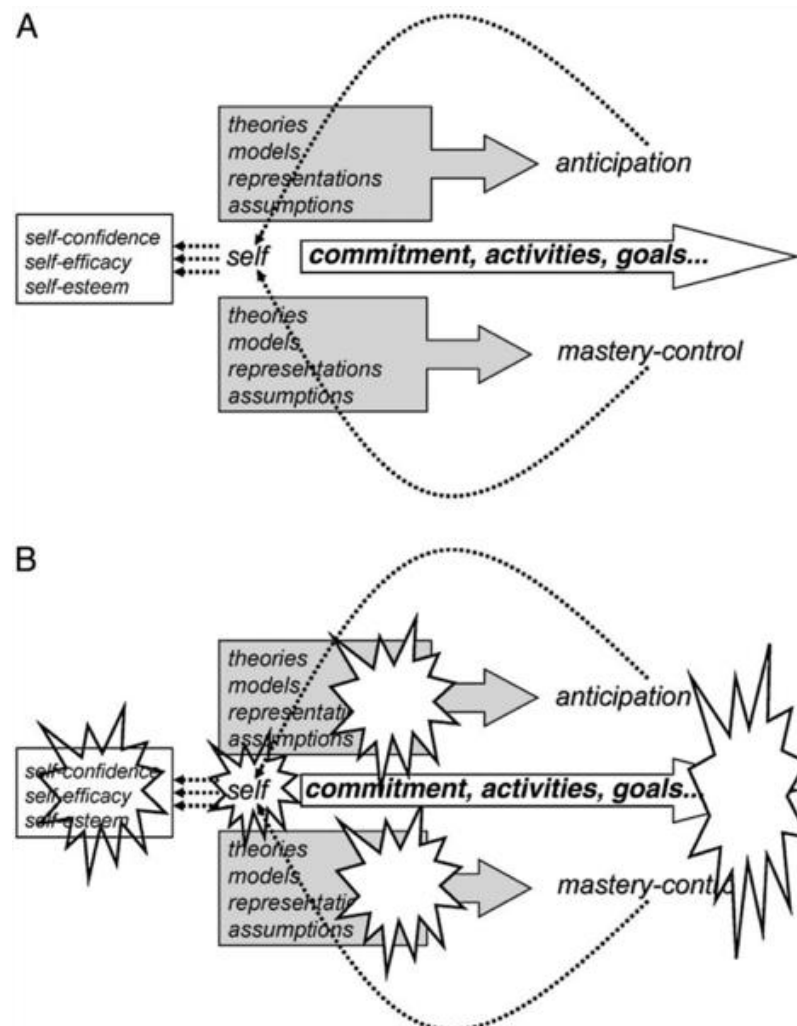


Fig. 5 – Rimé (2009) : (A) Éléments clés dans la poursuite d'un but dans la vie courante ; (B) conséquences à plusieurs niveaux des expériences émotionnelles

Ainsi, pour l'auteur, les situations qui peuvent être à l'origine de cette faille sont celles qui provoquent des variations, soit dans la relation individu-milieu, soit celles qui sont introduites par lui-même. Dans le premier cas, c'est l'opérance de l'individu qui est mis en défaut : lorsqu'il

se trouve dans l'incapacité d'action face à la situation rencontrée, il en résultera une émotion. Autrement dit, lorsque les conditions ne permettent pas l'exercice des capacités dans la réalisation d'un objectif, les connaissances (schémas, modèle et vision du monde, théories et hypothèses implicites) de l'individu sont invalidées et provoquent un état de dissonance cognitive (Rimé, 2005, 2009). Dans le second cas, ce sont ses interprétations qui apparaissent comme erronées : l'événement ne se déroule pas comme il l'avait imaginé, et par conséquent l'émotion survient en réponse à « l'inadéquation du système de présuppositions sur lequel l'action a été fondée » (Rimé, 2005 : 312). Ainsi, comme l'auteur le souligne, chaque situation peut avoir des conséquences cognitives et sociales plus ou moins intenses et durables. La réponse émotionnelle ne prend pas fin lorsque les circonstances qui ont provoqué celle-ci disparaissent car, comme nous l'évoquions précédemment et comme nous avons pu l'observer auprès des enfants lors de nos enquêtes de terrain (cf. §7), le vécu émotionnel – en étant la partie consciente et cognitive du sentiment – continue d'exister *a posteriori* et donc même en l'absence de l'objet. Ainsi, les conséquences d'une expérience émotionnelle chez l'individu, qu'il soit enfant ou adulte, peuvent être multiples et se déployer à plusieurs degrés : au niveau phénoménal, cognitif et symbolique, motivationnel, social, sur la personnalité, sur la mémoire et/ou sur les capacités d'action (Rimé, 2005, 2007). Ces différents niveaux nous semblent devoir être décrits davantage car, comme nous le verrons, ils apparaissent comme un point d'ancrage déterminant qui nous permettra de diriger notre intervention et de mettre en place des stratégies à travers lesquelles l'expression du vécu émotionnel de l'enfant peut lui être bénéfique (cf. §3.4 et §8). Ainsi, selon Rimé (2005, 2007), une expérience émotionnelle peut, comme nous le disions, se déployer comme suit :

- L'impact phénoménal : ce niveau d'incidence concerne l'univers des sensations et des perceptions. En d'autres termes, il s'agit de ce que l'individu va éprouver face à son expérience émotionnelle propre de la situation, comme de la colère ou de la tristesse, par exemple.
- L'impact cognitif-symbolique : ce niveau apparaît comme l'univers central de l'expérience émotionnelle. L'incidence se traduit, comme dit précédemment, par

une faille dans le monde virtuel que l'individu s'était créé jusqu'à maintenant. Par conséquent, l'ensemble des ressources expérientielles et personnelles semblent être bafouées.

- L'impact motivationnel : ce niveau d'incidence concerne principalement les plans d'action, c'est-à-dire les buts et objectifs que l'individu s'était fixés jusqu'à maintenant. Quand ceux-ci deviennent inatteignables ou inaccessibles quelle que soit la raison, il en résulte un état de frustration et/ou de privation.
- L'impact social : ce niveau concerne la rupture d'avec le monde habituel pour entrer dans un autre plus angoissant, voire aliénant. L'individu perd, en quelque sorte, ses repères habituels et est affecté dans son identité propre, tant personnelle que collective (en tant qu'appartenant à un groupe social). L'expérience émotionnelle provoque donc chez l'individu, un important besoin de reconnaissance de la part de l'entourage, à la fois à propos de l'expérience elle-même et quant à la confirmation de l'appartenance sociale.
- L'impact sur la personnalité : l'expérience émotionnelle peut faire naître des conflits intrapersonnels, et par conséquent, entraîner des répercussions sur le système de valeurs et l'ego de l'individu. L'affaiblissement ou la chute de l'estime de soi sont au cœur de ce niveau d'incidence.
- L'impact sur la mémoire : l'individu pourra continuer d'être affecté par l'expérience émotionnelle sur le long terme. Tant que celle-ci ne sera pas résolue, des pensées mentales intrusives continueront de survenir chez l'individu, notamment en présence de stimulus symboliquement similaires à l'expérience originelle.
- L'impact sur les capacités d'action : suite à une expérience émotionnelle, l'individu peut éprouver une sensation de perte de contrôle et, par conséquent,

son sens de l'opérance peut être très fortement affaibli. Cela aura notamment des conséquences sur ses capacités d'action.

En somme, puisque chaque vécu émotionnel est indéniablement singulier, les conséquences qui en résulteront le sont tout autant. Autrement dit, quelle que ce soit la situation, la manière dont celle-ci est éprouvée par l'individu pourra engendrer de multiples répercussions pouvant l'affecter à plusieurs niveaux. Et en ce sens, de nombreuses expériences émotionnelles, même celles qui semblent en apparence anodines à nos yeux, peuvent avoir, pour d'autres, des effets importants et particulièrement douloureux. C'est d'autant plus le cas chez l'enfant qui, en pleine construction, fait partie des plus vulnérables (Soulet, 2014).

1.4. Synthèse

Comme nous l'avons vu, le système émotionnel comporte plusieurs aspects ainsi que différentes composantes reliées de manière intrinsèque et qui se déploient dans un processus dynamique et non linéaire. Nous avons pu faire un balayage théorique des différents termes annexes à notre objet d'étude : l'affect, l'émotion et le sentiment. Ce tour d'horizon synthétique nous a permis de mettre en évidence ce qu'est le vécu émotionnel et où il se situe dans l'expérience émotionnelle. Plus qu'une simple différenciation terminologique, la distinction est essentielle car le projet qui en découle ne pourrait être le même s'il s'agissait de penser, par exemple, un artefact permettant de favoriser l'expression des émotions : il s'agirait dans ce cas-ci de verbaliser un ressenti réactif, spontané, succinct et qui n'a pas été conscientisé de manière réflexive, alors qu'il est au contraire ici question de verbaliser une expérience émotionnelle dans ses aspects conscients et cognitifs, par conséquent les stratégies mises en place ne pourraient être les mêmes. Ainsi, cette section nous a permis de mettre en évidence qu'il existe deux degrés de conscience liés à l'expérience émotionnelle : la conscience primaire et la conscience secondaire. Si la première relève de l'univers du sensible, la seconde se rapporte davantage à un état réflexif. Dans le cadre de nos travaux, le vécu émotionnel se situe donc à un niveau de conscience secondaire et se rapporte à l'aspect cognitif et subjectif du sentiment. En d'autres termes, il renvoie au ressenti que peut éprouver un individu suite à l'incidence qu'a

pu provoquer chez lui l'expérience émotionnelle. Cette distinction entre les deux degrés de conscience est fondamentale car, comme nous avons pu le voir, le second niveau renvoie à la possibilité de verbaliser l'éprouvé. C'est justement en ce point spécifique que notre démarche de designer prend tout son sens puisque notre objectif est d'accompagner l'enfant dans la mise en mot de son expérience. Cette section nous a également permis de souligner que celle-ci est fondamentalement singulière, car elle est façonnée par les faits antérieurs et interprétations propres à chaque individu en fonction du monde virtuel qu'il s'est créé. En cela, chaque expérience peut avoir des répercussions différentes et des incidences qui se déploient à plusieurs niveaux chez l'individu.

2. Le développement émotionnel de l'enfant

2.1. Introduction

La vulnérabilité peut être définie comme un « état de moindre résistance aux agressions » (Anaut, 2002 : 105), et comme nous l'évoquions précédemment, l'enfant peut être particulièrement affecté par les expériences émotionnelles négatives, et ce notamment parce qu'il est un « être en constitution biologiquement, psychologiquement, socialement » et que ses défenses et ressources sont, par conséquent, encore insuffisantes (Soulet, 2014 : 110). L'objectif de cette section est d'une part de comprendre le développement de l'enfant en écho avec la compréhension des émotions, et d'autre part de pouvoir mieux saisir la nécessité et la pertinence de l'accompagner dans la verbalisation. Pour cette raison, nous nous concentrerons sur le développement de l'enfant. Nous ferons, dans un premier temps, un bref retour sur les différents stades de l'intelligence cognitive avant d'aborder le développement de l'intelligence émotionnelle ainsi que ses différentes composantes. Enfin, dans la dernière partie, en prenant en compte ces différents éléments, nous recentrerons les présentes recherches sur le cas des enfants âgés de sept à onze ans.

2.2. Retour sur le développement de l'intelligence cognitive

Si l'enfant a été longtemps considéré comme un adulte, il faut attendre la moitié du XIX^e siècle et l'apparition de la psychologie de l'enfant et du développement, pour qu'il y ait un changement de représentation et qu'un nouveau regard soit porté sur lui. D'abord impulsée sous l'influence des théories pédagogiques, la psychologie du développement a évolué progressivement en s'axant davantage dans une logique de compréhension de la nature humaine. Depuis, de nombreux auteurs se sont intéressés au développement social, cognitif, affectif et langagier de l'enfant en interrogeant les différents processus mentaux et comportementaux. Ces dernières années, plusieurs auteurs ont mis en évidence que la compréhension des émotions et l'affectivité sont corollaires au développement intellectuel de l'enfant (Carroll & Steward, 1984 ; Cuisinier & Pons, 2011 ; Harris, 1999 ; Lane & Schwartz, 1987 ; Piaget, 1989 ; Pons, Doudin, Harris, & de Rosnay, 2005). En ce sens, avant de présenter les différents stades de compréhension des émotions, il nous semble primordial d'aborder le développement de l'intelligence chez l'enfant. Selon Piaget, qui s'est particulièrement intéressé aux structures cognitives de l'enfant, l'intellect et les schèmes de pensée se découpent en quatre périodes successives : l'*intelligence sensorimotrice*, l'*intelligence préopératoire*, l'*intelligence opératoire*, et l'*intelligence opératoire formelle*. Chacune d'entre elles est également divisée en différents stades ou paliers se distinguant par l'acquisition de nouvelles capacités (Piaget, 1936) :

- La période de l'intelligence sensorimotrice s'étend de la naissance à environ deux ans, et se découpe en six stades. Durant cette période, l'enfant entretient un rapport au monde qui repose uniquement sur ses sensations, ses perceptions et ses propres mouvements. C'est notamment dans cette tranche d'âge que l'enfant va comprendre les liens de causalité (une action entraîne une autre) et acquérir la notion de permanence de l'objet (un objet continue d'exister même s'il ne le voit pas).

- La période de l'intelligence préopératoire se découpe en deux stades : le développement de la pensée symbolique et le développement de la pensée intuitive. Pendant cette période, qui s'étend entre l'âge de deux et six ans, l'enfant va principalement développer ses capacités langagières et être capable de se représenter mentalement quelque chose à partir de mots, images et/ou symboles. Il s'agit également d'une période caractérisée par la pensée animiste où l'enfant attribue de l'esprit aux choses, telles qu'une humeur à un objet par exemple. Si au cours du premier stade, entre deux et quatre ans, l'enfant fait preuve d'égoïsme intellectuel et pense que son point de vue est le seul existant, dès le stade suivant, entre quatre et six ans, il commence à comprendre que le point de vue des autres peut être différent du sien.

- La période de l'intelligence opératoire s'étend d'environ de six à dix ou douze ans et se caractérise par l'acquisition d'une pensée plus concrète et conceptuelle et un raisonnement reposant davantage sur la logique. Durant cette période, également appelée « période des opérations concrètes », l'enfant acquiert la capacité des opérations logico-mathématiques et infra-logiques et devient capable de conversions (physiques et spatiales) bien que celles-ci ne peuvent encore reposer que sur des représentations réelles. C'est également dans cette tranche d'âge que l'enfant est davantage en capacité de se représenter mentalement le temps (passé, présent, futur).

- La période de l'intelligence opératoire formelle, ou dite des opérations formelles débute à partir de dix ou douze ans jusqu'à environ seize ans. À partir de cet âge, le raisonnement de l'enfant devient hypothético-déductif et il parvient davantage à penser les actions de manière abstraite, et dans un rapport au temps plus long. En ce sens, l'enfant est capable de faire des hypothèses et de déduire les conséquences que celles-ci pourraient avoir dans le futur tout en tenant compte que celles-ci soient susceptibles de varier en fonction de divers éléments externes.

De toute évidence, si chacune de ces périodes est définie par une tranche d'âge spécifique, celle-ci doit être comprise de manière indicative. Par exemple, certains enfants peuvent être au stade de l'intelligence opératoire avant six ans, et/ou l'être encore après douze ans, tout comme d'autres pourraient être au stade suivant avant l'âge de dix ans. En somme, il s'agit de comprendre que chaque enfant est singulier, et en cela le développement de chacun est lui aussi unique, et ce notamment car il est multidimensionnel et dépend de facteurs personnels, environnementaux, parentaux, familiaux, éducatifs et sociaux.

2.3. L'intelligence émotionnelle

Selon Salovey et Mayer (1990), l'intelligence émotionnelle est un sous-ensemble de l'intelligence sociale qui, elle-même, est définie par Thorndike (1920) comme la capacité à comprendre les autres pour agir avec sagesse dans les relations humaines. Dans cette perspective, l'intelligence émotionnelle est, quant à elle, définie comme la capacité à comprendre ses propres émotions et celles des autres, et à utiliser ces informations pour guider ses réflexions et ses actions (Salovey & Mayer, 1990). De manière plus détaillée, d'autres auteurs ont mis en évidence que l'intelligence émotionnelle est caractérisée par neuf composantes, elles-mêmes découpées en trois stades : le stade des composantes externes, le stade des composantes internes ou dites mentales, et enfin le stade des composantes réflexives (Cuisinier & Pons, 2011 ; Pons et al., 2005 ; Pons, Harris, & Doudin, 2004) :

- Le premier stade concerne, de manière indicative, les enfants qui ont entre deux et cinq ou six ans. Il est formé de trois composantes externes : la reconnaissance (1), les causes situationnelles (2), et les souvenirs (3). L'enfant reconnaît les émotions apparentes à partir des expressions faciales et/ou corporelles par exemple, et devient capable d'identifier et nommer les émotions de base (1). Il comprend également que la cause des émotions peut être situationnelle et extérieure à lui-même, comme par exemple le fait que sa sœur soit triste parce qu'elle a perdu sa peluche préférée, ou que son père soit content parce qu'il lui a fait un dessin (2). L'enfant commence également à assimiler que les émotions

peuvent être liées à des événements passés et qu'il peut donc ressentir de la joie en se remémorant un souvenir heureux, par exemple (3).

- Le deuxième stade concerne les enfants de cinq ans à huit ou neuf ans, dans lequel on retrouve également trois composantes, mais cette fois-ci internes (ou mentales) : les désirs (4), les connaissances (5), et le contrôle (6). L'enfant commence à comprendre que deux personnes peuvent ressentir des émotions différentes face à une situation similaire, en fonction des désirs de chacune d'elles (4). Il est également capable de saisir que les croyances et connaissances influent sur l'émotion (5), ainsi qu'il peut y avoir une différence entre ce qu'une personne ressent à l'intérieur et ce qu'elle laisse exprimer en apparence (6).
- Le troisième stade concerne les enfants de huit à onze ou douze ans, et est lui aussi formé de trois composantes, celles dites réflexives : la régulation (7), la mixité (8), la morale (9). C'est durant cette tranche d'âge que l'enfant commence à comprendre le concept de régulation émotionnelle, de telle sorte qu'il peut, par exemple, penser à un événement heureux pour se sentir mieux lorsqu'il est triste (7). Il saisit également qu'il peut ressentir, dans le même temps, plusieurs émotions différentes, voire contradictoires (8). Enfin, il assimile davantage l'incidence que peuvent avoir les valeurs morales sur le ressenti émotionnel et est capable de saisir des émotions plus complexes (9).

Tout comme les cinq niveaux de transformation structurelle de la conscience émotionnelle théorisés par Lane et Schwartz (1987) (cf. §1.2.5), les neuf composantes de compréhension des émotions évoquées ci-dessus font très largement écho aux périodes du développement intellectuel de l'enfant selon la théorie piagétienne (1936). En effet, les composantes externes correspondent aux capacités de l'enfant durant la période de l'intelligence opératoire : la verbalisation des émotions, par exemple, va de pair avec le développement des aptitudes langagières et les capacités de représentation mentale. Quant à la première composante interne caractérisée par la compréhension de l'impact des désirs sur les émotions (Pons et al., 2005),

elle semble directement imputée à la diminution de l'égo-centrisme intellectuel. Tout comme le raisonnement hypothético-déductif qui se développe pendant la période des opérations formelles semble faire partie des conditions *sine qua non* des composantes réflexives caractérisées par la régulation émotionnelle et par la compréhension d'émotions plus complexes. Dans une perspective similaire, ces trois stades font également écho au stade autobiographique (*autobiographical self*) du modèle de mentalisation développé par Fonagy, Gergely, Jurist et Target (2004). L'enfant, après deux ans, va passer par deux modes de pré-mentalisation : le mode d'équivalence psychique (*psychic equivalent mode*) et le mode de simulation (*pretend mode*). Le premier renvoie à l'égo-centrisme intellectuel (Piaget, 1936) et correspond à un stade où l'enfant est encore incapable de penser qu'il puisse exister une autre réalité que la sienne. Le second mode, quant à lui, repose sur la capacité de l'enfant à faire semblant, et se développe principalement dans les jeux à travers lesquels il va simuler une réalité imaginaire. L'intégration, par l'enfant, de ces deux modes s'achève vers l'âge d'environ cinq ans, et l'amène à être capable de mentaliser, c'est-à-dire à comprendre et « à tolérer qu'il existe une certaine correspondance entre son expérience personnelle subjective et la réalité extérieure » bien que celles-ci puissent quelquefois être en discordance (Chabot, Achim, & Terradas, 2015 : 213).

2.4. L'enfant de sept à onze ans

Comme dit précédemment, le vécu émotionnel dont il est question se situe au niveau de la conscience secondaire (Lane, 2002 ; Lane & Schwartz, 1987) et correspond à la manière dont une situation a été vécue, analysée, interprétée et éprouvée. L'enfant très jeune est difficilement apte à accéder à une conscience réflexive sur ses sentiments (Altshuler & Ruble, 1989), en raison de son développement cognitif et de compréhension des émotions, et notamment parce qu'il peut moins facilement se souvenir et se nourrir des événements et expériences antérieures (De Civita, Regier, Alamgir, Anis, FitzGerald, & Marra, 2005). Ainsi, dans le cadre de ces travaux nous nous concentrons sur le vécu émotionnel de l'enfant âgé d'environ sept à onze ans en raison des capacités développées, bien qu'il soit impossible de dire à quel stade du développement se trouve un enfant sur le seul critère que constitue son âge (Zabalia, 2006)

comme nous l'évoquions précédemment. En ce sens, la tranche d'âge à laquelle nous faisons référence doit être comprise comme une tendance générale et non comme une vérité absolue et universelle.

Cette phase de l'enfance se rapporte généralement à la période de l'intelligence opératoire (Piaget, 1936) comme nous l'avons vu précédemment (cf. §2.2), et correspond à ce que nous appelons communément l'âge de raison justement parce que les schèmes de pensée de l'enfant reposent davantage sur un raisonnement logique, conceptuel et concret. À ce stade, l'enfant a dépassé son égoïsme intellectuel (Piaget, 1936) et a, par conséquent, intégré les modes d'équivalence psychique et de simulation le rendant capable de mentaliser (Fonagy et al., 2004). C'est donc principalement à partir de cette période-ci que l'enfant va comprendre l'impact des désirs et des connaissances sur les émotions (Pons et al., 2004), et en parallèle, chercher à mieux distinguer les causalités des événements internes et externes qui se produisent, et ce justement parce qu'il a saisi que sa réalité subjective n'est pas la seule existante et qu'il se trouve dans un ensemble objectif dans lequel certaines réalités sont extérieures à lui. Cela se produit notamment parce que ses capacités d'analyse et de représentations métaphoriques se développent, et qu'il atteint un niveau de conscience réflexive (Philippot, 2011) comme nous l'évoquions ci-dessus (cf. §1.2.5). En ce sens, vers l'âge de sept ans, l'enfant est capable de comprendre et d'exprimer des émotions plus complexes comme la satisfaction ou la déception par exemple, et il saisit également qu'il peut ressentir des émotions très divergentes en même temps (Pons et al., 2004).

Aussi et surtout, l'entrée à l'école élémentaire un an plus tôt, à l'âge de six ans, introduit encore davantage l'enfant dans l'ère de la socialisation. Plus encore que l'école maternelle, l'institution scolaire de cycles 2 et 3¹⁰ va ainsi habituer l'enfant au vivre-ensemble et va contribuer au développement d'une identité commune qui se déploie par l'appartenance à un groupe de pairs dont les pratiques et les valeurs sont partagées (Delalande, 2002, 2003). La socialisation de l'enfant va notamment se construire à travers ses relations d'amitié qui elles-mêmes se développent principalement dans les jeux collectifs dès l'école primaire (Delalande,

¹⁰ Le cycle 1 se rapporte à l'école maternelle, le cycle 2 regroupe les classes du CP, CE1 et CE2, et le cycle 3, quant à lui, concerne les classes du CM1, CM2 et de 6^e.

2003, 2005). En ce sens, l'enfant d'âge scolaire délaisse progressivement ses comportements individualistes pour s'ancrer davantage dans la vie en collectivité. À ce moment-là, la régulation émotionnelle, c'est-à-dire « la capacité à accéder à une certaine variété d'émotions, d'en moduler l'intensité et d'en contrôler la durée » (Roskam, 2018 : 32), joue un rôle fondamental, et ce notamment parce que celle-ci va permettre à l'enfant de pouvoir établir et entretenir de bonnes relations avec ses camarades (Brodard, Quartier, & Favez, 2012). C'est aussi à travers ses relations sociales basées sur le respect mutuel et la coopération entre pairs que l'enfant, à partir d'environ sept ans, va développer son jugement moral : c'est le passage de l'hétéronomie à l'autonomie (Piaget, 1932). Cela se répercute, par conséquent, également sur la compréhension qu'il a des émotions : il commence à saisir l'impact que peuvent avoir les valeurs morales sur les ressentis émotionnels, et peut, à cette occasion, se retrouver dans des situations où il côtoie la culpabilité ou la fierté par exemple (Pons et al., 2004). Également, il a été mis en évidence qu'à partir de l'âge d'environ sept ans, l'enfant va commencer à se comparer à ses pairs (Aboud, 1985 ; Ruble, 1983 cité dans Altshuler & Ruble, 1989 ; Cremeens, Eiser, & Blades, 2007), notamment dans le cadre scolaire où il va tirer des conclusions de ses propres capacités en fonction des dites comparaisons (Dumas & Huguet, 2011). Par ailleurs, en grandissant, l'intelligence émotionnelle de l'enfant se développe et à travers la compréhension des émotions des autres, il parvient à mieux saisir et interpréter les siennes (Carroll & Steward, 1984), et par conséquent, à mieux pouvoir les moduler et les réguler (Roskam, 2018). Le développement des compétences émotionnelles est donc en plein essor durant cette tranche d'âge, et la plupart du temps, c'est le contexte scolaire qui, pour la première fois, met en évidence chez l'enfant, un déficit dans ses capacités de régulation émotionnelle alors que celles-ci sont intimement corrélées aux aptitudes sociales (Brodard et al., 2012). C'est d'ailleurs à cette période de l'enfance que les demandes de consultation pour une psychothérapie sont les plus nombreuses et sont principalement liées au cadre scolaire, soit pour des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, soit des problèmes comportementaux (Arbisio, 2000). Pourtant, cette tranche d'âge, qui correspond en psychanalyse à la période de latence¹¹ (Freud,

¹¹ Dans la théorie freudienne, la période de latence se situe entre le stade phallique et le stade génital : elle débute lors du déclin de la situation œdipienne et se déroule jusqu'à la puberté. Cette période est notamment marquée par un ralentissement psycho-affectif et libidinal et un renforcement des mécanismes de défense chez l'enfant.

1905), est souvent prétendue comme étant une phase calme et sans conflit, et où « les phobies ou cauchemars qui terrorisent les plus petits ont disparu » et « les symptômes et passages à l'acte souvent spectaculaires de l'adolescence » n'ont pas encore fait surface (Arbiso, 2000 : 81). Toutefois, cette période est plus difficile qu'il n'y paraît pour l'enfant, notamment parce que les symptômes de souffrance se font très discrets à cet âge-là (Arbiso, 2000, 2003) alors que le contexte scolaire peut, chez l'enfant, générer de multiples tensions (Numa-Bocage, 2011 ; Riard, 2011) tout autant que son environnement familial. En ce sens, l'enfant de cet âge peut être particulièrement affecté par les événements qu'ils traversent. Le concept de vulnérabilité peut être appréhendé sous deux versants : la vulnérabilité personnelle, relative à la personnalité et aux capacités développées, et la vulnérabilité liée à l'environnement, se rapportant au milieu et aux relations (Anaut, 2007). Même si l'enfant de cet âge a acquis de nombreuses capacités, il reste en pleine période de développement cognitif, social et affectif, et ses ressources peuvent encore être insuffisantes pour pleinement faire face à des expériences émotionnelles négatives (Soulet, 2014), comme nous l'évoquions précédemment. Également, même si l'école constitue pour beaucoup un espace de protection, elle peut parfois confronter les enfants à des situations déconcertantes et déplaisantes (Cuisinier & Pons, 2011), voire être synonyme d'un vécu émotionnel douloureux, notamment lorsque ceux-ci sont, par exemple, rejetés par leurs camarades ou lors des punitions (Anaut, 2006). En somme, les expériences émotionnelles de l'enfant peuvent être plurielles et particulièrement denses à un âge où les enjeux sont de taille tant sur le plan du développement cognitif que social et émotionnel. Pour cette raison, il nous semble essentiel de se saisir de cette problématique en mettant en œuvre des stratégies qui permettront d'accompagner l'enfant dans l'expression de son vécu émotionnel.

2.5. Synthèse

Cette section nous a permis de mettre en évidence que le développement de l'intelligence émotionnelle est très fortement corrélé au développement cognitif et social de l'enfant. En effet, comme nous l'avons vu, les aptitudes langagières et de représentation permettent à l'enfant d'exprimer verbalement son vécu émotionnel ; la compréhension des

émotions d'autrui renvoie au dépassement de l'égoïsme intellectuel ; enfin, la régulation émotionnelle et la compréhension d'émotions ambivalentes et/ou complexes vont de pair avec le développement d'un raisonnement hypothético-déductif chez l'enfant. En somme, chaque nouvelle habileté en termes d'intelligence émotionnelle se déploie et fait écho à l'acquisition des capacités cognitives. Également, nos travaux traitent du vécu émotionnel qui, nous le rappelons, se situe au niveau de la conscience secondaire (cf. §1.2.5). Pour cette raison, nous avons circonscrit notre objet d'étude aux enfants âgés, en moyenne, de sept à onze ans, puisque ce degré de conscience semble difficilement accessible avant cet âge-là, notamment en raison des aptitudes cognitives, sociales et émotionnelles de l'enfant. Aussi et surtout, cette tranche d'âge correspond à une période de l'enfance où, d'une part, les symptômes de souffrance peuvent se faire particulièrement discrets, et d'autre part, où les ressources personnelles de l'enfant peuvent parfois n'être pas encore suffisamment dense pour qu'il puisse faire face à une expérience émotionnelle négative et ainsi limiter les incidences que celle-ci peut provoquer.

3. L'expression du vécu émotionnel

3.1. Introduction

Traduire son vécu émotionnel par le langage, notamment quand celui-ci est douloureux, peut être difficile à réaliser (Scherer, Rimé, & Chipp, 1989) : cela peut notamment être le cas de l'enfant qui, par exemple, se retrouve confronté à la séparation ou au divorce de ses parents (Dreyer, 2018). Pourtant l'expression du vécu émotionnel, et notamment dans un contexte de communication intra-familiale, peut jouer un rôle important et même être bénéfique pour l'enfant. Ainsi, l'objectif de cette section est de mettre en évidence en quoi il nous semble nécessaire d'accompagner et de favoriser l'expression de son vécu émotionnel. Dans un premier temps, nous tâcherons de clarifier ce que nous entendons par l'expression du vécu émotionnel. Ensuite, nous croiserons les regards quant aux potentiels bénéfiques que peut engendrer l'expression de celui-ci sur la santé, en présentant les différents mécanismes qui peuvent être à l'origine de ces derniers. Si la question des bénéfices physiologiques semblent ne pas faire consensus, nous mettrons ensuite en évidence que les auteurs s'accordent sur le fait que

l'expression, même si elle n'entraîne pas la récupération émotionnelle, peut engendrer des effets positifs qui sont ressentis subjectivement par l'individu. En effet, l'expression du vécu émotionnel peut permettre, par la production de sens, de réorganiser l'expérience et de minimiser l'élaboration de théories fantasmatiques, et d'autre part, elle peut permettre de réduire considérablement les angoisses, le stress ainsi que les tensions, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, et ce notamment par le soutien émotionnel que l'entourage peut apporter. En somme, si cette dernière peut être à la fois l'objet et l'instrument de la régulation émotionnelle (Cosnier, 1994), dans cette section, il sera question de mettre en perspective les effets que celle-ci peut avoir sur l'enfant, mais aussi de poser les premiers éléments clefs et points d'ancrage qui permettront d'amorcer un angle d'entrée dans le projet à imaginer.

3.2. Clarification conceptuelle

Comme nous l'évoquions précédemment, le vécu émotionnel est subjectif et relève d'un caractère interne, et en ce sens, pose un problème d'observabilité. Toutefois, ce dernier peut être sémiotisé, c'est-à-dire être communiqué ou rendu manifeste au moyen de signes, selon trois modes de sémiotisation : l'émotion dite, l'émotion montrée, et l'émotion étayée (Micheli, 2013). Dans le cadre de ces travaux, nous nous concentrons sur le partage du vécu émotionnel à travers sa mise en mots, c'est-à-dire sur son expression dans une dimension langagière, bien que celle-ci ne se limite pas, de toute évidence, aux labels verbaux (Dan Glauser, 2019). Plusieurs études réalisées auprès de personnes qui ont vécu une expérience émotionnelle douloureuse ou fortement négative, mettent en évidence que dans la majorité des cas, ces mêmes individus vont éprouver le besoin de déployer leurs émotions au moyen du dire, c'est-à-dire en parlant de leur vécu avec d'autres personnes dans les heures, jours, semaines ou mois à venir (Rimé, 2005, 2009 ; Rimé, Noël, & Philippot, 1991 ; Rimé, Philippot, Boca, & Mesquita, 1992 ; Rimé & Zech, 2001). En effet, ce fait a par exemple été observé chez les sauveteurs lors du naufrage des plate-formes pétrolières du site d'Ekofisk (Erslund, Weisaeth, & Sund, 1989), chez des personnes ayant perdu un proche (Schoenberg, Carr, Peretz, Kutscher, & Cherico, 1975), ou encore chez des patients souffrants d'un cancer (Mitchell & Glickman, 1977). Ce phénomène est appelé le « partage social des émotions », et correspond à l'expression verbale

du vécu émotionnel, adressée à un partenaire, dans un langage socialement partagé (Rimé, 1989, 2005, 2009). Dans cette formulation, nous pouvons remarquer trois notions importantes qu'il est nécessaire de prendre en compte et de davantage détailler. La première est l'expression du vécu émotionnel : ce qui apparaît être le point fondamental du partage social des émotions, ce n'est pas l'expression des faits, mais plutôt l'expression à propos de la manière dont a été vécue l'expérience (Pennebaker & Beall, 1986). Autrement dit, le partage social des émotions suggère que l'expression de l'expérience émotionnelle soit déployée dans ses multiples dimensions : elle ne concerne pas uniquement les dimensions externes et objectives de l'événement (géométrico-techniques ou spatio-temporelle), mais principalement les dimensions internes et subjectives (Rimé, 1989), et est donc relative au vécu émotionnel au sens où nous l'entendons. Les deux autres notions, intimement intriquées, concernent le partenaire et le langage socialement partagé : il peut s'agir d'un interlocuteur réel ou hypothétique : dans le premier cas, le vécu émotionnel est exprimé en présence d'un autre individu, dans le second cas, le destinataire de l'expression est incarné par une figure symbolique telle que le sont les journaux intimes ou les lettres (Rimé, 1989, 2005, 2009). En ce sens, l'expression du vécu émotionnel dans le partage social des émotions, qu'importe la forme que prend l'interlocuteur, est toujours opérée dans un rapport dialogique dans lequel le langage apparaît comme un instrument de secondarisation permettant de traduire le vécu dans un genre discursif (Dreyer, 2018).

3.3. Un objet débattu

3.3.1. Du côté des bénéfiques

Comment expliquer cette propension qu'ont la plupart des individus à partager avec d'autres leurs vécus émotionnels ? Une étude réalisée récemment a mis en évidence que la plupart des personnes pensent qu'exprimer leurs émotions leur est bénéfique (Zech, 2004, cité dans Rimé, 2005), comme si la parole contenait, à elle seule, une fonction libératoire. Il convient donc de s'interroger quant à la véracité des bénéfiques engendrés par l'expression du vécu émotionnel : qu'en est-il réellement ? Y a-t-il des effets positifs liés au partage social des

émotions ? Parler de son expérience émotionnelle permet-il d'atténuer le vécu douloureux ou négatif ? Ou, au contraire, la réévoocation du vécu émotionnel n'amplifie-t-elle pas l'état émotionnel de l'individu ?

Plusieurs expérimentations réalisées jusqu'à présent ont mis en évidence la diminution du stress et de la détresse grâce au partage social de l'émotion, et au contraire, les aspects délétères dans le cas inverse. Par exemple, les travaux réalisés par Berry et Pennebaker (1993) ont montré les changements physiologiques dus à la non-expression du vécu émotionnel. En effet, celle-ci aurait un impact sur le système de pare-excitation et pourrait, par conséquent, provoquer davantage de stress et ainsi être nocive pour la santé (Berry & Pennebaker, 1993). Dans une perspective similaire, une autre étude a mis en évidence, au moyen de l'imagerie par résonance magnétique, que le fait d'identifier verbalement une émotion permettait de réduire les réponses provenant de l'amygdale et d'autres régions limbiques et contribuait ainsi à atténuer la réaction émotionnelle de détresse (Lieberman, Eisenberger, Crockett, Tom, Pfeifer, & Way, 2007). La diminution de la détresse subjective a également été mise en évidence par d'autres expérimentations qui ont démontré une corrélation entre l'expression du vécu émotionnel douloureux et la diminution des consultations en centres de santé dans les mois qui ont suivi (Pennebaker & Beall, 1986; Pennebaker, Colder, & Sharp, 1990), notamment parce que l'expression aurait des effets positifs sur les lymphocytes T, responsables des fonctions immunitaires (Pennebaker, Kiecolt-Glaser, & Glaser, 1988). Dans le même sens, une autre étude menée auprès de patientes atteintes d'un cancer du sein a montré que celles qui avaient exprimé davantage leurs émotions avaient un niveau de détresse plus faible que les autres (Stanton, Danoff-Burg, Cameron, Bishop, Collins, Kirk, Sworowski, & Twillman, 2000).

A contrario, d'autres expériences menées n'ont pas permis d'obtenir les mêmes conclusions suite à la reproduction de certaines des études évoquées-ci dessus. Par exemple, à travers leur expérimentation, Greenberg & Stone (1992) n'ont observé aucune différence significative entre les sujets qui avaient exprimé leurs émotions négatives et ceux qui ne l'avaient pas fait, tant sur la diminution des consultations chez le médecin que sur les symptômes physiques auto-déclarés. Par ailleurs, les résultats d'autres études ont montré que l'expression émotionnelle peut, au contraire, intensifier l'émotion ressentie plutôt que de la

diminuer (Ebbesen, Duncan, & Konecni, 1975 ; Laird, 1974), et serait, par conséquent, un facteur pouvant augmenter la détresse.

En somme, les réponses quant aux potentiels bénéfiques liés à l'expression du vécu émotionnel se contredisent et ne semblent pas faire consensus au sein de la communauté scientifique. En effet, selon certains auteurs, l'expression apparaît comme étant un moyen de diminuer la détresse, alors que d'autres mettent en lumière l'inverse : c'est le paradoxe de l'expression de la détresse (Kennedy-Moore & Watson, 2001). De surcroît, il semblerait que les mécanismes sous-jacents aux effets liés à l'expression du vécu émotionnel ne fassent pas non plus consensus au sein de la communauté scientifique. Pour cette raison, dans la prochaine section nous ferons un tour d'horizon de ces différents mécanismes de sorte à pouvoir, ensuite, mieux expliciter comment le designer peut se saisir de cet objet d'étude. En effet, il nous semble primordial de bien comprendre le fonctionnement des bénéfices afin de pouvoir aborder la problématique en définissant un angle d'entrée pertinent au regard de notre discipline.

3.3.2. Du côté des mécanismes sous-jacents

Si la plupart des individus pensent que le partage social des émotions engendre des bénéfices, peu de preuves permettent néanmoins de soutenir la valeur clinique selon laquelle l'expression du vécu émotionnel aurait un effet cathartique (Kotsou, 2014 ; Nils & Rimé, 2012 ; Rimé, 1989, 2005), et ce notamment en l'absence d'autres éléments (Lewis & Bucher, 1992). Cette croyance quasiment universelle reposerait sur le fameux mythe de la bouilloire et du réservoir dans lequel nos émotions sont comparables à la vapeur d'eau qui, au bout d'un moment, finirait par soulever ou faire sauter le capot :

À l'origine de cette métaphore, il y a le fait que les états émotionnels suscitent l'impression que le corps est envahi par une force difficile à contenir et qui s'exprime ensuite dans des mimiques, des gestes, des paroles, des actes. La pensée populaire conçoit volontiers que ce brusque surcroît d'énergie dans le réservoir entraîne le déséquilibre du fonctionnement de l'organisme. On pense dès lors que cette énergie en

excès doit se dévider, ou se décharger, d'une manière ou d'une autre. Les manifestations expressives de l'émotion sous la forme de gestes, cris, larmes, rires, paroles et autres apparaissent comme les moyens naturels de cette décharge. On en vient ainsi à penser que plus l'expression est abondante, mieux il en sera pour la restauration de l'équilibre de l'organisme.

(Rimé, 2005 : 221-222)

Ainsi, puisque les effets relatifs à l'expression du vécu émotionnel ne relèvent pas, comme dit précédemment, d'un simple effet cathartique, cette théorie nous semble, par conséquent, pouvoir être mise de côté. À présent, il convient donc de nous interroger sur les différentes explications possibles : si l'expression ne contient pas, à elle seule, une fonction libératoire, quels sont les mécanismes qui expliquent les répercussions positives démontrées par plusieurs études scientifiques ? Plusieurs théories mettent en lumière différents processus pouvant être à l'origine des bénéfices psychologiques et/ou physiologiques imputés à l'expression du vécu émotionnel :

- Les processus désinhibiteurs (*disinhibition theory*) : La peur de raviver l'expérience émotionnelle, notamment lorsque celle-ci est particulièrement douloureuse, peut conduire les individus à éviter de s'exprimer à ce propos (Kennedy-Moore & Watson, 2001). L'inhibition émotionnelle pourrait être délétère pour la santé sur le long terme, car elle pourrait occasionner davantage de stress pouvant accroître la possibilité d'avoir des problèmes de santé (Berry & Pennebaker, 1993). Selon cette théorie, la désinhibition émotionnelle serait donc responsable des effets bénéfiques de l'expression du vécu parce qu'elle permettrait de réduire le stress.
- Les processus cognitifs (*cognitive-processing theory*) : Les effets positifs de l'expression du vécu émotionnel seraient imputés à la mise en route d'un travail cognitif. Selon cette théorie, la mise en mot des émotions permettrait de faciliter

la compréhension et la réorganisation de l'événement émotionnelle (Berry & Pennebaker, 1993 ; Kennedy-Moore & Watson, 2001 ; Rimé, 2005, 2007, 2009 ; Watson & Rennie, 1994), et conduirait ainsi à davantage de clarté sur ce qui est ressenti (Kennedy-Moore & Watson, 2001). L'expression pourrait donc permettre de dépasser plus facilement une expérience douloureuse (Berry & Pennebaker, 1993 ; Pennebaker & Seagal, 1999) et ainsi améliorer le bien-être (Kennedy-Moore & Watson, 2001).

- Les processus régulateurs : Les événements douloureux pourraient engendrer la rumination mentale, c'est-à-dire la manifestation de plusieurs formes de pensées intrusives et spontanées (Kennedy-Moore & Watson, 2001 ; Rimé, 1995, 2005). Elles ont une incidence sur les capacités d'action et troublent le fonctionnement mental de l'individu (Rimé, 2005). Ces manifestations pourraient être à l'origine de l'augmentation du stress, potentiellement responsable d'effets délétères sur la santé (Derlega, Metts, Petronio, & Margulis, 1993). L'expression du vécu émotionnel, lorsqu'il facilite la compréhension et permet une meilleure structuration de l'expérience négative, pourrait permettre moins de rumination et ainsi la régulation des pensées néfastes (Kennedy-Moore & Watson, 2001 ; Pennebaker & Seagal, 1999 ; Rimé, 2005). Les fondements de cette théorie sont donc fortement corrélés avec les processus cognitifs évoqués précédemment.

- Les processus sociaux : L'interlocuteur du partage social de l'émotion jouerait un rôle majeur. Ce sont ses réactions face à l'expression du vécu émotionnel de l'autre qui seraient principalement responsables des effets positifs ou négatifs ressentis par l'individu (Christophe & Di Giacomo, 2003). Dans le même sens, Rimé (2005 : 339) confère une importance similaire aux réactions de l'interlocuteur, et soutient l'idée que la personne « trouvera dans ces manifestations les garanties d'intégration sociale dont elle a besoin ».

Parmi ces différents processus pouvant être à l'origine des bénéfices liés à l'expression du vécu émotionnel, nous pouvons remarquer une différence fondamentale entre le premier et les trois suivants. En effet, les bénéfices de l'expression dans les processus cognitifs, sociaux et régulateurs sont tous les trois obtenus par la mise en route d'un élément supplémentaire alors que ce n'est pas le cas pour le processus désinhibiteur qui, lui, repose uniquement sur lui-même, c'est-à-dire sur le fait que la non-expression pourrait être délétère. Autrement dit, pour les trois derniers mécanismes, c'est la compréhension, la structuration, et l'apport de l'interlocuteur qui permet d'occasionner des bénéfices, tandis que le premier mécanisme met en évidence un type de personnalité dit « répressur », c'est-à-dire des individus qui, face à une expérience émotionnelle négative, mettent en place des systèmes de défense comportementaux tels que l'évitement, le déni ou la répression (Byrne, 1961) et qui pourraient, effectivement, ressentir une forme de soulagement par la levée de ces deniers. C'est dans cette perspective que Pennebaker (1985) souligne que c'est surtout le fait de ne pas exprimer son vécu émotionnel négatif lorsqu'on en éprouve le besoin qui pourrait être à l'origine de problèmes de santé. En somme, la majorité des mécanismes présentés ci-dessus font état d'un éclairage similaire : l'expression du vécu émotionnel serait à l'origine de la mise en route d'éléments particuliers. Ainsi, dans la section suivante, nous verrons que ce sont justement l'assemblage de tous ces mécanismes et l'actionnement des éléments qu'ils permettent qui peuvent occasionner, de manière subjective, des bénéfices pour l'individu. En ce sens, comme nous le verrons ci-dessous, pour que l'expression puisse avoir des effets positifs, il est nécessaire que celle-ci soit élaborée d'une certaine façon : ce point est fondamental car il ne s'agit pas uniquement d'imaginer un artefact qui puisse faciliter l'expression du vécu émotionnel, mais plutôt de penser celui-ci de sorte qu'il accompagne l'enfant à travers le processus nécessairement imputé à ces potentiels bénéfices.

3.4. Des effets positifs subjectifs : vers un consensus

La plupart des expérimentations menées ont mis en évidence le fait que l'expression du vécu émotionnel n'entraîne pas la récupération émotionnelle (Kennedy-Moore & Watson, 2001; Nils & Rimé, 2012 ; Rimé, 1989, 2005, 2007, 2009 ; Rimé, Bouchat, Paquot, & Giglio,

2020 ; Rimé et al., 1992 ; Rimé & Zech, 2001 ; Zech & Rimé, 2005), c'est-à-dire l'inscription de « l'expérience dans son passé » de sorte à restituer chez l'individu « sa pleine disponibilité pour l'expérience actuelle et pour les projections dans le futur » (Rimé, 2005 : 337). Néanmoins, la communauté scientifique semble trouver un consensus sur les ressentis subjectifs : dans ces mêmes expérimentations, les participants ayant exprimé leur vécu émotionnel en ont perçu eux-mêmes des bénéfices personnels et intimes, quand bien même aucune incidence significative sur la récupération émotionnelle n'a pu être observée. Si peu de recherches se sont intéressées aux bénéfices liés à l'expression du vécu émotionnel chez l'enfant, les différentes études réalisées sur les adolescents et adultes montrent que les principaux bénéfices de l'expression du vécu émotionnel sont ressentis subjectivement, et permettent d'observer que ceux-ci sont généralement de l'ordre de la satisfaction globale et du bien-être (Christophe & Di Giacomo, 2003 ; Rimé, 2005 ; Zech & Rimé, 2005).

Exprimer son vécu émotionnel à un interlocuteur engendrerait donc bien des bénéfices, mais « ce ne sont pas ceux que le modèle du réservoir laissait supposer » (Rimé, 2005 : 234). Afin de mieux comprendre l'origine de ces effets positifs, plusieurs individus ont été interrogés pour connaître quelles étaient leurs motivations lorsqu'ils ont partagé leur vécu émotionnel (pour une revue, voir Rimé, 2007). Les réponses obtenues ont permis de faire ressortir neuf catégories de raisons qui ont conduit les personnes à ce partage : la répétition, la décharge (c'est-à-dire l'expression pour soulager l'état émotionnel, dans une dimension cathartique), l'aide et le soutien, le réconfort ou la consolation, la légitimation ou la validation, la clarification et la production de sens, les conseils et la recherche de solution(s), le renforcement des liens sociaux, l'éveil de l'empathie, l'obtention d'attention, le divertissement, l'information et/ou l'avertissement. Si la recherche de catharsis apparaît être une des premières motivations des individus, les motifs qui ressortent ensuite le plus souvent impliquent généralement une contribution active de l'interlocuteur (Duprez, Christophe, Rimé, Congard, & Antoine, 2014) telle que la recherche d'aide, de soutien, de réconfort ou de production de sens. En cela, la verbalisation des émotions n'aurait pas, à elle seule, une fonction libératoire, mais elle conduirait à la mise en route d'autres éléments tels que la production de sens et d'autres formes de soutien social qui, quant à eux, pourraient avoir des effets positifs. Ce sont justement ces points qui sont fondamentaux car ils constituent un point d'ancrage et un angle d'entrée

pertinent dans le projet. En effet, comme nous le verrons (cf. §8), la question de la production de sens est la base centrale des thérapies fondées sur la narrativité, ainsi, il nous apparaît que l'artefact à imaginer devrait justement permettre d'accompagner l'enfant dans la compréhension et la mise en sens de son vécu émotionnel afin que l'expression puisse lui être bénéfique. Pour cette raison, et de sorte que le lecteur puisse mieux comprendre comment, par le design, nous nous saisissons de cette problématique, dans les prochaines sections, il nous semble essentiel d'explicitier davantage ces effets positifs qui, comme nous allons le voir, peuvent être à la fois intrapersonnels et interpersonnels (Kennedy-Moore & Watson, 2001 ; Rimé, 1989, 2005, 2009 ; Rimé, Bouchat, Paquot, & Giglio, 2020 ; Rimé et al., 1992).

3.4.1. Les bénéfices interpersonnels

Comme nous l'évoquions au début de ce chapitre (cf. §1.2.2), l'expression émotionnelle a une fonction sociale et communicative (Darwin, 1872) notamment parce qu'elle permet, en quelque sorte, à l'individu d'informer son interlocuteur sur ses ressentis. Dans une même perspective, Kotsou (2014 : 95) affirme que l'expression du vécu émotionnel « contribue à résoudre les problèmes de la vie en société ». En effet, celle-ci peut avoir un impact sur les relations interpersonnelles, notamment parce qu'elle peut conduire au soutien (ou support) social (Kennedy-Moore & Watson, 2001 ; Rimé, 2005, 2007, 2009 ; Rimé, Paez, Kanyangara, & Yzerbyt, 2011). Ce dernier est défini comme « un échange de ressources entre deux individus, perçues par le prestataire ou le bénéficiaire comme étant destinées à améliorer le bien-être du bénéficiaire » (Shumaker & Brownell, 1984 : 13 ; traduction libre). Depuis le milieu des années soixante-dix, les recherches sur le soutien social se sont multipliées, et si les définitions et formes d'aides qui lui sont imputées varient quelque peu, toutes les théories mettent en évidence l'aspect multidimensionnel du concept (Beauregard & Dumont, 1996). Le plus fréquemment, les classifications du soutien social s'accordent sur ces quatre versants (Briançon, Blanchard, Cherrier-Baumann, Guenot-Gosse, Cales-Blanchard, Deschamps, & Senault, 1985 ; Cobb, 1976 ; House, 1981 ; Thoits, 1985) : (a) le support émotionnel : il repose sur la relation de confiance et favorise le fait que l'individu se sente aimé et valorisé ; (b) le support informationnel : il permet à l'individu d'être conseillé, aidé, et de recevoir des

informations et conseils ; (c) le support instrumental : il s'agit des actes, services ou aides matérielles qui sont apportés à l'individu ; (d) le support évaluatif : il apporte du réconfort et de la réassurance à l'individu quant à ses choix, ses valeurs, son intégration, etc.

Le soutien, tout comme la communication familiale et le partage des émotions, sont des éléments clefs pour rebondir face à une expérience douloureuse, et ce notamment parce qu'ils contribuent à développer chez l'enfant un sentiment de sécurité interne (Anaut, 2007). L'expression du vécu émotionnel peut permettre de minimiser la détresse primaire de l'enfant et contribuer à intensifier ce sentiment de sécurité lorsque le parent le soutient émotionnellement en apportant, par exemple, réconfort, consolation et réassurance, ou encore lorsqu'il le conseille, le guide ou l'aide dans ses choix ou actions. En ce sens, le soutien – dans ses multiples formes – peut permettre à l'enfant de se sentir dans un environnement sécurisant et peut l'aider à retrouver ses repères, notamment face à la sensation de perte de contrôle qu'il peut ressentir face à une expérience négative (Kennedy-Moore & Watson, 2001). L'entourage peut également jouer un rôle important en soutenant l'enfant dans la réalisation d'actions concrètes, et ainsi lui donner les moyens de retrouver son sens de l'opérance (Rimé, 2005, 2007). C'est dans cette même perspective que les participants ayant partagé leur vécu émotionnel dans l'étude de Zech et Rimé (2005) disent avoir ressenti des effets positifs interpersonnels s'apparentant à une forme de soulagement, et affirment « s'être senti compris ou avoir été davantage réconfortés par l'interlocuteur » (Zech & Rimé, 2005 : 283 ; traduction libre). En ce sens, les sentiments éprouvés, l'estime de soi, et le besoin important de reconnaissance personnelle et sociale semblent pouvoir être soutenus par l'entourage, notamment dans le cas de la sécurité et des besoins socio-affectifs de l'enfant.

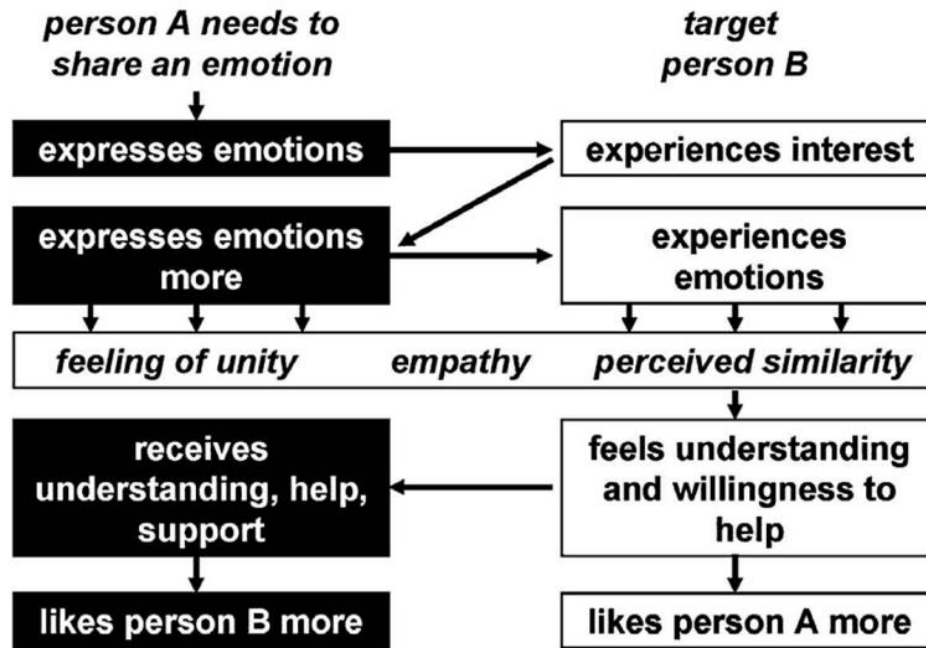


Fig. 6 – Rimé (2009) : Dynamique interpersonnelle du partage social de l'émotion

En somme, si nous reprenons les différents niveaux d'impact que provoque une expérience émotionnelle chez l'individu (cf. §1.3), le soutien social apparaît comme pouvoir minimiser quelques-uns de ces derniers. En effet, lors du partage de l'émotion, les comportements de l'interlocuteur qui se manifestent à travers des formes de soutien social de type socio-affectif (affection, réconfort, attention, compréhension, intégration, etc.) peuvent contribuer à minimiser l'impact de l'expérience émotionnelle au niveau de la personnalité ainsi qu'au niveau phénoménal et social (Rimé, 2005, 2007). Quant à celles qui sont de type pragmatique (aide à l'action ou besoin matériel, par exemple), elles peuvent permettre de réduire l'incidence au niveau des capacités d'action (Rimé, 2005, 2007). Toutefois, même si en apparence la théorie selon laquelle les ressentis positifs subjectifs sont imputés au soutien social – notamment parce que l'individu retrace l'expérience non plus seul, mais accompagné d'un être bienveillant – est séduisante, elle ne constitue pas l'essentiel de ce qui s'opère dans l'expression du vécu, quand bien même le soutien joue un rôle important (Rimé, 1989). En effet, il semblerait que l'essence des bénéfices liés au partage émotionnel se situe à un niveau intrapersonnel.

3.4.2. Les bénéfices intrapersonnels

Puisque l'expérience émotionnelle constitue une faille dans le monde virtuel de l'individu, et que l'ensemble de ses ressources en est affecté, la résorption de celle-ci ne peut se faire que par un travail qui se situe au niveau cognitif-symbolique et qui permet de réorganiser, voire de rebâtir les modèles forgés jusqu'à présent (Rimé, 2005). Ce processus cognitif passe par la production de sens de l'expérience émotionnelle vécue, et doit permettre d'accorder « l'univers de présomptions et chaque situation concrète qu'on rencontre dans la vie » (Rimé, 2005). Cette mise en sens peut être favorisée par l'expression émotionnelle, comme le laisse penser l'étude menée par Zech et Rimé (2005) dans laquelle les participants ayant parlé de leur vécu ont fait état d'une meilleure compréhension de leur expérience propre : « l'interaction leur a permis de mieux comprendre et de mettre les choses en ordre » (Zech & Rimé, 2005 : 283 ; traduction libre). Dans la même perspective, plusieurs contributions scientifiques ont mis en évidence que l'expression permettrait de favoriser la mise en sens, la compréhension et l'organisation de l'expérience émotionnelle (Berry & Pennebaker, 1993 ; Clark, 1993 ; Kennedy-Moore & Watson, 2001 ; Lane & Schwartz, 1987 ; Pennebaker, 1985 ; Pennebaker & Seagal, 1999 ; Rimé, 2005, 2009 ; Rimé & Zech, 2001 ; Watson & Rennie, 1994). Toutefois, ces éléments engendrant les bénéfices subjectifs semblent pouvoir être mis en route seulement si, comme nous le soulignons précédemment (cf. §3.2), l'individu adresse l'expression de son vécu émotionnel à un interlocuteur :

Il semble bien que cette opération soit irréalisable en dehors du cadre social. En dehors du recours au langage ou à des formes expressives socialement partagées, l'individu ne paraît pas en mesure de disposer de moyens d'articulation suffisamment puissants pour permettre cette organisation progressive du donné émotionnel. Le simple travail mental que l'on peut effectuer isolément ne semble pas susceptible d'y conduire, car dans ce travail, l'individu continue à se superposer pleinement à sa propre expérience, et seule en résulte la rumination. Pour leur part, les moyens d'expression socialement partagés garantissent, par définition, l'articulation de l'expérience privée, c'est-à-dire, son

“dérroulement” dans le temps et l’espace. Il paraît donc essentiel, pour le traitement de l’information émotionnelle, que le sujet s’adresse à quelqu’un. Que ce récepteur soit réel ou seulement virtuel semble être une question de moindre importance.

(Rimé, 1989 : 293-294)

En cela, le récepteur de l’expression est essentiel parce qu’il met l’individu dans une position où il « s’inscrit nécessairement dans un système de langage » en lui donnant une « manière possible particulière de conceptualiser la réalité » afin de mieux pouvoir la comprendre (Rimé, 1984 : 418). Il s’agit de comprendre que le partage du vécu émotionnel permet la mise en perspective de l’expérience émotionnelle, et ce notamment parce que le processus conversationnel nécessite que l’individu utilise plusieurs structures de connaissances afin de verbaliser son vécu (Clark, 1993). Autrement dit, la mise en mot permet d’élaborer l’expérience dans une continuité logique et délimitée. En effet, lorsqu’une personne explique son vécu émotionnel à une autre, il est nécessaire qu’elle envisage celui-ci dans des représentations multiples en prenant notamment en compte le point de vue de son interlocuteur afin que l’expérience soit exprimée avec cohérence. Ainsi, le fait d’expliquer ses sentiments à un interlocuteur nécessite d’abord de les clarifier pour soi (Kennedy-Moore & Watson, 2001). Il s’agit de comprendre que le langage, dans sa forme dialogique, s’articule dans des dimensions cognitives et affectives (Dreyer, 2018), et ce justement parce que l’expression émotionnelle à autrui nécessite que l’individu mette en mot « le contexte, l’information, utilise de multiples perspectives, clarifie, élabore, explique, et donne les causes et les résultats » (Clark, 1993 : 33 ; traduction libre). Le partage du vécu émotionnel offre donc des possibilités d’introspection parce qu’il nécessite l’organisation et la structuration mentales des ressentis (Berry & Pennebaker, 1993 ; Clark, 1993 ; Pennebaker & Seagal, 1999), notamment par la constitution de « schèmes cognitifs permettant de l’appréhender sur le plan logico-conceptuel, et d’établir entre ces données et d’autres déjà traitées antérieurement, les relations qui s’imposent » (Rimé, 1989 : 293). Nous pouvons donc dire que la production de sens se construit sur deux niveaux, d’abord individuellement par le biais de son propre discours, puis dans un second temps, à travers le discours de l’autre sur celui-ci (Salazar-Orvig & Grossen, 2008).

Dans cette perspective, le partage du vécu émotionnel favorise la construction et la co-construction de sens, et permet de passer d'une expérience qui apparaît mentalement comme chaotique et diffuse à une expérience qui devient, par la mise en mots, plus organisée, et donc potentiellement moins angoissante (Berry & Pennebaker, 1993). En cela, la co-production de sens opérée par la mise en mots peut, non seulement, permettre à l'enfant de transformer son expérience émotionnelle en « un tout intelligible et acceptable » (de Ryckel & Delvigne, 2010 : 235) mais aussi permettre de convertir en sa propre substance, les données de l'expérience rencontrées, pour ajuster les modèles de son monde virtuel à celles-ci ou pour en rebâtir de nouveaux (Rimé, 2005, 2007, 2009). En cela, comme nous le disions précédemment, la production de sens est un élément clef à la résorption des effets négatifs liés à une expérience émotionnelle car elle permet d'agir au niveau de l'impact cognitif-symbolique (Rimé, 2005). Ainsi, la mise en sens du vécu, en se révélant être un processus majeur dans la manifestation des effets positifs ressentis par l'individu, nous apparaît comme étant un point central dans l'élaboration de notre projet. Pour cette raison, nous interrogerons quelles stratégies mettre en œuvre pour que l'enfant puisse, par le biais de son expression, également produire le sens de son expérience, comme nous le verrons dans la suite de ces travaux (cf. §8).

Dans une autre mesure, l'expression du vécu émotionnel peut favoriser la résolution de problèmes, notamment parce que la production de sens peut permettre à l'individu de créer des liens de causalités qui, parfois, peuvent lui donner l'opportunité de voir des aspects différents ou non identifiés de l'événement vécu (Clark, 1993). La mise en sens peut être particulièrement nécessaire chez l'enfant de cet âge qui fonctionne encore parfois par un type de raisonnement transductif en créant des liens de causalités imaginaires, et qui, face à une situation quelle qu'elle soit, peut construire des *scenarii* catastrophiques souvent bien plus tragiques que ce qu'il en est réellement (Tisseron, 2004). C'est d'autant plus le cas lorsque l'enfant ne communique pas sur son vécu émotionnel et qu'il est confronté aux « suintements » – c'est-à-dire des bribes de conversation, des lapsus ou même des comportements qui lui semblent anormaux –, qui viennent encore davantage alimenter ses constructions imaginaires (Tisseron, 2004). Celles-ci peuvent être à l'origine d'angoisses importantes, d'une perte de confiance en lui et ses proches et une remise en question de ses propres capacités d'analyse, tout en occasionnant chez l'enfant une très grande souffrance émotionnelle (Tisseron, 2004). En cela,

la verbalisation émotionnelle dans sa forme dialogique pourrait permettre de réduire l'élaboration de théories fantasmatiques en minimisant, par exemple, certains quiproquos pouvant être à l'origine de l'expérience négative, en plus de permettre à l'enfant d'obtenir les manifestations affectives, de réconfort et de réassurance dont il a besoin. En ce sens, le partage émotionnel, en favorisant la meilleure compréhension de l'expérience et sa mise en perspective, peut favoriser l'émergence de solutions et permettre de résoudre des erreurs d'interprétations ou des conflits (McMahon, 1992), et ainsi aider l'enfant à mieux savoir comment gérer celle-ci ou la résoudre (Kennedy-Moore & Watson, 2001).

En somme, l'expression du vécu émotionnel peut permettre de réduire l'impact de l'expérience émotionnelle au niveau cognitif-symbolique, notamment car le partage émotionnel favorise la modification des schémas et des représentations du monde virtuel de l'individu, en recréant du sens et en restaurant les systèmes de croyances (Rimé, 2005, 2007). Dans le même sens, parler de son vécu émotionnel peut permettre de minimiser l'incidence au niveau de la mémoire – grâce au recadrage de l'expérience qui offre de nouvelles possibilités d'appréciation –, ainsi qu'au niveau motivationnel, par la réorganisation des motivations (Rimé, 2005, 2007).

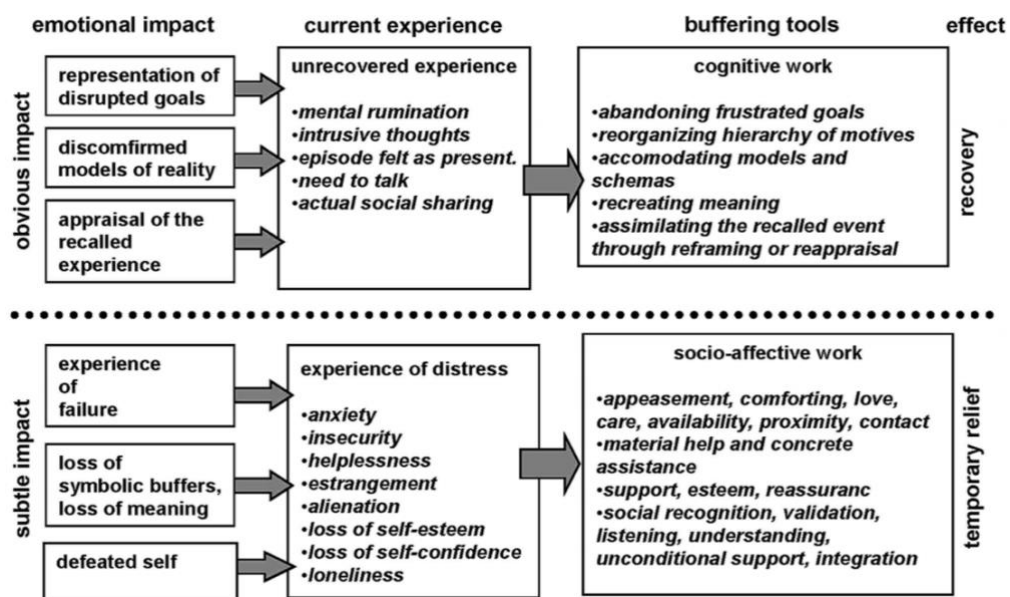


Fig. 7 – Rimé (2009) : Modèle du double impact d'un épisode émotionnel négatif passé

3.5. Synthèse

Comme nous avons pu le voir l'expression du vécu émotionnel se rapporte à ce que Rimé nomme le partage social des émotions, c'est-à-dire l'expression émotionnelle adressée à un partenaire et ce, dans un langage socialement partagé (Rimé, 1989, 2005, 2009). Dans cette section, nous avons montré que s'il n'existe actuellement aucun consensus sur le fait que l'expression émotionnelle puisse engendrer des bénéfices sur la santé ou entraîner la récupération émotionnelle, les données des expérimentations mettent tout de même en lumière des effets positifs qui sont ressentis subjectivement par les individus eux-mêmes. Comme nous avons pu le voir, ces bénéfices se situent à un niveau intra et interpersonnels, et sont le résultat de la mise en route d'éléments socio-affectifs et cognitifs. Ces derniers découlent principalement des différentes formes de soutien social telles que par exemple les contributions affectives de type réconfort, mais aussi et surtout de la production de sens qui peut être opérée lors de l'expression. En somme, exprimer son vécu émotionnel pourrait permettre de minimiser « l'insécurité, l'incertitude et le doute, l'effritement du sens de l'opérance et de la capacité d'action, l'expérience d'aliénation et de dissociation sociale, la chute d'estime et l'expérience du soi misérable » (Rimé, 2005 : 345), en plus de pouvoir aider l'enfant à résoudre certains malentendus, et à entrevoir de nouvelles perspectives et une meilleure compréhension de son expérience émotionnelle (Kennedy-Moore & Watson, 2001).

Conclusion du chapitre I

À l'issue de ce chapitre, nous avons pu mettre en lumière le cadre théorique dans lequel s'ancrent les présentes recherches. Dans un premier temps, nous sommes revenus sur les différents termes annexes pour mieux saisir les différences sémantiques qu'il existe entre les diverses dénominations parfois utilisées sans grande distinction dans le langage courant. Cette étape nous a permis de clarifier ce que nous entendons par vécu émotionnel, tout en nous donnant l'occasion de pouvoir mettre en évidence où celui-ci se situe et ce qu'il englobe. À cet égard, nous avons pu souligner qu'il existe différents degrés de conscience émotionnelle allant du domaine du sensible comme la perception des sensations corporelles par exemple, à un état réflexif qui, quant à lui, se déploie dans la conscience du sentiment ressenti. Dans le cadre de ces travaux de recherche, le vécu émotionnel dont il est question se rapporte à l'aspect cognitif et subjectif du sentiment, et se situe donc à un niveau de conscience dit secondaire. Cette distinction est fondamentale puisque c'est à ce niveau de conscience que l'individu est capable de se représenter mentalement son ressenti, et dans le même temps, peut le verbaliser : l'expérience n'est plus liée uniquement au corps, elle l'est aussi à la psyché. En ce sens, puisque le vécu émotionnel peut être mis en mot, il est ici question de s'interroger sur la manière dont un artefact, quel qu'il soit, pourrait favoriser cette verbalisation car, comme nous avons pu le voir, chaque expérience émotionnelle, qu'elle soit négative ou positive, engendre chez l'individu des résonances qui peuvent être plus ou moins denses et perdurer plus ou moins longtemps. Dans le cas d'une expérience douloureuse ou perçue négativement, celle-ci peut provoquer une incidence qui s'inscrit à plusieurs niveaux : phénoménal, cognitif-symbolique, motivationnel, social, sur la personnalité, sur la mémoire et/ou sur les capacités d'action. Il s'agit de comprendre qu'une expérience émotionnelle, quelle qu'elle soit, est profondément singulière, et en ce sens, chacun peut traverser de manière très différente une situation qui, en apparence, semble similaire. C'est d'autant plus le cas de l'enfant qui peut être particulièrement affecté par des événements pouvant parfois paraître anodins aux yeux des adultes. C'est pourquoi dans un deuxième temps, nous sommes revenus sur le développement cognitif de l'enfant en abordant les différentes périodes de l'intelligence qui le compose. Cela nous a

permis de mettre en évidence que le développement intellectuel de l'enfant est très fortement corrélé à son développement émotionnel. En effet, chaque compétence cognitive acquise au cours des périodes de l'enfance semble directement faire écho à de nouvelles aptitudes relevant de ce qu'on appelle l'intelligence émotionnelle. Cette dernière comprend plusieurs composantes (externes, internes et réflexives) axées autour de la compréhension des émotions dans toute leur complexité, et apparaît comme nécessaire pour guider les relations humaines. Comme nous avons pu le voir, l'enfant qui se situe dans la tranche d'âge sept-onze ans, s'il est capable de mentaliser, de se nourrir de ses expériences antérieures et d'avoir une conscience réflexive sur ses sentiments, n'a pour autant pas encore toutes les cartes en main pour affronter une expérience émotionnelle négative, et ce notamment parce qu'il est en plein développement. Cette période de l'enfance, notamment caractérisée par l'entrée à l'école primaire, est particulièrement dense et constituée de vastes enjeux tant d'un point de vue cognitif que social et émotionnel pour l'enfant. Si cette tranche d'âge a été pendant longtemps interprétée comme une phase relativement calme, il a été mis en évidence qu'elle correspond surtout à une période où les symptômes de souffrance sont peu perceptibles. C'est d'autant plus le cas pour l'enfant qui, face à une expérience douloureuse, n'arrive pas à traduire son vécu émotionnel par le langage alors que la mise en mots pourrait l'aider à éclaircir certains points relevant parfois de quiproquos ou de théories imaginées, ou à produire un sens différent lui permettant de réorganiser autrement l'événement vécu en lui donnant la possibilité de l'entrevoir dans d'autres perspectives. C'est ce que nous avons mis en évidence dans la troisième partie de ce chapitre, en nous interrogeant sur les bénéfices que peut provoquer l'expression du vécu émotionnel afin de mieux saisir comment nous pourrions, grâce aux méthodologies du design, se saisir de cette problématique. Ainsi, nous avons pu mettre en lumière que si la parole n'a aucun effet cathartique au sens propre, elle est toutefois à l'origine, chez l'individu, de bienfaits ressentis subjectivement et personnellement. Comme nous avons pu le voir, ces effets positifs sont principalement imputés à la mise en route d'éléments socio-affectifs et cognitifs. En effet, l'expression du vécu émotionnel peut être l'occasion, par exemple, de manifestations d'affection ou de réconfort et d'autres formes de soutien social plus pragmatiques. Aussi et surtout, l'expression, si celle-ci est adressée à un interlocuteur (fictif ou réel) et lorsqu'elle engendre la production de sens de l'expérience émotionnelle, peut permettre la résorption de

celle-ci car le travail s'effectue au niveau symbolique-cognitif. Ceci nous apparaît comme point d'ancrage important dans l'élaboration de la stratégie à mettre en place : il ne s'agit pas uniquement de penser un artefact qui favorise l'expression du vécu, mais plutôt qui permette la mise en sens de celui-ci. À cet égard, nous verrons dans les prochains chapitres que la structure particulière dans laquelle se déploie le récit pourrait être un moyen d'engager le processus de production de sens chez l'enfant (cf. §7 et §8).

Chapitre II

À la rencontre des enfants : cadre méthodologique et retours de l'enquête

Introduction du chapitre II

Afin de diriger notre intervention au mieux et d'élaborer la stratégie à mettre en place pour faciliter, chez les enfants, l'expression de leur vécu émotionnel tout en leur donnant les moyens d'en produire le sens (cf. §3), nous sommes allés à la rencontre de ces derniers lors d'enquêtes de terrain. Notre objectif était d'être au plus près des bénéficiaires visés par notre recherche afin de mieux comprendre les enfants dans leur globalité, c'est-à-dire tant dans leurs capacités relationnelles, de communication, d'expression et d'interaction que dans leurs besoins, occupations et divertissements. En d'autres termes, nous souhaitons pouvoir davantage saisir leurs manières d'être en tentant de nous immerger le plus possible dans leur monde. Pour cela, nous avons réalisé notre enquête dans quatre lieux : une association, un service pédiatrique hospitalier, une école élémentaire et un centre de loisirs. Les deux premiers ont permis d'aller à la rencontre d'enfants dans un contexte particulier où les expériences négatives ou douloureuses étaient souvent présentes, et face à laquelle l'expression du vécu émotionnel pouvait s'avérer particulièrement difficile. Les deux autres lieux ont permis de comprendre les modalités d'être des enfants dans un contexte plus habituel où il était davantage possible de les observer dans leurs relations familiales, et où ils pouvaient avoir plus de facilité pour exprimer leur vécu. Les enquêtes réalisées nous ont permis de mieux saisir la complexité de l'enfant, et nous ont aiguillés sur la stratégie à mettre en place dans une perspective de projet de design. En effet, comme nous le verrons, les observations faites sur les lieux d'enquêtes nous ont permis d'une part de consolider les éléments théoriques que nous avons étudiés précédemment, et d'autre part d'orienter la poursuite des recherches.

Dans ce chapitre, nous souhaitons donc présenter le cadre, les conditions, les méthodologies ainsi que les lieux de nos enquêtes. Dans un premier temps, nous ferons état des méthodes utilisées pour récolter les données (cf. §4). Seront ainsi présentés les différents outils qui nous ont permis de retranscrire les observations et entretiens que nous avons réalisés. Dans le même temps, nous expliquerons les raisons de nos choix à l'égard des techniques dont nous avons fait usage, ainsi que le caractère tridimensionnel qu'a endossé notre carnet de terrain tout au long de cette enquête. Dans un deuxième temps, nous souhaitons interroger le terme même

de « terrain » pour révéler les deux perspectives conceptuelles complémentaires, mais distinguables auxquelles il renvoie (cf. §5). Puis nous reviendrons sur la place qu'a tenue le terrain dans les présentes recherches en questionnant le sens de ce dernier. Dans un troisième temps, avant de présenter la posture que nous avons adoptée pour réaliser notre enquête, nous souhaitons mettre en lumière les dispositions relationnelles et la triangulation adultes-enfants-chercheur sur lesquelles reposent les recherches effectuées auprès des enfants (cf. §6). Dans cette même partie, nous discuterons également du rôle de l'observateur et de ses différents degrés de participation. Enfin, dans un dernier temps, nous présenterons les quatre lieux dans lesquels nous avons enquêté (cf. §7). Il s'agira d'expliquer la manière dont nous avons pu déployer la posture que nous souhaitons avoir et de mettre en lumière ce que celle-ci nous a permis d'observer. En somme, nous verrons, comme nous le disions précédemment, comment ces enquêtes nous ont permis d'orienter et d'axer le projet sur deux éléments clefs.

4. Les techniques, outils et le support de collecte

4.1. Introduction

Les outils utilisés par les chercheurs permettent d'organiser et mener à bien leurs pratiques d'enquête, mais apparaissent, dans le même temps, comme étant des « interprétants » de leur regard (Quinton, 2002 : 43). Pour cette raison, dans cette section, nous exposerons les différentes techniques, les outils et le support dont nous nous sommes servis pour récolter les données lorsque nous étions présents dans les lieux d'enquête. Dans un premier temps, nous présenterons les deux techniques que nous avons principalement utilisées : l'observation et l'entretien informel. Puis, nous mettrons en avant les outils qui nous ont permis de retranscrire ces derniers : l'écriture, le mémo vocal, et le dessin. Ces trois procédés ont, au fur et à mesure, permis de construire et nourrir le carnet de terrain que nous présenterons, dans un dernier temps, en s'attachant à définir la tridimensionnalité de celui-ci.

4.2. Les techniques de collecte

Avant de faire état des techniques de collecte, nous souhaitons souligner que par le « rapprochement du design et des sciences sociales [qui] a entraîné une appropriation de vocabulaires » (Lécho Hirt, Nova, Kilchör, & Fasel, 2015 : 65), les termes employés sont similaires à ceux issus de l'ethnographie. Ceci notamment parce que les designers mobilisent des techniques semblables, dans une certaine mesure, à celles utilisées dans le cadre de pratiques ethnographiques : on parle de *design ethnography* (Lécho Hirt et al., 2015 ; Nova, Lécho Hirt, Kilchör, & Fasel, 2015 ; Royer, 2015 ; Salvador, Bell, & Anderson, 1999). Cette méthodologie permet d'observer le quotidien des personnes, communément appelées les usagers ou les bénéficiaires dans la pratique du design, afin de mieux comprendre leurs pratiques, usages, interactions et manières d'être ; en somme, tout ce qui nécessite d'être saisi au regard de l'objet d'étude. Dans le cadre de ces recherches, pour récolter deux types de données, les faits et les discours, nous avons principalement utilisé deux techniques, l'observation et l'entretien informel, de sorte à biaiser le moins possible le comportement de l'enfant et afin de faire perdurer la posture que nous souhaitions avoir (cf. §6.3). L'ensemble de ces éléments a été retranscrit au sein du carnet de terrain. Par faits, nous entendons tout ce qui découle des manières d'être, comportements, occupations, et diverses interactions sociales, etc. C'est par l'*observation participante* (Coulon, 1992) que nous avons tenté de mieux saisir l'ensemble de ces dispositions et faits. Nous reviendrons plus tard sur les différents degrés de participation des observations que nous avons réalisées (cf. §6). Si au départ nous voulions tout observer, si bien que cela mettait à mal tous les critères d'observation, nous avons finalement été contraints de faire le deuil de ce tout inaccessible au regard de la « multiplicité des cours d'action lors d'une récréation ou même dans une pièce avec un nombre réduit d'enfants » (Besse-Patin, 2019 : 36). Toutefois, nous n'avons pas pour autant réalisé, dès le départ, nos observations selon une grille précise, mais avons plutôt opté pour des observations semblables à celles dites flottantes et qui « consiste[nt] à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser "flotter" [...] jusqu'à ce que des points de repère, des convergences, apparaissent » (Pétonnet, 1982 : 39). En ne nous focalisant pas sur un ou des éléments spécifiques, nous avons pu garder une vision très

large qui nous a permis, finalement, de mieux pouvoir nous immerger dans la « structure inconsciente » (Lévi-Strauss, 1958 : 34) du lieu d'enquête, et dans le même temps de mieux pouvoir saisir le sens des différentes interactions qui y existent. Il s'agit de comprendre que les focus d'observation se sont construits de manière réflexive, et ce toujours en réponse aux interrogations qui elles-mêmes se sont déployées au fil de l'enquête (Danic, Delalande, & Rayou, 2006 : 116). En d'autres termes, ce sont les différents questionnements découlant des premières immersions qui ont pu faire évoluer la réflexion jusqu'à pouvoir, enfin, déterminer ce qu'il semblait important d'observer, et par la même occasion, de retranscrire au sein de notre carnet de terrain.

À travers nos observations, nous avons pu également retranscrire ce qui était de l'ordre du discours, à cela nous entendons tout ce qui est issu du langage verbal. En d'autres termes, les échanges, discussions, et interactions entre les enfants et les différents acteurs présents sur les lieux d'enquête. Au vu de notre objet d'étude, il nous a semblé que les situations d'entretiens, qu'ils soient directifs, semi-directifs ou non directifs, pouvaient devenir un obstacle à nos observations en dénaturant la posture que nous souhaitions acquérir auprès des enquêtés (cf. §6.3). En effet, l'entretien est une forme de relation sociale particulière entre deux individus. Particulière pour plusieurs raisons : 1) parce que l'entretien implique une « demande formelle préalable » ainsi que des conditions qui sont loin d'être naturelles (Bruneteaux & Lanzarini, 1998 : 157) ; 2) parce que la relation d'entretien s'effectue, implicitement ou non, dans un rapport de pouvoir au regard des « caractéristiques sociales, scolaires, sexuelles » qui différencient les enquêtés de l'enquêteur et inversement (Beaud, 1996 : 238) ; 3) ce qui, du même coup, implique que l'entretien puisse déformer les relations entre enquêtés et enquêteur en augmentant « la distance sociale » (Beaud, 1996 : 239) tout en dénaturant possiblement les propos de l'enquêté. En ce sens, pour garantir l'objectivisation nécessaire à l'entretien en biaisant le moins possible les discours de l'enfant et pour tenter de maintenir notre posture, il nous a semblé préférable de ne réaliser que des entretiens non formalisés ou informels. Autrement dit, une forme d'entretien qui s'apparente à une conversation ordinaire en « supprim[ant] son statut formel (entrée et sortie) et ses modalités de réalisation » (Bruneteaux & Lanzarini, 1998 : 166). En somme, une discussion orientée vers des éléments clefs au regard

de l'objet d'étude, mais qui se veut être au plus près de ce que pourrait être un échange habituel entre deux individus.

4.3. Les outils de collecte

Nos observations et nos entretiens informels ont fait état de trois modes de retranscription complémentaires – manuscrit, graphique et audio –, et ce au moyen de trois outils – l'écriture, le dessin et le mémo vocal. Ces derniers ont été utilisés selon plusieurs facteurs spatio-temporels déterminants, et également en fonction des éléments que nous souhaitions mettre en lumière par rapport à notre objet d'étude. L'écriture a été le principal mode de retranscription des faits et discours rencontrés sur les lieux d'enquête. C'est à travers les prises de notes que nous avons exposé, à la manière d'un texte descriptif, les différents éléments qui se sont déroulés sous nos yeux. Nous avons fait notre possible pour retranscrire sur le vif les différents événements et avons toujours écrit le lieu, la date, l'heure et le contexte de chacune de nos annotations. Au départ les prises de notes étaient chaotiques et désorganisées, mais elles sont rapidement devenues, et ce de manière naturelle, une entité disposée méthodiquement. Tout comme Pombet (2017 : 200) qui, pendant sa thèse, a mis en place des « codifications » lui permettant de retranscrire le plus rapidement possible ses observations et échanges, nous avons nous aussi usé d'un système similaire (cf. fig. 8). Ce dernier reposait principalement sur un ensemble de principes graphiques permettant d'identifier clairement les différentes typologies de prises de notes. Nos symboles – allant du simple tracé jusqu'à parfois être semblable à des glyphes – servaient, en quelque sorte, d'annotation en donnant une indication sur la nature de la retranscription : citation ou reformulation, conversation complète ou partielle, phrase ou information rapportée par quelqu'un d'autre, etc. Le carnet de terrain (cf. fig. 8) était également porteur d'un code couleur¹² propre qui nous permettait de retrouver rapidement des informations : nous avons fait usage du jaune lorsque l'écrit portait sur une réflexion où il était nécessaire de faire des recherches théoriques ultérieures, en vert lorsqu'il

¹² Le même code couleur a également été exploité pour nos fiches de lecture.

s'agissait d'une référence, quelle qu'elle soit (auteur, lecture, émission, film, etc.), en bleu pour souligner des impressions, et, enfin, en rose pour tout ce qui concernait les modalités pratiques et méthodiques.

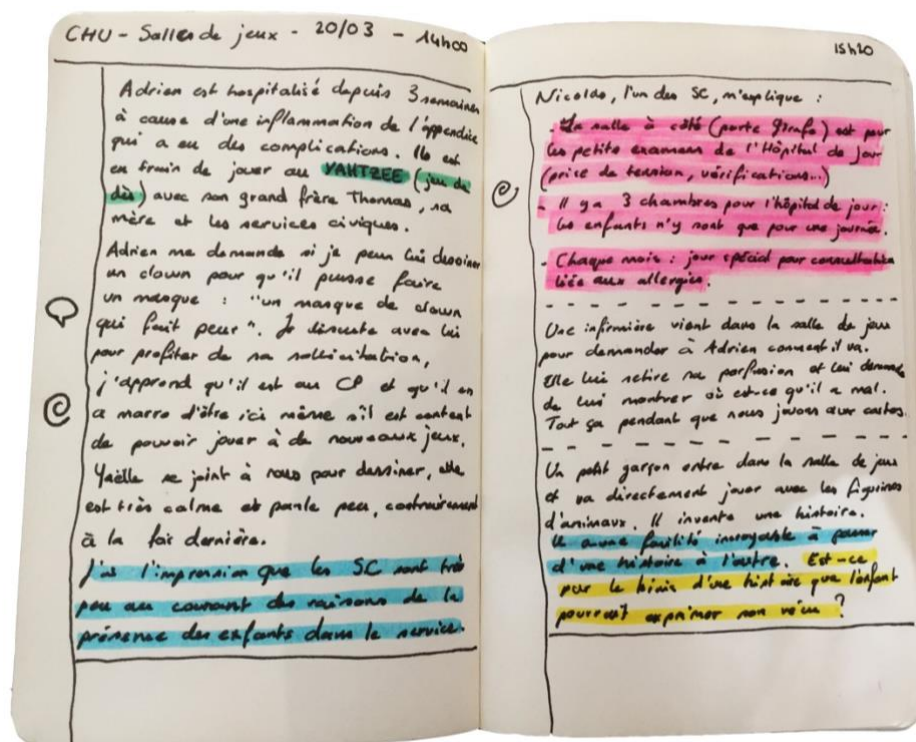


Fig. 8 – Code couleur et symboles dans notre carnet de terrain

De plus, nous avons distingué par un code couleur, les prises de notes retranscrites dans les conditions réelles (celles sur le vif) de celles retranscrites postérieurement. En effet, certaines dispositions nous ont parfois contraints à nous désinvestir de la prise de note, le temps de notre présence sur les lieux. Lorsque tel était le cas, nous avons fait en sorte de nous retirer quelques instants pour retranscrire, de la manière la plus fidèle possible, les éléments observés ou entendus juste avant. Quand il nous était difficile de nous éloigner considérablement pour faire un compte-rendu manuscrit, nous avons utilisé un mode de retranscription audio. Ces mémos vocaux ont donc permis de rendre compte à l'oral des événements qui n'ont pas pu être retranscrits en condition réelle ou lorsque nous ne bénéficions pas de suffisamment de temps

pour les écrire. C'est par cette méthode que nous avons principalement énoncé les verbatims entendus dans les instants précédents. Pour autant, la retranscription audio n'a jamais été un mode de retranscription à part entière, mais plutôt un mode complémentaire à l'écriture. En effet, nous avons constamment, dans un second temps, retranscrit à l'écrit les mémos vocaux enregistrés pendant la journée, et ce toujours en nous efforçant de nous remémorer le plus fidèlement possible les différents éléments contextuels en lien avec l'enregistrement audio.

Enfin, pour dépasser certaines dispositions, comme celle qui nous interdisait de photographier les enquêtés et parfois même les lieux d'enquête, nous avons utilisé le dessin. Si ce dernier nous a principalement permis de retranscrire les environnements, pièces et atmosphères où se déroulaient les événements observés, il nous a également permis de rapporter d'autres éléments significatifs à travers le dessin schématique et le dessin focus. Le dessin schématique a rendu possible la modélisation, de manière simplifiée, du fonctionnement et des hiérarchies relationnelles qui existaient au sein des structures ou institutions dans lesquelles se sont déroulées les enquêtes. Ce type de dessin a également permis de représenter rapidement les dispositions spatiales des événements observés comme les positions des enquêtés dans l'espace, à titre d'exemple. Quant au dessin focus, il a rendu possible la mise en exergue de certains éléments qui nous ont particulièrement interpellés ou qui ont retenu notre attention. À l'inverse d'un plan d'ensemble comme le dessin schématique nous le permettait, le dessin focus a permis, par le cadrage opéré, d'isoler certains éléments significatifs. Tout comme au cinéma, les gros plans ou plans serrés représentés graphiquement par le dessin focus, étaient avant tout des plans de type émotionnel, et ici, propres à nos émotions en tant que chercheur. Ainsi, ces dessins focus ont appuyé *a posteriori* la bonne lecture des données, parce qu'ils nous ont aidés à atteindre la mise à distance et la réflexivité nécessaires à l'objectivation dont parlait Bourdieu (2003). Ceci étant, les dessins schématiques ou focus doivent encore une fois être compris, non pas comme un mode de retranscription à part entière, mais comme complémentaire à l'écriture.

4.4. Le support de collecte

Les différents événements, expériences et situations rencontrés sur les lieux ont été consignés, tout au long de cette étude, au sein du carnet de terrain. Ce dernier est devenu, au fil

de la thèse, le garant et témoin du parcours réflexif des présentes recherches. Dans notre carnet de terrain, à « double casquette », était regroupés à la fois, le journal d'observations (ou journal d'enquête) et le journal de recherche (Beaud & Weber, 1997 : 95). Le premier était principalement constitué des diverses observations et entretiens informels réalisés lors de nos présences sur les lieux. Sont ainsi retranscrits au sein du journal d'observations, les pratiques, usages, discours, discussions et relations que nous avons vus, perçus, entendus, écoutés, échangés ou remarqués, etc. Ces différents éléments constituent les matériaux sur lesquels ont reposé tout autant le noyau analytique que les réflexions qui ont permis de mener ce travail de recherche. Ils sont également représentatifs des postures et places que nous avons endossées ou nous sommes vu assigner par les enquêtés (Weber, 1991 : 72). Notre journal de recherche, quant à lui, était principalement constitué des divers apports théoriques (essentiellement des lectures, mais également des rencontres) ainsi que des différentes réflexions et inspirations. Autrement dit, le journal de recherche a retracé notre parcours réflexif de manière systémique par la mise en relation de nos lectures et de nos observations. D'un point de vue organisationnel, nous avons adopté la méthode proposée par Beaud et Weber (1997) qui consiste à regrouper le journal d'observations et le journal de recherche dans un seul et même carnet.

Par ces dispositions, nos retranscriptions ressemblaient presque à un langage codifié qui pouvait sembler incompréhensible aux yeux d'autres que nous : tout autant par souci d'organisation et de rapidité des prises des notes, que par peur que les personnes que nous observions puissent inopinément en lire le contenu. Cette crainte reposait moins sur les retranscriptions des observations que sur les éléments qui retraçaient en parallèle nos propres vécus, émotions, interrogations et doutes. En ce sens, Weber (1991) met en lumière que le journal de terrain révèle en réalité trois dimensions parallèles : le « journal d'enquête » qui renvoie ici à notre journal d'observations, le « journal de recherche », et enfin, le « journal intime » dans lequel on retrouve les émotions du chercheur (Weber, 1991 : 72). En cela, nous dirions que notre carnet de terrain relevait de l'intime au sens où il était, en quelque sorte, l'ami confiant (*intimus*) qui, quelques fois, rendait compte du dedans (*intus*) du chercheur, sans que ce dernier, n'endosse pour autant le rôle de diariste. De la même manière, le journal de bord de Malinowski (1967), après sa publication posthume, retrace les écrits de ses enquêtes au début

du siècle dernier dans le Pacifique occidental¹³ en mettant, lui aussi, en lumière les différents ressentis de l'anthropologue face à ses observations. Finalement, en y livrant nos états d'âme de chercheur, notre carnet de terrain a revêtu cette troisième casquette, et quand bien même nous aurions voulu les distinguer en les séparant méthodiquement sur des feuillets distincts, il n'a pas été rare que ces trois aspects du carnet ne s'enchevêtrent et ne se confondent les uns aux autres (Weber, 1991 : 73). Mais une fois encore, ces éléments ont été nécessaires parce qu'ils ont joué le même rôle que les dessins focus que nous évoquions précédemment (cf. §4.3). Autrement dit, ils nous ont donné la possibilité de réfléchir à l'incidence que pouvaient avoir notre sensibilité et notre singularité, et ont ainsi permis *a posteriori* une analyse et une démarche réflexive de l'objet d'étude au regard de ces éléments.

4.5. Synthèse

Dans cette section, nous avons présenté les différents éléments qui ont permis de mener notre enquête dans les lieux où nous nous sommes rendus dans le cadre de ces recherches. Plus concrètement, il s'agissait de mettre en lumière les outils que nous avons utilisés pour retranscrire les observations et les entretiens non formalisés réalisés auprès des enfants. Les modes de retranscription et les outils présentés, à savoir l'écriture, le dessin, et le mémo vocal ont été complémentaires tout au long de l'étude. En somme, ils nous ont permis de consigner au sein de notre carnet de terrain, et ce de manière tangible, tous les éléments et événements que nous avons rencontrés. Se trouvent également au sein de ce carnet de terrain, le journal de recherche et le journal intime, deux éléments qui nous ont été, tout autant, essentiels. Essentiels, d'une part, parce qu'ils ont permis de retracer le parcours réflexif et analytique de la recherche elle-même, et d'autre part, parce qu'ils nous ont accompagnés dans la compréhension des données recueillies dans l'*après-coup*. Par conséquent, ils ont contribué à ce que celles-ci puissent revêtir un sens différent que celui qu'elles avaient dans le temps vécu, celui du terrain.

¹³ La première enquête de Malinowski s'est déroulée sur l'île de Mailu de septembre 1914 à mars 1915, les deux autres ont eu lieu sur les îles Trobriand de juin 1915 à mai 1916 et pendant un an d'octobre 1917 à octobre 1918.

5. Le terrain

5.1. Introduction

Avant d'aborder plus précisément le temps vécu du terrain (cf. §7), nous souhaitons revenir sur le rôle et la place du terrain au sein des présentes recherches. Pour cela, il nous semble essentiel, dans un premier temps, d'interroger la définition du terme « terrain », notamment en questionnant les expressions langagières qui lui sont associées, à savoir, « être sur le terrain », « être dans le terrain », « faire du terrain » : qu'est-ce donc qu'être *sur* ou *dans* le terrain ? Ou bien encore, qu'est-ce que *faire* du terrain ? Au regard de ces interrogations, nous souhaitons clarifier ce que nous entendons par « terrain » : une construction qui est, avant tout, opérée par la transformation d'un élément en un objet d'étude. Objet d'étude qui est lui-même délimité par les intentions du chercheur. Par cette clarification, nous pourrions, dans un second temps, questionner la place du terrain vis-à-vis des dites intentions, et enfin présenter le rôle qu'a tenu le terrain dans ces recherches.

5.2. Définition et clarification conceptuelle

Si le terrain peut être appréhendé d'une multitude de manière possible, c'est aussi et surtout parce qu'il peut être de nombreuses choses à la fois et que le chercheur peut le côtoyer de bien des façons différentes. Il semble donc essentiel, en amont, de définir plus en détail ce qu'est un terrain. Le CNRTL définit un terrain comme un « espace servant aux exercices », et plus loin comme un lieu « où se situe ce que l'on étudie, où se situe l'action ; au contact des problèmes concrets, des réalités »¹⁴. Un terrain semble donc être un lieu d'exercices et d'actions prenant place dans le réel. Toutefois, il est rare qu'on parle d'*un* terrain : on parle du chercheur et *du* terrain ou encore, de *son* terrain. Justement parce que le terrain ne devient terrain que lorsque, dans le même temps, il devient l'objet de recherche du chercheur. Le terrain n'existe

¹⁴ <https://www.cnrtl.fr/definition/terrain>

pas en tant que tel : il y a un lieu, un objet, parfois les deux, mais cet objet, ce lieu, n'est terrain qu'au moment où il est façonné en projet d'étude. En d'autres termes, c'est le chercheur qui transforme le lieu et/ou l'objet en (son) terrain. Par conséquent, le terrain est toujours une construction, puisqu'en devenant un objet d'étude, il devient, par la même occasion, un objet délimité par les intentions du chercheur (Quinton, 2002 : 42). En cela, le terrain n'est pas seulement un objet ou un lieu qu'on étudie ou sur lequel on se rend, mais plutôt un objet ou un lieu qu'on étudie parce que l'on y cherche quelque chose, et c'est justement ce quelque chose qui construit et définit ce qu'est le terrain. C'est pour cette raison que Steck parle du terrain comme d'une « matière » (Steck, 2012 : 76), et qu'il souligne les propos de Calbérac qui, quant à lui, définit le terrain comme ce qui permet de récolter les différentes données (Steck, 2012 : 76-77 à propos de Calbérac, 2007 : 430). La définition proposée par Calbérac (2007) fait ainsi écho à celle du terme anglais *fieldwork* qui caractérise le travail de terrain comme une enquête ou une recherche de données matérielles. En ce sens, nous pourrions définir le terrain comme la transformation d'un lieu et/ou d'un objet en une matière à travers laquelle le chercheur va pouvoir collecter les données nécessaires à son projet, projet construit et délimité par ses intentions.

La collecte des données se fait, selon Calbérac (2007 : 430), toujours « au contact direct de la réalité étudiée ». Cela fait écho à la définition du CNRTL qui souligne, elle aussi, l'être au contact qui découle du terrain, et qu'il semble essentiel de questionner. Mahieu et Scheer (2017) ont récemment interrogé le terme de « terrain » en le mettant en parallèle avec cette idée de contact nécessaire au chercheur, et ce notamment en s'intéressant aux différentes prépositions qui sont associées au terme : être *sur* le terrain, *dans* le terrain ou bien encore *faire du* terrain. Si nous repartons de la définition que nous avons proposée ci-dessus, à savoir que le terrain est la matière à travers laquelle le chercheur va collecter les données, cela suppose de se poser les questions suivantes : comment sommes-nous *sur* le terrain ? Comment peut-on être *dans* un terrain ? Comment *fait-on* du terrain ? Premièrement, l'expression « être sur / être dans le terrain », et non *un* terrain, renvoie à l'idée que nous évoquions précédemment : le terrain n'existe pas avant que le lieu ou bien l'objet ne devienne objet de recherche. C'est seulement une fois ce dernier défini que le chercheur est sur *le* terrain (ou sur *son* terrain), et dans cette dimension nous pouvons envisager que le chercheur qui se dit sur *un* terrain relève

d'une contradiction (à moins, bien entendu, qu'il ne parle d'*un* de ses terrains). Deuxièmement, les expressions « être *sur* le terrain » ou « être *dans* le terrain » renvoient *de facto* au lieu, si bien qu'il s'agisse d'un lieu et non d'un objet, avant sa transformation en objet de recherche, et par conséquent, avant qu'il ne devienne terrain. Ainsi, il s'agit plutôt de comprendre l'expression comme suit : être sur le lieu/dans le lieu permettant le terrain. L'expression « *faire* du terrain », quant à elle, est à comprendre dans deux dimensions parallèles : 1) le chercheur agit et interagit avec les acteurs présents sur le terrain – au sens de lieu permettant la matière – et 2) dans le même temps il agit et interagit avec le terrain lui-même – au sens de matière cette fois-ci. Autrement dit, l'interaction du chercheur avec les sujets dans le terrain-lieu façonne (en l'interrogeant, le délimitant, le recoupant, etc.) l'interaction du chercheur avec lui-même et avec le terrain-matière. Finalement, le *faire* du terrain est permis puis élaboré par l'être *sur/dans* le terrain.

5.3. Le sens et la place du terrain

Quel sens donner à notre terrain ? Quelle place lui accorder ? Et pour quelles raisons ? Dans cette partie, nous souhaitons questionner le rôle qu'a tenu le terrain dans nos recherches, et pour cela nous voulons dans un premier temps revenir sur la définition du terrain que nous avons proposée précédemment. Si le terrain est la transformation d'un objet en une matière à partir de laquelle le chercheur peut récolter les données au regard du projet délimité et circonscrit par ses intentions, il convient de se questionner sur lesdites intentions. Le terme vient du latin *intentio* et signifie, selon le CNRTL, l'« action de tendre vers un objet, une fin »¹⁵, et en ce sens, l'interrogation suivante peut être posée : le terrain est-il l'action ou l'objet, le moyen ou la fin ? Ce questionnement fait notamment écho aux travaux de Quinton (2002) lorsqu'il souligne que le terrain peut être appréhendé selon deux modes différents : comme *support* ou comme *caution*. Dans le premier cas, le terrain soutient la recherche en y étant le médium ; dans le second, il valide la recherche en y étant le garant. Nous pourrions finalement

¹⁵ <https://www.cnrtl.fr/definition/intention>

le formuler ainsi : le terrain a-t-il fait la recherche ou la recherche a-t-elle fait le terrain ? Si nous parlons du terrain en tant qu'il est lieu d'enquête, nous pourrions dire qu'il a, effectivement, dans une certaine mesure, permis de faire la recherche et a donc été *support*. Par contre, si nous parlons du terrain en tant que matière, c'est bel et bien la recherche qui a permis de construire, transformer, et du même coup, de créer le terrain. En cela, il s'agit fondamentalement de comprendre que le terrain n'est pas pour autant seulement la matière : en le considérant ainsi, on risque de l'instrumentaliser, et d'en faire, dans le même temps, un simple moyen au service d'une fin, quelle qu'elle soit. Ce qu'il faut donc particulièrement retenir de la définition que nous avons proposée précédemment, c'est que le terrain est avant tout la *transformation* qui permet cette matière, et de là nous souhaitons encore une fois mettre en avant que le terrain est une construction, reposant sur des choix méthodologiques. Ainsi, dans le cadre des présentes recherches, le terrain a avant tout été une « partie constitutive, intégrée et organique, de la recherche elle-même » et en ce sens, il a joué un rôle important dans la production théorique (Messu, 2016 : 96). Néanmoins, bien qu'il ait permis de construire des analyses empiriques, le terrain n'a pas pour autant joué le simple rôle de garant scientifique des théories avancées (en les validant ou les invalidant). Il s'agit de comprendre que le terrain a participé « synchroniquement au temps de la recherche elle-même » (Messu, 2016 : 96) et en cela, il nous semble qu'il peut être appréhendé selon un troisième mode que les deux proposés par Quinton (2002). En effet, notre terrain a joué le rôle de *support*, mais plus encore il a joué le rôle de foyer. Un foyer au sens où notre terrain a été à la fois, le centre de questionnements permettant de positionner les fondements théoriques de la littérature scientifique, et à la fois, le centre d'une compréhension minutieuse et approfondie des enquêtés. Et en cela, il peut s'apparenter à une révélation, mais non pas au sens où le « chercheur peut avoir pour projet de *révéler* quelque chose qui serait là mais pas vu » comme l'entendait Quinton (2002 : 42), mais plutôt au sens où c'est le terrain lui-même qui révèle quelque chose au chercheur. De cette manière si l'on souhaitait exagérer la métaphore, nous pourrions ainsi dire que le terrain a été le foyer permettant la combustion et l'incandescence réflexive. Aussi et surtout, dans le cadre de ces travaux, l'être *sur* le terrain et le *faire* du terrain sont à comprendre comme faisant partie du processus de conception dans une approche de design centré-usager (*user-centered design*) pensée au-delà des aspects cognitifs et ergonomiques (Norman & Draper, 1986), mais plutôt

comme une compréhension de l'individu dans sa globalité (individuelle, sociale, environnementale, etc.). Pour reprendre les termes de Findeli (2015 : 52), une démarche de design qui permet « l'acquisition de connaissances relatives à l'écologie humaine généralisée » et dans laquelle le designer absorbe telle une éponge, comme le disait Sottsass, les « rites, [les] pratiques et [les] habitudes du milieu dans lequel il intervient » (Franclet & Baldeck, 2018 : 109). À cet effet, il s'agit de comprendre que le terrain est, encore une fois, un *support* parce qu'il permet d'acquérir ces connaissances, mais il est aussi un foyer parce que cette acquisition est « conçue dans une perspective projective » c'est-à-dire « orientée-projet » (Findeli, 2015 : 53). Et en ce sens, le terrain nous a ouvert les « possibilités du faire » ou le *pouvoir-faire* du projet, par lequel nous avons pu acquérir le *savoir-faire* qui nous a permis de *faire*, c'est-à-dire de « transformer les concepts et les nécessités en projet concret » (Deni, 2015 : 82). Ainsi, dans notre cas, le terrain a été une matière complémentaire aux éléments théoriques provenant de la littérature scientifique, et nous a servi à mieux comprendre les capacités et besoins de l'enfant âgé de sept à onze ans de sorte à saisir comment le projet pouvait être déployé dans l'objectif de favoriser, de manière pertinente, l'expression de son vécu émotionnel et la production de sens de son expérience.

5.4. Synthèse

Cette section nous a permis de clarifier ce que nous entendions par le terme « terrain », à savoir la transformation d'un lieu et/ou d'un objet en une matière permettant de collecter les données nécessaires à un projet construit et délimité par des intentions. Nous avons questionné lesdites intentions pour définir la place qu'a tenue le terrain dans nos recherches. Nos terrains, au sens de lieux d'enquête, nous ont permis de pouvoir observer les enfants dans leurs manières d'être, de se raconter et de s'exprimer ; autrement dit, ils nous ont permis de compléter les connaissances théoriques nécessaires à la compréhension optimale de notre objet d'étude. Notre terrain, au sens de matière cette fois-ci, nous a permis de traduire les éléments observés en possibilités et potentialités dans une perspective de projet en design ; en d'autres termes, il a permis de déployer notre « faire performanciel » (Greimas, 1983 : 53) dans le champ de compétence qui est le nôtre, comme nous le verrons dans les chapitres suivants. Au-delà de

cela, les expressions employées à l'égard du terrain ont mis en lumière trois modalités d'être au contact du lieu, mais aussi et surtout des différents acteurs qui s'y trouvent. C'est justement ce que nous questionnerons dans les sections suivantes : puisque la rencontre entre le chercheur et le terrain se fonde et s'inscrit toujours dans un « aspect dynamique » (Mahieu & Scheer, 2017 : 56), comment envisager, penser et façonner cet au contact ? Finalement, l'expression du XVII^e siècle, « tâter le terrain » en référence au cheval qui touche, avec ses sabots, un sol qui lui est inconnu avant de s'aventurer pour y galoper, prend tout son sens : le chercheur, tout comme le cheval, tâte lui aussi le terrain, c'est-à-dire qu'il mesure la situation – en questionnant sa posture, son rôle et parfois même sa légitimité –, de sorte à ensuite pouvoir s'aventurer dans cette expérience de la rencontre, du partage et du lien, qui constitue le *faire* du terrain.

6. Les conditions d'enquête et la posture

6.1. Introduction

Achilli (2010 : 130) souligne que « le mode d'accès, les premiers contacts, la présentation de soi et de sa recherche » sont autant de critères qui participent au positionnement que le chercheur pourra avoir sur le terrain. Ainsi, si les positionnements varient autant, c'est tout autant au regard du lieu et des relations d'enquête, que de l'objet d'étude et donc de la matière que le chercheur souhaite obtenir. Le but principal de notre enquête, rappelons-le, était d'observer les manières d'être de l'enfant au plus près de sa réalité de sorte à pouvoir saisir ses modes d'expression et d'interaction avec le monde social dans lequel il habite ainsi que ses besoins afin de déterminer quelles stratégies déployer pour développer un projet lui permettant d'exprimer plus facilement son vécu émotionnel et d'en produire le sens. En somme, tenter de comprendre l'enfant, au plus près de son point de vue, tout autant dans ses occupations que dans sa mouvance sociale et ses dynamiques interactionnelles. Étant donné que la position du chercheur joue un rôle dans ses relations avec les personnes observées qui, elles-mêmes contribuent à façonner le terrain-matière, nous souhaitons à présent questionner la posture que nous avons nous-mêmes adoptée lors de notre enquête. Avant de mettre en lumière cette dernière, nous souhaitons revenir sur les différentes dispositions relationnelles desquelles elle

relève. Ainsi, dans un premier temps nous positionnerons notre approche au regard de la triangulation adultes-enfants-chercheur en questionnant le rôle de l'observateur avant de présenter, dans un second temps, la posture que nous avons souhaité adopter.

6.2. Les relations d'enquête et le statut d'observateur

Dans le cas de l'enquête auprès des enfants, il ne s'agit pas d'une relation d'enquête traditionnelle, à savoir l'enquêteur et les enquêtés. En effet, il y a un troisième groupe d'acteurs qui entre en jeu : le groupe d'adultes encadrants (Danic et al., 2006 : 105) ou le groupe d'« adultes responsables » (Perronnet, 2015 : 8) ou encore le groupe des « représentants des parents » voire les parents eux-mêmes (Waty, 2017 : 4). En ce sens, au sein de la triangulation adultes-enfants-chercheur, il est nécessaire de construire deux relations de confiance non sans ambivalence : une avec les enfants, et une autre avec les adultes présents (Danic et al., 2006 : 105). Ces deux relations de confiance sont bâties sur des facteurs différents, si celle avec le groupe d'enfants repose, en grande partie, mais pas que, sur l'égalité et la réciprocité (Perrin, 2007 ; Piaget, 1932), celle avec le groupe d'adultes suppose surtout la responsabilité et l'éthique. Et c'est peut-être ici que repose toute la difficulté d'enquêter auprès des enfants : vouloir être au plus près d'un de ces deux groupes suppose nécessairement de prendre ses distances avec l'autre (Besse-Patin, 2019 : 39). C'est pour cette raison que durant notre enquête dans les différents lieux nous avons tenté d'avoir une posture qui permettait d'être suffisamment proche de l'enfant tout en gardant à l'esprit cette triangulation. Bien que la juste distance soit difficile à acquérir au sein du prisme adultes-enfants-chercheur, une fois celle-ci établie, la relation avec les adultes encadrants et les enfants peut devenir un atout majeur.

Ainsi, si l'être *sur/dans* le terrain paraît être une condition *sine qua non* du *faire* du terrain, il convient de s'interroger davantage sur les manières d'être sur les lieux d'enquête. Il s'agit peut-être ici de questionner l'être au contact que nous évoquions précédemment (cf. §5.2). Comment donc nous maintenir « en état de continuer à faire » (Greimas & Fontanille, 1991 : 68) auprès des adultes encadrants et dans le même temps, comment être avec l'enfant pour récolter des données qui ne soient pas influencées par notre présence en tant que chercheur ? Autrement dit, comment ne pas être confrontés au « paradoxe de l'observateur » (Schwartz,

1923) et ne pas devenir « la cause créatrice » (Danic et al., 2006 : 126) de nos observations ? Dans un souci de neutralité à l'égard des données récoltées, Danic et ses collègues (2006) suggèrent que le chercheur doive adopter une posture plutôt détachée, notamment en ne jouant que peu avec les enfants, en ne répondant pas à leurs diverses sollicitations et sans entrer « dans leurs histoires » (Danic et al., 2006 : 117). C'est donc, dans un premier temps, cette posture que nous avons essayé d'adopter pour que les manières d'être des enfants soient au plus proche de celles qu'ils auraient eues si nous n'étions pas là. Cette position coïncidait également avec celle que le groupe d'adultes encadrants nous avait implicitement demandé d'adopter lors de notre première enquête au sein de l'association *Jeunes Aidants Ensemble* (JADE) (cf. §7.2).

Nous avons donc tenté d'être cet observateur total défini par Gold (en 1958, à partir des travaux de Junker, 1951) lorsqu'il identifie plusieurs degrés de participation possibles : le participant total (*complete participant*), le participant qui observe (*participant-as-observer*), l'observateur qui participe (*observer-as-participant*) et enfin, l'observateur total (*complete observer*). Ce dernier correspond à une implication minimale de la part du chercheur qui endosse un rôle dans lequel les interactions sociales avec les enquêtés sont totalement supprimées (Gold, 1958). En ce sens, nous voulions être *sur* le terrain et non pas *dans* le terrain. En effet, il nous a semblé *a priori* qu'être *dans* le terrain renvoyait à l'idée que le sujet était parmi les autres sujets qui composaient et existaient au sein d'un espace. En d'autres termes, nous pensions qu'être *dans* le terrain suggérait que le sujet était ancré dans le lieu comme un sujet agissant et interagissant avec les autres sujets. *A contrario*, être *sur* le terrain ne revêtait pas nécessairement cette caractéristique, car le sujet pouvait être sur le terrain de manière passive, c'est-à-dire sans s'impliquer de quelque manière que ce soit avec les autres personnes présentes. C'est de cette façon que nous souhaitions être présents : seulement en qualité de sujet qui se trouvait ici pour une période déterminée, mais qui ne devait s'impliquer verbalement, corporellement et/ou émotionnellement avec les autres individus présents dans les lieux. Pour le dire autrement, nous souhaitions, en quelque sorte, revêtir une cape d'invisibilité auprès des enfants.

Toutefois, peut-on réellement être là sans être là ? Cette non-implication est-elle véritablement réalisable ? Peut-on vraiment supprimer l'intégralité des interactions sociales ? Mahieu et Scheer mettent en évidence que « le terrain implique nécessairement un rapport à des

personnes » et que « les chercheurs sont directement confrontés à l'autre [...] et immédiatement impliqués “sur” et “dans” le terrain » (Mahieu & Scheer, 2017 : 55 ; nous soulignons). En ce sens, l'être au contact nous renvoie à la notion d'implication qui semble davantage devoir être interrogée. Le CNRTL définit le terme « implication » comme une « action par laquelle on attribue à quelqu'un un certain rôle »¹⁶. De cette définition découlent plusieurs questions : peut-on être impliqué sans avoir de rôle, et *a contrario*, ne pas avoir de rôle suggère-t-il de ne pas être impliqué ? Et de celles-ci, ressortent encore les suivantes : qu'est-ce qu'un rôle et qu'est-ce qu'avoir un rôle ? En cela, il convient peut-être de s'interroger sur le poste d'observateur : n'est-il pas déjà, lui-même, un rôle en soi ? À ce propos, nous partageons les réflexions de nombreux auteurs qui questionnent la place de l'observation dans ce qu'il est coutume de nommer l'*observation participante* (Brougère, 2005 ; de Sardan, 2001 ; Soulé, 2007), parce que justement peut-être est-ce en cet interstice que se déploie, en grande partie, le concept d'implication (ou de non-implication) du chercheur sur le terrain. Finalement, il nous est apparu que vouloir endosser le rôle d'observateur total relève davantage d'un désir imaginaire plutôt que d'une réalité possible comme le souligne Junker (1951, cité dans Winkin, 1997). Nous nous sommes rapidement rendu compte que même si l'implication, et du même coup les interactions, pouvaient être diminuées ou amoindries, elles ne pouvaient être totalement supprimées. Au mieux, elles le pouvaient, mais uniquement le temps d'une très courte période. En ce sens, être là sans être là – puisque tel est le rôle de l'observateur total – ne semble pas être réalisable, et ce peut-être encore davantage lorsque les observés sont des enfants, qui s'interrogent, sollicitent et questionnent les adultes présents, et ce, souvent sans filtre. Ainsi, si le premier jour d'enquête nous avons réussi à maintenir ce rôle, dès le deuxième jour, les enfants nous ont sollicités, tout autant pour savoir qui nous étions que pour savoir pourquoi nous étions présents :

¹⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/implication>

JADE. Notes de terrain du 24/10/2017

10h45 : « Pourquoi t'es là ? »

10h55 : « T'es qui ? »

11h30 : « Tu fais quoi ici ? »

D'autres nous ont également interpellés pour diverses raisons : nous coiffer (JADE, notes de terrain du 24/10/2017 à 16h30), participer à un jeu de ballon avec eux (JADE, notes de terrain du 24/10/2017 à 17h30) ou encore jouer à un jeu de cartes (JADE, notes de terrain du 26/10/2017 à 9h45). Plus encore, dès le troisième jour nous sommes devenus le centre de l'attention de certains enfants :

JADE. Notes de terrain du 26/10/2017

17h30 : Les enfants m'ont vu à plusieurs reprises discuter avec Vincent et pensent, d'ores et déjà à une nouvelle idylle amoureuse. Je ne peux plus m'approcher de lui sans entendre, souvent camouflés sous les rires, des « ooh les amoureux » de la part des enfants, notamment les filles.

De surcroît, ces mêmes sollicitations semblent encore davantage se multiplier lorsque l'observateur est accompagné de son équipement d'observateur – *a minima* de quoi écrire et un support – quand bien même ce dernier soit restreint, il interpelle et interroge très rapidement les enfants, sorte d'attirail impossible à dissimuler, comme en témoigne nos premiers instants d'immersion :

JADE. Notes de terrain du 24/10/2017

10h55 : « Qu'est-ce que tu notes ? »

16h20 : « Pourquoi tu écris tout le temps ? »

16h40 : « Y'a quoi dans ton carnet ? »

Ainsi, malgré notre bon vouloir en termes de discrétion et nos tentatives pour rester à l'écart, il nous a paru difficile de vouloir être présents dans les lieux tout en supprimant l'interaction, quelle qu'elle soit, avec l'enfant. En d'autres termes, le poste désiré d'observateur total a rapidement été mis à mal par les diverses tentatives d'interactions enclenchées par les enfants eux-mêmes. Si celles-ci étaient au départ principalement liées à des questionnements par rapport à notre présence, à notre fonction ou au contenu de nos prises de notes, elles se sont promptement transformées en bien d'autres sollicitations. Même si nous ne voulions qu'être *sur* le terrain, nous avons été *dans* le terrain. Si le poste d'observateur est déjà un rôle en soi, la fonction d'être sur le terrain l'est tout autant. Finalement, *a posteriori*, il n'y a peut-être aucune distinction à faire entre les expressions « être *sur* le terrain » et « être *dans* le terrain », à cela il s'agit de comprendre qu'être sur un lieu, c'est y être parmi les autres, c'est l'être au contact des autres. Et en ce sens, c'est déjà, qu'on le veuille ou non, être impliqué et être dans de l'existant, et par conséquent, être au cœur des interactions sociales, quand bien même celles-ci soient minimisées. Aussi et surtout, nous nous sommes rendu compte que cette posture qui se veut détachée et non-impliquée ne nous permettait justement pas d'entrer « dans leurs histoires » (Danic et al., 2006 : 117) et donc d'observer ce que nous voulions observer : l'enfant au plus près de sa réalité. En effet, comme le soulignent Danic et ses collègues (2006 : 106), le statut d'observateur induit de rester à l'écart et ne permet pas d'« instaurer une relation de confiance avec les enfants » qui permet au chercheur d'accéder à leurs confidences. Ainsi, il nous a semblé que pour pouvoir accéder aux données nous permettant de déployer les stratégies de notre projet, il était important de réussir à gagner la confiance de l'enfant pour que notre présence soit implicitement autorisée au cœur de ses manières d'être et de ses interactions avec les autres, et ce le plus naturellement qu'il soit. Cette autorisation ne pouvait être que la condition *sine qua non* d'une relation de confiance. De là, nos réflexions se sont recentrées sur notre positionnement : puisque nous ne pouvons entièrement disparaître, à moins de n'enquêter que dans des espaces intérieurs munis de miroirs teintés, comment être auprès des enquêtés tout en

veillant à ce qu'ils soient le moins possible influencés par notre présence ? Autrement dit, vu que nous ne pouvons être cet observateur presque fantôme, quelle posture pouvons-nous finalement adopter auprès des enfants ? C'est principalement ce que nous mettrons en avant dans la partie suivante en exposant les différentes positions que nous avons pris tout au long de ce travail d'enquête.

6.3. La posture adoptée

Comme nous l'avons vu précédemment, vouloir endosser une posture détachée pouvait nous empêcher d'établir une relation de confiance avec l'enfant pour pouvoir observer l'entièreté de ses manières d'être, et pas seulement celles qu'il laisse entrevoir à l'adulte. De plus, ne pas entrer en interaction avec les enfants au regard de leurs sollicitations grandissantes nous a semblé difficilement réalisable sur le long terme. En effet, être sur le terrain, même de la manière la plus passive qu'il soit, renvoie irrémédiablement à se trouver au sein d'un espace habité par les sujets qui s'y trouvent, et orchestré par leurs interactions, sorte de sphère dynamique à laquelle on ne peut que difficilement échapper. Se pose alors de savoir comment agir auprès des enfants au regard de nos intentions scientifiques. Ainsi, selon Fine (1987) le chercheur qui enquête auprès d'enfants peut avoir, soit le rôle de superviseur (*supervisor*) en faisant exercer l'autorité, soit le rôle de chef (*leader*) en exerçant l'autorité tout en veillant à entretenir des relations amicales avec les enfants, ou encore, soit le rôle d'ami (*friend*) en ayant une relation amicale et en ne s'autorisant qu'un minimum d'autorité voire pas du tout (Fine, 1987 : 223-224). C'est davantage vers ce dernier rôle que nous nous sommes tournés parce qu'il nous a paru être le plus pertinent pour les mêmes raisons que l'auteur : il nous permettait de « découvrir les aspects du comportement des enfants qui sont autrement inaccessibles aux adultes » (Fine, 1987 : 224 ; traduction libre). Toutefois, vouloir acquérir un tel positionnement auprès de l'enfant lorsqu'on est un adulte est loin d'être un parcours sans embûches, tout autant au regard des enfants eux-mêmes que des autres adultes présents. Nous nous sommes donc rapidement retrouvés déchirés par des possibilités contradictoires : comment avoir, avec les enfants, une relation proche de l'amitié reposant sur l'égalité et la réciprocité (cf. §6.2) quand notre statut d'adulte – dont la responsabilité et l'autorité sont autant de critères qui lui sont socialement et implicitement

imputés – induit irrémédiablement des positions inégales ? Acquérir le rôle d’ami auprès des enfants a donc nécessité nombre de réajustements par rapport, d’abord, à notre statut d’adulte lui-même. Ainsi, il y a ici un point fondamental à comprendre, c’est qu’au-delà de ce qui est attendu du chercheur en termes de discrétion ou d’implication par exemple, s’il y a bien une chose qui est attendue par le groupe d’adultes encadrants, c’est que le chercheur soit ce qu’il soit : un adulte avant tout – et qui plus est, *de facto*, un adulte responsable. Le postulat était donc le suivant : nous voulions être un adulte qui voulait paraître être un adulte responsable auprès des autres adultes et qui, dans le même temps, voulait ne pas paraître être un adulte auprès des autres enfants.

Nous avons donc souhaité, tout en gardant à l’esprit la triangulation évoquée précédemment (cf. §6.2), adopter une posture similaire à celle de Lignier (2008 : 23) qui ne se veut pas « prétendre être “plus qu’un enfant”, mais s’efforcer de devenir, le temps d’une enquête, “moins qu’un adulte” ». Un rôle qui fait donc écho aux travaux de Mandell (1988) parus vingt ans auparavant, et qui soutiennent que le chercheur peut endosser le rôle « le moins adulte » ou de « moindre adulte » (*the least-adult role*) auprès des enfants, notamment en arrêtant toutes les activités des adultes et en faisant toutes celles des enfants (Mandell, 1988 : 435). Si Goode (1986, cité dans Swain, 2006) est en faveur de la même posture, il souligne cependant la difficulté à effacer les disparités liées au physique. Ces disparités sont à la fois rencontrées à travers le signifiant du corps (le corps de l’enfant versus le corps de l’adulte), mais aussi à travers le signifiant de l’âge qui, d’emblée, font que le chercheur entre dans la catégorie des adultes aux yeux des enfants (Waty, 2007). Ici, nous avons pu profiter de l’opportunité que notre apparence trahissait un tant soit peu notre âge. En effet, en paraissant plus jeunes que nous ne l’étions réellement, beaucoup d’enfants ne nous ont pas catégorisés comme faisant partie des adultes comme en témoignent les questionnements de certains d’entre eux :

JADE. Notes de terrain du 24/10/2017

17h00 : « C’est ton stage de 3^e ? »

Caluire Jeunes. Notes de terrain du 27/08/2019

14h30 : « T’as déjà eu ton bac ? »

Il nous a donc semblé d'autant plus opportun de camoufler ce qui pouvait faire de nous des adultes, tout comme Waty (2007 : 6) qui s'installe, par exemple, « sur des petites chaises, au milieu des enfants, afin de [se] démarquer des autres adultes » lorsqu'elle réalise son enquête dans une école primaire. Nous avons ainsi usé de stratagèmes similaires à de nombreuses reprises lorsque, par exemple, nous nous sommes aussi assis sur les mêmes petites chaises que les enfants en classe lorsque nous étions à l'école élémentaire Albert Camus (cf. §7.4), ou lorsque nous avons joué à même le sol dans la salle de jeux du CHU (cf. §7.3).

Toutefois, si les dissimulations en tout genre sont possibles et envisageables dans une certaine mesure, adopter le rôle « le moins adulte » (Mandell, 1988 : 435) auprès des enfants peut s'avérer être difficile à réaliser dans la pratique, et ce notamment parce que le chercheur qui souhaite l'adopter se heurte, bien souvent, à un nombre important de contradictions. Parmi ces dernières, Atkison (2019) évoque par exemple le cas des vestiaires ou des lieux d'aisances : bien qu'elle s'efforce de participer aux activités scolaires de la même manière que les enfants qu'elle observe, ces derniers se rendent rapidement compte qu'elle utilise – parce qu'elle en est contrainte évidemment – des vestiaires différents de ceux qu'utilisent les enfants lorsqu'ils pratiquent ensemble une activité sportive (EPS), ou bien encore, qu'elle se rend dans les toilettes destinées au personnel adulte de l'établissement scolaire dans lequel elle se trouve. Nous nous sommes nous aussi heurtés à plusieurs contradictions relatives tout autant à des éléments singuliers qu'à notre rôle lui-même. Ainsi, qu'il s'agisse de la blouse blanche que nous étions contraints de porter au CHU (cf. §7.3) ou du rôle d'animateur que nous avions clairement auprès des enfants lorsque nous étions à *Caluire Jeunes* (cf. §7.5), c'est tout autant d'exemples qui nous ont ramenés à un postulat proche de celui de Swain (2006) lorsqu'il soutient qu'il ne peut pas être l'un d'entre eux parce que, tout simplement, il est un adulte. Toutefois, contrairement à l'auteur, à défaut de ne pas pouvoir entrer pleinement dans la catégorie « enfant » pour les différentes raisons évoquées juste avant, nous avons tout de même pu pleinement profiter, en raison de notre apparence, de notre statut erroné d'adolescent quand cela était possible, ou du moins de celui de jeune adulte ou encore d'adulte différent. Il était clair que cette disposition apparaissait comme une « “potentialité” de comportements » (Greimas & Fontanille, 1991 : 69) et c'est pour cette raison qu'elle nous a permis de pouvoir user bien plus aisément de ce rôle non autoritaire que nous souhaitions avoir, comme nombre

de chercheurs avant nous (Besse-Patin, 2019 ; Brougère, 2005 ; Danic et al., 2006 ; Lignier, 2008 ; Perronnet, 2015). Pour maintenir, tout au long de notre enquête, cette position d'adolescent ou de jeune adulte qui n'incarne pas l'autorité aux yeux des enfants, quand bien même le postulat de départ imputé à nos différents rôles puisse engourdir nos efforts, nous avons par exemple volontairement fermé les yeux sur les petites bêtises. Plus encore, nous avons nous-mêmes participé à quelques-unes de ces dernières quand elles ne semblaient pouvoir n'avoir aucune incidence plus grande. À titre d'exemple, lors d'une activité plastique à *Caluire Jeunes* (cf. §7.5), nous nous sommes affranchis de réaliser l'exercice demandé pour plutôt confectionner des avions en papier avec deux enfants avant de les jeter par la fenêtre et qu'ils n'atterrissent sur les toits des locaux ; également, il nous est arrivé de manger en cachette des biscuits dans les véhicules de transport du centre de loisirs, en compagnie de trois enfants assis à l'arrière de ce dernier, alors que cela était formellement interdit. À l'instar de Lignier (2008 : 32), la participation à ces petites bêtises nous a permis de faire nos « preuves en tant que partie prenante des activités enfantines », sorte de défi similaire à un rite de passage qui a confirmé aux enfants notre statut différent de celui des autres adultes. Toutefois, comme le souligne Atkinson (2019) lors de son enquête en milieu scolaire, lorsque la participation suppose d'enfreindre les règles, celle-ci devient, dans le même temps, un défi pratique et éthique au regard des adultes encadrants avec qui il est nécessaire de garder de bonnes relations. Tout autant pour maintenir nos bonnes relations que pour nous maintenir « en état de continuer à faire » (Greimas & Fontanille : 68), nous avons pris les précautions nécessaires pour que notre participation à ces petites bêtises ne se déroule pas sous les yeux du groupe d'adultes encadrants. Ainsi, malgré quelques regards inquisiteurs, nous avons réussi à entretenir la plupart du temps de bons rapports avec les autres adultes encadrants. Néanmoins, il a été parfois difficile de conserver notre statut non autoritaire face à quelques-unes des actions imprudentes ou répréhensibles que nous avons aperçues, c'est pourquoi, de la même manière que Perronnet (2015), il nous est arrivé quelques fois de rapporter rapidement, tout en restant discrets, ces agissements à l'un des adultes encadrants. Malgré cela, nous avons dû tout de même, à une occasion, faire passer notre rôle d'adulte avant celui d'enquêteur au regard de la situation dangereuse qui se présentait à nous. Il nous est donc arrivé d'intervenir, une seule fois, directement lorsque deux enfants se sont violemment disputés jusqu'à en venir aux mains.

Toutefois, cette altercation n'a eu lieu que le dernier jour de notre présence et, par conséquent, n'a donc pas véritablement affecté le bon déroulement de l'enquête au regard de la posture que nous souhaitions avoir.

En tout cas, ces différentes stratégies semblent avoir permis d'acquérir un statut différent de celui des autres adultes, comme en témoignent, par exemple, ces enfants qui nous ont investis de la mission d'acheter des sucreries supplémentaires pour leur soirée festive (JADE, notes de terrain du 26/10/2017 à 14h50), ceux qui nous ont demandé d'utiliser un téléphone portable pour accéder à *YouTube*¹⁷ (JADE, notes de terrain du 26/10/2017 à 20h05 ; Albert Camus, notes de terrain du 22/05/2019 à 13h00), ceux qui nous ont demandé des conseils amoureux (Caluire Jeunes, notes de terrain du 30/08/2019 à 13h30), ou encore ceux qui nous ont adressé des petits cadeaux ou dessins (CHU, notes de terrain du 28/03/2019 ; École élémentaire Albert Camus, notes de terrain du 23/05/2019). Ainsi, de la même manière que Bérénice Waty lorsqu'elle s'est fait surnommer « Bé » ou « la dame aux livres » par les enfants (Waty, 2017), nous sommes nous aussi progressivement devenus « Stess »¹⁸ à l'association JADE et à *Caluire Jeunes*, « la fille de la salle de jeux » au CHU, ou encore « sœur » à l'école élémentaire Albert Camus.

En somme, il nous semble donc que nous avons pu devenir cet ami que décrivait Fine (1987), en instaurant une relation de confiance, si ce n'est avec tous les enfants, au moins avec quelques-uns d'entre eux. Cette relation en adéquation avec notre posture nous a permis, bien souvent, de pouvoir entrer « dans leurs histoires » (Danic et al., 2006 : 117), et du même coup, de pouvoir accéder à certaines de leurs confidences – qu'elles nous soient directement destinées ou adressées à un ami proche, mais autorisées à être entendues par notre oreille.

¹⁷ *YouTube* est un site web d'hébergement de vidéos sur lequel les utilisateurs se rendent pour, principalement, écouter de la musique.

¹⁸ Ce surnom provient de la première sonorité du prénom de l'auteure du présent manuscrit.

6.4. Synthèse

Dans cette section, nous avons exposé la particularité de l'enquête réalisée auprès des enfants. Elle diffère des enquêtes faites auprès de publics adultes parce qu'elle nécessite des relations d'enquête différentes par la triangulation adultes-enfants-chercheur sur laquelle elle repose. En effet, le chercheur doit toujours garder à l'esprit que ce sont les adultes encadrants qui autorisent ou non l'enquête et donc, qui donne ou non la « possibilité du faire » (Greimas, 1983 : 53). En cela, il a été d'autant plus important que nous ayons de bonnes relations d'enquête avec le groupe d'adultes afin de nous maintenir dans une position qui nous permettait, déjà, de faire, puis, de poursuivre notre enquête. C'est donc toujours au regard de cette disposition et de ces conditions particulières que nous avons pensé notre posture. Posture que nous avons, au départ, envisagée dans la dimension la plus passive possible avec une implication minimale pour ne pas troubler ce qui se déroulait sous nos yeux et dans le même temps, ne pas influencer les manières d'être des enfants par notre présence. Nous en avons finalement conclu qu'être dans les lieux était déjà une forme de participation et d'implication en soi parce que nous étions, malgré notre discrétion, dans une certaine mouvance dynamique et parfois même au centre des sollicitations des enfants. Aussi et surtout, cette distanciation ne nous permettait pas d'instaurer une relation de confiance avec l'enfant, nécessaire pour que nous soyons autorisés à être au cœur de ses agissements et interactions. Il nous a donc semblé urgent de délaissier ce rôle fantôme pour laisser place à davantage de participation et être plus proches des enquêtés. En somme, si nous avons trouvé important de démontrer aux lecteurs la posture que nous avons pu avoir pour mener nos enquêtes, c'est surtout parce que c'est cette dernière qui nous a permis d'observer les enfants dans la réalité de leur quotidien et de leurs habitudes. Et ce sont ces observations qui nous ont donné, dans un second temps, la possibilité de développer et d'élaborer la manière dont le projet devait être déployé, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

7. Les quatre lieux d'enquête

7.1. Introduction

Dans cette section, nous présenterons les différents lieux que nous avons intégrés dans le cadre de notre enquête : une association, un service pédiatrique hospitalier, une école élémentaire et un centre de loisirs. Ces derniers nous ont permis d'aller à la rencontre des enfants pour mieux comprendre leurs manières d'être, leurs comportements, leurs moyens d'expression, et ce notamment à travers l'observation, les échanges et les diverses interactions. En outre, ces quatre lieux nous ont donné la possibilité d'être à l'écoute de leurs agissements et de leurs mots – traduisant parfois leurs maux. Les présentations qui suivent sont réalisées dans l'ordre chronologique, c'est-à-dire dans l'ordre dans lequel nous les avons intégrés, toutefois cet ordre ne constitue pas le schéma de pensée itératif qui a construit « l'argumentation de la démonstration des processus observés au fil de la thèse » (Besse-Patin, 2019 : 27).

7.2. Jeunes Aidants Ensemble

Le premier lieu que nous avons intégré dans le cadre de cette étude est l'association *Jeunes Aidants Ensemble* (JADE). Il s'agit d'une association nationale qui, comme décrit sur leur site internet, « a pour but de rendre visible la situation des jeunes aidants mineurs et jeunes adultes aidants qui accompagnent quotidiennement un proche malade et/ou en situation de handicap [...] afin que leur situation soit reconnue, notamment par les pouvoirs publics »¹⁹. L'association JADE propose un dispositif d'ateliers de « cinéma-répétition » qui permet aux enfants et adolescents de participer à un séjour pour réaliser un court-métrage d'animation retraçant leur vécu dans l'expérience de la maladie de leur proche. Ce dispositif a vu pour la première fois le jour en 2014 et est issu de la rencontre entre une psychologue et une cinéaste. Si le premier dispositif est né en Île-de-France et est à destination des jeunes aidants de cette région,

¹⁹ <https://jeunes-aidants.com/>

il est aujourd'hui en pleine expansion puisqu'en 2016, JADE est devenue une association nationale qui obtient, en 2018, le soutien de la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) pour développer, à un niveau national, la mise en place de dispositifs « répit-expression artistique »²⁰.

Lorsque nous avons intégré les ateliers de « cinéma-répit » de l'association JADE d'Île-de-France, il s'agissait du quatrième séjour organisé depuis la création du dispositif. Ces séjours durent deux semaines et se déroulent en deux temps : une semaine lors des vacances de la Toussaint et une autre semaine lors des vacances d'hiver. Les premières semaines de chacune de ces vacances sont à destination des enfants, quant aux deuxièmes semaines, elles sont destinées aux adolescents. Notre étude portant plus spécifiquement sur les enfants d'âge scolaire (entre sept et onze ans), nous nous sommes volontairement tournés vers le séjour prévu pour les jeunes aidants de cette même tranche d'âge. Nous avons ainsi intégré les ateliers « cinéma-répit » durant les vacances de la Toussaint, du 23 au 27 octobre 2017. Les observations se sont déroulées au sein du centre Auguste Mione du domaine de Chamarande, dans le département de l'Essonne, auprès de douze enfants : neuf filles et trois garçons, âgés de huit à treize ans (\pm : 10,5 ans). Neuf d'entre eux étaient présents en raison du handicap ou de la maladie d'un de leur parent, quant aux trois autres, ils l'étaient pour celles d'un membre de leur fratrie. Pour ne pas perturber le bon déroulement des ateliers, il nous a semblé opportun de profiter du statut que nous avaient assigné certains enfants sous couvert d'un hypothétique « stage de 3^e » pouvant potentiellement justifier notre présence (notes de terrain du 24/10/2017 à 17h00). C'est donc avec cette couverture que nous avons infiltré les lieux pendant ces cinq jours, afin de suivre, écouter et observer les enfants lors des différentes activités organisées par l'association.

Les enfants participants au séjour étaient accueillis pour cinq jours complets : ils prenaient leur repas dans une cantine au sein du centre et dormaient également sur place dans

²⁰ À présent, le dispositif-pilote a été adopté par l'association Oustal Mariposa, afin de permettre à de jeunes aidants de la région Occitanie, de réaliser, eux aussi, un court-métrage, et également de raconter leur expérience à l'oral via JADE Radio, né de l'initiative des enfants et adolescents présents lors des premiers séjours au début de l'année 2019. De la même manière, le dispositif a également été adopté par la fondation Edith Seltzer qui le propose à destination des adolescents en région PACA depuis 2019.

des chambres-dortoirs, par petits groupes. Nos observations n'ont pu être réalisées en continu puisque notre présence était limitée au cadre des ateliers prévus en journée : la plupart du temps entre 9h00 et 18h30/19h00, et une fois jusqu'à 22h30 en raison d'une soirée festive prévue pour les enfants après le repas, durant la soirée. Les enfants étaient principalement encadrés par quatre adultes : Sylvie²¹ qui animait les ateliers d'expression plastique, Brigitte qui menait la construction du scénario et sa réalisation, Vincent qui s'occupait du tournage et du montage des courts-métrages, et enfin Damien qui organisait un atelier musical. Christine, psychologue, était également sur place et recevait quelques fois un ou des enfants dans son bureau pour discuter à leur demande ou sur avis d'un autre intervenant. Elle organisait aussi quelques discussions de groupe plus informelles.

Les activités manuelles se sont déroulées dans une pièce similaire à une salle d'arts plastiques à l'école. Dans cette dernière, on pouvait retrouver plusieurs boîtes dans lesquelles étaient disposé du matériel pour la réalisation des courts-métrages : papier de couleur, papier de soie, pâte à modeler, magazines, poupées, personnages, peluches, petits accessoires de décor, punaises, bâtons, cailloux, paillettes, feutres, peintures, etc. Le premier jour, après avoir expliqué brièvement aux enfants la technique de l'animation en volume (*stop motion*) en montrant un extrait de la série britannique *Wallace and Gromit*²² (Park, 1989), Brigitte leur a expliqué qu'ils avaient la possibilité, à travers leur court-métrage, de raconter leur vie tout en gardant à l'esprit que ce film pouvait refléter un de leur rêve ou bien leur vie rêvée. En écoutant les diverses interactions des enfants, nous avons compris que quelques-uns d'entre eux avaient déjà participé aux ateliers « cinéma-répit » lors d'un précédent séjour :

²¹ Pour préserver l'anonymat, tous les prénoms des personnes présentées dans ces travaux de recherche ont été modifiés.

²² La série, issue du studio de production Aardman Animations, a été créée par Nick Park dans les années 1980. Elle met en scène, par le procédé technique du *stop motion*, des personnages fabriqués en plasticine, silicone et pâte à modeler recouvrant une structure métallique.

11h45 : Kenza (12 ans) explique le film qu'elle a réalisé l'an dernier : « En gros, j'ai raconté ce que c'était une journée avec mon frère autiste. Autiste c'est une maladie comme si t'es dans ta bulle, tu parles pas, tu connais pas ton corps, tu peux pas te déshabiller, etc. »

Chloé (9 ans), quant à elle, a raconté la vie de sa famille avec sa petite sœur qui a un cancer et qui a perdu ses cheveux à cause de la chimiothérapie.

Stéphanie (11 ans) a évoqué les disputes avec sa grande sœur au sein d'un environnement familial dans lequel leur mère est en situation de handicap.

Nadia (13 ans) raconte brièvement son film en concluant : « Il faut faire ça, pas juste parce que c'est rigolo, mais parce que tu vas parler de toi. »

Ces premiers témoignages nous ont permis de mieux comprendre l'importance, pour les enfants, de ce qui se déroulait sous nos yeux : il ne s'agissait pas de considérer ce séjour comme une semaine de vacances ordinaires, mais plutôt comme un temps durant lequel ils allaient donner à voir à leur famille, leurs ressentis. L'expression de ces derniers semblait presque, pour certains enfants, apparaître comme un devoir moral vis-à-vis d'eux-mêmes, comme en témoigne Nadia ci-dessus. Dès le premier jour, l'ensemble des interactions entre les enfants nous ont montré à quel point ces derniers étaient investis, tant individuellement que collectivement, dans la réalisation de leur film. Cet investissement s'est notamment traduit par une posture d'entraide les uns envers les autres, et ce tout au long du séjour. Nombreux sont ceux qui se sont échangés des conseils, allant de la simple suggestion de couleur pour un objet décoratif prévu dans leur film, jusqu'à la meilleure manière de tenir le caméscope pour ne pas qu'il bouge pendant les différentes prises de vue.



Fig. 9 – JADE, 23/10/2017 : Mélodie, 11 ans, suit les conseils d'un camarade pour tenir la caméra

Cette entraide et cet investissement nous ont permis de comprendre un deuxième point fondamental du dispositif « cinéma-répit » : en plus de donner à voir leurs ressentis à leur famille, le séjour permettait également aux enfants de pouvoir partager ceux-ci entre eux, et parfois de se reconnaître dans le discours de l'autre. Ceci était rendu possible parce que le court-métrage de chacun des enfants agissait comme un *truchement* en étant porteur de signification pour tout le groupe d'enfants présents (Chouvier, 2006 : 71). En d'autres termes, le court-métrage apparaissait comme « le récit privé de la maladie en tant que version singulière d'un système de représentations collectives » (Durif-Bruckert, 2007 : 105) et, en ce sens, il agissait comme un transmetteur permettant de tisser encore davantage la rencontre entre les enfants. À cet effet, le temps de discussion collective organisé par Christine, la psychologue, et auquel nous avons pu participer, nous a semblé permettre d'ouvrir les possibilités de rencontre et de partage, dans une confrontation des ressentis émotionnels. Cette discussion s'apparentait, en quelque sorte, à un groupe de parole durant lequel chacun des enfants présents pouvait « exprimer [ses] sentiments, expliciter le vécu, consolider la logique du partage » et ce notamment par « la libre expression de la colère, du doute ou de la peur » (Rossi, 2011 : §8).

Également, l'atelier musical animé par Damien nous est apparu, lui aussi, comme étant vecteur de cette rencontre et de ce partage : durant le séjour, les enfants ont également eu pour objectif d'écrire une chanson ensemble, retranscrivant par les paroles, leur vécu commun dans l'expérience de la maladie de leur proche.



Fig. 10 – JADE, 24/10/2017 : Damien explique aux enfants l'atelier musical

Au fil des jours, le séjour nous a permis de nous rendre compte et de mieux saisir un point fondamental que nous avons déjà étudié dans la littérature : comme nous le disions précédemment, le vécu émotionnel dépend de la manière dont une situation est vécue et interprétée par l'enfant, et non pas seulement des caractéristiques objectives de la situation (cf. §1.3). En effet, à titre d'exemple, le témoignage de Kenza ci-dessous dépasse les caractères propres imputés à la maladie de son frère pour mettre en lumière une souffrance liée à son propre vécu de la situation :

14h45 : Kenza m'interpelle pour me raconter ce qu'elle veut dire dans son film : « Je vais faire mon frère, ma mère, moi et un boudin qui sera la jalousie. Il vient se coller sur moi comme ça. » Je lui demande de quoi elle est jalouse et elle me répond : « Je suis jalouse de la relation entre mon frère autiste et ma mère. La jalousie me chuchote à l'oreille, elle est hypocrite la jalousie. Ma mère s'occupe plus de mon frère et elle se préoccupe peu de moi. Quand je suis avec mes copines, je suis bien. Le cerveau de ma mère est toujours en train de réfléchir pour mon frère. J'ai l'impression que ma mère m'aime moins. Mon frère prend trop de place. Il y aura une boule qui représentera la tristesse aussi. »

Dans le même sens, lorsque Stéphanie choisit de centrer son court-métrage sur les disputes que provoque, avec sa sœur, le handicap de sa mère, le cœur de l'histoire n'est pas ce dernier, mais ce qui l'affecte particulièrement en ce moment dans l'expérience qu'elle traverse. Dans cette perspective, ces deux exemples mettent en évidence à quel point il peut être important pour l'enfant de ne pas raconter uniquement la situation qu'il vit, mais plutôt de pouvoir exprimer quel est son vécu émotionnel de cette dernière. En outre, si nous n'avons pas pu participer à la projection des courts-métrages des enfants devant leur famille, les rapports d'activités de l'association de l'année précédente mettent en évidence que plusieurs parents, grâce au film réalisé par leur enfant, ont pu découvrir et se rendre compte d'un vécu émotionnel que ce dernier ne leur avait jamais exprimé et dont ils ignoraient l'existence. Les courts-métrages sont donc apparus comme de potentiels leviers pouvant ouvrir à la discussion entre le parent et l'enfant *a posteriori*, et pouvant par conséquent conduire à (co-)produire du sens, remanier le vécu, et à minimiser la détresse de l'enfant (cf. §3.4).

En outre, ce témoignage, parmi d'autres, montre également la place que les enfants nous ont accordée durant le séjour. Cette place nous a notamment valu de pouvoir être acceptés durant leurs temps libres, où ils restaient, pour la majorité, à discuter et jouer entre eux. Plus

encore, certains des enfants nous ont permis de ne pas seulement être présents, mais de pouvoir également participer à leurs échanges et occupations au même titre que leurs camarades. Nous avons ainsi pu discuter et jouer avec eux à plusieurs reprises, et de ce fait, nous avons réussi à instaurer avec certains d'entre eux, une relation amicale leur permettant de se livrer à nous, parfois sous la forme d'échanges relevant presque, une fois encore, de la confiance. Qui plus est, les observations réalisées pendant ces temps libres, notamment lors des jeux récréatifs, ont donné à voir que les enfants étaient d'autant plus enclins à échanger avec leurs pairs et partager leur histoire lorsqu'ils étaient hors du cadre – ici, celui qui était relatif à la création du court-métrage. Ce constat constitue un point d'ancrage important dans l'élaboration de notre stratégie : en effet, il nous apparaît que l'expression du vécu émotionnel pourrait potentiellement être facilitée si celle-ci se déroule dans un cadre qui relève du loisir ou de l'amusement, comme nous le verrons dans les sections suivantes.



Fig. 11 – JADE, 26/10/2017 : Une partie de balle au prisonnier pendant un temps libre



Fig. 12 – JADE, 25/10/2017 : Une partie de *baby-foot* pendant un temps libre

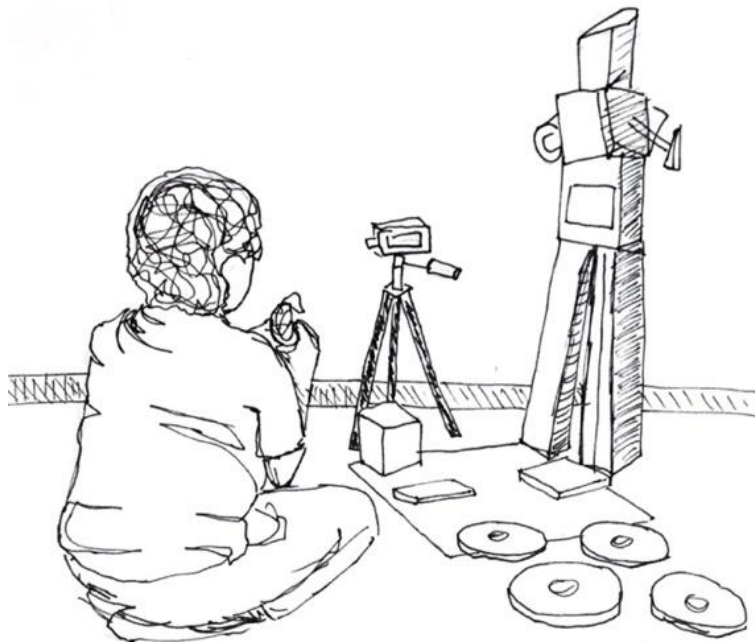


Fig. 13 – JADE, 27/10/2017 : Bastien, 11 ans, s'est isolé avec Vincent pour finir son film

En somme, l'enquête que nous avons menée durant ce séjour nous a permis de comprendre que la mise en récit, ici par le biais d'un court-métrage, pouvait faciliter l'expression des vécus de l'enfant dans l'expérience de la maladie d'un proche. La posture que nous avons adoptée nous a permis d'être au contact des enfants, et de développer, malgré la durée courte du séjour, une relation où le partage des maux, qu'il soit anecdotique ou non, a été rendu possible avec certains des enfants. Aussi et surtout, cela nous a permis, au fil de nos observations, de mettre en évidence plusieurs points essentiels pour le développement de notre projet : 1) l'artefact doit permettre à l'enfant d'exprimer son vécu émotionnel de manière subjective et non d'uniquement retracer l'expérience ou l'évènement de manière objective ; 2) pour pouvoir ouvrir à la discussion entre l'enfant et le parent, il doit être intelligible et partageable avec ce dernier ; 3) l'activité récréative pourrait constituer un angle d'entrée pertinent pour faciliter l'expression du vécu émotionnel.

7.3. Centre Hospitalier Universitaire de Nîmes

Le deuxième lieu que nous avons intégré est le service pédiatrique du Centre Hospitalier Universitaire (CHU) de Nîmes, au sein du site Carémeau Sud²³. Selon le dernier rapport d'activité datant de 2017, le pôle femme-enfant dont fait partie le service pédiatrique, regroupe 539 personnes, dont 208 issues du personnel médical, et 331 du personnel non médical. Le service pédiatrique accueille des nourrissons, enfants et adolescents jusqu'à dix-sept ans. Les spécialités de la pédiatrie sont très nombreuses : pneumologie, allergologie, neurologie, néphrologie, algologie, chirurgie, hématologie/immunologie, endocrinologie, infectiologie, génétique médicale, dermatologie, diabétologie, gastro/nutrition, rhumatologie, et enfin, pédopsychiatrie. Les enfants et adolescents accueillis au sein du service sont donc pris en charge par les différents médecins présents en fonction de leurs maux ou de leur pathologie. Certains séjournent dans le service plusieurs jours (c'est le cas notamment des enfants diabétiques), mais la plupart ne sont présents que quelques heures seulement au sein de l'Hôpital de Jour (c'est le

²³ Le CHU de Nîmes regroupe trois sites hospitaliers : Carémeau, Serre-Cavalier et Le Grau-du-Roi. C'est le premier que nous avons intégré, il est lui-même découpé en deux bâtiments distincts : Carémeau Nord et Carémeau Sud.

cas des enfants qui viennent pour des opérations, bilans médicaux, ou traitements ponctuels de type chimiothérapie).

Si intégrer un service médical avec le statut de doctorant est chose commune, il peut toutefois être plus difficile à intégrer avec celui de doctorant en design. Nous avons pu profiter de l'opportunité que le CHU de Nîmes avait déjà collaboré, à plusieurs reprises, avec les étudiants du Master Design Innovation et Société (DIS) de l'Université de Nîmes lors de projets de design. Les premières prises de contact ayant été facilitées par cette collaboration antérieure, nous avons pu être mis facilement en relation avec la directrice de la Recherche, du Groupement Hospitaliers de Territoire (GHT) et des Relations Internationales du CHU au cours du mois de septembre 2018. C'est cette dernière qui a nous permis de nous entretenir avec la cadre supérieure de santé du pôle femme-enfant qui, au fil de nos échanges téléphoniques et rencontres, a rendu possible notre présence au sein du Service Pédiatrique en soutenant notre demande auprès du Service Recherche du CHU. Ainsi, dans le cadre de ces travaux de recherche, nous avons pu réaliser des observations au sein du service pédiatrique du CHU de Nîmes pendant une durée de trois mois, de mars à mai 2019, à raison de trois demi-journées par semaine : les mardis et jeudis de 9h00 à 12h00 et les mercredis de 14h00 à 17h00. Le Service Pédiatrique du CHU de Nîmes est divisé de cette façon : pédiatrie A pour les enfants et adolescents de quatre à dix-sept ans, et pédiatrie B pour les nourrissons et enfants jusqu'à quatre ans ; communément appelés les grands et les petits au sein du service. En raison de la tranche d'âge que nous souhaitions observer, notre enquête s'est faite uniquement au sein du service de pédiatrie A.

Si nous avons souhaité, dans un premier temps, réaliser des observations de toutes les pratiques hospitalières que nous rencontrions dans le service pédiatrique, nous nous sommes rapidement retrouvés, par notre statut de doctorant-observateur et qui plus est en design, « en dehors des activités spécialisées qui structurent le champ » et « sans avoir les compétences qui permettent de s'y intégrer » (Althabe & Hernandez, 2004 : 24). À la manière d'Ida (2016 : 97) qui questionne le rôle de l'anthropologue dans un service pédiatrique « au milieu des extrêmes souffrances et des difficultés réelles sans solution immédiate », nous nous sommes longuement, et non sans peine, interrogés sur notre place, notre rôle et surtout notre légitimité, en tant que chercheur en design, à observer la souffrance des familles. Des familles qui souhaitaient, avant

tout, la guérison de leur enfant, et non pas qu'on les interroge eux et leur enfant, sur leurs ressentis émotionnels, surtout dans le cadre de travaux de recherche en design. Il nous a donc paru urgent de trouver un rôle au-delà du simple rôle d'observateur étant donné que celui-ci nous mettait dans une position d'inconfort voire de malaise tant vis-à-vis du personnel soignant et médical que des familles accompagnant l'enfant malade. En d'autres termes, à quoi pourrions-nous servir face à certaines détresses rencontrées et comment justifier notre présence, nos observations ou mêmes nos interrogations ? Pour surmonter cette difficulté, nous avons pensé au départ que la blouse blanche à manches longues que nous étions obligés de revêtir, comme celles que portent les médecins et étudiants internes en médecine, nous faciliterait à la fois l'intégration au sein du service et à la fois le contact avec les familles et les enfants malades. Néanmoins, nous avons rapidement été confrontés au fait que celle-ci, dans le même temps, pouvait faire obstacle à la posture que nous souhaitions avoir pour être au plus près des enfants :

CHU. Notes de terrain du 19/03/2019

10h15 : Laura, animatrice au sein de la salle de jeux, porte un gilet de type gilet de chantier, mais bleu avec, au dos, les inscriptions « Service Civique » écrit dans un logo rouge similaire à celui du super-héros *Superman*. Elle m'explique que tous les animateurs embauchés pour animer la salle de jeux doivent porter ce gilet pour se distinguer du personnel soignant. Elle souligne également le fait que les enfants semblent plus rassurés lorsqu'ils sont en présence des « gilets bleus » et non pas des « blouses blanches ». Elle me raconte une anecdote où un enfant, cloîtré dans sa chambre d'hôpital, refusait de parler avec les soignants et que ces derniers sont venus personnellement la chercher, elle et son gilet bleu, pour qu'elle essaye de faire parler l'enfant, et cela a fonctionné.



Fig. 14 – CHU, 19/03/2019 : Le gilet bleu des animateurs de la salle de jeux

D'autres personnes présentes dans le CHU nous ont également rapporté des propos similaires tout au long de notre enquête. En ce sens, la blouse blanche est apparue soudainement comme pouvant être une entrave à la communication avec l'enfant. Pour cette raison, il nous a été d'autant plus nécessaire de reconsidérer notre posture au regard de cette « disposition », encore une fois pour pouvoir « faire malgré » le vêtement que nous étions contraints de revêtir (Greimas & Fontanille, 1991 : 69). Ainsi, pour tenter d'avoir un rôle au sein de cette dynamique hospitalière où tout le monde a, à juste titre, un rôle bien défini, et pour essayer de brider le regard de l'enfant à l'égard de la blouse, nous avons choisi d'investir en priorité la salle de jeux du service. C'est pour cette raison que la majeure partie de nos observations se sont déroulées au sein de cette dernière, et quelques fois, quand cela était possible, également au sein de la salle de classe²⁴ dont disposait le service. En somme, deux pièces plus ordinaires en

²⁴ Cette dernière a été mise en place dans le cadre du dispositif d'école à l'hôpital élaboré par l'Éducation Nationale et dont l'objectif est de permettre aux enfants malades ou en convalescence de maintenir leur niveau en suivant des cours en lien avec le programme scolaire. Les enseignements desservis au sein de l'école à l'hôpital ont plusieurs particularités et nécessitent de nombreux ajustements : 1) l'enseignant doit ajuster ses cours au regard des maux, pathologies et soins des enfants, et parfois réaliser des cours individuels dans les chambres pour ceux qui ne peuvent se déplacer jusqu'à la salle de classe ; 2) il doit également adapter ses cours en fonction de la durée du séjour de chaque enfant et en fonction du nombre d'enfants présents chaque jour ; 3) enfin, il doit également

comparaison avec toutes les autres pièces du CHU qui, quant à elles, semblaient irrémédiablement renvoyer au domaine de la santé et du médical. Si *a priori* nous pensions que restreindre nos observations à cette pièce pouvait entraver la récolte de nos données, la salle de jeux s'est rapidement avérée être une véritable potentialité pour déployer la posture qu'il nous était nécessaire d'adopter.



Fig. 15 – CHU, 21/03/2019 : Le point central de la salle de jeux

harmoniser ses enseignements en fonction de l'hétérogénéité du groupe d'enfants présents (âges différents et donc, par conséquent, des niveaux d'étude ou de scolarité différents).

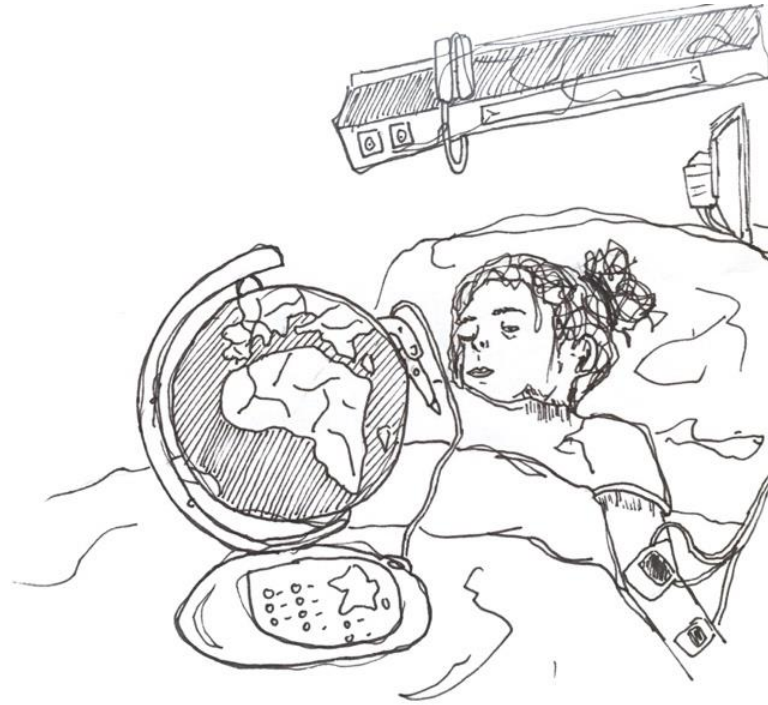


Fig. 16 – CHU, 10/04/2019 : Un cours particulier en chambre

La salle de jeux se situait en face de la pièce dans laquelle les enfants étaient accueillis pour leur prise en charge, c'est donc principalement ici que ces derniers patientaient avant leur rendez-vous. Quelques fois, c'est aussi un lieu où les parents encourageaient l'enfant à aller, le temps qu'ils discutent avec le médecin. La salle « aux mille jeux » (CHU, notes de terrain du 26/03/2019 à 10h45) était également l'endroit où les enfants séjournant plus longuement dans l'hôpital pouvaient venir se distraire. En somme, il s'agissait d'un lieu de passage où les rencontres avec les enfants pouvaient à la fois être très succinctes (quelques minutes) ou de plus longue durée (quelques heures), et qui nous a permis de pouvoir écouter et observer les comportements, expressions et interactions de l'enfant avec les différents acteurs présents (parents, proches, personnel soignant, autres enfants).

La salle de jeux était animée par Laura, Marie et Nicolas toute la semaine : leur présence permettait le libre accès à la salle de jeux pour les enfants accueillis au sein du service pédiatrique ainsi que pour leurs parents et leurs proches (frère(s) et/ou sœur(s) par exemple). En étant un peu ici et là, les animateurs se sont avérés être de réelles sources d'informations sur

la manière dont fonctionnait le service. Pendant trois mois, nous avons donc investi la salle de jeux au même titre que Laura, Marie et Nicolas : nous avons accueilli et joué avec les enfants, rangé la salle de jeux quand cela devait être fait, et participé aux diverses activités créatives comme c'était le cas, par exemple, lors de la conception de petits paniers en papier pour y loger les chocolats de Pâques des enfants accueillis dans le service. Au fil du temps, les animateurs nous ont semblé témoigner, à plusieurs reprises, que nous étions attendus dans la salle de jeux et, plus encore parfois, que nous faisons partie des leurs : ils nous questionnaient, par exemple, sur l'heure à laquelle nous arriverions le lendemain pour se permettre quelques petits retards parfois, et nous ont confié des choses personnelles au fil de nos conversations relevant de la sphère amicale (CHU, notes de terrain du 17/04/2019). Nous avons finalement compris que notre place avait été acceptée, ici au sein de cette pièce, et sous ce rôle d'animateur, lorsque la cadre du service elle-même s'est assurée que nous soyons présents pour surveiller et animer la salle de jeux lors de l'absence des autres animateurs (CHU, notes de terrain du 23/04/2019). Ceci nous a permis de pouvoir écouter et observer les comportements et les interactions de l'enfant avec les différents acteurs présents (proches, personnel soignant, autres enfants) de sorte que l'ensemble de ces interactions soit représentatif de « leurs paroles spontanées, avec moins d'influence de la part de l'enquêteur » (Ida, 2016 : 105). Aussi et surtout, plus qu'une simple occupation ou un divertissement, notre enquête nous a permis de nous rendre compte du potentiel offert par le jeu : en plus de nous placer dans une position éloignée de celle du personnel hospitalier, il a semblé inscrire un nouveau cadre à travers lequel les échanges nous ont semblé être différents. En effet, nous avons pu constater tout au long de notre enquête que les discussions que nous avons eu avec les enfants et qui se sont avérées être les plus riches sont celles qui se sont déroulées dans le cadre du jeu :

CHU. Notes de terrain du 28/03/2019

11h30 : Adam (11 ans), qui était installé à la table et en train de lire une bande dessinée, m'a demandé si moi aussi j'avais déjà été hospitalisée quand j'étais petite. Je lui ai répondu que oui et lui ai demandé pourquoi il me posait cette question. Il m'a répondu

« Non, pour rien, comme ça » avant de se replonger dans sa BD. Quelques minutes plus tard, Sofiane (9 ans) est arrivé dans la salle de jeux et m'a demandé si je voulais jouer avec lui à un jeu de société, j'ai accepté et proposé à Adam de jouer avec nous. Au cours du jeu, Adam est soudainement finalement revenu sur la question qu'il m'avait posée un peu plus tôt en me demandant cette fois-ci si ça m'avait rendue triste quand j'avais été hospitalisée lorsque j'étais petite. Il m'a expliqué que lui était très triste parce qu'il n'avait pas vu ses copains de l'école et du foot depuis plusieurs jours et qu'il s'inquiétait que ça dure encore longtemps.

Comme nous pouvons le voir dans cet exemple, Adam, au départ, ne voulait pas nous en dire davantage sur son ressenti, mais s'est naturellement ouvert à la discussion et au partage lorsque nous étions en train de jouer. Cet extrait issu de notre carnet de terrain, loin d'être un évènement isolé, s'est avéré se répéter tout au long de notre enquête au CHU ainsi qu'au centre loisirs comme nous le verrons (cf. §7.5), soit lorsque nous discutons nous-mêmes avec les enfants, soit lorsque nous observons des échanges entre ces derniers et d'autres adultes. En cela, notre présence dans ces lieux a renforcé la première impression que nous avons pu avoir lorsque nous étions à l'association JADE (cf. §7.2), celle que l'activité récréative ou le jeu pourrait permettre de faciliter l'expression du vécu émotionnel de l'enfant.

7.4. École élémentaire Albert Camus

Le troisième lieu dans lequel nous avons mené nos observations est l'école élémentaire Albert Camus, établissement public situé dans le quartier Mas de Mingue de Nîmes qui accueille environ 200 élèves en cycles 1, 2 et 3. Comme le mentionne Waty (2017 : 4), intégrer un établissement scolaire dans le cadre d'une enquête de terrain relève d'« une série de personnes-ressources [qui] doivent impérativement valider la demande », ce qui implique nécessairement des « démarches institutionnelles [...] abondantes et complexes ». Pour limiter

ces dernières, nous avons pu profiter d'une opportunité qui s'offrait à nous pour intégrer le milieu scolaire : nous sommes intervenus au sein de l'école dans le cadre d'un *workshop* organisé pour les étudiants en design du Master Design Innovation Société (DIS) de l'Université de Nîmes et ceux de l'école Polytechnique de Milan²⁵. Nous avons donc intégré un groupe composé de quatre étudiants en design pour réaliser le projet à leur côté du 21 au 23 mai 2019. Ce dernier a pris place face aux différents constats liés à l'établissement scolaire et notamment à sa « structure métallique vieillissante datant des années soixante, aujourd'hui inadaptée » (Maurin, 2019). Nous avons ainsi eu, en tant que designers, l'objectif de repenser la cour de récréation de la future école en construction²⁶, en fonction des pratiques et usages des enfants qui y font déjà leur scolarité. Nous nous sommes donc investis dans le *workshop* et avons participé à celui-ci au même titre que les étudiants, tout autant par intérêt pour le projet que pour nourrir les présents travaux. C'est donc dans ce contexte particulier que nous avons réalisé nos observations au sein de l'école élémentaire Albert Camus. Celles-ci se sont déroulées les 22 et 23 mai auprès d'une cinquantaine d'élèves participants au projet, et principalement auprès d'un groupe de neuf enfants des cycles 2 et 3. Elles ont majoritairement eu lieu dans une des salles de classe et dans la cour de récréation de l'établissement scolaire.

²⁵ Le Master DIS de l'Université de Nîmes est en partenariat avec le Master Communication Design de l'école Polytechnique de Milan. Chaque année deux ateliers en design sont organisés pendant deux semaines : un *workshop* d'une semaine à Milan en février, et un deuxième à Nîmes en mai.

²⁶ La nouvelle école sera située au Mas de Teste à Nîmes (quartier prioritaire) et renommée Pôle Éducatif Jean-d'Ormesson.



Fig. 17 – Albert Camus, 22/05/2019 : La façade de l'école élémentaire

Étant donné notre présence plutôt brève sur les lieux d'enquête, nous pensions au départ qu'il nous faudrait redoubler d'adaptation et d'investissement pour réussir à avoir ce rôle d'ami (Fine, 1987 : 223-224) auprès des enfants, de sorte à pouvoir, dans le même temps, atteindre notre objectif : parvenir à cet au contact nous permettant d'être acceptés dans leurs confidences diverses et variées sans que notre présence influence leurs comportements et expressions. Finalement, l'acquisition de ce rôle a été facilitée par le contexte dans lequel notre présence a été déployée, et ce malgré la durée très courte de l'enquête. En effet, en intégrant un groupe d'étudiants, et en étant présentés comme tels aux enfants, nous apparaissions d'emblée à leurs yeux, comme faisant partie de la catégorie des étudiants plutôt que celle de « grande personne » (Waty, 2007 : 5). En outre, à l'inverse de Lignier (2008 : 32) qui s'autorise « une certaine prise de distance avec un enfant particulier au profit d'un rapprochement avec le groupe enfantin dans son ensemble », en raison de la durée très courte de cette enquête, nous avons plutôt privilégié le rapprochement avec un groupe d'enfants restreint, même si celui-ci pouvait hypothétiquement nous éloigner un tant soit peu du groupe d'enfants dans sa globalité. Nous avons fait ce choix, car dès les premières heures, quatre petites filles – Latifa, Yasmine, Haïfa et Mariam – nous ont semblé être plus proches de nous que les autres enfants du groupe, il nous

a donc paru opportun de profiter de cette situation en nous concentrant sur ces dernières pour tenter d'acquiescer une relation amicale avec elles. Tout comme lorsque nous étions à l'association JADE (cf. §7.2), nous avons rapidement été au cœur de l'attention de ces quatre filles, en raison des interactions sociales plurielles que nous avons avec Léo, un étudiant de notre groupe de travail. Promptement, les conversations de ces dernières se sont concentrées autour d'une possible histoire d'amour entre lui et moi. Si au départ nous avons pensé qu'il était peut-être nécessaire de nier ces propos en y mettant un terme pour rétablir l'ordre, cette histoire d'amour fictive nous est ensuite apparue comme l'un des possibles « tests destinés à voir jusqu'où cet adulte hors normes peut aller » (Brougère, 2005 : 216). Il nous a donc semblé propice de faire le choix de rentrer volontairement dans leur jeu, tout en nous assurant que cela ne contrarierait pas le bon déroulement du projet. Au terme de cette enquête, nous avons donc célébré notre union imaginaire avec Léo à travers un mariage fictif que les enfants avaient organisé dans une salle de classe. Loin d'être uniquement anecdotique, cet événement rend compte des conséquences positives du choix que nous avons fait quant à notre posture : cela a très largement contribué au fait que nous ayons réussi à obtenir une plus grande proximité avec ces quatre filles. Ces dernières nous ont ainsi ouvert les portes de leurs confidences et discussions secrètes à propos de leur amoureux, leur environnement familial, leurs sentiments négatifs comme positifs, etc. Lors de ce partage nous avons constaté un élément important dont nous nous étions déjà aperçus lors de nos précédentes enquêtes sans que cela ne nous interpelle : l'expression de soi et de ses ressentis chez l'enfant s'inscrit dans une dynamique bilatérale dans laquelle il lui est plus facile de s'exprimer si son interlocuteur s'ouvre à lui de pareille manière en retour.

En somme, de manière générale, enquêter dans un établissement scolaire nous a permis de comprendre encore davantage les interactions entre les enfants dans un lieu considéré comme bienveillant, où ils se sentent habituellement bien, qu'ils fréquentent très régulièrement et surtout où se forment leurs premières relations amicales. Précédemment nous évoquions qu'une relation de confiance est en partie bâtie sur l'égalité et la réciprocité (cf. §6.2) (Perrin, 2007 ; Piaget, 1932). À ce propos, la réalisation de cette enquête nous a permis, comme nous le disions ci-dessus, de mettre en évidence un autre point essentiel à prendre en compte dans le déploiement de notre projet : nous avons pu mesurer l'importance et le rôle que joue cette même

réciprocité dans l'expression du vécu émotionnel. En effet, tout au long de nos échanges avec les enfants, nous avons pu constater que pour que ceux-ci s'ouvrent à l'autre (adulte comme enfant), ils ont besoin que l'interlocuteur s'ouvre lui-même également en retour. En ce sens, il nous semble que pour faciliter l'expression du vécu émotionnel de l'enfant, le projet devrait permettre le partage de part et d'autre. En d'autres termes, il nous apparaît qu'il devrait s'inscrire dans une dynamique où il existe une mutualité et une égalité entre l'enfant et son interlocuteur.

7.5. Caluire Jeunes

Le quatrième lieu que nous avons intégré est le centre de loisirs municipal *Caluire Jeunes* géré par la commune de Caluire-et-Cuire située dans la métropole de Lyon. Le centre accueille des collégiens et lycéens et leur propose diverses activités tout au long de l'année, de manière ponctuelle en semaine, et tous les jours pendant les vacances scolaires. Les enfants sont accueillis dans un bâtiment dans lequel on retrouve deux salles de jeux, une salle pour se restaurer, une salle de télévision, plusieurs salles d'arts plastiques, et une cuisine dans laquelle se déroulent les ateliers qui nécessitent de cuisiner. Les activités prévues pour les enfants sont réalisées en adéquation avec les quatre objectifs du projet éducatif du centre : construire un parcours citoyen pour chaque jeune ; favoriser l'inclusion de tous les publics ; faire des jeunes les acteurs de leur temps libre au lieu d'en être consommateurs ; et développer les partenariats.

Nous avons intégré le centre de loisirs durant les vacances d'été, du 26 au 30 août 2019. Cette enquête s'est déroulée dans un contexte qui diffère de celles que nous avons menées précédemment. En effet, contrairement à l'association JADE (cf. §7.2) et au CHU (cf. §7.3) notamment, notre présence dépassait très largement le rôle d'observateur : nous avons été engagés à *Caluire Jeunes* en tant qu'animateurs jeunesse. S'il nous semble important de le souligner, c'est pour trois raisons fondamentales : 1) cela indiquait que les enfants ne seraient pas troublés par notre présence puisqu'ils étaient habitués à être entourés d'animateurs lorsqu'ils se trouvaient dans le centre de loisirs, nous pourrions donc mener notre enquête sans craindre de nous faire démasquer ; 2) cela signifiait que nous devrions obligatoirement délaissier notre équipement de chercheur, ne pourrions pas prendre de notes comme à notre habitude, et

de ce fait devrions user d'autres systèmes pour mémoriser et recueillir les événements journaliers ; 3) cela supposait aussi et surtout que nous devrions être contraints d'incarner, entre autres, une figure d'autorité auprès des enfants en nous laissant donc, dans le même temps, très peu de place pour déployer notre posture de « moindre adulte » (Mandell, 1988).

C'est donc dans ce contexte que nous avons pu réaliser notre enquête, toute la semaine, auprès d'une trentaine d'enfants âgés de neuf à onze ans. Nos observations ont été réalisées généralement entre 7h45/8h00 et 18h30/19h30 et se sont principalement déroulées pendant les temps d'activités (piscine, atelier-cuisine, via ferrata, cinéma, atelier-dessin, centre aquatique, chasse au trésor, parc d'attractions, etc.). Au regard des éléments significatifs qui nous ont permis d'orienter notre projet, il nous paraît essentiel d'exposer deux événements en particulier, le « Secret Anim' » et la sortie à la via ferrata, qui nous semblent, tous deux, avoir eu un impact important. Durant toute la semaine, nous avons joué entre animateurs à « Secret Anim' », un jeu similaire à celui de l'émission française de téléréalité *Secret Story*²⁷ dont l'objectif reposait sur la découverte des secrets des autres joueurs pour remporter la victoire. En plus de protéger son propre secret, chacun des animateurs devait enquêter auprès des autres en échangeant avec eux, en les questionnant et en les observant, de sorte à pouvoir découvrir quel était le leur. Toute la semaine, nous avons donc œuvré dans ce sens, tout autant pour l'aspect ludique du jeu que parce qu'il nous permettait de mieux nous intégrer dans le centre, nous donnait la possibilité de nous rapprocher davantage de nos collègues qui majoritairement se connaissaient déjà, et nous offrait l'opportunité de créer des alliances qui pouvaient dépasser le cadre du jeu et servir dans notre enquête auprès des enfants. Finalement, au terme de cette semaine, en ayant découvert le plus de secrets, nous avons remporté la victoire du jeu. Si nous faisons l'exposé de cet événement, c'est parce que nous pensons que le jeu, en plus d'avoir eu un impact positif important sur le déroulement de notre enquête, pourrait, une fois encore, s'avérer être un angle d'entrée pertinent sur lequel faire reposer notre projet. Effectivement, au-delà de nous avoir donné l'occasion d'intégrer pleinement tous les rouages du centre de loisirs et d'avoir contribué à ce que nous ayons de bonnes relations avec les autres animateurs, le jeu nous a

²⁷ Produite par EndemolShine France, l'émission a été diffusée entre 2007 et 2017 sur TF1 puis sur NT1. Le concept s'inspirait du jeu télévisé français *Qui est qui ?* et du programme de téléréalité néerlandais *Big Brother*.

permis de comprendre à quel point il pouvait être moteur de liens entre l'enfant et l'adulte. En effet, toute la semaine, nous avons pu constater que c'est notamment à travers le jeu que certains enfants sont devenus nos complices et ont tissé davantage de liens avec nous.

Le second évènement, la via ferrata, a également eu, dans une autre perspective, un fort impact sur le déroulement de notre enquête : en raison de notre acrophobie, nous avons, en quelque sorte, été dépassés par nos émotions. Suspendus dans le vide du haut des falaises et pris par la peur, nous n'étions plus en mesure d'encadrer le groupe d'enfants dont nous étions responsables. À ce moment précis, les rôles de l'adulte et de l'enfant ont été, dans une certaine mesure, inversés : certains enfants ont tenté de nous rassurer, d'autres nous ont même aidés à avancer, alors qu'il était de notre responsabilité de les épauler de cette même manière. C'est dans l'*après-coup* que nous avons compris le tournant décisif qu'avait constitué cet évènement : notre petite perte de contrôle a, involontairement, permis de remodeler l'image que les enfants avaient de nous. Ainsi, après la via ferrata, certains des enfants témoins de cette scène nous ont semblé plus proches de nous, d'une part parce qu'ils étaient les complices de l'impuissance dont nous avons fait preuve au regard de nos responsabilités lors de cette sortie, et d'autre part, parce que nous avons partagé, ensemble, une épreuve forte en émotion qu'ils pouvaient être fiers d'avoir accomplie tout en nous apportant leur aide. Cet évènement nous a permis de renforcer encore une fois le constat que nous avons pu faire lorsque nous étions à l'école élémentaire (cf. §7.4) : qu'il s'agisse de notre vulnérabilité ou de la verbalisation de notre détresse, cette situation a permis aux enfants de nous voir davantage comme leur semblable. En d'autres termes, ils nous ont perçus sur un même pied d'égalité et nous ont semblé être davantage enclins à se livrer sur leurs propres ressentis, comme en témoigne Zoé lorsqu'elle nous a raconté une de ses frayeurs passées et combien elle y repense encore aujourd'hui – sorte de manifestation réciproque qu'elle nous a volontairement partagée en écho à la nôtre. En ce sens, une fois encore, il nous semble important que le projet permette le partage du vécu émotionnel en miroir afin que l'expression de celui-ci soit facilitée chez l'enfant.



Fig. 18 – Caluire Jeunes, 28/08/2019 : Une enfant confiante sur la via ferrata

En outre, bien que la majorité des activités que nous ayons encadrée se soient déroulées en extérieur, nous avons toutefois pu être présents dans le centre pendant quelques-uns des temps libres, et surtout durant les temps d'accueil des enfants de 7h45 à 8h30 et de 17h30 à 18h30. Ces moments d'observation se sont déroulés au sein des deux salles de jeux dont disposait le centre de loisirs. Le plus souvent possible, nous avons participé à certaines parties de baby-foot, de billard, de ping-pong ou de jeux de société de sorte à pouvoir davantage interagir avec eux tout en nous intégrant au mieux. C'est ainsi que durant ces temps, nous avons pu constater des situations similaires à celles que nous avons déjà observées lorsque nous étions à l'association JADE (cf. §7.2) et au CHU (cf. §7.3) : les enfants nous ont paru d'autant plus enclins à s'ouvrir et à partager leurs ressentis, positifs comme négatifs, lorsqu'ils étaient en train de jouer.



Fig. 19 – Caluire Jeunes, 26/08/2019 : Une partie de la salle de jeux

7.6. Synthèse

Dans cette section, nous avons pu présenter les quatre lieux dans lesquels nous avons réalisé notre enquête tout nous attachant, à chaque fois, à démontrer notre posture au regard de ce que nous avons exposé précédemment (cf. §6). À l'association JADE, nous n'avions pas réellement de fonction à part celle d'observateur, mais nous avons tout de même participé à certains des jeux des enfants, échangé avec eux, et également écouté leurs histoires quand ils souhaitaient les partager avec nous, nous dirions donc que nous avons été, dans une certaine mesure, un *observateur qui participe*. Au CHU, en investissant jour après jour la salle de jeux au même titre que les animateurs et en réalisant, plus ou moins, les mêmes fonctions qu'eux, nous avons plutôt été un *participant qui observe*. Enfin, à l'école Albert Camus et au centre *Caluire Jeunes*, nous avons des rôles bien définis et étions présents dans les lieux en tant qu'étudiant-designer pour le premier, et en tant qu'animateur jeunesse pour le second, et avons donc plutôt été un *participant total*. Nous avons donc dû nous adapter à ces conditions relatives

à nos rôles pour parvenir à déployer la posture que nous souhaitions avoir auprès des enfants et ainsi nous rapprocher d'eux. En somme, les observations que nous avons pu faire nous ont permis de nous positionner sur la poursuite des présentes recherches et sur la manière dont nous pourrions déployer le projet. En effet, les éléments recueillis nous permettent d'orienter celui-ci autour de deux axes principaux. L'axe de la narrativité semble intéressant à investir car la forme particulière des histoires racontées par le biais des courts-métrages à l'association JADE (cf. §7.2) pourrait permettre à l'enfant d'exprimer son vécu émotionnel de manière subjective, intelligible et ordonnée, et ainsi favoriser l'échange et la potentielle (co-)production de sens avec le(s) parent(s). L'axe du jeu nous semble pertinent également puisque, comme nous l'avons vu lors de nos enquêtes, il peut permettre de faciliter l'expression du vécu émotionnel de l'enfant tout en renforçant les liens, la relation de confiance et la réciprocité entre les interlocuteurs.

Conclusion du chapitre II

À l'issue de ce chapitre, nous avons pu mettre en lumière le cadre et les méthodologies de notre enquête pour réaliser les observations nous permettant de comprendre l'enfant dans sa globalité, afin de pouvoir ensuite, définir les stratégies nécessaires pour la conception d'un dispositif qui lui permette d'exprimer plus facilement son vécu émotionnel tout en favorisant la production de sens de son expérience. Dans un premier temps, nous avons présenté les deux techniques de collecte utilisées tout au long de l'enquête, à savoir l'observation et l'entretien informel. Ce dernier, par son caractère non formalisé, nous a permis de nous entretenir avec les enfants sans biaiser voire briser l'image qu'ils avaient de nous, et que nous nous efforcions d'avoir au gré de notre posture. Les observations que nous avons réalisées ont, quant à elles, révélé plusieurs degrés de participation exposés tout au long de ce chapitre. Dans un deuxième temps, nous avons mis en lumière que le terrain pouvait à la fois être compris comme le lieu d'enquête lui-même et à la fois comme la matière permettant de récolter les données, en l'occurrence celles qui, dans notre cas, nous ont permis d'envisager le projet sous un certain angle. Par cette clarification, nous avons mis en avant qu'il est avant tout la transformation d'un élément existant en un objet d'étude défini par les intentions du chercheur. Le terrain, apparaissant alors à juste titre, comme une construction, nous a permis d'exposer le sens que nous lui avons conféré ainsi que la place que celui-ci avait tenue au sein de nos travaux. Notre terrain a été le support de nos recherches, mais aussi, puisque celles-ci se déployaient dans une perspective de projet de design, notre terrain en a été également le foyer. En effet, notre « faire performantiel » (Greimas, 1983 : 53) a pris naissance au cœur des données récoltées, afin que les principes de conception de notre dispositif soient au plus près de la réalité de l'enfant. Dans un troisième temps, nous avons exposé nos relations d'enquête, et avons principalement mis en lumière la triangulation adultes-enfants-chercheur imputée aux enquêtes réalisées auprès des enfants. C'est à ce prisme relationnel que nous avons toujours dû nous référer tant pour pouvoir réaliser notre enquête et pour continuer à avancer dans celle-ci, que dans nos choix en termes de posture. Cette troisième partie a donc été également l'occasion d'exposer la posture adoptée. Enfin, dans un dernier temps, nous avons présenté les quatre lieux dans lesquels nous avons pu

réaliser notre enquête : l'association JADE lors des ateliers « cinéma-répit », la salle de jeux et la salle de classe du service pédiatrique du CHU de Nîmes, l'école élémentaire Albert Camus et le centre de loisirs *Caluire Jeunes*. Quatre lieux qui nous ont permis d'aller à la rencontre de plus d'une centaine d'enfants âgés de quatre à dix-sept ans, pendant plusieurs mois, et ce dans des contextes bien différents. En somme, grâce à cette enquête nous sommes parvenus, dans une certaine mesure, à mieux comprendre l'enfant dans sa globalité. Également, notre immersion au sein de l'association JADE a mis en lumière les potentialités offertes par le récit dans l'expression des vécus. Aussi et surtout, parce que nous sommes intervenus principalement dans des contextes relatifs aux jeux, nous avons pu mieux saisir le champ des possibles permis par le jeu, quel qu'il soit. De là, nous avons pu faire l'hypothèse que la forme et la structure particulière du récit pouvaient permettre de comprendre les vécus tout en donnant la possibilité d'en remodeler les représentations. Nous avons également pu faire l'hypothèse que le jeu pourrait devenir un facilitateur de cette mise en récit. C'est ce que nous mettrons en lumière dans le prochain chapitre, en exposant la manière dont le récit pourrait permettre la mise en sens du vécu émotionnel (cf. §8) et comment le jeu peut finalement devenir un espace d'expression, mais aussi de rencontre (cf. §9).

Chapitre III

Le récit et le jeu : hypothèses de recherche

Introduction du chapitre III

Précédemment nous avons mis en évidence la manière dont une expérience émotionnelle peut affecter l'individu à plusieurs degrés (cf. §1.3) : aux niveaux phénoménal, cognitif et symbolique, motivationnel, social, sur la personnalité, sur la mémoire et/ou sur les capacités d'action (Rimé, 2005, 2007). Également, il arrive quelquefois que le vécu émotionnel devienne une réelle source de souffrance chez certains, et ce notamment parce que les expériences négatives bouleversent « l'univers hypothétique » sur lequel s'appuie la personne « pour assurer son adaptation courante et pour garantir sa protection symbolique » (Rimé, 2005 : 336-337). Il nous semble que l'enfant peut être particulièrement vulnérable face à une situation négative ou douloureuse, et ce notamment parce qu'il est en plein développement et n'a pas encore entièrement les moyens pour affronter solidement celle-ci sans qu'elle ne cause une faille dans son monde virtuel. Comme nous avons pu le voir, la tranche d'âge de sept à onze ans correspond à une période très dense pour l'enfant tant d'un point de vue psychologique que social et affectif, et où les symptômes de souffrance peuvent justement être particulièrement discrets voire imperceptibles aux yeux des parents (cf. §2.4). Certains enfants affectés par une expérience négative peuvent éprouver de grandes difficultés à verbaliser leur vécu émotionnel et ne pas réussir à trouver ni l'espace ni les moyens pour le faire. Pourtant, comme nous l'avons exposé dans le chapitre I, le partage du vécu émotionnel peut permettre de minimiser la détresse primaire de l'enfant, et ce notamment parce que par le biais de l'expression le parent est en mesure de le rassurer, le reconforter, le consoler ou encore le conseiller et le guider (cf. §3.4.1). Aussi et surtout, l'expression du vécu émotionnel peut permettre à l'enfant une meilleure compréhension de son expérience négative en favorisant sa mise en perspective ainsi que la possibilité de remanier celle-ci (cf. §3.4.2). Rimé (2005) met d'ailleurs en évidence que si les interventions dirigées aux niveaux phénoménal, social, sur la personnalité, la mémoire et/ou les capacités d'actions peuvent soulager l'individu, la résorption émotionnelle, c'est-à-dire le fait de dépasser l'expérience, ne peut se faire que par des actions qui ont pour objectif d'agir sur l'impact cognitif-symbolique, et notamment celles qui permettent la mise en sens du vécu. Ainsi, dans ces conditions, il nous semble primordial d'interroger comment accompagner

l'enfant dans la résorption d'une expérience émotionnelle négative, en trouvant les moyens qui pourront faciliter l'expression de son vécu émotionnel ainsi que la production de sens de celui-ci. Les observations que nous avons pu réaliser lors de nos différentes immersions (cf. §7) nous ont permis de faire l'hypothèse que, d'une part, la structure particulière du récit pouvait permettre à l'enfant une meilleure compréhension de son vécu émotionnel tout en lui donnant les possibilités de remanier la représentation de l'expérience négative, et d'autre part, que le jeu, parce qu'il s'inscrit dans un cadre spatio-temporel spécifique, pouvait permettre un espace de rencontre entre le parent et l'enfant, et faciliter la mise en récit de son vécu émotionnel.

Dans ce chapitre, nous souhaitons donc développer plus profondément ces deux hypothèses en interrogeant la manière dont l'articulation entre le récit et le jeu peut permettre de favoriser l'expression du vécu de l'enfant ainsi que la production de sens et la modification des représentations liées à l'expérience douloureuse. Dans la première section (cf. §8), nous nous concentrerons sur le récit et reviendrons tout d'abord sur les éléments qui nous ont permis d'émettre cette première hypothèse. Ensuite, puisque nous évoquions précédemment la structure particulière du récit, il nous semble essentiel de décrire celle-ci ainsi que de mettre en évidence les différentes composantes nécessaires à tout récit. Ces éléments nous permettront ainsi de montrer la manière dont le récit peut justement permettre à l'enfant une meilleure compréhension de son vécu émotionnel ainsi que son remaniement. Dans la seconde section (cf. §9), nous nous concentrerons cette fois-ci davantage sur le jeu, et tout comme pour le récit, nous commencerons par présenter les éléments qui nous ont permis de faire cette seconde hypothèse. Après un bref retour sur les éléments clefs relatifs au jeu, nous convoquerons ces différentes données pour mettre en lumière la manière dont le jeu peut devenir à la fois un médiateur qui s'inscrit dans l'*entre* de la réalité et de la fiction, et dans l'*entre* de la relation parent-enfant, et à la fois un objet-facilitateur qui permet à l'enfant de construire son récit et de remanier d'autant plus celui-ci.

8. Comprendre et remodeler la représentation du vécu émotionnel par le récit

8.1. Introduction

Les observations que nous avons pu réaliser lors de nos immersions nous ont permis de faire l'hypothèse qu'en exprimant son vécu émotionnel à travers le récit, l'enfant pourrait davantage produire le sens nécessaire au dépassement de toutes expériences douloureuses. Ainsi, dans cette section, nous nous concentrerons sur les différents aspects du récit et sur les possibilités qu'il peut offrir. Nous reviendrons dans un premier temps sur les observations réalisées à l'association JADE (cf. §7.2), avant d'exposer les différents critères nécessaires à la mise en récit, ainsi que la structure profonde de cette dernière. Ensuite, nous mettrons en évidence les potentialités offertes par le récit dans la production de sens du vécu émotionnel, et ce notamment grâce à la construction d'une identité narrative permettant à l'enfant d'être à la fois le narrateur de son vécu, mais aussi et surtout l'acteur de la modification de celui-ci.

8.2. Réflexions issues du terrain

La résorption de l'expérience émotionnelle – qui constitue une faille dans le monde virtuel de l'individu (cf. §1.3) –, nécessite, comme nous le disions précédemment, un travail qui se situe au niveau cognitif-symbolique de sorte à pouvoir réorganiser les modèles bâtis jusqu'à présent (cf. §3.4.2). Nous avons pu voir que ce travail cognitif, permettant d'accorder « l'univers de présomptions et chaque situation concrète qu'on rencontre dans la vie » (Rimé, 2005 : 315), passe notamment par la production de sens du vécu émotionnel. Les différentes études exposées dans le chapitre I, nous ont permis de mettre en évidence que l'expression émotionnelle dans une dimension dialogique met en route un processus cognitif particulier pouvant justement être moteur de cette mise en sens, et ce notamment lorsque l'expression articule le vécu émotionnel dans une continuité logique et délimitée. Les activités que nous avons observées à l'association JADE (cf. §7.2) ont, quant à elles, mis en lumière les potentialités offertes par la mise en histoire des ressentis et ont permis d'orienter les présentes recherches sur l'axe de la narrativité. En effet, les ateliers proposés ont donné l'occasion à

chaque enfant de réaliser un court-métrage qui, par le biais du langage audiovisuel, a pu leur offrir, d'une part, un espace de valorisation et d'autre part, un espace d'expression dans lequel chacun a pu donner à voir son vécu émotionnel propre. Nous avons pu constater que tous les courts-métrages réalisés par les enfants mettent littéralement en scène un moment de leur vie à travers des personnages. Ainsi, si tous les films réalisés montrent la manière dont chacun vit sa situation, quelques-uns de ceux-ci sont articulés de telle façon qu'ils racontent littéralement une histoire. C'est notamment le cas du court-métrage réalisé par Bastien, 11 ans :

JADE. Notes de terrain du 27/10/2017

14h45 : J'assiste à la captation du court-métrage réalisé par Bastien : l'histoire commence par la présentation des quatre personnages (lui-même, son petit frère, sa mère et son père). Ils sont tous assis autour d'une table à côté de la maison, et le personnage de Bastien s'adresse à sa mère pour lui dire que ce n'est pas normal qu'elle ait tout le temps mal au ventre. Le père décide donc d'emmener la mère à l'hôpital pour qu'elle passe un scanner. À ce moment, on voit la voiture se déplacer, et le décor de la maison laisse place à celui de l'hôpital avec un gros plan sur le scanner. On comprend que le scanner détecte quelque chose d'anormal puisqu'une alarme se déclenche et un panneau triangulaire avec un point d'exclamation en son centre (de type panneau Attention/Danger) apparaît à l'écran. On peut voir alors, grâce au scanner, des sortes de mini-monstres à l'intérieur de la mère : il m'a expliqué plus tôt dans la semaine que ceux-ci représentent, de manière métaphorique, les cellules cancéreuses. Le scanner est terminé, et la voiture retourne au décor de la maison. Les personnages sont de nouveau assis autour de la table, quand soudain, apparaît un monstre géant (environ cent fois la taille des personnages) sur lequel sont regroupés tous les mini-monstres qui étaient apparus lors du scanner : il m'a expliqué que le

monstre représente le cancer de sa mère. On voit la famille courir pour fuir le monstre géant avant que celui-ci, d'un coup de pied, ne renverse littéralement leur maison. Bastien surgit, en brandissant une épée, et en répliquant « À l'attaque ! On va pas se laisser faire, saleté de monstre ! » et également « Je vais te tuer ! ». Suite à cela, on assiste à un combat bref entre lui et le monstre géant qui, finalement, finit par être neutralisé puis détruit. L'histoire s'achève sur ces paroles de Bastien : « On a gagné, on a gagné, il est mort, on a gagné ! » et sa famille, en chœur : « Youpi ! Victoire ! ».

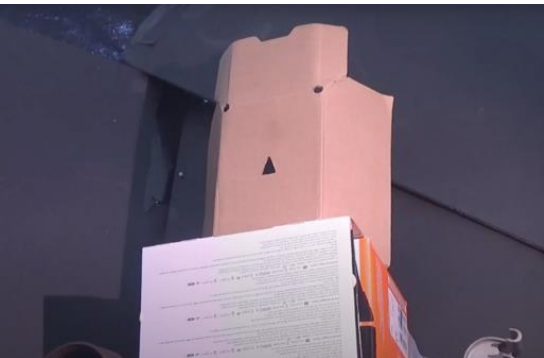
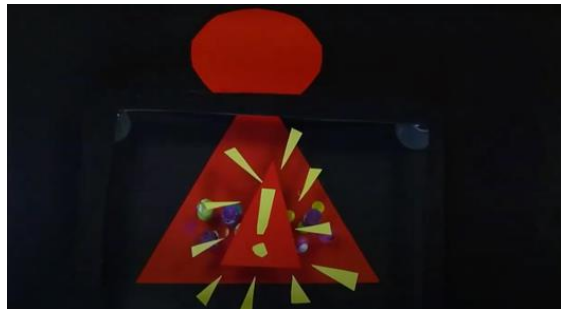




Fig. 20 – JADE, 27/10/2017 : Quelques images issues du court-métrage réalisé par Bastien

Nous pouvons constater que le court-métrage réalisé par Bastien s'apparente à une sorte de récit audiovisuel : l'histoire, en tournant autour d'un élément principal et dont le déroulé temporel permet de faire avancer progressivement celle-ci du début jusqu'à son terme, se situe justement dans cette continuité logique et délimitée qui, comme nous le disions précédemment, peut être productrice de sens. Par ailleurs, en écho avec ce que nous avons pu voir précédemment à propos du développement cognitif et émotionnel de l'enfant (cf. §2), il a été observé qu'à partir de sept ans, l'enfant a les facultés cognitives, affectives et langagières – notamment, la capacité à mettre en relation des événements et à utiliser des conjonctions marquant la temporalité chronologique et causale – qui lui permettent d'être un conteur (Medaets, 2019). Ainsi, la combinaison de nos lectures scientifiques et de nos immersions nous a menés à faire l'hypothèse que si l'expression du vécu émotionnel est déployée à travers le récit – dont la structure s'inscrit justement dans une dimension logique et délimitée –, celle-ci pourrait davantage favoriser, chez l'enfant, la production de sens nécessaire à ce travail cognitif-symbolique.

8.3. Le récit : critères et structure

8.3.1. Les critères nécessaires au récit

Dans les deux sections qui suivent, nous aborderons les aspects théoriques et techniques propres au récit. Il nous semble essentiel de nous attarder sur ces éléments et de faire appel ici à la patience des lecteurs, car ceux-ci nous donneront justement les moyens d'éclairer, dans un second temps, la manière dont la structure du récit pourrait permettre à l'enfant d'exprimer son vécu émotionnel tout en favorisant la production de sens et la modification de la représentation négative (cf. §8.4).

Le dictionnaire Larousse définit le récit comme l'« action de relater, de rapporter quelque chose » et comme le « développement oral ou écrit rapportant des faits vrais ou imaginaires ». Le verbe relater, quant à lui, provient du latin *referre* (référer, rapporter) et de *relatus* (rapport, récit), lui-même étant défini par le CNRTL comme le fait de « raconter, rapporter d'une manière précise et détaillée des événements, des faits »²⁸. En ce sens, nous pouvons comprendre que le récit se déploie à travers l'acte de raconter. Ainsi, tenter de donner une définition à ce qu'est un récit peut sembler aussi complexe que superflu tant l'action de « raconter est une forme si courante, si quotidienne et également répandue » (Adam, 1984 : 9). En effet, le récit existe partout, à travers le temps et l'espace : nous racontons infiniment et en tous lieux, dans « le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire [...] le fait divers, la conversation », et ce justement parce que « le récit commence avec l'histoire même de l'humanité » (Barthes, 1966 : 1). Ainsi, nous pouvons questionner sur ce qui est ou non un récit : s'il est le simple fait de rapporter des événements, tout ce que nous racontons quotidiennement n'est-ce pas, en quelque sorte, des récits ? Lorsqu'un individu relate sa journée à son ami, est-ce là un récit ? Ou encore, en est-ce un autre lorsqu'une personne raconte l'accident de voiture dont elle a été témoin ? Les informations télévisées, le boulanger qui exprime une anecdote passée en rendant la monnaie, la notice d'utilisation d'un lave-vaisselle, ces quelques pensées griffonnées sur un morceau de papier, sont-ils tous des formes de récits ?

²⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/relater>

Afin de mieux comprendre ce qu'est un récit, il nous faut nous questionner sur ses caractéristiques propres, de sorte à pouvoir le différencier des autres genres discursifs ou textuels. Tout d'abord, le récit a une structure particulière qui permet de le distinguer de l'histoire ou de la description (Barthes, 1966 ; Bremond, 1966 ; Genette, 1966). En effet, contrairement à la description, le récit renvoie toujours à la notion d'agentivité et se différencie donc de celui-ci à un niveau temporel : en se déployant à travers la narration, il se rapporte à la représentation d'actions et d'événements, et est par conséquent, pensé dans une dimension dynamique, mouvante et consécutive, tandis que la description, en se rapportant à la représentation d'états – d'objets ou de personnages –, est simultanée, figée et suspendue dans le temps ; ce qui n'empêche pas, bien entendu, que le récit puisse être composé à la fois de moments de narration et de moments de description (Genette, 1966).

Pour pouvoir dégager les critères essentiels et communs qui permettent de caractériser ce qu'est un récit, nous pouvons explorer les postulats définis par Bremond (1966), lorsqu'il pose sa réflexion sur la logique des possibles narratifs :

Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit, mais, par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une continuité spatiale), déduction (s'ils s'impliquent l'un l'autre), effusion lyrique (s'ils s'évoquent par métaphore ou métonymie), etc. Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une action, il n'y a pas non plus récit, mais seulement *chronologie*, énonciation d'une succession de faits incoordonnés. Où enfin il n'y a pas implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits par des agents ni subis par des patients anthropomorphes) il ne peut y avoir de récit, parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée.

(Bremond, 1966 : 62)

Nous proposons, comme Adam (1984, 1990) l'a entrepris avant nous, de découper les propositions émises par Bremond (1966) pour en dégager trois critères essentiels :

- Le récit est une « succession d'événements » (Bremond, 1966 : 62) : l'auteur précise qu'il est nécessaire qu'« un sujet [...] soit placé dans un temps t, puis t + n » (Bremond, 1973 : 99-100). Ainsi, la dimension temporelle *épisodique*, au sens de déroulement dans le temps, comme le souligne Ricœur (1983) apparaît comme un point central de ce qu'est un récit ; sans ce déroulé, le récit n'est pas. En ce sens, le rapport au temps doit être pensé en tant qu'aspect, c'est-à-dire comme « une structure temporelle interne au procès » (Gosselin, 2005) et nécessite, par conséquent, que les événements soient racontés selon une logique narrative qui met en relation *a minima* deux événements pensés comme des séquences temporelles (Ochs, 2014). Ainsi, il ne s'agit pas d'une « simple somme de propositions » (Barthes, 1966 : 4-5), mais plutôt un enchaînement chronologique et ordonné d'un ensemble de propositions (Adam, 1984) déployé au sein d'un procès.
- Le récit doit avoir une « implication d'intérêt humain » (Bremond, 1966 : 62) : si dans cette définition, Bremond fait référence à l'humain, il élargit sa proposition quelques années plus tard en parlant d'un « sujet quelconque », qu'importe qu'il soit animé ou inanimé (Bremond, 1973). Dans tous les cas, il est nécessaire, comme le souligne l'auteur, que le récit se rapporte à un sujet anthropomorphe ou non, que celui-ci soit agent – en agissant en tant que sujet opérateur –, ou qu'il soit patient – en subissant en tant que sujet d'état.
- Le récit doit être intégré « dans l'unité d'une même action » (Bremond, 1966 : 62) : si le déploiement de l'histoire dans une dimension temporelle logique est nécessaire, chaque énoncé narré doit avoir une fonction se rapportant à l'élément clef, de sorte à former une « unité narrative » (Barthes, 1966 : 7) et d'en assurer la cohérence. En cela, la temporalité doit être comprise, d'une part, dans une dimension *épisodique* – succession chronologique des événements –, et d'autre part, dans une dimension

configurante – assemblage qui permet de comprendre le récit comme un tout signifiant (Ricœur, 1983).

La dimension *configurante* nous amène à nous pencher davantage sur cette composante nécessaire à tout récit : le rapport de la cause à l'effet, c'est-à-dire une approche de la temporalité pensée en termes de conséquence et plus uniquement en termes de consécution (Barthes, 1966). Il s'agit de comprendre que tout récit progresse nécessairement vers une fin. L'emploi du verbe « progresser » n'est pas anodin : du latin *progressus* (progrès), il souligne l'avancement d'une action, le mouvement vers l'avant, et par conséquent, la présence d'un quelque chose permettant une quelconque progression entre le début et ladite fin. En cela, le récit – *diègèsis* – doit s'apparenter à « l'imitation d'une action qui est entière et complète » au sens où l'entendait Aristote (*Poétique*, VII, §2) :

Complet est ce qui a un commencement, un milieu et une fin. Le commencement est ce qui n'est point nécessairement après autre chose, mais qui doit naturellement avoir après soi quelque chose qui existe antérieurement ou qui se produit à la suite. Au contraire, la fin est ce qui doit être naturellement après une autre chose, soit de toute nécessité, soit le plus ordinairement, et ne doit rien avoir après soi. Le milieu est ce qui ne vient qu'après une autre chose, et après quoi il y a d'autres choses encore.

(Aristote, *Poétique*, VII, §2)

Les propos d'Aristote mettent en évidence qu'en plus d'un enchaînement chronologique des événements et actions, il y a, pour qu'un récit soit entier et complet, la nécessité de liens de causalité qui unissent le commencement et le milieu, puis le milieu et la fin (Revaz, 2009). Ceci semble directement faire écho au « prendre ensemble » narratif ricœurien au sens où le récit doit être compris comme un tout : une « totalité successive ou une succession totale » (Ricœur, 1984 : 94), une « totalité signifiante » (Ricœur, 1983 : 130). Ainsi, au-delà d'une simple succession chronologique, le récit est organisé selon une logique narrative qui met en évidence un « temps narratif » donnant « l'illusion chronologique » (Barthes, 1966 : 12).

Cette dimension de la temporalité comme conséquence nous permet d'aborder une autre des caractéristiques du récit. Si lorsqu'il évoque la dimension temporelle du récit, Greimas (1966 : 29) fait référence à « *un avant vs un après* », non pas en tant que temps chronologique, mais en tant que relation unissant l'antériorité et la postériorité, il ne met pas uniquement en évidence cette logique narrative²⁹, mais expose une autre des composantes du récit. En effet, le simple fait qu'un *après* existe signifie qu'un *avant* ait existé et que cet *après* est, de quelque manière que ce soit, différent de cet *avant*, et ce d'autant plus au regard de ce *versus* les séparant. Autrement dit, l'existence d'un *avant* opposé à un *après* révèle la présence d'une modification. Dans le même sens, dans la suite de sa réflexion, Aristote (*Poétique*, VII, §6) évoque le passage du malheur au bonheur chez les personnages comme étant un des éléments clefs. Plus largement, il renvoie à l'idée que pour être récit, celui-ci doit provoquer une modification entre son commencement et sa fin, que celle-ci soit positive ou négative : c'est le « revers de fortune, en mieux comme en pire » dont parle Ricœur (1983 : 73) au sens où il y a un « renversement de la situation » (Greimas, 1966 : 29). Sans parler de malheur ou de bonheur, Todorov (1968) pointe lui aussi du doigt la nécessité d'un changement d'état, qui se fait notamment par le passage d'un équilibre à un déséquilibre (ou inversement) ; cette idée de la transformation comme composante nécessaire fait consensus parmi les auteurs (Adam, 1984, 1990 ; Barthes, 1966 ; Bremond, 1966, 1973 ; Greimas, 1966 ; Ricœur, 1983 ; Todorov, 1968). En cela, il s'agit de comprendre qu'il est essentiel, après avoir placé le sujet « dans un temps t, puis t + n » de mettre en évidence « ce qu'il advient à l'instant t + n des prédicats qui le caractérisaient à l'instant t » (Bremond, 1973 : 99-100). En somme, le récit se déploie à travers des prédicats transformés au sein d'un procès. Pour que cette transformation soit rendue possible, il est nécessaire que l'histoire ait une *mise en intrigue* qui se déploie par une structure concordance-discordance (Ricœur, 1984). En ce sens, pour être un récit, l'histoire doit marquer une rupture dans la continuité des événements, c'est-à-dire la survenue d'éléments inattendus ou inhabituels venant perturber le déroulement normal (Gilbert, 2007). Autrement dit, le récit met en lumière « l'irruption du discontinu dans la performance discursive d'une vie, d'une histoire » (Greimas,

²⁹ Nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante (cf. §8.3.2) lorsque nous analyserons la structure profonde du récit.

1973 : 34). Sans cette discordance qui constitue l'épreuve, c'est-à-dire sans « le nœud du processus sans lequel rien n'arriverait » (Ricœur, 1984 : 94), ce qui est raconté s'apparente, non pas à un récit, mais à une histoire figée, sans rebondissement, et dont le dénouement est prévisible, voire déjà connu :

Il y a bien des façons de raconter la même histoire, et on peut lui faire dire des choses fort différentes, ou rien du tout. L'histoire qui ne dit rien s'attire une remarque méprisante : « Et alors ? » Cette question, le bon narrateur parvient toujours à l'éviter, il sait la rendre impensable. Il sait faire en sorte que son récit terminé, la seule remarque appropriée soit : « Vraiment ? » ou toute autre expression apte à souligner le caractère mémorable des événements rapportés.

(Labov, 1972 : 303)

En cela, le récit est composé d'un commencement, d'un milieu et d'une fin (Aristote, *Poétique*), et l'histoire sans rupture dans la continuité n'est, quant à elle, que début et fin, puisque dépourvue de ce milieu qui est l'essence même du récit : le renversement aristotélicien (ou l'épreuve) qui permet la transformation. En ce sens, le récit n'est pas seulement une succession chronologique de propositions – à laquelle on pourrait rétorquer par ce « et alors ? » labovien – mais un enchaînement qui permet de mettre en lumière la transformation d'un état initial à un état final (Adam, 1984, 1990 ; Bremond, 1973 ; Reuter, 1997).

En somme, comme nous avons pu le voir précédemment, les critères nécessaires au récit sont les suivants : une dimension *épisodique* (chronologique), une dimension *configurante* (causalité), un *sujet*, une *unité d'action*, une *transformation*, un *renversement*. Autrement dit, le récit nécessite une unicité d'action dans laquelle les événements sont structurés et organisés selon un ordre chronologique et causal de sorte à mettre en évidence un renversement de situation qui permet de rendre compte, de manière cohérente, d'une transformation. Ces éléments sont essentiels car ils nous permettent de pouvoir mieux exposer en quoi la forme du récit pourrait être pertinente au regard de l'expression du vécu émotionnel de l'enfant. En effet, la structure du récit fait elle-même directement écho à l'expérience émotionnelle négative ou

douloureuse que l'enfant peut traverser : un événement significatif venant faire basculer son quotidien et qui, par conséquent, transforme son ressenti par rapport à ce qu'il en était avant que cela ne se produise. Pour mieux comprendre, prenons l'exemple d'un autre des courts-métrages réalisés lorsque nous étions à l'association JADE (cf. §7.2) :

JADE. Notes de terrain du 27/10/2017

11h45 : À travers son court-métrage, Nadia (13 ans) a choisi de montrer une journée ordinaire qui a soudainement basculé. Elle m'explique que c'était un jour normal et que, comme à son habitude, son père lui avait demandé d'aller acheter du pain à la boulangerie. Elle me raconte que tout allait bien jusqu'à ce qu'au moment de partir, elle s'est aperçue qu'il agissait bizarrement et qu'il tourné étrangement en rond sur lui-même, elle a commencé à s'inquiéter puis à paniquer. Finalement, elle s'est rendu compte qu'il s'était trompé dans sa prise de médicaments, et en avait pris plus qu'il n'aurait dû.

Dans cet exemple, l'enfant raconte une situation où, au départ, « tout allait bien » puis qui subit un *renversement* (« elle s'est aperçue qu'il agissait bizarrement ») provoquant une *transformation* de son état émotionnel (« elle a commencé à s'inquiéter puis à paniquer »). En d'autres termes, l'expérience émotionnelle se déploie, au même titre que le récit, à travers une situation qui diffère dans « un temps t, puis t + n » (Bremond, 1973 : 99). En somme, en étudiant la structure profonde du récit dans la prochaine section, nous verrons que celui-ci, en le considérant sous l'angle de la sphère actionnelle, pourrait donner à l'enfant la capacité d'agir sur son vécu émotionnel pour le modifier et, par conséquent, potentiellement résorber l'expérience émotionnelle négative.

8.3.2. La structure profonde du récit

Si les critères identifiés précédemment nous permettent de comprendre quelle est l'ambiance générale du récit en nous fournissant une vue d'ensemble de celui-ci, ils ne permettent pas de comprendre la structure profonde qui le compose, c'est-à-dire ni les relations ni les sphères actionnelles dans lesquelles celles-ci sont déployées. En ce sens, il nous semble essentiel, à présent, d'explorer les théories issues des sciences du langage qui, après les travaux de Propp sur la *Morphologie du conte* (1928), se sont développées au cours des années 1960 autour d'une approche structuraliste du récit visant à examiner sa grammaire narrative. Ceci nous permettra de pouvoir, tout d'abord, comprendre la pertinence du récit par rapport à notre problématique, et secondement de saisir davantage la manière dont notre projet pourrait justement prendre forme pour que l'enfant puisse, à travers lui, exprimer le récit de son vécu émotionnel. En d'autres termes, cette section nous permettra de mieux « maîtriser la “transposition” des objets du projet dans des réalisations concrètes » (Deni, 2010 : 97).

Les travaux de Greimas notamment nous permettent de mieux comprendre l'enchaînement des fonctions ainsi que les personnages – les actants en tant qu'ils participent, de quelques formes que ce soit, au procès. À partir des travaux de Propp (1928) dans lesquels les personnages sont définis par leur sphère d'action, Greimas (1966 : 176) met en évidence qu'un « nombre restreint de termes actantiels suffit à rendre compte de l'organisation d'un micro-univers » et propose un schéma composé de six pôles actantiels. Selon Propp (1928), le conte populaire est composé de sept personnages : l'*antagoniste*, le *donateur*, l'*auxiliaire*, le *personnage recherché (et son père)*, le *destinateur*, le *héros*, le *faux héros*. À partir du carré sémiotique, qui permet de dégager la signification à l'intérieur d'une structure, Greimas définit les *relations de contrariété*, d'*implication* et de *contradiction* afin de former des couples, et constate ainsi que l'énoncé global repose sur le *personnage recherché*, autrement dit, une relation de désir rendu manifeste sous la forme d'une quête (*objet*). Également, il observe que cette quête est mandatée : le *père du personnage recherché* devient ainsi l'émetteur (*destinateur*) de la quête qui, par conséquent, est adressée à un *destinataire*. C'est ainsi qu'il déploie deux premières catégories actantielles situées, pour la première sur l'axe du désir, et

pour la seconde sur l'axe de la communication : *sujet* versus *objet* et *destinateur* versus *destinataire*.

Il note ensuite la relation qui existe entre le *donateur/l'auxiliaire* et l'*antagoniste*. Les deux premiers apportent « l'aide en agissant dans le sens du désir, ou en facilitant la communication » tandis que le second crée « des obstacles, en s'opposant soit à la réalisation du désir, soit à la communication de l'objet » (Greimas, 1966 : 178) : deux catégories actantielles situées sur l'axe du pouvoir qu'il nomme *adjuvant* versus *opposant*. C'est en ce sens qu'il parvient à ce modèle à six rôles actantiels qu'il décrit comme « tout entier axé sur l'objet du désir visé par le sujet, et situé, comme objet de communication, entre le destinateur et le destinataire, le désir du sujet étant, de son côté, modulé en projections d'adjuvant et d'opposant » (Greimas, 1966 : 180). En somme, le modèle actantiel du récit est composé de six actants situés sur trois axes différents : désir, communication, et pouvoir.

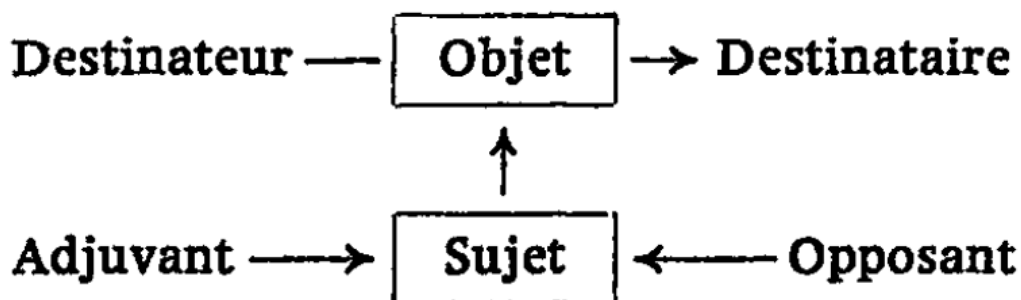


Fig. 21 – Greimas (1966) : Représentation du modèle actantiel

D'un point de vue syntaxique, Greimas (1966) observe que les 31 fonctions³⁰ définies par Propp (1928) peuvent être, elles aussi, couplées sur le principe de la contradiction en les

³⁰ Propp (1928) identifie les fonctions consécutives suivantes : 1. Absence ; 2. Interdiction ; 3. Transgression ; 4. Interrogation ; 5. Renseignement ; 6. Duperie ; 7. Complicité ; 8. Méfait ; 8a. Manque ; 9. Médiation ; 10. Début réaction ; 11. Départ du héros ; 12. Première fonction Donateur ; 13. Réponse du héros ; 14. Obtention de l'objet ; 15. Déplacement ; 16. Combat ; 17. Marque ; 18. Victoire ; 19. Réparation Méfait/Manque ; 20. Retour ; 21. Poursuite ; 22. Secours ; 23. Arrivée incognito ; 24. Imposture ; 25. Tâche difficile ; 26. Accomplissement tâche ; 27. Reconnaissance du héros ; 28. Démasquage faux héros ; 29. Transfiguration ; 30. Châtiment ; 31. Mariage.

faisant passer d'un contenu à un autre (de type : S1 vs Non S1), et ainsi, en considérant, par exemple, les termes « prohibition » et « violation » comme une *catégorie sémique*, ils peuvent être formulés sous cette forme : prohibition vs violation. Ainsi exposée, la formule montre le *passage d'un état à l'autre* (la transformation) en s'appuyant sur le principe de la présupposition : « la violation, en effet, présuppose la prohibition » (Greimas, 1966 : 195). En ce sens, la violation qui présuppose la prohibition présuppose elle aussi, par conséquent, qu'il y est un contrat - en tant que le mandement suivi de l'acceptation est l'« établissement du contrat » et la violation, la « rupture du contrat » (Greimas, 1966 : 195) : ce sont les *fonctions contractuelles*. En continuant son couplage et en condensant le récit en unités épisodiques, Greimas parvient à rassembler l'ensemble des fonctions proppiennes en cinq fonctions (*injonction* versus *acceptation*, *affrontement* versus *réussite*, et *conséquence*) qui reviennent trois fois et permettent ainsi de découper le récit en trois épreuves : l'épreuve qualifiante, l'épreuve principale et l'épreuve glorifiante correspondant respectivement à la réception de l'adjuvant, la liquidation du manque et la reconnaissance.

Maintenant que nous avons identifié davantage les relations qui unissent les personnages et les différentes fonctions, il nous faut nous intéresser à la sphère actionnelle en tant que les actants sont définis, rappelons-le, comme des agents de l'action. Pour mieux appréhender et restituer l'action, il nous faut comprendre « l'ossature modale de la narrativité » (Bertrand, 2019 : 5), et pour ce faire, nous pouvons recourir au *Schéma Narratif Canonique* développé par Greimas. Dans celui-ci, l'auteur réduit la structure actantielle à quatre actants : destinataire-destinataire et sujet-objet. En effet, il substitue les catégories actantielles de l'*adjuvant* et de l'*opposant* par la *compétence*, composante qu'il est nécessaire d'acquérir pour réussir l'action – la *performance*. À cela, il s'agit de comprendre l'*adjuvant* et l'*opposant* comme étant une « pure composition modale » (Bertrand, 2019 : 5), au sens où ils sont les « figures actualisant des modalités » de compétence (Fontanille, 2001 : 110). Également, il ajoute deux composantes à l'actant destinataire : le destinataire-manipulateur, qui exerce la *manipulation* (constitutive du contrat), et le destinataire-judicateur qui, quant à lui, exerce la *sanction* (l'évaluation). Le

schéma narratif canonique du récit est alors ainsi composé de quatre séquences (*manipulation* - action (*compétence* et *performance*) - *sanction*) dont chacune d'elle peut être modalisée dans un programme narratif – formule qui représente une action (un faire) dans laquelle le sujet est articulé à un objet par une *jonction conjonctive* ou *disjonctive* et qui permet la visualisation d'une transformation d'un état à l'autre. Nous pouvons ainsi davantage comprendre le récit comme l'enchaînement de plusieurs structures d'action, et c'est d'ailleurs dans ce sens que Greimas (1983 : 28) définit, de manière minimale, la narrativité comme « une ou plusieurs transformations dont les résultats sont des jonctions ». À ce niveau de pertinence, nous pouvons ainsi mieux comprendre l'*adjuvant* et l'*opposant* comme étant les « figures actualisant les modalités » (Fontanille, 2001 : 110) : ils sont les sujets de faire qui font en sorte que le sujet d'état ait ou non la *compétence* nécessaire, le sujet d'état étant celui qui doit acquérir ou non celle-ci. Le passage d'un état à l'autre (de l'état où le sujet n'a pas la compétence à l'état où le sujet a la compétence, ou inversement) nécessite un *énoncé de faire* permettant la transformation entre l'état I et l'état II : le « *vouloir et/ou pouvoir et/ou savoir-faire du sujet* que présuppose son faire performanciel » (Greimas, 1983 : 53). En ce sens, le programme narratif du récit de nature pragmatique gravite toujours autour du faire-faire³¹, et commence par la *manipulation*, étape durant laquelle le destinataire-manipulateur fait-vouloir et/ou fait-devoir (modalités factitives) quelque chose au destinataire qui possède, s'il accepte, le vouloir-faire et/ou le devoir-faire (modalités virtualisantes). La *compétence*, c'est-à-dire l'acquisition du savoir-faire et du pouvoir-faire (modalités actualisantes) est nécessaire pour parvenir à la *performance*, autrement dit le faire défini par le contrat (modalités réalisantes). Enfin, il y a la *sanction*, l'évaluation dans laquelle le sujet est jugé par le destinataire-judicateur sur la réussite ou non du contrat. Le récit peut ainsi être considéré comme « une chaîne de virtualisations et de réalisations de valeurs » (Greimas, 1983 : 29).

Afin de faciliter la compréhension des points clefs exposés jusqu'à maintenant, reprenons l'exemple du court-métrage réalisé par Bastien lors de notre immersion à l'association JADE (cf. §8.2). Le scanner qui détecte le cancer de la mère de Bastien, puis

³¹ Lorsque la manipulation est de nature cognitive, il peut s'agir d'un faire-croire, dont la sanction ne porte pas sur le *faire* mais sur l'*être*.

l'apparition du monstre géant sont l'élément déclencheur qui renverse la situation. La quête repose sur la mise à mort du monstre géant pour sauver la mère de Bastien. Ce dernier cumule plusieurs rôles actantiels : il est à la fois destinataire et sujet. La mère (mais également l'ensemble de la famille) apparaît comme les destinataires-bénéficiaires de la mission. Bastien a déjà le vouloir-faire et/ou le devoir-faire qui constituent le contrat initial, en cela il est déjà un sujet virtualisé. Les différentes armes qu'il utilise pour combattre le monstre géant apparaissent comme ses adjuvants lui permettant de devenir compétent : il a donc le savoir-faire et le pouvoir-faire pour accomplir la tâche et devient un sujet actualisé. Lorsqu'il affronte le monstre géant, le neutralise et le détruit, il accomplit l'épreuve principale par sa performance réussie, et est donc un sujet réalisé. Enfin, lorsque Bastien se dit victorieux, il apparaît en tant que destinataire-judicateur qui évalue la réussite du contrat. Au-delà d'une simple analyse, le fait de comprendre l'histoire de Bastien au regard de la sphère actionnelle nous permet de mieux comprendre les potentialités offertes par le récit. En effet, il s'agit ici de saisir que l'enfant, à travers son récit, endosse plusieurs rôles actantiels ayant des fonctions narratives différentes qui lui permettent de ne pas être simplement le narrateur de son récit mais l'acteur qui a la capacité d'agir et de le remanier, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre (cf. §8.4.2).

En somme, le *modèle actantiel* et le *schéma narratif canonique* nous ont permis, d'une part, de mieux comprendre les actants par rapport aux fonctions qu'ils occupent, ainsi que les relations et rapports de force qui existent entre ces derniers, et d'autre part, de pouvoir davantage appréhender ces derniers dans la dynamique d'action, c'est-à-dire dans l'organisation temporelle et sémantique de la sphère actionnelle. Atteindre ce degré de compréhension du récit par le biais de la sémiotique nous a été nécessaire car il nous a permis de pouvoir distinguer et mieux saisir toute l'architecture interne sur laquelle devra reposer, dans notre projet, l'expression du vécu émotionnel de l'enfant. En d'autres termes, il nous permet d'identifier les lignes directrices et le cadre structural à travers lesquels l'expression devra se produire au regard de nos intentions, à savoir permettre à l'enfant la potentielle résorption de l'expérience émotionnelle négative par la mise en sens et le remaniement du vécu. Ainsi, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les éléments que nous avons abordés dans cette section, et notamment les séquences du *schéma narratif canonique* seront pleinement réinvesties dans les lignes de conceptualisation (cf. §11). En outre, la théorie narrative de

Greimas nous offre, non seulement, la possibilité d'opérer une réflexion relative au contenu propre du récit, mais nous permet également d'aboutir à une autre réflexion située à deux niveaux dans l'économie générale de ce travail de recherche. Premièrement, puisque la manifestation émotionnelle, comme nous le disions précédemment (§1.2), marque le passage d'un état initial stable – le sujet avant l'émotion –, à un état secondaire troublé – l'individu qui ressent l'émotion –, la transformation émotionnelle nous semble pouvoir être organisée en récit en suivant les séquences du *pathème-procès* (Greimas & Fontanille, 1991). À ce titre, le schéma narratif canonique nous permet d'explorer par extrapolation le *Schéma Pathémique Canonique*, dans lequel le vécu émotionnel se rapporte, non pas uniquement aux modalités de faire, mais aux modalités d'être, et dans lequel le sujet est un sujet d'état qui est affecté (Greimas & Fontanille, 1991). Secondement, il nous semble que les *modalités factitives* (Beyaert-Geslin, 2010, 2017 ; Deni, 2002, 2005) puissent être opérées, au-delà du contenu propre du récit, dans la perspective de projet. En effet, rappelons-le, le dispositif à concevoir doit être moteur de la mise en récit afin de faciliter, chez l'enfant, la production de sens de son vécu émotionnel, en cela le dispositif doit avoir la capacité de faire-faire : le faire-vouloir et le faire-pouvoir la construction du récit pour faire-faire cette construction du sens. En attendant d'aborder, de manière plus approfondie, ce point essentiel dans la suite de ce chapitre (cf. §9.5.1), nous pouvons dès à présent mettre en lumière la manière dont le récit peut faciliter la production de sens du vécu émotionnel au regard des multiples éléments convoqués précédemment.

8.4. Les potentialités du récit

8.4.1. L'identité narrative

Pour Mori et Rouan (2011), la production de sens opérée par la mise en récit passe à la fois par l'organisation temporelle des événements, et à la fois par l'assignation de significations à ce qui est raconté. Avant de mettre en évidence la manière dont la mise en récit du vécu émotionnel peut permettre à l'enfant de comprendre puis remanier la représentation de son expérience, il nous semble essentiel de revenir, dans un premier temps, sur la notion d'identité narrative ricœurienne (1990) puisqu'elle nous apparaît être au cœur de ce qui peut, justement,

être opéré par le récit. Selon Ricœur, l'identité personnelle repose sur deux pôles articulés dans une dimension temporelle, l'identité-*idem* et l'identité-*ipse* :

Une chose est la persévération du caractère ; une autre, la persévérance de la fidélité à la parole donnée. Une chose est la continuation du caractère ; une autre, la constance dans l'amitié.

(Ricœur, 1990 : 148)

L'identité-*idem*, qu'il nomme la *mêmeté*, renvoie à la permanence du Soi dans le temps : il s'agit du caractère de l'individu, c'est-à-dire la somme des dispositions pérennes qui permettent de le reconnaître. L'identité-*ipse*, qu'il nomme l'*ipséité*, renvoie au maintien du Soi dans le temps : il s'agit de la promesse, c'est-à-dire « la parole tenue dans la fidélité à la parole donnée » (Ricœur, 1990 : 148). Si les deux pôles ne cessent de se recouvrir, il s'agit de comprendre la *mêmeté* comme une forme d'identité fixe, s'inscrivant dans ce à *quoi* on reconnaît un individu, tandis que l'*ipséité* apparaît comme une forme d'identité en mouvement, mais fidèle à soi, et s'inscrivant ainsi dans le *qui* ?.

Pour Ricœur, l'identité narrative est le résultat d'une dialectique entre la *mêmeté* et l'*ipséité* dont la conciliation est possible par l'activité narrative. Cette dernière doit être comprise dans son rapport à la *mimèsis* – l'imitation ou la représentation de l'action –, que Ricœur articule en trois moments distincts : (a) la *mimèsis I* correspond à la préfiguration : c'est la temporalité vécu, autrement dit, « la pré-compréhension du monde de l'action » (Ricœur, 1983 : 108) ; (b) la *mimèsis II* correspond à la configuration : c'est le temps raconté qui combine la dimension épisodique et la dimension *configurante*, autrement dit, la succession chronologique et causale des événements qui permettent un tout signifiant ; (c) la *mimèsis III* correspond à la refiguration : c'est la temporalité de la lecture, autrement dit, le prolongement du récit chez le lecteur. Lorsque Ricœur interroge l'identité personnelle et la permanence dans le temps de celle-ci, il transpose finalement la dialectique concordance-discordance du récit, c'est-à-dire la mise en intrigue dans sa dimension *configurante*, à une dialectique au niveau des personnages. À cela, il s'agit de comprendre que la notion de mise en intrigue repose sur la

connexion entre les événements au regard de l'action des personnages du récit. Comme nous l'avons vu dans le modèle de Greimas, il y a un rapport réciproque qui existe entre le personnage et l'action en tant que l'actant est sujet-opérateur d'actions. La structure narrative ainsi exposée, en corrélant sphère actionnelle et personnage, permet en ce sens de conjointre les deux procès de mise en intrigue, autrement dit, le *quoi* et le *qui* par le *qui fait quoi* ?. Ainsi, il ne s'agit pas de comprendre le personnage comme faisant simplement partie de l'histoire, mais comme agent de l'action, c'est-à-dire comme celui qui opère la mise en intrigue et qui, par conséquent, subit la même dialectique concordance-discordance que l'histoire elle-même. En ce sens, le récit, dans le même temps qu'il construit l'histoire, construit également l'identité du personnage. Et en cela, il apparaît explicitement qu'en transposant cette dialectique au personnage, on parvient à une dialectique de la *mêmeté* et de l'*ipséité* dans laquelle on retrouve la question de la permanence dans le temps :

La dialectique consiste en ceci que, selon la ligne de concordance, le personnage tire sa singularité de l'unité de sa vie considérée comme la totalité temporelle elle-même singulière qui le distingue de tout autre. Selon la ligne de discordance, cette totalité temporelle est menacée par l'effet de rupture des événements imprévisibles qui la ponctuent (rencontres, accidents, etc.) ; la synthèse concordante-discordante fait que la contingence de l'événement contribue à la nécessité en quelque sorte rétroactive de l'histoire d'une vie, à quoi s'égalé l'identité du personnage.

(Ricœur, 1990 : 175)

La configuration (*mimésis II*) exerce ainsi une fonction médiatrice entre la concordance et la discordance de l'histoire elle-même, mais aussi dans celle de l'*ipséité* et de la *mêmeté*. La refiguration (*mimésis III*) permet, quant à elle, d'articuler le transfert de l'identité du personnage à l'identité personnelle en tant que cette troisième *mimésis* se situe à l'intersection du « monde configuré » et du « monde dans lequel l'action effective se déploie » (Ricœur, 1983 : 109). Il s'agit de comprendre que le récit n'est pas simplement une mise en intrigue opérée de manière

interne, mais « “une proposition de monde” dont la finalité est de revenir à la vie même et de transformer ainsi les identités personnelles » (Michel, 2003 : 128). Ainsi, l’identité narrative apparaît comme une faculté : celle de la mise en récit, de manière concordante, des événements qui composent son expérience. Autrement dit, faire le récit de son propre vécu, c’est se raconter dans une dimension *configurante*, c’est-à-dire narrer l’expérience émotionnelle en tissant, en creux, le lien entre la *mêmeté* et l’*ipséité*. En cela, nous pouvons ainsi poser encore davantage l’hypothèse selon laquelle la structure du récit pourrait permettre à l’enfant de mieux comprendre l’expérience émotionnelle qu’il traverse tout en lui donnant les moyens de pouvoir résorber cette dernière : l’identité narrative créée par le récit lui permet de pouvoir appréhender son expérience autrement, en étant à la fois soi-même et un autre.

8.4.2. La production de sens

Comme nous le disions dans le chapitre I (cf. §3.4.2), la production de sens de l’expérience émotionnelle passe notamment par la constitution de « schèmes cognitifs permettant de l’appréhender sur le plan logico-conceptuel, et d’établir entre ces données et d’autres déjà traitées antérieurement, les relations qui s’imposent » (Rimé, 1989 : 293). Il nous semble que le récit, en s’élaborant à travers la mise en intrigue, c’est-à-dire dans une dimension épisodique, mais aussi et surtout *configurante*, peut permettre à l’enfant d’opérer les liens de causalité nécessaires pour produire le sens de son vécu émotionnel. En effet, comme le souligne Ochs (2014), tant que l’individu est au cœur de l’expérience, il n’a pas la capacité de comprendre la manière dont il se comporte, pense ou se sent. Il s’agit de comprendre que le fait de verbaliser son vécu émotionnel sous la forme de récit peut permettre de considérer l’expérience « à la lumière des facteurs sociaux et psychologiques » (Ochs, 2014 : 26). En cela, le processus narratif peut permettre à l’enfant de transformer une expérience émotionnelle, pouvant originellement apparaître comme illogique, en un contenu logique. En d’autres termes, le récit déploie les potentialités d’une mise en perspective du vécu émotionnel qui peut, par ce biais, apparaître comme un tout signifiant et cohérent (Orofiamma, 2008). À cet égard, si les

*Indigo Third Eyeglasses*³² permettent de rappeler, de manière métaphorique, à l'utilisateur qui les porte de regarder les choses sous un angle différent (cf. fig. 22), le récit pourrait, quant à lui, agir littéralement en donnant à l'enfant la possibilité de se représenter son vécu sous d'autres facettes.



Fig. 22 – L'outil *Indigo Third Eyeglasses* dans le projet *Emotional First Aid Kit* (Sun, 2017)

Également, la construction d'une identité narrative peut permettre à l'enfant d'être à la fois le narrateur et l'acteur – le « narracteur » (Mori & Rouan, 2011) – de son vécu. Ceci fait très largement écho aux thérapies narratives, développées dans les années 80-90 par White et Epson, dont l'objectif est de permettre la construction du sens par la narration. Selon Mori et

³² Ce dispositif fait partie de la collection *Emotional First Aid Kit* conçu par Sun (2017) pour les personnes qui souffrent émotionnellement. Il est composé d'un masque respiratoire (*Purple Breathing Mask*) qui propage un parfum apaisant lorsque l'utilisateur l'inhale, un stéthoscope (*Green Meditating Stethoscope*) pour l'aider à réguler sa respiration, un haut-parleur portatif (*Blue Stress Buster*) qui lui permet de visualiser les sons dans des fioles contenant de l'encre, ainsi qu'une veste (*Yellow Confidence Booster*) pour affronter le quotidien avec confiance. Le designer a développé ce projet pour mettre en évidence l'importance de la santé psychique au même titre que la santé physique.

Rouan (2011), le concept principal de cette approche narrative repose sur le fait que lorsque le patient raconte quelque chose, il retient et accorde une signification particulière à certains éléments plutôt qu'à d'autres : il se raconte uniquement dans une dimension épisodique. L'objectif du thérapeute est d'aider le patient à prendre de la distance avec les expériences négatives, pour ensuite l'accompagner dans la construction de nouvelles perspectives de sorte que son histoire lui apparaisse comme plus satisfaisante. Au fur et à mesure, en réintégrant d'autres événements qu'il avait auparavant omis de sa narration, l'individu construit une histoire qui apparaît comme une totalité signifiante (Mori & Rouan, 2011) : il se raconte alors dans cette dimension *configurante*. C'est ainsi que l'individu devient le « narrateur » de sa propre histoire, autrement dit, celui qui, non seulement, la raconte, mais aussi celui capable de la modifier puisque la narration englobe, enfin, sa *mêmeté* et son *ipséité*. En d'autres termes, l'activité narrative permet de se projeter soi-même dans les fonctions pour raconter quelque chose de soi, comme nous l'évoquions précédemment avec le court-métrage réalisé par Bastien. Ainsi, l'enfant qui fait le récit de son vécu n'est plus uniquement un être qui pâtit en tant qu'il subit l'expérience émotionnelle, mais un être qui a le pouvoir d'agir. Finalement, le récit du vécu émotionnel permet de passer des modalités de l'être aux modalités du faire, et en ce sens, il donne la possibilité à l'enfant de se détacher de son expérience émotionnelle :

Le premier récit est, ainsi, souvent lourd, rigide, conforme aux attentes sociales, englué dans le choc émotionnel. Au fur et à mesure des reprises, il s'allège, s'assouplit [...] L'événement ne la possède plus, ou moins, car elle l'a capturé, apprivoisé, transfiguré. Et c'est bien tout au long de ce travail sur le texte de nos récits, qui s'opère par leur reprise à frais nouveaux à chaque fois, que l'ipse (le soi), englué dans l'idem à la suite des chocs émotionnels vécus, se dégage de celui-ci ; se désidentifiant ainsi de la souffrance vécue.

(de Ryckel & Delvigne, 2010 : 238-239)

Ainsi, le récit du vécu émotionnel peut permettre à l'enfant de se « (re)inventer et de (re)construire son identité (narrative) à chaque nouvelle “version” » (Carcassonne, 2017 : 11), tout en lui donnant les possibilités d'une distanciation vis-à-vis de l'expérience elle-même. Pour mieux comprendre, prenons encore une fois l'exemple d'un des courts-métrages réalisés à l'association JADE (cf. §7.2), cette fois-ci datant de l'année auparavant :

JADE. Prises de notes après visualisation du court-métrage réalisé par Kévin en 2016

Dans son court-métrage, Kévin (10 ans) se raconte sous la forme d'un bébé guépard qui doit sauver sa mère parce qu'« un jour, un chasseur est venu tirer » sur cette dernière « avec une balle qui donne le cancer ». Il explique que lorsque « le méchant chasseur est revenu et qu'il a voulu à nouveau tirer sur maman », celle-ci a « failli mourir » mais heureusement, Kévin le guépard l'a « sauvée » en le devançant et en tirant sur le chasseur avec un fusil à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'il succombe.

À travers cet exemple, nous pouvons voir que le récit a permis à l'enfant, en plus de se réinventer sous une nouvelle forme (animale dans ce cas), de reconstruire l'économie narrative de la situation qu'il a réellement traversée en imaginant une nouvelle version de celle-ci dans laquelle non seulement il est responsable du sauvetage de sa mère, mais aussi où la maladie a disparu. En d'autres termes, par le biais du récit raconté, l'enfant a la possibilité d'agir sur son expérience et, dans le même temps, de la remanier.

Dans une autre perspective, nous pensons que la distanciation avec l'expérience émotionnelle peut également être facilitée par le récit parce que celui-ci peut permettre un pas de côté en autorisant le déploiement du vécu émotionnel dans un univers fictionnel. Nous entendons ce dernier au sens où « aucune fiction n'est inventée à partir de rien » et que celle-ci est toujours un reflet du réel (Cyrulnik, 2003 : 161). Lors de notre immersion à l'association

JADE (cf. §7.2), nous avons observé que certains enfants, en plus de Kévin que nous évoquions ci-dessus, ont eu recours à la métaphore dans une démarche de personnification afin d'exprimer ce qu'ils souhaitent : c'est ainsi que, par exemple, la jalousie dans le court-métrage de Kenza, et le cancer dans celui de Bastien (cf. § 8.2), sont apparus comme des personnages à part entière de l'histoire qu'ils racontaient. L'utilisation de la métaphore semble être, dans la démarche thérapeutique, une pratique voire un outil à part entière. À titre d'exemple, elle constitue une étape de la thérapie centrée sur les émotions développée par Greenberg et Johnson à la fin du XX^e siècle. Dans cette méthode, l'expression passe par la mise en mots du vécu émotionnel et celle-ci est découpée en deux phases : (a) nommer et étiqueter l'émotion, pour ensuite (b) trouver la métaphore littérale ou imagée qui permet de mieux décrire le ressenti (Greenberg, 2010). La première de ces deux phases permettrait de favoriser la mise en route de ressources mentales issues des expériences antérieures, et de faciliter l'accès à la régulation émotionnelle, notamment parce que le fait de mettre un nom sur une émotion donne la possibilité de la mentaliser (Philippot, 2011). Quant à la seconde phase, la métaphore, elle permet à l'individu de mieux pouvoir se détacher de l'événement et lui donne l'occasion de lâcher prise pour pouvoir mieux distinguer, raconter et révéler son vécu : « Là où la raison échoue à exprimer, la métaphore *dit*. Elle *révèle*. Elle *raconte*. » (Labaki, 2012 : 138). En effet, comme le souligne Merinfeld-Goldebeter (2012), le fait de passer par la métaphore peut ouvrir le champ des possibles et permettre de sortir de l'événementiel pour entrevoir d'autres significations, d'autres horizons, et d'autres réalités :

Non seulement c'est une représentation de la réalité qui s'appuie sur autre chose que la volonté de donner un reflet exact de cette réalité, mais elle encourage l'imagination, l'association libre, et le déplacement sur un terrain différent de celui où se situe l'élément que l'on veut décrire. Ce nouveau terrain, par l'interaction de ses éléments avec la nouvelle figure qu'on y insère, se modifie donc en même temps qu'il influe sur la signification et le vécu de ce qu'on représente.

(Merinfeld-Goldebeter, 2012 : 133)

En cela, l'expression nécessite une réflexion sur l'expérience émotionnelle qui, une fois opérée, peut permettre la mise en sens par l'éveil des besoins et des pensées relatives au vécu. Autrement dit, la métaphore agit comme un instrument qui permettrait, d'une part, de mettre en lumière la manière dont est vécue l'expérience émotionnelle, et d'autre part, de déplacer le focus attentionnel sur d'autres aspects de l'événement, et offrirait donc la possibilité de produire un sens alternatif au vécu émotionnel (Greenberg, 2010 ; Pos & Greenberg, 2007). À cet égard, les projets *Tools for Therapy* et *Conversation Pieces* (Bodewes, 2016) que nous évoquions précédemment (cf. §1.2.5) font justement appel à la métaphore pour susciter la parole chez le patient. Le premier est un ensemble d'outils, composés de blocs de construction (cubes et cylindres) qui permet d'accompagner l'individu dans la visualisation de ses ressentis : après les avoir disposés sur support circulaire, il peut être plus facile d'expliquer une situation particulière, comme le souligne la designer (cf. fig. 23). L'objectif est également d'aider l'individu à y voir plus clair et à mettre à plat tout ce qu'il traverse – à opérer donc la mise en perspective que nous évoquions précédemment et qui, comme nous le verrons, sera elle aussi réinvestie dans les lignes de notre projet. Les *Conversations Pieces* (cf. fig. 24), quant à elles, sont un ensemble de formes plus complexes et plus riches dans leurs matériaux (bois, liège, marbre, caoutchouc, cuir, porcelaine, béton, plâtre, laiton et étain). Chacune d'elles fait référence à divers archétypes issus de la psychologie jungienne et de la mythologie : par exemple, une figurine en cuir souple représente la mère – élément réconfortant de la psyché –, une autre forme arrondie et lisse évoque l'œuf cosmique – concept symbolique de l'origine du monde. Ces pièces permettent à l'individu de représenter différentes situations, une pluralité de ressentis émotionnels, et diverses réflexions, etc. La designer souligne que le poids et les formes de chacune des pièces s'adressent au subconscient et permet d'aller au cœur du problème de manière intuitive. En somme, chacun des éléments de ces deux projets permet d'accompagner l'expression de l'individu au moyen de la métaphore.



Fig. 23 – Le plateau et les pièces géométriques dans *Tools for Therapy* (Bodewes, 2016)



Fig. 24 – Les pièces complexes dans *Conversations Pieces* (Bodewes, 2016)

Ainsi, que l'enfant utilise ou non la métaphore et/ou l'univers de la fiction pour raconter son vécu, le récit peut lui permettre une prise de distance avec l'expérience, tout en lui donnant la possibilité de transformer son vécu émotionnel en reconstruisant l'économie narrative de ce dernier. À cela, il s'agit de comprendre, encore une fois, que le vécu émotionnel dépend de la manière dont l'enfant interprète et éprouve son expérience émotionnelle. Dans cette dimension, le récit peut ouvrir le champ des possibles en termes de représentation du vécu. Il s'agit de voir l'activité narrative à la fois comme étant moteur de la (re)construction de soi, mais aussi comme vecteur d'une pluralité d'histoires possibles ; « tout récit est un outil pour construire son monde » disait Cyrulnik (2003 : 135-136).

À cela, il faut aussi entendre le récit comme étant moteur d'une construction du monde avec les autres au sens où il permet à l'individu de « se constituer en sujet intime » tout en l'invitant, dans le même temps, à « prendre sa place dans le monde humain », et en associant ainsi « l'intimement acceptable » avec le « socialement partageable » (Cyrulnik, 2003 : 130). Dans le chapitre I, nous soulignons la nécessité, pour permettre la production de sens, que l'expression du vécu émotionnel soit opérée dans un rapport dialogique (cf. §3.4.2). Sans cette dimension, l'individu ne fait que « se superposer pleinement à sa propre expérience » parce que cela ne suffit pas à mettre en route le travail mental qui permet « l'organisation progressive du donné émotionnel » (Rimé, 1989 : 293). Le récit est, par essence, pensé dans une dimension dialogique dans le sens où il est toujours articulé dans un rapport aux autres. En effet, pour Quinche (2005), tout récit de soi est adressé à la fois à soi-même, mais aussi aux autres. Il s'agit de comprendre que la construction de soi relève tant de l'intérieur que de l'extérieur – les autres, la culture –, ainsi, l'identité s'articule dans une relation entre l'*Ego* et l'*Alter*. Dans cette dimension, tout récit est alors nécessairement le fruit d'une réalité intersubjective relevant toujours de la culture et du monde ordinaire de l'individu :

Une histoire, toute histoire, commence par la présomption de l'existence de l'ordinaire et du conventionnel dans un certain monde. C'est ce que nous désignons comme étant l'état canonique initial d'un récit, c'est-à-dire le fait de tenir pour vrai qu'il y a un état ordinaire et stable du monde avec lequel nos habitudes de pensée sont déjà accordées. (Bruner, 2006 : 122)

Ainsi, si le récit raconte à l'autre, ce n'est pas uniquement parce qu'il est « destiné à être lu » (Ricoeur, 1983 : 149), mais plutôt parce qu'il est articulé dans une dimension *configurante* qui fait que ce qui est raconté l'est déjà à l'autre avant même qu'il y ait un narrataire. En ce sens, il nous semble que l'expression, par le biais du récit, peut permettre à l'enfant d'être dans cette dimension dialogique nécessaire à la production du sens (cf. §3.4).

8.5. Synthèse

Cette section nous a permis de mettre en évidence que le récit peut être un moyen de produire davantage de sens à l'expression du vécu émotionnel. Nous avons pu, dans un premier temps, étudier les différentes composantes du récit et mettre en évidence que celui-ci s'élabore à travers six critères : un sujet, une unité d'action, une dimension chronologique, une dimension causale, une transformation et un renversement. La sémiotique et notamment les travaux de Greimas nous ont permis, quant à eux, de mieux comprendre l'enchaînement des fonctions sur l'axe de l'action au regard de l'ensemble des relations. Ceci nous a permis, dans un second temps, de mettre en évidence la manière dont le récit et sa structure peuvent être moteurs de sens pour l'enfant. Comme nous avons pu le voir, la mise en récit offre les possibilités d'une mise en perspective pouvant permettre à l'enfant d'opérer les liens de causalités nécessaires pour produire le sens de son vécu. Aussi et surtout, nous avons pu montrer que la construction d'une identité narrative englobant la *mêmeté* et l'*ipséité* pouvait permettre à l'enfant de devenir le narrateur et l'acteur de sa propre histoire le rendant ainsi capable de modifier la manière dont l'expérience émotionnelle a été vécue.

9. Faciliter la rencontre parent(s)-enfant et la co-construction du récit par le jeu

9.1. Introduction

Les observations réalisées lors de nos différentes immersions nous ont également permis de faire l'hypothèse que la construction du récit du vécu émotionnel pourrait être facilitée si l'élaboration de ce dernier se fait au moyen d'un dispositif de jeu. C'est pourquoi dans cette

section, il sera question de se concentrer sur ce que le jeu peut apporter à la mise en récit au regard de la production de sens du vécu émotionnel de l'enfant. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les observations qui nous ont menés à faire cette hypothèse ainsi que sur les éléments principaux qui ressortent des théories sur le jeu, avant d'interroger la place et la fonction de celui-ci dans le contexte de la construction du récit. Nous montrerons que le jeu peut apparaître comme un objet-médiateur dans des dimensions plurielles, tant interpersonnelle qu'intra-personnelle dans la relation parent(s)-enfant. Ensuite, nous mettrons en évidence qu'en plus de sa fonction de médiation, le jeu peut également avoir une fonction de facilitateur dans la construction du récit en elle-même.

9.2. Réflexions issues du terrain

Comme nous le disions précédemment, lors de notre immersion à l'association JADE, nous avons pu constater que les enfants étaient d'autant plus enclins à partager leur vécu et leur histoire personnelle durant les jeux récréatifs (cf. §7.1). Chouvier (2007) affirme que pour mobiliser ses ressources psychiques, l'enfant use naturellement d'objets et d'images. Durant notre immersion au sein du CHU (cf. §7.2), nous avons pu constater que la construction d'histoires chez l'enfant était la plupart du temps corrélée à l'utilisation d'objets et/ou d'images au sein du jeu :

CHU. Notes de terrain du 26/03/2019

10h45 : J'observe Joachim jouer avec différentes figurines : des personnages, des animaux, des véhicules. Il est en train de créer une sorte de récit au moyen du jeu. Il raconte son histoire à voix haute : les dinosaures sont méchants et sont en train de détruire le village, les habitants sont en panique, mais heureusement, les pompiers arrivent dans leur camion pour sauver tout le monde.

En observant Joachim, il nous a semblé que le récit qu’il créait était, au-delà de son contenu, à la fois le résultat de ce que lui permettait le jeu, et dans le même temps, que le jeu n’était possible qu’au moyen de son récit. Ce témoignage nous a ainsi permis d’amorcer une première réflexion autour de la corrélation existante entre le récit et le jeu, et plus encore, il nous a semblé que ces deux pôles puissent être articulés dans une relation de réciprocité, au sens où l’un engendre l’autre et inversement.

En outre, comme nous l’avons déjà évoqué précédemment (cf. §7), nous avons pu faire un autre constat intéressant en observant les moments de jeux et ceux de non-jeux au CHU : lorsque le personnel hospitalier (aides-soignants et infirmiers notamment) interrogeait un enfant sur son ressenti et son bien-être général, l’enfant qui était en train de jouer nous est apparu comme plus enclin à exprimer son vécu. Même si les réponses étaient pour la plupart très brèves, il nous a semblé qu’il y avait comme une levée de la pudeur à propos des sentiments comme si l’enfant, absorbé dans son jeu, était moins dans la retenue et plus dans le lâcher-prise. Ce même constat nous est apparu lorsque nous étions à l’école élémentaire Albert Camus (cf. §7.3) ainsi qu’au centre de loisirs Caluire Jeunes (cf. §7.4) où, contrairement aux moments de pleine discussion – nous entendons par là les temps d’échange pur, c’est-à-dire sans activité en parallèle –, les moments de discussion au cours d’une activité ont semblé, eux aussi, lever une sorte de barrière :

Caluire Jeunes. Notes de terrain du 29/08/2019

10h45 : Je souhaitais avoir une discussion avec Clovis concernant ce qu’il s’est passé hier pour savoir ce qu’il en pensait et ce qu’il ressentait à propos de ça. J’ai essayé de le prendre à part pour en discuter, mais malheureusement il a coupé court à la conversation.

18h00 : Pendant qu’on faisait une partie de ping-pong, Clovis s’est finalement ouvert à moi et nous avons pu avoir la discussion que je souhaitais ce matin.

À chaque fois, lors des jeux, l'enfant nous a donc semblé se livrer plus facilement ; peut-être était-ce parce que les conversations apparaissaient, en quelque sorte, comme moins formelles, et/ou que l'activité ludique restait une issue possible, sorte d'échappatoire, sur laquelle se replier si la discussion devenait trop angoissante. En ce sens, il nous semble que le jeu, en déployant une sorte de frontière invisible, pourrait lever certaines barrières essentielles à l'expression, tout en permettant à l'enfant, par sa matérialité, de mobiliser les ressources psychiques nécessaires à la construction du récit de son vécu émotionnel. Ainsi, c'est encore une fois la combinaison de nos lectures et de nos immersions qui nous a permis de faire l'hypothèse que le jeu pourrait permettre, puisqu'il s'élabore dans un cadre particulier, de faciliter la construction du récit du vécu émotionnel chez l'enfant et l'espace de rencontre avec le parent.

9.3. Retour sur les éléments clés relatifs au jeu

Avant de mettre en évidence comment le jeu peut devenir un médiateur et un facilitateur de la mise en récit du vécu émotionnel chez l'enfant, il nous semble essentiel de revenir, en amont, sur cette notion vaste qu'est le jeu en abordant brièvement les éléments clés des théories proposées par Huizinga (1938), Caillois (1958), Henriot (1969, 1989), mais aussi Winnicott (1971). Nous retrouvons, chez les deux premiers auteurs, une définition du jeu qui, en de nombreux points, nous paraît similaire. Pour Huizinga (1938 : 24), le jeu « n'est pas la vie "courante" ou "proprement dite" », mais au contraire il « offre un prétexte à s'évader de celle-ci pour entrer dans une sphère provisoire d'activité à tendance propre », tout comme pour Caillois (1958 : 101) qui voit le jeu comme opposé « au monde de la réalité » et comme une « activité à part » dont la « contamination avec la vie courante risque de corrompre et de ruiner sa nature même ». Nous pouvons donc comprendre le jeu comme se situant dans un espace-temps à part entière et bien distinct du temps dit ordinaire. En plus de ce cadre spatio-temporel, les deux auteurs s'accordent sur les autres caractères fondamentaux du jeu, malgré leurs dénominations parfois divergentes. Ainsi, Huizinga définit le jeu comme :

Une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel.

(Huizinga, 1938 : 31)

Et dans le même sens, Caillois (1958) caractérise le jeu comme étant une activité libre, séparée, réglée, improductive, incertaine, et fictive. La distinction fondamentale qui existe entre les théories de Huizinga et Caillois se situe dans le contenu du jeu : si le premier considère qu'il est secondaire et que c'est l'activité de jouer qui prime sur le jeu lui-même, le second pense, au contraire, que l'activité de jouer est justement ce qui permet l'accès au contenu, car tout comme le rite, le jeu « n'est aucunement pratiqué pour lui-même » (Boisclair, 2005 : 61). Henriot (1969, 1989), quant à lui, appréhende le jeu d'une manière différente. En effet, pour lui, ce dernier ne se situe pas dans des limites si hermétiques, c'est-à-dire dans un cadre spatio-temporel en dehors de la vie courante, au contraire, il peut même y trouver une place et il peut, en ce sens, y avoir « du jeu dans le "sérieux", du "sérieux" dans le jeu » (Henriot, 1989 : 32). Il s'agit de comprendre que, pour l'auteur, le jeu découle d'une intention de jouer, et en cela, il est affaire de subjectivité. Ainsi, toute activité peut devenir un jeu à partir du moment où celui qui le joue se dote de ce qu'Henriot (1969, 1989) appelle l'attitude ludique. Comme le met en évidence Lavigne (2017), la compréhension du jeu dans cette dimension élargie permet dans le même temps d'augmenter considérablement les situations pouvant être considérées comme jeu. C'est d'ailleurs ce qui a donné lieu à la *gamification* – « l'utilisation d'éléments issus du design de jeu dans des contextes autres que ceux du jeu » (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011 : 10 ; traduction libre) –, mais aussi à la *ludicisation* (Genvo, 2013b) qui, quant à elle, est d'autant plus l'héritière de la réflexion menée par Henriot (1989) sur l'attitude ludique, car elle se rapporte davantage aux situations de jeu plutôt qu'à l'objet-jeu en lui-même. Dans une autre perspective, Winnicott (1971) distingue le *game* – le jeu défini par les règles –, du *play* – celui

qui se fait librement –, qui n'est pas sans rappeler la différenciation entre la *paidia* et le *ludus* chez Caillois (1958). Ceci étant, pour les deux auteurs, le jeu libre (le *play* et le *ludus*) ne signifie pas pour autant qu'il soit dépourvu de règles, mais plutôt que celles-ci soient déployées de manière implicite. Winnicott, toutefois, fait également une distinction entre le *play* et le *playing*, qui, quant à lui, renvoie à la notion d'« un mouvement, *un processus en train de s'effectuer, une capacité [...] et non le produit fini* » (Pontalis, 1971 : 10).

En somme, cet aperçu théorique va nous permettre dans la suite du chapitre d'interroger la manière dont le jeu, au regard des différents éléments clefs évoqués précédemment, peut à la fois être un objet de médiation en s'inscrivant comme un intermédiaire, et à la fois un objet actif pouvant faciliter la construction du récit.

9.4. Le jeu, un outil de médiation multidimensionnelle

Pour mieux comprendre dans quelle dimension le jeu peut devenir un objet médiateur du récit du vécu émotionnel de l'enfant, il nous semble nécessaire de faire, en amont, un détour sur l'étymologie du terme « médiateur ». En latin, le *mediator* (intercesseur, intermédiaire) est le déverbal de *mediatum*, lui-même supin de *medio* signifiant « partager en deux » et « être au milieu ». Ainsi, le médiateur se positionne dans l'*entre*, mais le suffixe *-tor* (*mediator*), qui se rapporte toujours à une action, met en évidence que le médiateur se rapporte à la notion d'agentivité – il a la faculté d'action –, et en ce sens, on peut comprendre ce dernier comme celui qui agit « au milieu ou sur le milieu » (Cardinet, 1998 : 14). Ce milieu n'induit pas uniquement d'être au centre de deux pôles distincts, mais peut être aussi compris comme « ce qui est au milieu d'un tout et qui, alors, *participe à la fois d'un pôle et de l'autre* » (Cardinet, 1998 : 16). Ainsi, si le médiateur apparaît comme celui qui agit de part et d'autre, on peut l'appréhender sur deux versants, celui de la division et celui de la relation. Il s'agit de comprendre le médiateur comme un intercesseur – du verbe latin *intercedere* signifiant « intervenir pour, s'interposer » –, c'est-à-dire soit comme celui qui intervient en faveur des deux pôles, soit celui qui s'interpose et n'est plus qu'en faveur de l'un ou de l'autre. Autrement dit, en agissant à la fois sur les deux versants, cela met en évidence que ceux-ci peuvent être pensés de manière distincte, et en ce sens, le médiateur peut être compris à la fois comme l'agent

du partage (en reliant), mais aussi celui du départage (en séparant). En somme, ce petit détour étymologique nous permet de comprendre le médiateur comme relevant de multiples fonctions dont chacune d'elle peut être comprise comme étant complémentaire aux autres. Ainsi il est donc, comme le met en évidence Cardinet (1998 : 26), « tout à la fois, l'agent de liaison, le négociateur, le conciliateur des contraires et l'arbitre ». En cela, il nous semble que le jeu peut devenir un objet médiateur trouvant justement sa place dans ses fonctions plurielles.

9.4.1. Au cœur de la réalité et du fictif

Comme nous le disions précédemment (cf. §2.2), le modèle de mentalisation développé par Fonagy et ses collègues (2004) est constitué de l'intégration, chez l'enfant, du mode d'équivalent psychique (*psychic equivalent mode*) et du mode de simulation, également appelé mode fictif (*pretend mode*). Pour rappel, le premier renvoie à l'égoïsme intellectuel théorisé par Piaget (1936), et le second correspond à la capacité de l'enfant à faire semblant en simulant une réalité imaginaire. Il nous semble que le jeu peut être moteur du mode de simulation chez l'enfant en lui facilitant justement l'accès au faire « comme si », et ce notamment parce qu'il se situe dans une aire intermédiaire entre la réalité et la fiction. Pour mieux comprendre, il est tout d'abord nécessaire de revenir sur les phénomènes transitionnels théorisés par Winnicott. Le bébé, qui dans les premiers mois de sa vie n'a pas encore une conscience de son corps propre, c'est-à-dire de ce qui est moi ou non-moi, de ce qui est moi ou de ce qui est la mère, vit dans une « illusion d'omnipotence » (Winnicott, 1971). C'est dans l'usage de l'objet – à comprendre au sens large – que l'enfant va pouvoir dépasser cette illusion et distinguer, par son biais, ce qui est moi de ce qui est non-moi. L'objet transitionnel naît de l'établissement d'une « relation d'objet de type affectueux » (Winnicott, 1971 : 28) au sens où l'objet, en l'absence de la mère, permet de rassurer et calmer les angoisses de l'enfant, et en cela, il se situe dans un espace potentiel d'illusion. En plus de ces fonctions de réassurance, l'enfant, par son biais, comprend la permanence de l'objet, c'est-à-dire que celui-ci continue d'exister même s'il ne le voit pas, et parvient ainsi à se détacher progressivement de la mère.

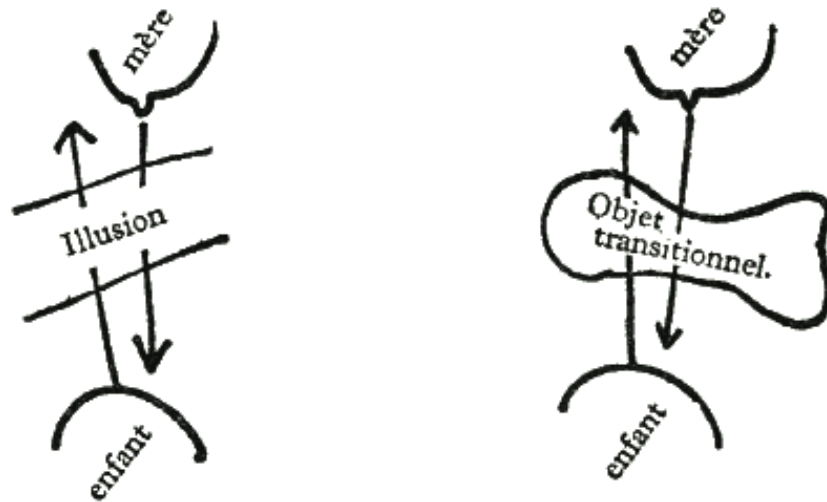


Fig. 25 – Winnicott (1951) : Fonction de l'objet transitionnel dans la relation mère-enfant

Il est toutefois nécessaire de comprendre que l'objet n'est pas en lui-même transitionnel, mais qu'il permet à l'enfant, par son usage, d'expérimenter ce que l'auteur appelle des phénomènes transitionnels. Pour expliquer ces derniers, Winnicott dépasse les dichotomies qui existent traditionnellement entre le moi *versus* le non-moi et entre le dedans *versus* le dehors, pour mettre en évidence une troisième aire qu'il désigne comme étant « l'aire intermédiaire d'expérience ». Celle-ci doit être comprise au sens, non pas d'un état, mais d'un processus dynamique (*experiencing*), « à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure » (Winnicott, 1971 : 30). Cette aire, en étant ni le moi/le non-moi, ni le dedans/le dehors, se situe donc dans l'entre-deux entre le subjectif et l'objectivement perçu. Pour l'auteur, l'activité de jouer (*playing*) se situe pleinement dans cette aire intermédiaire d'expérience parce que le jeu se déploie dans un cadre spatio-temporel qui lui est propre, et en ce sens, il ne fait ni partie du dedans, ni du dehors : « cette aire où l'on joue n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu, mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur » (Winnicott, 1971 : 105). Ceci fait notamment écho aux réflexions de Huizinga (1938) et Caillois (1958) qui voient le jeu comme se situant dans un cadre spatio-temporel séparé de celui de l'ordinaire, comme nous le disions précédemment. Le jeu apparaît alors comme un « cercle magique » pour reprendre l'expression de Huizinga (1938), dans lequel l'individu qui joue n'est ni au dehors ni au dedans du cours normal de la vie, et en ce sens, il nous semble qu'il peut

permettre à l'enfant de lever certaines barrières. Nous pouvons ainsi penser le jeu comme agissant de la même manière que la métaphore (cf. §8.4.2), c'est-à-dire en permettant de situer l'expression du vécu émotionnel à un autre niveau, et en donnant ainsi la possibilité à l'enfant de parler de lui sans vraiment parler de lui (Mousnier, Knaff, & Es-Salmi, 2016) puisqu'il se situe dans cet entre-deux magique et hermétique. En ce sens, le jeu peut rendre l'élaboration du récit du vécu émotionnel moins angoissante pour l'enfant parce que ce qui s'y joue se déroule justement dans cet espace de protection :

Le jeu offre également à l'enfant l'opportunité de relier son expérience interne à la réalité externe qu'il partage avec autrui. En effet, certains événements de vie suscitent des émotions intenses que l'enfant peut avoir du mal à réguler. Le contexte du jeu lui permet de se représenter ces situations et la charge affective qui y est associée au sein d'un espace transitionnel. Dans cette aire d'illusion, les émotions exprimées et ressenties sont bien réelles, mais elles s'avèrent moins menaçantes, car représentées et vécues dans un contexte imaginaire.

(Chabot, Achim, & Terradas, 2015 : 221)

En somme, appréhendé en termes de dimensions spatio-temporelles étanches et protectrices, le jeu permet de faire cohabiter la réalité externe et objective avec la réalité interne et subjective de l'enfant. Dans cette perspective, le jeu agit comme un objet-médiateur parce qu'il permet justement de créer ce mouvement propre au *playing* en participant « à la fois d'un pôle et de l'autre » (Cardinet, 1998 : 16) et en étant justement dans ce milieu entre le dedans et le dehors. Par conséquent, il permet à la fois le départage et le partage par la séparation de ces deux mondes et la réunion de ceux-ci. En cela, le jeu peut permettre à l'enfant de faire plus facilement le récit de son vécu émotionnel parce qu'en tant que médiation, il joue également sur le versant du contenir et du signifier : l'expérience émotionnelle « n'est plus présente, mais représentée » (Chouvier, 2007 : 28).

9.4.2. Au cœur de la relation parent(s)-enfant

Il nous semble que le jeu peut également être l'objet d'une « médiation interpersonnelle » (Cardinet, 1998), et ce notamment dans la relation parent(s)-enfant. En effet, en se positionnant pleinement entre le binôme, il peut permettre à l'enfant de faire le récit de son vécu émotionnel de manière plus indirecte puisqu'il lui permet de ne pas être dans le face-à-face que nous évoquions précédemment sous les termes de pleine de discussion. Ceci nous semble pouvoir être opéré dans deux dimensions, d'une part par la matérialité du jeu en lui-même, et d'autre part, par le *game*.

Le jeu en tant qu'objet tangible peut permettre de déployer une certaine prise de distance entre, d'un côté, l'enfant et le récit qu'il construit, et d'un autre côté, entre l'enfant et son parent. En effet, Winnicott (1968) a observé que les enfants sont plus à l'aise lorsqu'eux et l'adulte se concentrent sur un troisième objet (*third thing*). C'est d'ailleurs dans cette perspective que le projet *Alma Therapy Dolls* (Nusboim, 2019)³³, un ensemble de poupées en bois représentant chacune un ressenti émotionnel, a été développé pour être utilisé dans le cadre de thérapies infantiles (cf. fig. 26 et fig. 27). Comme le souligne la designer qui a collaboré avec des psychologues pour enfants, les jouets ont été conçus de manière à poser une distance subtile entre l'enfant, ses problèmes privés, et le thérapeute de sorte qu'il puisse laisser s'exprimer ses émotions librement.

³³ Le projet a remporté le *Kids Design Award* en 2019, le *Design Educates Award* en 2020.



Fig. 26 – Alma Therapy Dolls (Nusboim, 2019)



Fig. 27 – Alma Therapy Dolls (Nusboim, 2019)

À cela il s'agit de comprendre que certaines situations comme celle de l'expression du vécu émotionnel peuvent occasionner le repli sur soi de l'enfant et nécessitent, par conséquent, un intermédiaire rendant possible la rencontre par l'« être ensemble par l'objet et pour l'objet » (Chouvier, 2002 : 32). Ce dernier prend ainsi, à la manière d'un rituel, corps dans l'espace, mais aussi dans le temps : l'objet-jeu transforme la temporalité et la spatialité du quotidien en dressant un cadre spécifique qui se distingue du cadre social habituel. Lévi-Strauss (1962) fait d'ailleurs une analogie entre le jeu et le rite : tout comme le joueur suit les règles du jeu lorsqu'il joue, ceux qui pratiquent le rite le jouent également en suivant un processus réglé. Dans une même perspective, on retrouve chez Huizinga (1938 : 26), un rapprochement entre le jeu et les pratiques sacrées : tous les deux se situent dans un espace-temps à part entière, et il n'y a pas de « différence formelle entre un jeu et une action sacrée », car les deux s'accomplissent « sous des formes identiques ». En cela, il est question de comprendre le jeu comme un objet-médiateur au sens de celui qui, d'une part, s'interpose formellement et tangiblement dans l'*entre* de la relation et de la discussion et, d'autre part, en tant qu'il s'interpose structurellement dans l'*entre* d'une temporalité.

En outre, si le récit est déjà, de par sa forme, conçu dans un rapport dialogique, nous pensons que le jeu, en tant que support de construction du récit du vécu émotionnel, peut encore davantage articuler cette dimension dialogique, notamment parce qu'il permet au parent d'accompagner l'enfant dans cette élaboration grâce au *game*. Il convient donc de penser le jeu dans son articulation entre le *play* et le *game*. Lors de sa réflexion sur le jeu de rôle sur table, David (2016) met en évidence que le *play* autorise l'expression créatrice, tandis que le *game* permet, quant à lui, d'ordonner « le chaos créateur ». Le jeu dans sa dimension du *game* donne alors la possibilité d'une rencontre dans la relation parent(s)-enfant parce qu'il permet de « partager un espace sémantique commun » (David, 2016 : 1). Ainsi, si le jeu apparaît, chez Lévi-Strauss (1962), comme *disjonctif* en désignant, à la fin de la partie, un gagnant ou un perdant, il nous semble que le jeu dont il est ici question soit davantage *conjonctif*, car, au même titre que le rituel, il établit une relation entre deux pôles qui jusqu'à maintenant étaient séparés. Il nous semble alors qu'il s'agit d'appréhender le jeu comme un *turğumān* (truchement), c'est-à-dire comme celui qui sert d'interprète permettant le dialogue entre deux personnes ne parlant pas la même langue. Autrement dit, le *game* permet le truchement du *play* en tant qu'il est son

traducteur, et en cela, il permet « la réception, l'échange, en créant un espace imaginaire commun où se jouera la réception » (David, 2016 : 1). Finalement, le jeu fait très largement écho aux compétences du designer si l'on appréhende ce dernier comme un médiateur au sens où il est un « facilitateur de prise de parole et traducteur des expériences des usagers » (Catoir-Brisson & Royer, 2017 : 74) ainsi qu'un « connecteur de compétences » (Deni, 2014 : 129). Ainsi, par le biais du jeu, l'enfant et le parent peuvent – parce qu'ils sont en mesure de se comprendre – être ensemble, mais peuvent également – parce que la co-construction du récit du vécu émotionnel est rendue possible – faire ensemble. En d'autres termes, le jeu en tant qu'objet-médiateur permet au parent « de se faire le partenaire de l'enfant » (Orrado & Vives, 2016 : 925) dans cette activité créatrice et inter-créatrice. En cela, il s'agit bien entendu de comprendre que le jeu, dans cette dimension, ne vise pas les mêmes objectifs selon qu'il s'adresse à l'enfant ou à l'adulte. Si pour le premier le jeu aurait une *valeur ludique*, la perspective pour le second se situerait sur un autre plan que celui de l'amusement : il s'agirait davantage d'une finalité reposant sur la dimension communicative du jeu, et en cela il reposerait plutôt sur une *valeur pratique* au sens où le jeu aurait un objectif utilitaire (Floch, 1990). Pour mieux comprendre, nous pouvons considérer cela en termes de programmes narratifs (PN) : le PN de base de l'enfant serait de se distraire et de s'amuser, tandis que le PN de base de l'adulte serait de pouvoir entendre les maux émotionnels de l'enfant pour pouvoir l'aider si nécessaire. Ainsi, pour l'adulte, la phase de jeu apparaîtrait comme un PN d'usage devant être compris comme la *compétence* nécessaire à la réalisation de son PN de base (*performance*). En ce sens, nous voyons bien que les PN des deux sujets ne coïncident pas au sens où ils ne jouent pas véritablement pour les mêmes raisons. Autrement dit, l'objet de valeur de l'enfant se joue dans la *performance*, c'est-à-dire dans la réalisation effective du jeu, alors que cette phase-ci joue, chez l'adulte, un rôle instrumental. Ici, la rencontre entre le design et la sémiotique est encore une fois essentielle parce qu'elle nous permet de mieux saisir chaque « parcours "projectuel" » (Deni, 2019 : 98) afin de pouvoir mettre en pratique une stratégie qui prendra en compte le parent dans la phase de jeu et non uniquement l'enfant.

En somme, nous pouvons ainsi penser le jeu comme un médium au sens de ce qui est positionné au milieu (*medium*), mais aussi en tant que support, et dans cette perspective, le jeu

devient, par sa présence, son cadre et ce qu'il permet, tant un outil de distanciation, un outil de distraction qu'un outil de communication.

9.5. Le jeu, un outil de facilitation

9.5.1. Un outil pour faire-faire

Il nous semble que le jeu peut faciliter la construction du récit du vécu émotionnel de l'enfant en devenant, en quelque sorte, un organisateur du récit. Précédemment nous faisons la distinction entre le *game* et le *play* en définissant le premier comme le jeu constitué de règles explicites qui permet d'ordonner, et le second comme celui qui se fait librement et qui permet la créativité. Il nous semble que le jeu à concevoir, s'il réussit pleinement à articuler le *game* et le *play* de sorte à ce qu'il soit, non plus dans un rapport antinomique, mais justement dans une relation de réciprocité, peut aider l'enfant à construire son récit. Pour cela, il convient donc de penser les règles du *game*, non pas comme une absence de liberté, mais plutôt comme une « légaliberté », néologisme formé par Duflo (1997 : 203) pour désigner le jeu comme « invention d'une liberté par et dans une légalité » et dont la spécificité n'est justement pas d'être uniquement arbitraire, mais d'être productive (Duflo, 1997, 2006). Autrement dit, les règles ne sont pas simplement un ensemble de consignes, mais sont ce qui permet le jeu lui-même :

La liberté du joueur d'échecs, qui est toujours liberté de faire ceci ou cela (roquer ou non, bouger la tour ou le cavalier), dans la forme prescrite par la règle, n'a pas de sens avant la règle elle-même. C'est la règle des échecs qui produit le joueur d'échecs comme tel. De même pour la boxe : la différence entre la boxe et le combat de rue ne tient pas tant dans l'emploi des gants que dans le fait que les boxeurs, la situation, le temps et la forme de la rencontre sont produits par la légalité ludique.

(Duflo, 1998 : 102)

De là, nous pouvons davantage voir le *game* comme un cadre processuel, autrement dit ce « avec quoi l'on joue », et le *play* comme ce qui a lieu grâce à cela, c'est-à-dire ce « qui est vécu » lorsqu'on joue (Roy, 2019 : 6).

Finally, le *game* peut être compris comme une structure par laquelle la production des événements peut être élaborée (Lévi-Strauss, 1962) et ce, justement parce que ladite structure permet d'être support d'actions. Dans cette dimension, il est clair que le jeu peut être appréhendé dans une approche narratologique en le considérant sur l'axe syntagmatique, et en ce sens, il nous apparaît qu'il peut être pensé en termes de modalisation factitive, c'est-à-dire comme « un faire cognitif qui cherche à provoquer le faire somatique » (Greimas, 1983 : 74). À partir de la théorie modale de Greimas, Deni (2005 : 81) introduit le concept d'« objet factitif » pour définir un objet qui a la « capacité de faire faire » ; nous pouvons alors penser le jeu comme tel, c'est-à-dire comme ayant cette capacité de faire-faire à l'enfant la construction de son récit. Selon l'auteure, le niveau de factitivité peut être appréhendé sous quatre versants : (a) celui où les « objets agissent comme des manipulateurs [...] dans la relation avec le sujet qui les utilise » ; (b) celui où les « objets structurent les processus d'action du sujet utilisateur » ; (c) celui où « les objets créent le contexte dans la relation qu'ils entretiennent avec les autres objets » ; (d) et enfin, celui où les « objets modifient les relations intersubjectives » (Deni, 2005 : 81-82). Dans notre cas, il nous semble que le jeu peut déployer sa factitivité sur le niveau (a) en tant qu'il peut être un Destinateur-manipulateur, et sur le niveau (b) en tant qu'il peut permettre « d'influencer l'action et la hiérarchie de séquences d'actions des utilisateurs » (Deni, 2015 : 53). Penser le jeu comme un « objet factitif » revient donc à penser l'enfant comme un « usager modèle » (Deni, 2002, 2005, 2015) ou plutôt comme un « joueur modèle » (Genvo, 2008a, 2008b, 2012, 2013a, 2013b) dans le même sens qu'Eco (1979) l'a entrepris lorsqu'il a mis en évidence que le texte construit un « lecteur modèle ». Pour Eco (1979 : 25), tout texte est une « machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc ». Autrement dit, le texte ne dit jamais tout et nécessite donc d'être actualisé par le lecteur : le Lecteur Modèle prévu par l'auteur du texte. Tout d'abord, il s'agit fondamentalement de comprendre que l'auteur n'espère pas uniquement que le lecteur modèle existe, mais plutôt que l'auteur a agi sur le texte de telle sorte que ce dernier puisse le construire. Quant à

l'actualisation, celle-ci repose sur l'*encyclopédie* du lecteur, c'est-à-dire sur ses compétences personnelles découlant d'une part de ses expériences quotidiennes, et d'autre part, de ses connaissances intertextuelles – grâce aux autres textes qu'il a pu lire antérieurement. Au fur et à mesure de la lecture et de l'intrigue, le lecteur « actualise des portions successives » (Eco, 1979 : 113), et chaque fois que le texte intègre des *signaux de suspense* – c'est-à-dire des actions qui créent une situation de disjonction importante –, il se retrouve en attente et fait alors des prévisions sur ce qui va potentiellement arriver dans la suite du texte, en d'autres termes, pour reprendre les termes d'Eco (1979), il crée des *mondes possibles*. Ces prévisions ne découlent pas uniquement des possibilités permises par les conditions objectives du texte, mais reposent quelques fois sur l'*encyclopédie* subjective du lecteur. Autrement dit, au cours de la lecture, celui-ci peut faire des *promenades inférentielles* en sortant du texte et en ayant recours à ses expériences personnelles ou à ses connaissances intertextuelles pour émettre les hypothèses qu'il envisage pour la suite de l'intrigue.

Si l'on considère ces éléments au-delà du texte en les appliquant au jeu, ils font écho, à titre d'exemple, au projet *RACINES* (a+b designers, 2012)³⁴ au sens où, les objets réalisés, volontairement abstraits et n'ayant pas de fonctions prédéfinies, sont « en attente de manipulations interprétatives »³⁵ pour reprendre les termes des designers (cf. fig. 28). En d'autres termes, puisque les artefacts n'ont pas été conçus pour un usage spécifique, ils font appel à l'*encyclopédie* du joueur qui explore et tâtonne, par lui-même, des manières de faire avec l'objet en imaginant, par les « on dirait que », des *mondes possibles*. Dans le même sens, le projet *Imaginary Language* (Fumagalli Romario, 2019)³⁶, composé d'un ensemble de pièces géométriques à assembler, ne contraint pas l'enfant à un usage particulier mais l'invite plutôt à actualiser ces formes pour imaginer comment celles-ci pourraient être utilisées pour faire sens pour lui (cf. fig. 29 et fig. 30). Également, dans une même perspective mais avec une démarche

³⁴ Il s'agit d'un projet de recherche, réalisé dans le cadre du programme Dispositifs Artistiques à Fonction Thérapeutique en Environnement Hospitalier (DAFTEH), commandité par le laboratoire LLA (Université Jean Jaurès, Toulouse) et les Hôpitaux de Toulouse. Les artefacts conçus sont une série d'accessoires pour les dramathérapeutes.

³⁵ <http://aplusbdesigners.com/projet/racines/>

³⁶ Le projet a été réalisé dans le cadre de son diplôme de fin d'études en Design au *Royal College of Art* de Londres.



Fig. 29 – *The alphabet* dans le projet *Imaginary Language* (Fumagalli Romario, 2019)



Fig. 30 – *An open endless game*, projet *Imaginary Language* (Fumagalli Romario, 2019)



Fig. 31 – *Più e meno* conçu par Munari et Belgrano (Corraini Edizioni, 2008)

Ainsi, dans le cadre du jeu dont il est question dans les présentes recherches, il nous semble d'autant plus que celui-ci peut permettre de construire à la fois un joueur-modèle mais aussi, finalement, un lecteur-modèle. Premièrement, le jeu se situe sur le pôle de la *manipulation* puisqu'il doit, en termes de *modalités factitives*, faire-vouloir l'enfant, c'est-à-dire faire en sorte que l'enfant veuille faire le jeu de la construction de son récit. Cette volonté de jouer (vouloir-faire) semble être en résonance avec l'« attitude ludique » (Henriot, 1989) que nous évoquions précédemment, et il convient donc de penser le jeu comme pouvant être vecteur de celle-ci. C'est d'ailleurs dans ce sens que Genvo (2013b : 5) met en évidence que le jeu, pour qu'il puisse conduire les utilisateurs à cette attitude ludique, doit comporter des « marqueurs pragmatiques qui ont pour vocation d'être signifiants pour eux en terme [*sic*] de jeu (*play*) ».

En d'autres termes, le *système de valeurs* attribué à l'activité ludique permet au dispositif conçu pour le jeu d'« être actualisé comme jeu » et ce sens, il construit dans le même temps un certain nombre de typologies de « joueurs-modèles à travers l'*ethos ludique* qu'il véhicule » (Genvo, 2012 : 129). Deuxièmement, le jeu, conçu comme un « objet factitif » (Deni, 2002, 2005), construit un joueur-modèle en dirigeant l'enfant vers les actions à réaliser pour construire son récit. Nous pouvons donc comprendre le jeu comme une structure qui permet à l'enfant d'avoir la compétence nécessaire, c'est-à-dire, pour rappel, le « *vouloir et/ou pouvoir et/ou savoir-faire du sujet* que présuppose son faire performanciel » (Greimas, 1983 : 53). Ainsi, le jeu doit rendre l'enfant capable de jouer le jeu qui lui permet la mise en récit : il doit donc faire-savoir et faire-pouvoir l'enfant, c'est-à-dire faire en sorte que l'enfant sache comment faire (savoir-faire) la construction de son récit, et puisse donc le faire (pouvoir-faire). En ce sens, la structure et les mécanismes de jeu doivent permettre de dicter la manière d'agir et de procéder afin d'opérer les actions nécessaires à la performance. Autrement dit, ici, il est donc question d'un dispositif de jeu dont le *game* permet la prescription du comportement adéquat pour que l'enfant puisse faire son récit. Le jeu doit donc permettre à l'enfant d'actualiser son vécu émotionnel grâce à son *encyclopédie* personnelle, et en cela, il peut être compris dans le même sens que le *bricolage* chez Lévi-Strauss (1962). Le bricoleur fait un inventaire des différents éléments qui sont à sa disposition, puis « les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait "signifier" » (Lévi-Strauss, 1962 : 32) jusqu'à ce qu'ensemble ils puissent faire sens, de sorte à apporter une solution technique à la problématique originelle. Pour l'auteur, la pensée mythique est un bricolage intellectuel : elle « élabore des structures en agencant des événements, ou plutôt des résidus d'événements » (Lévi-Strauss, 1962 : 36) pour constituer le récit du mythe. Ici, le jeu doit diriger l'enfant de sorte qu'il puisse rassembler toutes les pièces constitutives de son vécu émotionnel qui, rappelons-le, est la manière dont est interprétée une expérience émotionnelle et non pas l'expérience elle-même. Autrement dit, il doit permettre à l'enfant de faire un inventaire de tous ses « résidus d'événements » expérientiels et subjectifs, dont chacun d'eux est une entité à demi particularisée qui a besoin d'être assemblée pour apparaître dans un ensemble de relations signifiant et donnant ainsi lieu au récit. En permettant à l'enfant cet agencement, le jeu construit également, au fur et à mesure, un lecteur-modèle en plus d'un joueur-modèle, et ce justement parce que l'enfant se retrouve dans une position où il fait des

hypothèses et où il interroge cet ensemble d'éléments, de sorte à parvenir à un récit qui apparaît comme une « totalité signifiante » (Ricœur, 1983). Si le texte permet au lecteur de générer des *mondes possibles* (Eco, 1979) qui seront ensuite potentiellement invalidés par l'auteur, ici puisque l'enfant fait son propre récit, il est à la fois l'auteur et le lecteur de celui-ci. En ce sens, le jeu lui ouvre encore davantage le champ des possibles en lui donnant la possibilité, par exemple, d'entrevoir, à la manière d'une « fabula ouverte » (Eco, 1979), des fins alternatives au récit de son vécu. En somme, le jeu apparaît comme un *adjuvant* pour l'enfant, au même titre que certains objets technologiques sont considérés pour Montanari (2005 : 115) comme de « véritables personnages sociaux qui collaborent » : chacune des fonctions du jeu assiste l'enfant en l'accompagnant et en le guidant dans la mise en récit de son vécu émotionnel.

9.5.2. Un outil qui permet la quête de soi

En analysant les différences qui existent entre les thérapies psychanalytiques occidentales et les thérapies traditionnelles, Nathan (1986, 1988, 1994) met en évidence que les premières utilisent principalement le langage comme pratique méthodologique, alors que les secondes favorisent le rituel ainsi que l'utilisation d'objets. Si les deux ont le même objectif commun – fabriquer un récit qui fait sens –, elles se distinguent par leurs opérateurs techniques, c'est-à-dire les structures logiques de leur méthodologie : l'usage du dire et du faire-dire pour la première, et l'usage du montrer et du faire-faire pour la seconde. En d'autres termes, les thérapies traditionnelles reposent sur la démonstration, sorte de théâtralisation ou de mise en scène, qui donne à voir ce qui n'est pas visible ou n'est pas représenté de manière tangible. Il nous semble que l'opérateur technique du jeu dont il est ici question repose lui aussi sur l'usage du montrer, et d'une certaine manière, ce qui en est au cœur est, au même titre que le mythe, « à mi-chemin entre des percepts et des concepts » (Lévi-Strauss, 1962 : 32). En effet, il s'agit de comprendre le vécu émotionnel comme à l'intérieur de soi, et le jeu comme un moyen d'exposer ce de quoi il est constitué, et donc, finalement, comme un moyen de matérialiser ce qui n'est originellement que perception ou objet de pensée. Autrement dit, le jeu ne permet pas seulement à l'enfant de décortiquer et de classifier son vécu émotionnel à la façon d'un

inventaire mental, mais lui donne justement la possibilité de disposer sur la table tous ces éléments qui, dès lors, deviennent visibles et palpables.

Nathan (1986, 1988, 1994), lorsqu'il évoque la capacité qu'ont les thérapies traditionnelles à faire-faire à travers l'objet, met en même temps en évidence que celui-ci exerce, en quelque sorte, une influence sur le patient. Pour mieux comprendre, prenons l'exemple du *tjurunga* : pour les *Arrernte*, un peuple aborigène d'Australie, ce n'est pas un simple morceau de bois ou de pierre gravé, mais un objet sacré parce qu'il a été investi par une signification particulière. En d'autres termes, ce n'est pas l'objet lui-même qui a sa propre puissance, mais la pensée investie en lui qui crée sa puissance d'action : l'objet ne fait pas, mais il fait-faire aux individus (Latour, 1996), et en ce sens il exerce une influence. L'opérateur technique du jeu dont il est ici question repose lui aussi sur sa capacité de faire-faire à l'enfant, comme nous l'évoquions précédemment. Ainsi, il nous semble que le jeu peut apparaître aux yeux de l'enfant, comme plus qu'un simple objet, mais un objet empreint d'une prégnance symbolique, et ce notamment, parce qu'il exerce une influence sur lui, tout d'abord, en lui faisant faire son récit, mais aussi et surtout parce qu'il lui permet de se découvrir lui-même, sorte de « quête de soi » où l'enfant « part à la recherche des valeurs qui le caractérisent » pour reprendre les termes de Di Filippo et Schmoll (2013 : 69). C'est d'ailleurs dans ce sens que pour Winnicott (1971), c'est seulement par l'activité de jouer que l'enfant peut découvrir le soi, et ce justement parce qu'il se trouve dans ce cadre protecteur, ou autrement dit le « cercle magique » (Huizinga, 1938) du jeu. C'est dans cette perspective qu'Idone Cassone et Thibault (2020) soulignent que l'expérience du joueur lorsqu'il est en train de jouer repose d'une part sur la confiance, mais aussi et surtout sur la croyance du joueur envers le jeu, et en cela, ce dernier est profondément ancré dans la *religio* – le caractère sacré – : « pour jouer, les joueurs doivent se donner au jeu, y croire, lui faire confiance et accepter ce qu'il offre » (Idone Cassone & Thibault, 2020 : 79 ; traduction libre). Pour les auteurs, le jeu permet soit la suspension de l'incrédulité (*suspension of disbelief*), ou soit l'institution de croyance (*institution of belief*). La suspension de l'incrédulité se rapporte au fait d'interrompre temporairement son esprit critique pour croire à quelque chose qui, hors du cadre du jeu, peut paraître surréaliste. Cette suspension n'empêche pas pour autant que la fiction puisse opérer des modifications quant aux

croyances du joueur en dehors du jeu, et auquel cas elle institue de nouvelles croyances. Ce processus est décrit par les auteurs comme un jeu où les joueurs :

Put into doubt their beliefs, modify them, or create a new system of beliefs during the ludic experiences. These beliefs may be in relation to the “reality” of the game (the truth behind the experience and the simulation, the boundaries of freedom, and the power of the game designer) or in relation to the nature of otherness in games (are other players, agents, or stories “real?”). The ludic experience itself become a paradigmatic setting for reflections on the nature of fiction and truth, for the experience of leap of faiths or to test our own convictions and perspectives.

(Idone Cassone & Thibault, 2020 : 76)

Dans cette dimension, il nous apparaît que le jeu dont il est question ici pose profondément le cadre d'une réflexion sur la nature de la fiction et de la vérité puisqu'il permet à l'enfant de pouvoir modifier les croyances quant à son vécu en lui donnant la possibilité d'en changer la représentation. C'est en ce point finalement que le jeu peut permettre la rencontre entre les modalités du faire et les modalités de l'être au sein même du récit : si le jeu permet à l'enfant de faire le récit, il lui donne également la possibilité de le modifier, et cette modification s'inscrit justement dans l'être puisqu'il est question de la manière dont il est affecté par son expérience émotionnelle.

En somme, comme nous avons pu le voir, le jeu dont il est question ici fonctionne comme le mythe, car de la même façon que celui-ci, il n'est pas sens lui-même, mais « une condition de possibilité du récit », une « machine à produire du sens » (Nathan, 1988 : 24) qui, en passant par le montrer, peut davantage permettre à l'enfant de créer et révéler les liens qui lui sont nécessaires à la construction de son récit. Nous avons également souligné à cet effet que le jeu peut exercer une influence sur l'enfant en lui donnant la possibilité de remanier ses vécus, et en cela il semble s'inscrire dans une dimension sacralisée. Par là nous voulons dire qu'une chose sacrée n'est pas uniquement affaire de dieux ou d'esprits, mais que toute chose peut l'être selon les pensées investies en elle. Dans cette perspective, nous pouvons voir le jeu

comme un *adjuvant magique*, non plus au sens des « objets néo-magiques » de Montanari (2005), mais plutôt au sens d'un objet « faitiche » – mot-valise créé par Latour à partir de l'étymologie du terme « fétiche » qui signifie à la fois « faire, forme, figure, configuration, mais aussi artificiel, fabriqué, factice, et enfin fasciné, enchanté » (Latour, 1996 : 21). Pour l'auteur, l'objet faitiche peut ainsi être défini comme :

La *sagesse de la passe*, comme ce qui *permet* le passage de la fabrication à la réalité ; comme ce qui donne l'autonomie que nous ne possédons pas à des êtres qui ne l'ont pas non plus, mais qui, de ce fait, nous la donnent. Le faitiche est ce qui fait-faire, ce qui fait-parler.

(Latour, 1996 : 79)

Ainsi, le jeu peut être pensé à la fois comme un *objet-fait* mais aussi comme un *objet-fée* : le premier correspond à la première définition de « fétiche » tandis que le second renvoie à la fascination et à l'enchantement – comme la fée, cet être imaginaire doué d'un pouvoir surnaturel. En somme, il s'agit de comprendre le jeu dont il est ici question comme un faitiche parce qu'il se situe à la fois sur le croire et sur le faire, et désigne ainsi dans le même temps, la croyance qui induit et permet l'action, ainsi que l'action qui induit et permet la croyance.

9.6. Synthèse

Cette section nous a permis de montrer de quelle manière le jeu peut agir à la fois en tant que médiateur, mais aussi en tant que facilitateur de la construction du récit. Dans un premier temps, après être revenus brièvement sur les éléments clefs des théories du jeu, nous avons mis en évidence que le jeu pouvait permettre à l'enfant d'exprimer son vécu dans un contexte moins angoissant, car celui-ci est représenté dans un espace de protection qui s'inscrit dans une aire intermédiaire entre la réalité et le fictif. Nous avons également montré que le jeu peut faciliter l'accompagnement du parent dans la co-construction du récit de l'enfant,

notamment parce que la structure du jeu (*game*) apparaît comme un *traducteur* du vécu émotionnel, et de ce fait permet la rencontre dans la relation parent(s)-enfant. Nous avons également pu voir que les règles du *game* peuvent être moteurs de la construction du récit si le jeu est pensé en termes de modalités factitives. Autrement dit, comme un objet qui a la capacité de faire faire à l'enfant son récit en lui prescrivant les actions adéquates pour cette réalisation, et en ce sens, le jeu permet de créer un joueur-modèle mais aussi un auteur-modèle capable d'actualiser son propre récit. Enfin, comme nous avons pu le voir, le jeu peut permettre de rendre visible ce qui est originellement à l'intérieur de soi et donc invisible, mais aussi et surtout, il peut encore davantage permettre à l'enfant la quête de soi nécessaire pour interroger, interpréter et modifier la représentation qu'il se fait de son expérience émotionnelle.

Conclusion du chapitre III

À l'issue de ce chapitre, nous avons pu mettre en lumière la manière dont le récit et le jeu peuvent permettre de faciliter la production de sens et le remaniement du vécu émotionnel de l'enfant. Dans un premier temps, nous nous sommes concentrés sur le récit et avons mis en évidence que celui-ci repose principalement sur six critères principaux – un sujet, une unité d'action, une dimension chronologique, une dimension causale, une transformation et un renversement. Nous avons également exposé la structure profonde du récit en étudiant notamment le *modèle actantiel* et le *schéma narratif canonique* de Greimas pour mieux comprendre l'articulation entre les fonctions et les relations, ainsi que le principe de transformation. Ceci nous a permis de pouvoir mieux explorer les potentialités offertes par le récit, et ce principalement parce qu'il permet de construire une identité narrative contribuant à englober à la fois la permanence du soi et le maintien du soi dans le temps. En exprimant son vécu émotionnel à travers la structure du récit, l'enfant va pouvoir se raconter dans une dimension *configurante* lui permettant de réfléchir à ses expériences antérieures tout en s'efforçant d'établir des liens avec celles-ci. En ce sens, le récit peut aider l'enfant à observer son vécu en ne le limitant plus à une seule expérience émotionnelle, et cette mise en perspective lui donne ainsi les moyens de pouvoir modifier la représentation qu'il se fait de la situation négative qu'il a pu vivre. Autrement dit, par le biais de cette identité narrative créée, l'enfant devient le narrateur et l'acteur de son vécu, et en cela, il a le pouvoir de changer l'économie narrative du récit, mais aussi et surtout de modifier son vécu émotionnel. Dans un second temps, nous nous sommes concentrés sur le jeu en faisant l'hypothèse que celui-ci pouvait être un outil de médiation et un outil de facilitation pouvant aider l'enfant à construire son récit et également pouvant permettre un espace de rencontre entre son parent et lui. Nous avons ainsi mis en évidence que le cadre spatio-temporel dans lequel le jeu s'inscrit, cette « aire intermédiaire d'expérience » pour reprendre les termes de Winnicott (1971), s'apparentait à un espace de protection dans lequel la charge affective du vécu émotionnel de l'enfant s'avère moins menaçante. En ce sens, le jeu peut lever certaines barrières quant à l'expression émotionnelle, et ce justement parce que celle-ci se situe à un autre niveau, à mi-chemin entre la réalité et le

fictif. Nous avons également montré qu'un dispositif de jeu pouvait permettre la rencontre avec le parent, d'une part parce qu'il s'inscrit tangiblement dans « l'entre » de leur relation, et d'autre part, parce qu'encore une fois il se déploie dans un cadre spatio-temporel différent du cadre habituel et quotidien. Aussi et surtout, le jeu donne la possibilité à l'enfant et son parent de co-construire ensemble le récit de son vécu émotionnel parce que le *game* leur permet de dialoguer à travers un espace commun de sens. Enfin, nous avons mis en évidence que le dispositif de jeu, s'il est pensé comme un « objet factitif » (Deni, 2002, 2005), peut permettre de guider et d'accompagner pas à pas l'enfant dans la construction de son récit. Ce faisant, le jeu construit un joueur-modèle capable de rassembler tous les éléments relatifs à son vécu émotionnel et de les relier entre eux de sorte qu'il se raconte dans cette dimension *configurante*. En outre, il nous est apparu que c'était notamment à ce moment-là que le jeu pouvait accompagner le processus de production de sens qui peut être déployé grâce au récit parce qu'il permet d'autant plus à l'enfant de s'interroger et de partir à la quête de lui-même.

En somme, tous les éléments exposés à travers ce chapitre vont nous permettre de déployer ces connaissances dans une perspective de projet de design. Dans le prochain chapitre, il s'agira donc d'exposer, en considération de ce qui a été mis en évidence depuis le début de ces travaux de recherches, nos stratégies de conception pour développer un dispositif de jeu permettant de favoriser l'expression du vécu émotionnel de l'enfant tout en facilitant la production de sens de celui-ci. Il sera donc question de mettre en lumière les moyens et techniques de jeu qui peuvent accompagner l'enfant dans la construction de son récit au regard de l'« attitude ludique » (Henriot, 1989) nécessaire et de l'articulation entre le *game* et le *play*.

Chapitre IV

Un jeu pour exprimer le récit du vécu émotionnel : intentions et conception

Introduction du chapitre IV

Les présentes recherches ont pour objectif d'interroger de quelle manière le jeu pourrait faciliter la co-construction du récit et la production de sens du vécu émotionnel de l'enfant, dans le cadre familial, avec l'accompagnement de son ou ses parent(s) ou de toute personne qui s'occupe de lui. Comme nous le disions au début de ces travaux, dans le cadre de notre objet d'étude, il est nécessaire de « s'aventurer hors-champ » (Monjou, 2010 : 142) en opérant un décentrage et en empruntant plusieurs chemins afin d'explorer celui-ci dans son paysage théorique. Ainsi, tout au long des présentes recherches, nous avons étudié et croisé les regards disciplinaires, notamment ceux issus des sciences du langage et de la psychologie, afin d'appréhender notre objet dans une dimension plus large. Dans cette perspective, il s'agira donc dans ce dernier chapitre de croiser les aspects théoriques qui gravitent notamment autour du partage social des émotions, du récit et du jeu, avec les données empiriques que nous avons relevées lors des diverses observations réalisées au cours de nos enquêtes afin d'opérer « la transposition dans une solution concrète » (Deni, 2019 : 97), autrement dit, en procédant à l'élaboration de notre projet au regard de nos compétences et pratiques de designer.

Ainsi, dans ce chapitre, nous aborderons dans un premier temps nos intentions en mettant en évidence les objectifs du jeu lui-même, mais également ceux relatifs à l'expérience ludique (cf. §10). À ce titre, nous proposerons d'élargir la représentation habituelle du jeu en considérant ce dernier comme s'inscrivant dans un cadre spatio-temporel à part entière, mais également comme pouvant être un espace d'expression à l'égard de la réalité du quotidien. Cette première section sera également l'occasion pour nous d'interroger le type de support le plus adapté pour que le jeu devienne tant un espace de rencontre entre le parent et l'enfant qu'un outil de facilitation qui permet à ce dernier de faire son récit. Ainsi, nous mettrons en évidence que la matérialité du jeu analogique pourrait jouer un rôle important sur ces deux versants. Dans la seconde section, nous nous concentrerons sur la phase de conceptualisation du jeu au regard de nos intentions et des objectifs fonctionnels que nous aurons définis en amont (cf. §11). Nous nous attacherons alors à exposer les stratégies mises en œuvre pour déployer notre projet. En appréhendant le jeu dans une dimension ludo-narratologique, nous proposerons un projet bâti

lui-même à partir des trois épreuves du *modèle actantiel* (Greimas, 1966) pensées comme des phases permettant la progression de l'enfant dans la construction de son récit et le remaniement de son vécu.

10. Les intentions générales

10.1. Introduction

Puisque, comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre précédent, le récit pourrait favoriser la production de sens du vécu émotionnel, et que le jeu pourrait en faciliter la construction, dans cette section il sera question de définir nos intentions générales vis-à-vis de tous les aspects théoriques et empiriques que nous avons explorés depuis le début de ces travaux. Nous commencerons par définir les objectifs fonctionnels du jeu, avant d'aborder, dans un deuxième temps, dans quelles perspectives l'expérience ludique pourrait reposer sur l'expressivité. Enfin, puisque précédemment nous avons mis en évidence que le jeu pourrait être un outil de médiation et de facilitation, nous nous positionnerons sur le type de support qui nous semble le plus pertinent au regard de ces éléments, en explorant les paysages du jeu numérique et du jeu analogique.

10.2. Les objectifs visés par le jeu

Avant de définir les objectifs visés par le jeu, nous proposons aux lecteurs une mise en perspective des différents éléments théoriques explorés depuis le début de ces travaux au regard des jeux existants afin de pouvoir mieux situer nos intentions. Ainsi, dans les chapitres précédents, nous avons mis en lumière que les expériences émotionnelles, parce qu'elles bouleversent son *monde virtuel*, pouvaient engendrer des incidences chez l'individu, et ce à plusieurs niveaux (Rimé, 2005). À ce titre, nous avons montré que le partage du vécu émotionnel – c'est-à-dire l'expression de l'aspect conscient, cognitif et subjectif du sentiment – pouvait engendrer des effets positifs psychosociaux perçus subjectivement par l'individu (cf. §3.4). Également, nous avons mis en évidence que l'expression, si elle conduit à une production

de sens du vécu émotionnel, pouvait permettre la résorption de la faille provoquée dans son univers hypothétique en agissant au niveau cognitif-symbolique (Rimé, 2005). Ainsi, au regard de la difficulté que peut éprouver l'enfant à exprimer ce qu'il ressent face à une situation douloureuse, il nous a semblé essentiel d'interroger la manière dont l'expression du vécu émotionnel de celui-ci pourrait être facilitée tout en favorisant la mise en sens. À ce titre, nous avons mis en évidence que le jeu pourrait constituer le médium et l'espace à travers lequel l'enfant pourrait plus aisément exprimer ce qu'il ressent, et ce notamment parce qu'il s'inscrit dans une *aire intermédiaire d'expérience* (Winnicott, 1971), sorte d'espace de protection entre la réalité et le fictif où les éprouvées de l'enfant peuvent apparaître comme moins angoissantes (cf. §9.4.1). En outre, nous pensons que le jeu pourrait permettre un espace de rencontre et de partage émotionnel dans lequel le(s) parent(s) ou l'adulte pourrai(ent) accompagner l'enfant dans l'expression de son vécu émotionnel au sein de la sphère familiale. En ce sens, le jeu dont il est ici question n'est pas destiné à être utilisé dans un cadre institutionnel ou thérapeutique : il s'adresse à un contexte privé où l'accompagnant adulte (le(s) parent(s), les autres membres de la famille, ou les personnes qui s'occupent de lui habituellement ou ponctuellement) n'a pas les compétences d'un professionnel de santé. Ainsi, il n'est pas question dans notre projet de déployer de quelconques clefs interprétatives qui permettraient à l'adulte de prendre à charge les connaissances et aptitudes d'un psychologue, mais plutôt d'élaborer un jeu qui lui permette d'accompagner l'enfant dans l'expression de son vécu quand ce dernier éprouve des difficultés à le verbaliser, de sorte qu'il puisse avoir connaissance de ses difficultés, le soutenir émotionnellement et l'aider à dépasser une expérience négative de la vie ordinaire, c'est-à-dire qui ne nécessite et ne relève pas d'une intervention thérapeutique ou clinique. En cela, le jeu vise une finalité similaire à celle des courts-métrages réalisés à l'association JADE : celle de permettre au parent de se rendre compte d'un vécu émotionnel n'ayant pas forcément été exprimé par l'enfant auparavant et de pouvoir ainsi ouvrir au dialogue (cf. §7.2). Dans ce sens, il s'adresse aux adultes ayant conscience de la difficulté que peuvent éprouver certains enfants à exprimer leur vécu et souhaitant disposer d'un outil pour mieux pouvoir aborder les ressentis avec ces derniers. Pour autant, si dans le cadre de ces travaux nous avons plutôt axé le développement de notre projet autour de l'expérience adressée à l'enfant en interrogeant notamment la manière dont le jeu pourrait lui permettre d'exprimer son vécu émotionnel sous

une forme qui permette d'en produire le sens, nous n'avons néanmoins pas questionné la manière dont le présent jeu pourrait, dans le même temps, guider davantage l'adulte en tant que récepteur en mesure d'accompagner l'enfant dans l'écoute et le remaniement de son vécu.

À l'heure actuelle, et à notre connaissance, il n'existe aucun jeu analogique ou numérique destiné aux enfants et qui a pour vocation d'accompagner ces derniers dans l'expression émotionnelle au sein de la sphère familiale. Il existe des jeux classiques pour les enfants dont l'objectif est de favoriser l'expression de soi, mais ils sont déployés uniquement dans un cadre thérapeutique, clinique ou éducatif. À titre d'exemple, *The Talking, Feeling, And Doing Game* (Creative Therapeutics, 1973)³⁷ est un jeu de parcours linéaire inspiré du plateau du Jeu de l'oie, dans lequel l'enfant doit répondre à des questions plus ou moins angoissantes en fonction de la case sur laquelle il tombe. Également, le coffret *Explorémo*® (Didémo, 2019)³⁸ permet à l'enfant une meilleure compréhension de son expérience émotionnelle et l'accompagne dans la mise en mots de ses ressentis, et ce notamment parce qu'il lui permet de décomposer son vécu à travers les différentes facettes (corporelles, mentales, tendance à l'action, etc.) qui le composent. Néanmoins, comme nous le disions, ces deux dispositifs ludiques sont réservés aux professionnels de santé et/ou éducatif. Il existe peu de jeux classiques familiaux, destinés aux enfants de la tranche d'âge sur laquelle nous concentrons nos recherches (sept à onze ans), et orientés vers la thématique des émotions, tels que, par exemple, *Emojito* (Tactic, 2017) ou encore *Affinity* (Game Flow, 2018), mais selon nous, ils ne permettent pas l'expression de ses propres émotions. En effet, les deux jeux évoqués ci-dessus reposent uniquement sur le principe d'essayer de faire deviner aux autres joueurs l'émotion piochée, en

³⁷ Mondialement connu en tant qu'outil psychothérapeutique, ce jeu a été conçu par R. A. Gardner en 1973 et réédité en 2015. Il est destiné aux enfants à partir de quatre ans et est réservé aux professionnels de santé. Il s'agit d'un jeu au tour par tour dans lequel chaque joueur lance le dé et avance son pion du nombre de case indiqué par les chiffres obtenus. En fonction de la couleur de la case, le joueur doit piocher une carte de la catégorie *talking*, *feeling* ou *doing*. Si le joueur répond à la question, il obtient un jeton. Le vainqueur est celui qui a cumulé le plus de jetons une fois que tous les joueurs sont parvenus à la dernière case du plateau. Il existe plusieurs extensions du jeu qui permettent d'orienter les cartes sur une thématique spécifique comme la colère, la résolution de conflits, le divorce, le deuil, etc.

³⁸ Cet outil ludo-éducatif, développé à partir de la littérature scientifique, a été conçu par F. Cuisinier en 2019. Il s'adresse aux professionnels de santé et de l'éducation et son utilisation est destinée aux enfants à partir de sept ans, aux adolescents et aux adultes. Le dispositif principal du coffret, le *Kaléidoscopémo* sert à « faire le portrait de son émotion » pour reprendre les termes de l'auteure. Il s'agit d'un plateau découpé en quatre catégories (dans le corps, sensations, émotions, envies) sur lequel l'enfant va pouvoir venir placer différentes cartes où figurent des mots ou des images servant à décrire ce qu'il ressent.

la mimant ou au moyen du bruitage dans *Emojito*, ou en fabriquant la phrase la plus adéquate grâce aux cartes dont chacun dispose entre ses mains dans *Affinity*. Toutefois, parmi le peu de jeux qui s'inscrivent dans la thématique des émotions et à destination des enfants âgés de sept à onze ans dans la sphère familiale, le jeu *Feelinks* (Act In Games, 2017) a tout de même retenu notre attention parce qu'il nous a semblé qu'il pouvait, en tout cas partiellement, encourager l'expression de l'enfant à propos de ses propres émotions. Il s'agit d'un jeu qui, au départ, a été développé pour être un outil de médiation entre les professionnels de l'enfance et les adolescents en difficulté dans un cadre institutionnel (sous le nom de *Feelings*), avant d'être réédité pour une adaptation au grand public en 2017. Lors d'une interview, les concepteurs ont décrit le jeu comme un « embrayeur associatif » permettant la médiation et la rencontre entre les individus, et faisant appel « au processus de subjectivation » (Cheval, 2017 : 71). En somme, il s'agit d'un dispositif ludique qui est décrit comme incitant à la rencontre, l'empathie, l'écoute de l'autre, et l'acceptation de la différence³⁹. Le principe du jeu *Feelinks* (cf. fig. 32) est le suivant : chaque joueur doit choisir, parmi les huit proposées sur le plateau, l'émotion qui refléterait le plus ce qu'il ressentirait s'il se trouvait dans la situation énoncée sur la carte piochée en amont, pour ensuite tenter de deviner quelle émotion a choisi son coéquipier. Néanmoins, même si une note figurant dans le préambule au sein du livret des règles du jeu souligne que « le plaisir et l'essence du jeu sont grandement valorisés si les choix sont, même en quelques mots, développés par chacun », ni les règles ni le système de jeu ne contraignent véritablement les joueurs à justifier ou à expliquer verbalement la décision qu'ils ont prise quant à l'émotion choisie face à la situation donnée. C'est dans cette perspective que nous avons réalisé un test dudit jeu avec deux enfants âgés de huit et onze ans pour savoir si celui-ci pouvait ouvrir à la communication et le partage social du vécu émotionnel⁴⁰. L'objectif était d'observer si les enfants justifiaient verbalement leur choix quant à l'émotion choisie, et si tel était le cas s'ils le faisaient de manière autonome, c'est-à-dire sans l'intervention d'un autre joueur l'interrogeant sur sa décision, ou si, au contraire, ils le faisaient après une demande

³⁹ Ces propos sont émis par T. Quintens, l'éditeur du jeu, et tirés du préambule figurant au sein du livret de règles du jeu.

⁴⁰ Nous avons conscience que le nombre de tests est insuffisant et ne vaut pas pour une expérimentation ouvrant à une théorisation.

d'explication. Durant la partie, trente-cinq cartes-situations ont été piochées, parmi celles-ci seulement huit cartes ont enclenché une explication autonome de l'un ou des deux enfants, neuf autres cartes ont enclenché une explication à la suite d'une demande de notre part ou de celle de l'autre joueur, et enfin dix-huit cartes sont restées sans justification (cf. annexe 1). L'étude que Lodeho (2016) a réalisée sur l'utilisation du jeu *Feelinks* en contexte scolaire avec des enfants en classe de CM2 met en évidence les mêmes constats que ceux que nous avons pu faire : bien souvent, l'explication de l'émotion choisie n'était donnée par l'enfant qu'à la suite d'une demande extérieure par le biais d'une interrogation orientant vers la justification. De plus, à l'exception de deux cartes qui ont engendré la narration d'une anecdote de la part de l'un des deux enfants, les explications données, qu'elles soient autonomes ou demandées, ont été très succinctes, voire minimales :

Test du jeu *Feelinks*, 15/09/2019 avec Louis (11 ans) et Marcus (8 ans). Extrait de la partie de jeu.

À la lecture de la carte-situation « Vous partez en vacances avec votre famille », Marcus choisit la tristesse, tandis que Louis choisit la surprise. Louis interroge le choix de Marcus : « Pourquoi tu serais triste ? », et Marcus répond : « J'aime pas partir en vacances »
[...]

À la lecture de la carte-situation « Vous faites une soirée en famille, et mamie t'invite à danser », les deux enfants choisissent le dégoût, et Louis ajoute spontanément « Moi je suis dégoûté, c'est mamie quoi ! »
[...]

À la lecture de la carte-situation « Tes parents t'obligent à apprendre à jouer d'un instrument de musique », Marcus choisit l'agacement sans nous donner davantage d'explication, tandis que Louis choisit la confiance en rajoutant : « parce que j'ai confiance en ce qu'ils me disent de faire ».

En somme, *Feelinks* (Act In Games, 2017) nous apparaît comme un jeu familial qui permet d'aborder le domaine des émotions avec l'enfant en l'encourageant à s'y intéresser, les nommer, les identifier et les verbaliser. Également, il l'invite à se projeter dans des scénarios qu'il n'a jamais vécus ou bien à se remémorer des souvenirs personnels faisant sens par rapport à la situation donnée. Aussi et surtout, le jeu permet de confronter les propres ressentis de l'enfant avec ceux des autres joueurs qui, bien souvent, peuvent être différents en fonction, une fois encore, de la manière dont chacune des situations est interprétée et selon les expériences antérieures et valeurs de chacun. En ce sens, il nous semble être un outil ludique pertinent pouvant potentiellement contribuer au développement de l'intelligence émotionnelle de l'enfant (cf. §2.3). Néanmoins, selon nous, il ne permet pas véritablement l'expression de soi et de son propre vécu émotionnel et encore moins la production de sens de celui-ci parce que (a) les situations sont déjà pré-écrites, et donc ne laissent que peu de marge de manœuvre pour que l'enfant puisse décrire une situation qui lui est propre, même si sur le site internet du jeu, les auteurs encouragent les joueurs à créer leurs propres cartes-situations ; (b) l'enfant est obligé de choisir parmi les huit émotions présentes sur le plateau celle qu'il ressentirait s'il se trouvait lui-même dans la situation énoncée, ainsi le choix est limité à une palette restreinte ; et enfin, (c) le système de jeu en lui-même n'encourage pas réellement l'enfant à expliciter, de manière minimale ou élaborée, son choix quant à l'émotion qu'il a sélectionnée.



Fig. 32 – *Feelinks* (Act In Games, 2017)

Enfin, aucun de ces jeux ne nous semble avoir le potentiel pour agir au niveau cognitif-symbolique et ainsi contribuer à la production de sens du vécu émotionnel de l'enfant. Ainsi, à ce titre, nous avons précédemment montré que l'expression à travers la structure et la logique particulières du récit, pourrait permettre, par la mise en intrigue et la dimension *configurante* (Ricoeur, 1983), de favoriser la mise en sens du vécu tout en donnant à l'enfant la possibilité de se créer une identité narrative à travers laquelle il ne serait plus seulement le sujet qui pâtit de la situation émotionnelle, mais celui qui agit sur celle-ci (cf. §8.4). En ce sens, notre intention à travers les présents travaux de recherche est de pouvoir faciliter l'expression du vécu émotionnel tout en favorisant la mise en sens pour potentiellement permettre le remaniement de celui-ci si nécessaire. Dans cette perspective, nous pourrions définir le présent jeu comme un outil ludique et familial dont la visée est de permettre à l'enfant la résorption des conséquences provoquées par l'expérience émotionnelle qu'il traverse. Autrement dit, puisque la résorption résulte d'un processus visant « la recherche et la production de sens » (Rimé, 2005 : 337), il est question de potentiellement faciliter le travail mental nécessaire à la reconstruction de son *monde virtuel* afin que l'enfant puisse inscrire son expérience émotionnelle dans le passé et être pleinement disponible dans le présent et le futur (Rimé, 2005). Pour cela, le présent jeu vise deux objectifs fonctionnels : (a) faire en sorte que l'enfant exprime son vécu émotionnel sous la forme d'un récit afin qu'il puisse, par la mise en intrigue, opérer les liens de causalité nécessaires à la production de sens ; (b) faire en sorte que l'enfant puisse passer des modalités d'être aux modalités de faire en lui donnant la possibilité, à travers son identité narrative, d'explorer les possibles afin d'élargir la représentation de son vécu et d'en permettre le remaniement. En somme, il s'agit de rendre jouable l'exploration du vécu émotionnel.

10.3. Le jeu de soi

Si le jeu a majoritairement été exploré sous le versant du *game*, au cours de ces deux dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont davantage intéressés à la dimension du *play*, et ce souvent au regard de l'attitude ludique développée par Henriot (1969, 1989). Dans le cadre de ces travaux, nous appréhendons le *game* et le *play*, non pas dans un rapport antinomique,

mais plutôt comme deux faces d'une même médaille. En ce sens, comme nous le disions précédemment, nous considérons le *game* comme une « légaliberté » (Duflo, 1997) à travers lequel le *play* est rendu possible (cf. §9.5.1). Autrement dit, nous pensons les règles et la structure du dispositif (*game*) comme étant le support du jeu (*play*). Si nous considérons les jeux comme étant, chacun à leur manière, des espaces d'expression, ici puisque qu'il s'agit pour l'enfant de construire le récit de son vécu émotionnel, le cœur de l'expérience ludique repose sur l'expressivité. En ce sens, il convient de penser le jeu comme un *game as self-discovery* (Hunicke, LeBlanc, & Zubek, 2004), c'est-à-dire un dispositif dont le *game* permet d'engager le joueur dans une expérience (*play*) à travers laquelle l'activité de jouer (*playing*) lui donne la possibilité d'être créatif et de partir à la découverte de lui-même au sens où l'entendait Winnicott (1971). Pour autant, il ne s'agit pas ici d'opérer une sorte de *gamification* d'un objectif utilitaire en y ajoutant des ressorts ludiques comme c'est souvent le cas dans les *serious game* à visée pédagogique, mais plutôt de penser le jeu comme une expérience dont la ludicité est justement basée sur l'expressivité et la quête de soi. La différence fondamentale entre un jeu de divertissement et un jeu sérieux est que dans le premier le joueur définit lui-même quel sera l'impact du jeu sur sa vie réelle (Juil, 2003), alors que le second est « associé à un objectif défini de la *vie réelle* » (Guardiola, Natkin, Soriano, Loarer, Vrignaud, Boy, & Dosnon, 2012 : 86). S'il est ici question de permettre à l'enfant de produire du sens à son vécu émotionnel et de pouvoir le remanier, le jeu pourrait avoir un impact sur sa vie réelle, pour autant il ne s'agit pas de comprendre ce dernier comme un objectif fixe et mesurable, mais plutôt de considérer l'activité de jouer comme pouvant être le potentiel vecteur de certains remaniements cognitifs subjectifs et singuliers.

Dans cette perspective, et puisqu'il est ici question de rendre jouable le vécu émotionnel, notre approche du jeu se situe, à l'évidence, plus près des théories d'Henriot (1969, 1989) que de celles de Huizinga (1938) et de Caillois (1958) puisque, selon nous, le jeu peut être une activité considérée comme à part au regard de la vie courante sans pour autant qu'il soit question de l'en détacher totalement. Pour Malaby (2007), les jeux ne doivent pas être appréhendés comme occupant une sphère distincte parce qu'ils sont justement le miroir des incertitudes de la vie elle-même : ils sont des « arènes semi-délimitées » dont les enjeux peuvent toucher de très près les aspects sociaux et culturels d'une personne. Pour nous, si le jeu s'inscrit dans un

espace-temps à part entière, c'est d'abord par sa forme et le cadre qu'il dessine autour de l'activité, ainsi que par le *cercle magique* qui autorise la suspension de l'incrédibilité (Idone Cassone & Thibault, 2020) plutôt que par le fait qu'il soit foncièrement opposé à la réalité du quotidien. Plus encore, il nous semble justement que le cœur du jeu pourrait être le réel lui-même. Dans une perspective similaire, Genvo (2016, 2019a, 2019b) considère que les jeux peuvent être davantage en lien avec la vie courante et les réalités parfois douloureuses auxquelles elle nous confronte en traitant, par exemple, des sujets difficiles ou lourds. C'est dans ce sens que l'auteur s'est particulièrement intéressé à cette catégorie de jeux qu'il définit comme étant des « jeux expressifs » dans lesquels les joueurs ont la possibilité d'explorer des problématiques du quotidien de sorte à pouvoir mieux se comprendre soi-même et autrui, embrayer une réflexion et trouver des solutions aux problèmes posés par le jeu (Genvo, 2019a, 2019b).

Ainsi se pose la question de l'expérience ludique : dans un jeu comme celui-ci où se trouvent les notions de plaisir ou d'amusement qui lui sont habituellement imputées ? En effet, tout au long de son ouvrage, Schell (2008) pointe du doigt la nécessité de ces aspects et définit, à plusieurs reprises, le jeu comme une expérience amusante et qui, par le biais de surprises, procure du plaisir. Plus encore, lorsqu'il pose la question « Que se passerait-il si [...] vous vous rendiez compte que votre jeu n'est tout simplement pas amusant ? » (Schell, 2008 : 121), ces mêmes notions apparaissent encore davantage comme existentiels et comme marquants profondément l'effet que doit procurer l'activité de jouer. *A contrario*, selon Malaby (2007), les jeux ont été, depuis trop longtemps, considérés au regard d'une normalisation bâtie uniquement sous le versant de ces sentiments positifs, alors que l'expérience ludique devrait davantage être perçue à travers le prisme de l'engagement. Ainsi, pour lui, un jeu ne produit pas nécessairement une expérience amusante, mais crée les conditions qui, « sous une forme relativement limitée, explicite et peut-être plus facilement compréhensible », permettent d'approcher l'expérience de la réalité de tous les jours (Malaby, 2007 : 109 ; traduction libre). Genvo (2016) le rejoint sur ce point en considérant que ce qui fait « la jouabilité d'une situation » c'est la capacité du joueur à justement explorer les différentes possibilités qui s'offrent à lui :

In expressive games, the playability is not necessarily the primary concern; it serves the ethos, although ludic ethos and playability are necessarily linked in the context of a game. Moreover, an expressive game relies on the exploration of an everyday life problem, which becomes central in its value system. This is certainly one of the most important aspects of this notion: the ludic ethos of an expressive game presents a real life situation and the playability encourages players to experience the various ethical and moral problems/dilemma contained within it, allowing one to understand the consequences of the choices they have made.

(Genvo, 2016 : 104)

Notre approche du jeu est similaire puisque selon nous il est plutôt question d’appréhender ce dernier comme ayant pour effet de produire une expérience à travers laquelle le joueur peut déployer son expressivité de manière singulière.

Toutefois, comme le met en évidence Genvo (2019a), les concepteurs qui cherchent à se saisir de ce format de jeu ne laissent, bien souvent, pas suffisamment d’espace au joueur pour que celui-ci puisse y trouver une place qui est véritablement sienne. En effet, à l’heure actuelle, la plupart des jeux axés sur des problématiques sociales telles que la mort ou la maladie par exemple, contraignent les joueurs à adopter le point de vue du concepteur sans leur laisser la place pour leur *monde virtuel* (Rimé, 2005), c’est-à-dire leur subjectivité personnelle, leurs expériences antérieures singulières, leurs schémas de pensées, ainsi que leurs systèmes de connaissances, de croyances et de valeurs. Ainsi, afin que le jeu soit un véritable espace d’expression, il est essentiel que le joueur puisse se retrouver lui-même et y exprimer un vécu singulier sans lui imposer une vision préétablie et déjà façonnée du monde (Genvo, 2019a). C’est dans cette perspective que le chercheur a conçu *Lie in my Heart* (Expressive Gamestudio, 2019), un jeu vidéo autobiographique dont la finalité s’émancipe des normes habituelles, et qui propose une réflexion sur le suicide, la bipolarité, l’annonce du décès à son enfant, ainsi que la résilience. Plus précisément, il s’agit d’un jeu qui offre la possibilité au joueur de vivre l’expérience de l’auteur lui-même en se mettant dans sa peau et en étant confronté, tout au long de l’histoire, aux mêmes dilemmes que celui-ci a rencontrés. Au cours du récit, le joueur doit faire ses propres choix en termes de dialogues et d’actions par le biais d’un système de jeu basé

sur le *point-and-click*⁴¹ qui lui permet d'opter à chaque fois entre plusieurs possibilités, en fonction de ce qu'il aurait fait dans la vie réelle s'il s'était lui-même retrouvé dans la situation rencontrée. Chaque décision qu'il prend a un impact sur la poursuite du jeu qui, par conséquent, s'écarte peu ou prou de l'histoire qu'a réellement vécue le concepteur. En ce sens, « le joueur peut développer des possibles qui n'ont pas existé dans les faits » par le biais de fins alternatives qui s'émancipent de la situation effective (Genvo, 2019b). À ce titre, même s'il ne s'agissait pas d'un jeu, les ateliers *Mission Création*⁴² (Martin, Ménard, & Petruzzellis, 2019) que nous avons réalisés antérieurement permettaient, eux aussi, de mettre l'enfant dans la peau d'un personnage fictif pour lui faire faire l'exercice des possibles (cf. annexe 2). En effet, lors de cet événement, nous avons invité les participants à se confronter à des problématiques de santé à travers deux personnages, dont celui de Caroline, une petite fille souffrant d'un handicap aux mains et dont le rêve est de devenir dessinatrice. L'objectif était que les enfants se mettent à la place du personnage pour trouver une solution créative qui lui permette de tenir un crayon confortablement pour pouvoir dessiner. Ils se sont donc confrontés à la situation de handicap de Caroline en tentant, eux-mêmes, de tenir un feutre dans les mains, par exemple, avec les doigts tendus ou pliés, avant d'imaginer une diversité d'artefacts possibles pour l'aider au quotidien. Finalement, tous les enfants se sont *pris au jeu*, et ce notamment parce que nous leur avons permis d'imaginer une solution à travers le prisme de leur propre vision du monde, ainsi que de leurs valeurs et leurs ressources cognitives personnelles. Les nombreuses solutions envisagées relèvent d'une pluralité allant des accessoires réalistes à des objets basés sur des technologies futuristes, en passant par l'utilisation de super-pouvoirs. Dans les présentes recherches, le jeu dont il est question doit, lui aussi, permettre à l'enfant de faire l'exercice des possibles en le rendant capable d'imaginer les récits alternatifs de sa propre expérience de sorte à pouvoir potentiellement remanier son vécu émotionnel. Néanmoins, il ne s'agit pas de le confronter à une situation prédéfinie ou à celle d'un autre, mais de penser un système de jeu qui

⁴¹ Dans ce type de jeu, les actions sont déclenchées en pointant et cliquant avec le curseur de la souris sur les différents éléments présents sur l'interface.

⁴² Ces ateliers ont été réalisés et organisés avec Alice Martin et Manon Ménard, dans le cadre de la *Fête de la Science 2019* organisée les 5 et 6 octobre 2019 à l'Université de Nîmes. L'objectif était de faire découvrir aux participants, adultes comme enfants, le métier et le rôle de designer en leur présentant les différentes étapes de conception d'un projet, et en les invitant à se livrer eux-mêmes à un exercice créatif.

permette justement à l'enfant d'incarner sa propre situation singulière. Dans cette perspective, le jeu serait, en quelque sorte, maniable au sens où il pourrait s'adapter à la pluralité des expériences que traverse l'enfant. Et en cela, nous pourrions presque considérer, dans une certaine mesure, le joueur comme le co-auteur du jeu lui-même puisque c'est son propre vécu qui serait au cœur de celui-ci.

10.4. Le choix du support analogique

Jusqu'à présent nous avons exploré le domaine du jeu sans définir la catégorie spécifique à laquelle les présentes recherches se rapportent, il convient donc de nous positionner dans un paysage qui gravite soit sur le versant du jeu dit classique, soit sur celui du jeu numérique. Si ces deux pôles peuvent être appréhendés comme étant opposés au regard de leur moyen technique et/ou technologique, ils ne relèvent pour autant pas de deux typologies pouvant être pensées comme foncièrement antinomiques. Avant d'éclaircir davantage notre propos, nous proposons de donner une définition minimale de ce que sont ces catégories de jeu :

- Le jeu classique, également appelé jeu traditionnel (Buzy-Christmann, Di Filippo, Gorla, & Thévenot, 2016) ou jeu analogique (Alvarez, 2019 ; Rogerson & Gibbs, 2018) est un jeu qui ne fait ni usage de l'informatique, ni du numérique ou encore de l'électronique. Les jeux de ce type existent sous plusieurs formes comme, à titre d'exemple, les jeux de société/jeux de plateau (*boardgames*) de l'ordre du *Monopoly* (Hasbro, 1935)⁴³ ou du *Risk* (Hasbro, 1957)⁴⁴ ou bien les

⁴³ Le *Monopoly*, mondialement connu, est un jeu de parcours multijoueurs en tour par tour axé sur les enchères dans le secteur de l'immobilier et dont l'objectif est d'acheter et/ou vendre des propriétés. Chaque fois qu'un joueur tombe, par le biais des chiffres indiqués sur les dés, sur une case qui a déjà été achetée par un autre, il doit lui verser un loyer ou une taxe. Le vainqueur est le dernier joueur à ne pas avoir fait faillite.

⁴⁴ *Risk* est un jeu de stratégie multijoueurs dont le plateau représente une carte géopolitique mondiale répartie en 6 continents et 42 territoires et dont l'objectif est différent pour chaque joueur et connu de lui seul. Celui-ci peut être la conquête d'un nombre défini de territoires sur le planisphère ou d'un ou plusieurs continents, ou bien l'élimination de l'armée d'un joueur adverse. Le joueur victorieux est celui qui a rempli son objectif le premier.

jeux de cartes comme le *Uno* (Mattel, 1985)⁴⁵ et le jeu des sept familles. Si Woods (2012) opère une distinction entre jeux traditionnels (ceux qui existent depuis des siècles), jeux de société commerciaux (ceux qui visent le marché de masse) et jeux destinés à une niche spécifique, dans le cadre de ces travaux, nous utiliserons quant à nous les termes de jeu classique, traditionnel ou analogique sans distinction définitionnelle et/ou formelle.

- Le jeu numérique est, quant à lui, un dispositif qui implique l'utilisation d'un appareil électronique (Petri & von Wangenheim, 2016). C'est le cas notamment des jeux sur borne arcade ou de ceux qui se jouent sur ordinateur, console, mobile ou tablette, etc. Ils peuvent être joués de manière autonome comme par exemple *Les Sims* (Electronic Arts, 2000)⁴⁶, ou à plusieurs, soit en présentiel comme *Overcooked* (Team17, 2016)⁴⁷, soit en distanciel comme *Fortnite Battle Royale* (Epic Games, 2017)⁴⁸.
- À mi-chemin entre le jeu numérique et le jeu non numérique, nous pouvons distinguer une troisième notion : les jeux hybrides, c'est-à-dire ceux qui combinent des technologies numériques/informatiques et des techniques analogiques (Alvarez, 2019). À titre d'exemple, *Beasts of Balance* (Sensible

⁴⁵ Inspiré du 8 américain, il s'agit d'un jeu de cartes multijoueurs. Chaque personne dispose de sept cartes en main, et l'objectif est de recouvrir la dernière carte jouée sur la pile de défausse avec une carte de même symbole, chiffre ou couleur. Le vainqueur est le premier à ne plus avoir de carte.

⁴⁶ Il s'agit d'un jeu de simulation de vie dans lequel le joueur contrôle un ou des personnages en leur attribuant des actions à réaliser, telles que se préparer à manger, regarder la télévision, faire de la guitare, etc. Il est joué de manière totalement libre et il n'existe pas d'objectif concret ou final. Depuis sa création, le jeu a connu une multitude de variantes et déclinaisons, et il existe sur ordinateur, console, smartphone et tablette.

⁴⁷ Il s'agit d'un jeu de simulation et de gestion pouvant être joué seul ou à plusieurs sur la même plateforme (ordinateur ou console), et dans lequel chaque joueur incarne un chef cuisinier qui doit réaliser le maximum de commandes de plats dans un temps limité.

⁴⁸ *Fortnite Battle Royale* est l'un des deux modes de jeu de *Fortnite*. Il s'agit d'un jeu en ligne multijoueurs de survie et de tir à la troisième personne dans lequel cent joueurs s'affrontent et dont l'objectif est d'éliminer les autres. Le gagnant est celui qui est le dernier survivant. Le jeu existe sur ordinateur, console, smartphone et tablette.

Object, 2016)⁴⁹ est un jeu familial basé sur la dextérité qui mêlent figurines réelles synchronisées à une application mobile, tout comme le jeu *Unlock!* (Space Cowboys, 2016)⁵⁰ dans lequel les joueurs disposent de cartes tangibles ainsi que d'une application pour pouvoir jouer.

Si les études sur le jeu sont en plein essor depuis plusieurs dizaines d'années, notamment avec le développement des *games studies* et des *play studies*, nous pouvons remarquer, comme le soulignent à juste titre Coavoux et Gerber (2016) ainsi que Buzy-Christmann et al. (2016), que celles-ci gravitent principalement autour du jeu vidéo ou du jeu sur support numérique, au détriment des études sur les jeux classiques. Pour autant, les travaux des dernières décennies, s'ils portent en grande majorité sur des questionnements liés aux jeux vidéo, continuent de puiser leur ancrage théorique sur les recherches de Huizinga (1938), Caillois (1958) et Henriot (1969, 1989) réalisés au cours du siècle dernier et dont les analyses respectives sont, quant à elles, bâties sur les jeux traditionnels. Buzy-Christmann et ses collègues (2016) ainsi que Rogerson, Gibbs et Smith (2016) soulignent qu'il existe un nombre important de correspondances, d'inspirations et d'influences mutuelles entre les jeux traditionnels et les jeux numériques et qu'ils doivent donc, par conséquent, être envisagés de manière conjointe et complémentaire. Il est d'ailleurs évident que face à la pluralité des recherches qui explorent uniquement les jeux numériques, « le chercheur doit faire l'effort de regarder ce qui se fait du côté des jeux traditionnels » sinon quoi « le paysage de la recherche sur les jeux lui semblera [...] uniquement relever des jeux informatisés » (Buzy-Christmann et al., 2016 : 17), ce qui d'une certaine manière signifie en creux que le chercheur qui s'intéresse aux jeux traditionnels doit, quant à lui, explorer l'univers de l'autre catégorie. En ce sens, dans le cadre de ces travaux,

⁴⁹ *Beasts of Balance* est inspiré du jeu *Jenga* (Hasbro, 1983) dont l'objectif est de retirer progressivement les pièces rectangulaires d'une tour sans que celle-ci ne se déséquilibre et ne finisse par s'effondrer, signe de défaite pour le joueur responsable de la chute. Ici, il est question d'empiler des figurines tangibles jusqu'à l'effondrement du totem. Chaque figurine représente un animal qui vaut un nombre de points définis que l'on peut voir apparaître sur l'application synchronisée en temps réel, et les figurines d'animaux peuvent également être croisées à d'autres animaux pour former de nouveaux hybrides qui apparaissent formellement à l'écran.

⁵⁰ Inspiré des jeux d'évasion (*escapes games*), l'objectif est de résoudre toutes les énigmes d'un scénario en un temps limité d'une heure. Il a été conçu pour être joué seul ou en groupe de manière coopérative.

il nous semble essentiel de mobiliser et de nourrir les présentes recherches tout autant des théories issues des jeux classiques que des théories qui explorent le domaine des jeux sur d'autres médias ou supports, notamment les jeux vidéo. Faire un choix entre ces deux supports ne signifie pas de s'inscrire dans un ou l'autre des deux pôles en fonction des intérêts et penchants scientifiques ou communautaires, mais plutôt de questionner la pertinence du support au regard des hypothèses que nous avons émises dans le chapitre en amont. Par ailleurs, il convient de souligner que si le jeu vidéo semble éclipser le jeu classique dans les recherches universitaires, le secteur du jeu traditionnel continue d'être en pleine expansion dans l'industrie ludique⁵¹. Ainsi, dans le cadre de nos recherches actuelles, il nous semble que le jeu dont il est question trouverait davantage sa place au sein d'un support de type analogique, et ce pour les raisons que nous exposerons ci-dessous. En somme, il est question ici d'interroger l'apport du jeu classique au regard des différents points que nous avons émis précédemment, à savoir que le jeu peut être un outil de médiation dans la relation parent(s)-enfant, ainsi qu'un outil de facilitation.

10.4.1. Au regard de la médiation

Précédemment nous mettions en évidence que le jeu peut devenir un outil de médiation dans la relation parent(s)-enfant parce qu'il permet d'autant plus la construction du récit dans une dimension dialogique (cf. §9.4.2). Dans cette perspective, il nous semble que le jeu traditionnel peut davantage s'inscrire dans une pratique partagée dans le cadre familial, alors que le jeu vidéo est, quant à lui, plutôt ancré dans des activités autonomes ou réalisées avec les pairs (Coavoux & Gerber, 2016). À ce propos, les auteurs soulignent d'ailleurs que dans le jeu classique le parent joue avec l'enfant, alors que dans le jeu vidéo, le plus souvent, il fait jouer l'enfant. Pour autant, nous ne réfutons pas qu'il existe évidemment des jeux vidéo multijoueurs

⁵¹ Des centaines de milliers de personnes se rendent chaque année à des festivals internationaux portant sur les jeux classiques, tels que le salon GenCon d'Indiana ou le salon SPIEL à Essen (Rogerson, Gibbs, & Smith, 2016). Par ailleurs, la France est le premier marché du jeu de société et du jeu de cartes européen, elle produit plus de mille nouveaux jeux chaque année et le secteur augmente de 15% annuellement (Ubertalli, 2020).

dans lesquels l'enfant et le parent jouent ensemble. Ceci étant, il nous semble que le jeu traditionnel permet davantage de rassembler et de créer du lien entre toutes les entités familiales, et ce de manière intergénérationnelle (Rogerson & Gibbs, 2018). Notamment parce qu'il est plus facile pour le parent de jouer avec leur enfant à des jeux classiques, car ces derniers constituent une sorte de repère, tant dans l'histoire familiale collective que dans sa propre histoire personnelle (Vincent, 2001). Autrement dit, les jeux ont bien souvent un marquage ancré dans une tradition familiale, et en ayant probablement déjà joué à une multitude de jeux durant son enfance et son adolescence, le parent s'est déjà, en quelque sorte, constitué une *encyclopédie personnelle* (Eco, 1979) de jeux dont il connaît partiellement les rouages et les ancrages. Ainsi, il nous semble que le jeu traditionnel offre davantage de probabilité que l'adulte et l'enfant puissent se retrouver dans un système sémantique qu'ils partagent tous les deux.

Précédemment nous avons également mis en évidence que le jeu pourrait être un moyen de permettre la rencontre dans la relation parent(s)-enfant parce qu'en tant que médiateur il agit au milieu et ainsi offre la possibilité d'être ensemble par et pour l'objet (cf. §9.4.2). Ainsi, il nous semble important d'interroger le support au regard de cette dimension qui peut être perçue d'un point de vue spatial, mais aussi et surtout symbolique. Spatialement, nous pensons, tout comme Vétel et Turquier (2015) l'ont mis en évidence avant nous, que le support et les composants du matériel de jeu imposent des positions corporelles ainsi que des gestuelles particulières entre les sujets joueurs. Dans cette perspective, il nous apparaît que les jeux classiques sont la plupart du temps joués en face à face, contrairement aux jeux numériques sur ordinateur ou sur console qui, quant à eux, sont majoritairement joués en côte à côte lorsque ceux-ci sont multijoueurs. Tout comme Woods (2009) soutient que les jeux de stratégie sur table impliquent davantage de métacommunication que les jeux numériques, il nous semble que la disposition corporelle en face à face puisse plus largement ouvrir au dialogue et aux interactions portant à la fois sur le dedans et sur le dehors du jeu. Autrement dit, ouvrir à des échanges qui sont en lien avec l'activité de jeu à proprement parler, et d'autres qui se rapportent à la vie en dehors de celle-ci. L'auteur évoque d'ailleurs cette pratique sous la notion de *table talk*, expression qui, selon lui, provient des discussions lors des parties de jeux de cartes (Woods, 2009). Dans le cadre de ces travaux, l'interaction nous semble d'autant plus

primordiale si l'on considère que le parallèle existant entre le dedans et le dehors du jeu est omniprésent puisque le cœur du propos est de faire le récit du dehors – du vécu émotionnel qui découle de la vie réelle – dans le dedans du jeu lui-même.

Par ailleurs, Xu, Barba, Radu, Gandy et MacIntyre (2011) ont relevé que les tâches telles que la mise en place du jeu, la lecture des cartes, le déplacement d'objets sur le plateau, etc., font émerger une variété d'interactions entre les joueurs qui, pour la plupart, sont moteurs d'une co-présence et d'une attention mutuelle ainsi que d'une synchronisation émotionnelle avec les autres. Plus encore, pour McEwan et Gutwin (2016), les actions et les mouvements réalisés par les joueurs sur les artefacts de jeu peuvent être perçus, dans une certaine mesure, comme des actes de paroles ou une forme de conversation à part entière. Dans cette perspective, nous pouvons interroger la matérialité du jeu au regard du contrat social qui unit l'ensemble des participants lorsqu'ils jouent ensemble. Il nous semble, au même titre que Zimmerman (2015 : 208), que « le matériel ancre l'expérience, et donne à tout le monde un cadrage de références communes », et en ce sens, il permet d'autant plus de dresser le cadre spatio-temporel singulier propre au jeu. Maurer et Fuchsberger (2019) mettent d'ailleurs en évidence que le plateau de jeu fixe l'espace de l'activité au sens où il délimite littéralement le lieu et le contexte de l'engagement des joueurs les uns vis-à-vis des autres. Finalement, nous pouvons encore davantage renforcer l'analogie faite précédemment entre le jeu et le sacré (cf. §9.4.2.) puisque chacune des gestuelles qui composent l'activité – installer le plateau, positionner et déplacer des pions, piocher des cartes, ajouter des tuiles, etc. – peuvent être perçues comme une sorte de rituel qui participent activement à créer le *cercle magique* (Huizinga, 1938). En cela, il nous semble que le jeu analogique pourrait davantage constituer le troisième objet (Winnicott, 1968) facilitant les conversations entre l'adulte et l'enfant, contrairement au jeu numérique. En effet, la matérialité de l'artefact peut apparaître comme un « marqueur physique du contrat social » (Zimmerman, 2015 : 207) permettant d'une part d'inscrire l'activité de se raconter dans un contexte délimité, et d'autre part pouvant potentiellement décupler son pouvoir actif en tant qu'objet qui influence les interactions. Dans cette optique, il nous apparaît que le jeu peut être appréhendé, non pas uniquement comme un objet, mais plutôt comme un actant qui assume des fonctions – de médiation, de facilitation, de transformation, etc. – puisqu'il participe, dans une certaine mesure, à l'action. En somme, en existant matériellement et en étant physiquement

positionné dans l'espace entre les deux sujets, le jeu classique se situe symboliquement dans l'*entre* de ce binôme, et peut permettre la rencontre parent(s)-enfant pour et par l'objet, mais aussi et surtout *autour* de l'objet.

10.4.2. Au regard de la facilitation

Précédemment nous mettions en évidence que le jeu pourrait être un outil de facilitation d'une part dans la construction du récit, et d'autre part dans la découverte de soi-même (cf. §9.5). À ce titre, et au regard de la subjectivité et du *monde virtuel* de tout un chacun, il nous semble important que le système qui permet de rendre jouable le vécu émotionnel soit ouvert. Autrement dit, qu'il n'impose ou ne contraigne pas l'enfant dans un schéma préfabriqué, de sorte qu'il puisse s'approprier, voire modeler le jeu afin d'organiser l'ensemble de ses éléments expérientiels en fonction de ses besoins personnels. Dans une perspective similaire, pour Rogerson et ses collègues, il est essentiel que les joueurs puissent donner un sens aux différentes composantes d'un jeu en pouvant les ordonner « de sorte à soutenir leurs propres ressources cognitives » (Rogerson, Gibbs, & Smith, 2018 : 10 ; traduction libre). En ce sens, il nous semble que le jeu analogique pourrait davantage laisser place à l'appropriation personnelle, contrairement au jeu numérique. En effet, le jeu classique repose sur des règles – qui, d'une certaine façon, sont toujours manipulables – et d'un ensemble d'actions réalisées par soi et les autres en tant que sujets opérateurs, tandis que le jeu numérique, quant à lui, se déploie par le biais d'un système complexe dont les mécaniques sont déjà implémentées et, par conséquent, sont non-négociables. En ce sens, il nous semble que dans le jeu analogique l'enfant pourrait davantage se sentir comme acteur et non pas comme spectateur, en ayant une sensation de contrôle sur ce qui est fait et sur ce qui est dit au sein même de l'activité.

Également, il nous semble pertinent d'interroger la matérialité du jeu en tant qu'espace fonctionnel de la construction du récit, c'est-à-dire au regard de ce que celle-ci peut permettre à l'enfant dans la sphère actionnelle. En d'autres termes, nous pensons que dans le jeu dont il est question dans les présentes recherches, la matérialité, puisqu'elle permet la manipulation concrète de divers éléments, peut jouer un rôle important. En effet, dans leurs travaux, Rogerson et ses collègues (2018) ont mis en évidence que les dispositifs tangibles, parce qu'ils permettent

de rendre les différentes manipulations visibles, participent activement à la compréhension des actions réalisées par les participants. À titre d'exemple, les auteurs soulignent que dans les jeux vidéo, les transactions de ressources entre les joueurs apparaissent généralement sous la forme de simples chiffres, alors que la même action dans les jeux analogiques se fait par le biais de composants manipulés et déplacés : ladite transaction est ainsi rendue physique et manœuvrable, et permet de réellement concrétiser l'action et les conséquences qui lui sont associées. Ainsi, comme le soulignent les auteurs :

In playing a boardgame, [...] information is not only distributed amongst the human actors; it is also distributed across components and resources throughout the duration of the play setting.

(Rogerson, et al., 2018 : 2)

À cela il s'agit de comprendre que les artefacts matériels, en permettant la « réflexion par le faire », favorise le traitement de l'information et la distribution cognitive puisque la « connaissance n'est pas seulement distribuée », mais plutôt « incarnée » (Rogerson, et al., 2018 : 2 ; traduction libre) par le corps en mouvement, la manipulation et les gestuelles du joueur concerné. En ce sens, il nous semble que la matérialité, parce qu'elle permet de faire apparaître une réalité abstraite sous la forme d'actions tangibles pouvant être incarnées par le joueur lui-même, pourrait faciliter le processus cognitif nécessaire à la construction du récit et la production de sens du vécu.

Par ailleurs, Zimmerman (2015) souligne qu'en plus de participer pleinement à l'imaginaire et l'expérience ludique, le matériel de jeu ainsi que les gestuelles qui y sont associées influent fondamentalement dans l'engagement des joueurs. Dans une perspective similaire, Carter, Harrop et Gibbs (2014) qui ont étudié *Warhammer 40,000* (Games Workshop, 1987)⁵², un jeu classique de figurines sur le thème de la guerre et dont la mécanique repose sur

⁵² Il s'agit d'un jeu de stratégie multijoueurs dans lequel des joueurs se livrent à une bataille au moyen d'une armée représentée par des figurines. Les conséquences des actions réalisées par les joueurs sont déterminées par les

les lancers de dés, ont mis en évidence que la matérialité de ces derniers jouait un rôle majeur dans l'expérience ludique des joueurs. En effet, le dé constitue un élément essentiel du jeu, et n'est pas uniquement un système qui permet d'obtenir aléatoirement un chiffre, comme pourrait le faire un ordinateur par exemple. Les auteurs notent que contrairement à un simple outil de calcul, les dés sont moteurs de l'imaginaire des participants, d'une part parce que la sonorité produite par les dés jetés sur la table permet de simuler le chaos de la guerre et contribue activement à l'expérience du jeu lui-même, et d'autre part, parce que chaque lancer incarne les actions situationnelles que chacun des joueurs cherche à réaliser au sein de ce conflit fictif (Carter, Harrop & Gibbs, 2014). En somme, la tangibilité du matériel de jeu peut permettre à la fois de stimuler l'expérience globale, mais aussi et surtout de mieux saisir l'action par la représentation qui en découle.

10.5. Synthèse

Au regard de nos intentions générales, à savoir faciliter le travail mental nécessaire à la reconstruction du *monde virtuel* de l'enfant pour résorber les conséquences engendrées par une expérience émotionnelle négative, il était question dans cette section de définir les objectifs fonctionnels du jeu. À ce titre, nous avons mis en évidence que le jeu devrait, d'une part, permettre à l'enfant d'exprimer son vécu émotionnel sous la forme d'un récit pour favoriser la production de sens de celui-ci, et d'autre part, lui donner la possibilité de le remanier en explorant et en élargissant les possibles. C'est en ce sens que nous avons, dans un second temps, abordé la question de l'expérience ludique en appréhendant le jeu, non pas sous le versant des notions de plaisir ou d'amusement, mais davantage comme un espace d'expression à travers lequel le joueur peut d'abord y faire l'expérience de lui-même. Enfin, nous avons mis en évidence que le jeu, s'il est envisagé sur un support analogique, pourrait, par sa matérialité, davantage devenir un espace de rencontre et de communication entre l'enfant et le(s) parent(s) et faciliter la compréhension du vécu émotionnel et la construction du récit.

chiffres obtenus grâce aux dés lancés. La victoire revient soit, à celui qui a éliminé tous les ennemis des camps adverses, soit à celui qui a marqué le plus de points.

11. La conception du jeu

11.1. Introduction

Maintenant que nous avons davantage mis en évidence nos intentions et les objectifs de l'expérience ludique, il est ici question de « transformer les concepts et les nécessités en projet » (Deni, 2015 : 82). Autrement dit, dans cette section, nous réaliserons ce qu'il est commun d'appeler le *high concept* ou encore, la phase de développement du concept principal : il s'agira donc de mettre en évidence, comment nous avons choisi de mener le projet au regard de notre pratique de designer et de l'ensemble des éléments théoriques et empiriques explorés jusqu'à présent. Puisque comme nous le disions précédemment, le jeu peut être appréhendé en termes de *modalisation factitive*, nous explorerons, dans un premier temps, de quelle manière celui-ci peut être pensé au regard des modalités de faire. À ce titre, nous déploierons un concept de jeu qui s'articule et se base sur les trois épreuves identifiées par Greimas (1966) : l'épreuve qualifiante, l'épreuve principale et l'épreuve glorifiante. Comme nous le verrons, celles-ci seront abordées comme trois phases de jeu permettant la progression de l'enfant dans la construction de son récit et l'exploration de son vécu émotionnel.

11.2. Le récit de l'enfant dans le récit du jeu

Appréhender le jeu en termes de *modalités factitives* (Beyaert-Geslin, 2010, 2017 ; Deni, 2002, 2005), c'est-à-dire comme un dispositif qui fait faire à l'enfant (cf. §9.5.1), nous amène à penser le *play* et le *game* dans une dimension ludo-narratologique. En effet, nous considérons comme Genvo (2012a : 129), pour qui le *game* renvoie à la structure de jeu, tandis que le *play* représente l'attitude ludique adoptée à son égard, qu'aucun jeu (*game*) n'est en lui-même ludique, mais que c'est bien l'attitude engagée à son égard qui permet de faire que celui-ci soit « actualisé comme jeu ». Pour l'auteur, qui a proposé un modèle sémiotique du *gameplay* du jeu vidéo (cf. fig. 33) (Genvo, 2008), le *play* et le *game* sont perpétuellement mis en résonance à travers les quatre modalités de faire : le *devoir-faire* le jeu induit par le dispositif pousse l'individu à *vouloir-faire* le jeu (modalités de potentialisation), et dans le même sens, le

pouvoir-faire le jeu requiert que le joueur ait le *savoir-faire* nécessaire pour y jouer (modalités de l'actualisation). Dans cette perspective, si notre but est de concevoir un jeu qui permet à l'enfant de faire son récit et de remanier son vécu émotionnel, il nous semble que le système et les différents mécanismes de celui-ci pourraient, eux aussi, être pensés comme des énoncés narratifs modaux.

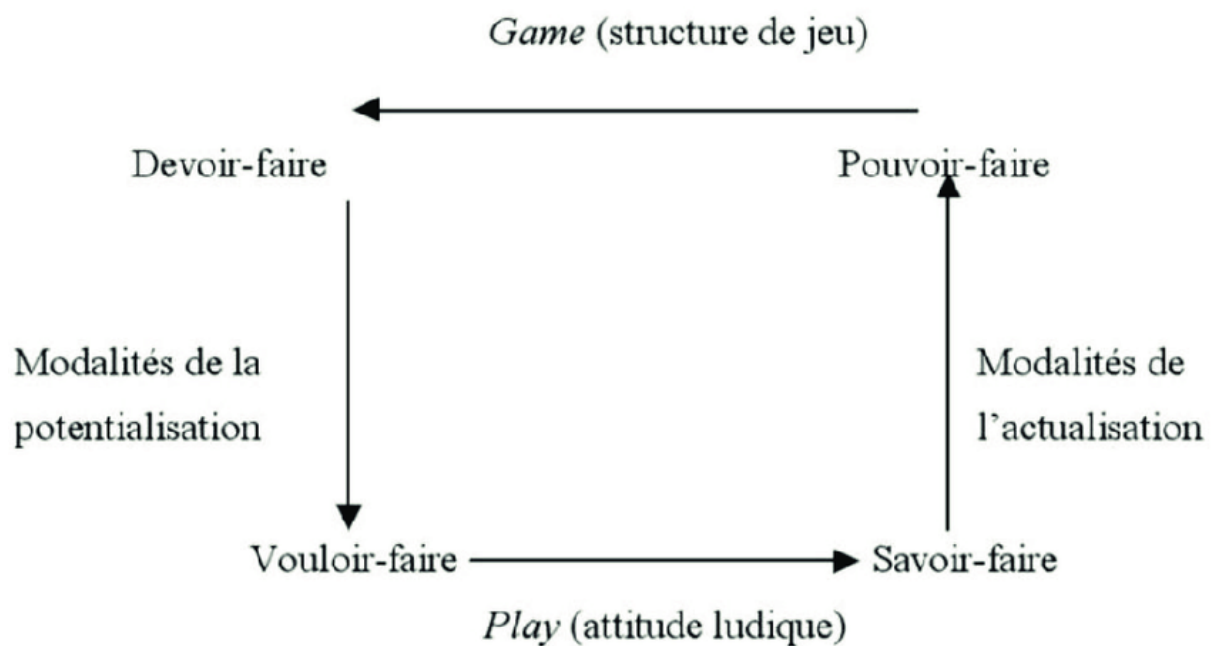


Fig. 33 – Genvo (2008) : Modèle sémiotique du *gameplay*

Ainsi, au regard du *vouloir-faire*, certains des courts-métrages conçus par les enfants dans le cadre des ateliers cinéma-répétition lorsque nous étions à l'association JADE (cf. §7.3) nous paraissent, par leur forme, comme pouvant être de potentiel levier permettant d'engager l'enfant dans le jeu. En effet, comme nous l'évoquions précédemment, certains de ces films d'animation ont été construits autour de l'accomplissement d'une mission par l'enfant. Par exemple, dans son court-métrage, Bastien (11 ans) apparaît comme héros investi d'une quête, celle de détruire le monstre géant qui représente le cancer de sa mère, afin de la sauver ainsi que l'ensemble de sa famille (cf. §8.2) ; dans le même sens, Kévin (10 ans), dans le film qu'il a réalisé lors des

ateliers précédents, s'est lui aussi donné pour mission de sauver sa mère en anéantissant le chasseur qui, avec son fusil, tire des balles qui donnent le cancer. Ici, la quête nous semble pouvoir être réinvestie comme « un faire cognitif qui cherche à provoquer le faire somatique » (Greimas, 1983 : 74), sorte de *manipulation* qui permet d'engager l'enfant dans le *vouloir-faire* le jeu. En d'autres termes, l'énoncé global pourrait reposer sur l'axe du désir en y intégrant un personnage fictif qui transmettrait une mission à l'enfant, autrement dit un *devoir-faire*, tel que c'est le cas dans de nombreux jeux vidéo, comme, pour reprendre l'exemple de Genvo (2012b), dans *Super Mario Bros.* (Nintendo, 1985)⁵³ où la quête du joueur est de secourir la princesse Peach enlevée par Bowser. Puisque précédemment nous mettions en évidence qu'à travers le récit, l'enfant se crée une identité narrative par laquelle il devient le *narracteur* (Mori & Rouan, 2011) de sa propre histoire en lui donnant le pouvoir d'agir sur celle-ci et en lui permettant, par conséquent, le possible remaniement de son vécu émotionnel (cf. §8.4), il nous semble que cette mission pourrait justement consister en la reconstruction de l'économie narrative par l'exploration des possibles. En d'autres termes et pour le dire plus simplement, le jeu pourrait investir l'enfant d'une quête, celle par exemple de délivrer le message le plus fidèle à soi-même pour pouvoir ensuite en changer le cours de l'histoire. Ainsi, le but du jeu serait explicite pour tous, et ce notamment car, comme nous le disions précédemment, celui-ci s'adresse à un contexte familial où le parent (ou toute personne qui s'occupe de l'enfant) n'a pas les compétences d'un professionnel de santé lui permettant d'analyser et d'interpréter un récit construit sur une réalité imagée ou abstraite, parfois loin de la situation réellement vécue. Ainsi, il ne s'agit pas pour le parent de déceler une réalité cachée, mais d'accompagner l'enfant dans la construction du récit de la situation telle qu'elle a été éprouvée, de sorte qu'il puisse le soutenir, clarifier les choses et/ou l'aider à dépasser le vécu douloureux si nécessaire, et ce dans la perspective de soutien familial et non dans une dimension clinique ou thérapeutique. En ce sens, dans ce scénario, il conviendrait d'imaginer le message comme le récit du vécu émotionnel, et le changement de l'histoire comme l'exploration de récits alternatifs permettant

⁵³ Il s'agit d'un jeu vidéo dans lequel Mario a pour mission de restaurer la paix dans le Royaume Champignon. Pour ce faire, il doit délivrer la princesse qui s'est fait enlever par Bowser, le roi des Koopas, afin que celle-ci puisse inverser le mauvais sort jeté sur le royaume. Le joueur, qui incarne Mario, doit traverser les différents mondes du jeu en affrontant les divers adversaires envoyés par Bowser pour l'empêcher de réaliser sa mission.

d'ouvrir le champ des possibles et de remanier le vécu de l'enfant. Ainsi, le personnage fictif du jeu deviendrait le manipulateur-destinateur de la quête, et l'enfant serait, quant à lui, à la fois le sujet-héros et le destinataire puisqu'il serait le premier bénéficiaire de l'objet du désir, celui de changer le cours de sa propre histoire.

Dans cette perspective, l'expérience de jeu permettra finalement l'élaboration d'un récit dans le récit : celui de l'enfant dans celui du jeu. À ce titre, les trois épreuves identifiées par Greimas (1966) que nous évoquions dans le chapitre précédent (cf. §8.3.2), à savoir l'épreuve qualifiante, l'épreuve principale et l'épreuve glorifiante, nous paraissent pouvoir être exploitées comme trois phases de jeu, sortes de canevas qui permet scène par scène de faire progresser l'enfant vers cet objectif final. En ce sens, le *contrat initial* reposera en partie sur le scénario du jeu lui-même qui, par le biais d'un personnage-destinateur mandaterait l'enfant pour la réalisation de la mission qui consistera à délivrer le message le plus fidèle à lui-même. L'épreuve qualifiante, quant à elle, sera l'étape où l'enfant acquiert la *compétence*, c'est-à-dire où il possède le *savoir-faire* nécessaire pour réaliser la mission pour laquelle il a été investi. L'épreuve principale consistera à donner à l'enfant le *pouvoir-faire* de sorte qu'il puisse accomplir sa mission. Enfin, l'épreuve glorifiante consistera en la *sanction* dans laquelle le personnage-destinateur apparaîtra également comme le personnage-judicateur, et donnera ou non – en fonction de la réussite ou de l'échec de l'épreuve principale – la possibilité à l'enfant de pouvoir changer le cours de l'histoire.

En outre, le jeu dans sa globalité, c'est-à-dire au-delà de son scénario interne mais sous le versant du scénario d'usage du jeu lui-même, aurait deux bénéficiaires : a) l'adulte s'il parvient à connaître les difficultés de l'enfant et potentiellement l'aider et/ou le soutenir (son Programme Narratif de base), b) l'enfant s'il se distrait et passe du temps avec l'adulte (son PN de base) mais aussi et surtout dans une autre dimension, s'il parvient – par l'expression permise par le jeu, par l'accompagnement et le soutien de l'adulte, et par la mise en sens de son vécu – à remanier l'expérience négative et à pouvoir la dépasser. Dans cette perspective, les PN de base de l'adulte et l'enfant coïncideraient finalement mais ce à différents degrés de conscience. En effet, si l'objectif pour l'adulte en jouant vise le bien-être de l'enfant tandis que celui de l'enfant vise l'activité de jouer en elle-même, le jeu peut également lui apporter le même bien-être que celui visé par l'adulte, et ce même sans qu'il n'ait conscience de ce qui se joue

réellement par le jeu quand bien même le scénario interne puisse paraître explicite. Autrement dit, dans une certaine mesure, l'expérience ludique vise la même finalité pour les deux sujets, mais celle-ci est intentionnelle chez l'adulte tandis qu'elle ne l'est pas nécessairement chez l'enfant.

11.3. Le contrat initial : le scénario du jeu et la mission de l'enfant

Puisque le jeu se situe dans une *aire intermédiaire d'expérience* (Winnicott, 1971) à mi-chemin entre la réalité et le fictif, et dans lequel la suspension de l'incrédibilité est possible (Idone Cassone & Thibault, 2020 ; Eco, 1979), il nous semble que le scénario au cœur du présent jeu peut lui-même s'inscrire dans une dimension magique. En effet, lors des observations réalisées sur nos différents lieux d'enquêtes, nous avons pu relever, à de nombreuses reprises, que les enfants avaient souvent recours à des super-pouvoirs imaginaires, à la fois dans leurs jeux fictifs, et également dans le but de solutionner une situation à laquelle ils étaient confrontés. Par exemple, lorsque nous étions au CHU (cf. §7.3), plusieurs enfants qui jouaient avec des figurines diverses leur attribuaient des pouvoirs magiques dans leurs histoires imaginées, tandis que d'autres, invoqués dans celles-ci des super-héros en tout genre. Également, lorsque nous étions au centre de loisirs (cf. §7.5), nous avons pu interroger les enfants sur les pouvoirs qu'ils choisiraient s'ils pouvaient en avoir un (Caluire Jeunes, notes de terrain du 30/08/2019). De plus, à l'association JADE (cf. §7.2), Lou (9 ans) a voulu réaliser un court-métrage dans lequel elle aurait « des super-pouvoirs pour être libre » (JADE, notes de terrain du 24/10/2017). Dans les récits visuels réalisés lors des années précédentes, Camille (12 ans) « rêve d'une forêt magique » dans lesquels elle trouve un remède pour soigner sa mère ; Sarah (11 ans) fabrique un objet qui donne la possibilité de voler ; Lucie (11 ans) possède des pouvoirs magiques qui lui permettent d'aider encore davantage son proche en situation de handicap moteur. Dans cette perspective, et puisque le *play* repose et s'élabore sur et par l'expressivité, il nous apparaît que le recours à l'objet magique – identifié par Propp (1928) en tant qu'objet transformateur dès les premières études en narratologie – pourrait justement être un potentiel levier créatif pouvant solliciter l'imaginaire de l'enfant afin qu'il puisse plus aisément exprimer son vécu, et le remanier à travers la construction de récits alternatifs. En

effet, le registre de la magie est déjà bien souvent convoqués dans les contes et films d'animation pour enfant, comme par exemple, le tapis volant ou les trois vœux exaucés par le Génie dans *Aladdin* (Musker & Clements, 1992), la baguette magique que l'on retrouve dans *Cendrillon* (Geronimi, Jackson, & Luske, 1950), la poudre magique de la Fée Clochette qui permet aux enfants de voler dans *Peter Pan* (Geronimi, Jackson, & Luske, 1953), ou bien encore, le don divinatoire du cochon dans *Taram et le Chaudron magique* (Berman & Rich, 1985). Dans le même sens, le thème du fantastique, et notamment celui de la magie, est un univers que nous retrouvons déjà dans de nombreux jeux pour enfant comme par exemple lorsque les joueurs incarnent des guérisseurs devant préparer divers philtres dans *Die Quacksalber von Quedlinburg* (Schmidt Spiele, 2018), ou lorsqu'ils sont des sorciers dotés d'une baguette magique et d'un grimoire dans *Abra Kazam !* (Buzzy Games, 2018), ou encore, lorsqu'ils interprètent des grenouilles devant briser toutes les protections magiques de la sorcière pour ne pas finir dans son chaudron dans *Soupe à la Grenouille* (TIKI Editions, 2019). Également, il n'est pas rare que les super-pouvoirs imaginaires soient invoqués dans les approches thérapeutiques avec l'enfant : par exemple, l'utilisation de la baguette magique sert à interroger ce dernier sur les changements qu'il opérerait grâce à elle pour se sentir mieux (Tilmans-Ostyn, 2004) ou pour que sa vie soit plus simple (Calicis, 2009). Selon Wintgens et Hayez (2003 : 382), les enfants ayant une sœur ou un frère malade utilisent souvent leur imaginaire « pour se transformer en héros, conquérant la potion magique qui guérit et élimine la maladie de la vie familiale ». Dans le même sens, en tant que clown dans un service pédiatrique hospitalier, Devinat (2004 : 115) utilise une baguette magique avec les enfants et met en évidence que les super-pouvoirs peuvent leur servir pour conjurer la maladie et utiliser leurs « propres ressources créatives pour se projeter dans le futur ». Ainsi, c'est dans cette perspective que nous avons imaginé le scénario de jeu suivant :

Un mystérieux personnage offre la possibilité au joueur d'avoir des pouvoirs magiques lui permettant de changer le cours de sa propre histoire. Pour cela, il devra réussir à obtenir les six

ingrédients secrets nécessaires à la conception de la potion. Pour accomplir la mission avec succès, le joueur devra délivrer un message qui raconte une situation émotionnelle qu'il a traversée dernièrement ou un problème auquel il est confronté actuellement. Pour que ce message soit accepté, il devra être le plus fidèle à lui-même et le plus détaillé possible. Pour l'aider dans la délivrance dudit message, le joueur pourra compter sur le Grand Guide qui l'accompagnera et lui indiquera les différentes étapes à suivre. À chaque fois qu'il réussira une de ces étapes, le mystérieux personnage lui fournira un des six ingrédients secrets. Lorsque le joueur les aura tous obtenus, il pourra enfin concevoir la potion, et accéder à une multitude de pouvoirs magiques lui donnant la possibilité de modifier l'histoire qu'il a raconté.

Dans ce scénario, la *manipulation* repose sur une structure contractuelle à travers laquelle le « mystérieux personnage » transforme la structure modale de l'enfant en le poussant à *vouloir-faire* le jeu par le biais de la *tentation* (Greimas & Courtés, 1979) : celle d'obtenir les pouvoirs magiques afin de changer le cours de sa propre histoire. À ce titre, les pouvoirs obtenus auront chacun une fonction particulière qui permettra à l'enfant d'agir de telle ou telle façon sur le récit de son vécu émotionnel. En cela, ils auront pour objectif de servir de support à l'imaginaire de l'enfant, en apparaissant comme moteur de l'exploration des possibles, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre (cf. §11.6).

Par ailleurs, puisqu'il est question d'un format de « jeu autobiographique » (Genvo, 2019a), le *contrat initial* – axé sur la délivrance du message par l'enfant – apparaît, en quelque sorte, comme ce que Lejeune (1975) appelle le « pacte autobiographique », c'est-à-dire un contrat de vérité entre l'auteur et le lecteur. Ici, il s'agit d'un contrat entre le joueur et le jeu par lequel celui-ci s'engage à délivrer un message dont le contenu reflète la vérité et l'authenticité

de l'expérience émotionnelle telle qu'elle a été vécue et éprouvée. À ce titre, les récits alternatifs pourront dès lors être considérés comme une « autofiction » pour reprendre le néologisme de Doubrovsky (1977), non pas au sens que lui confère l'auteur, mais plutôt dans une logique où il s'agit, contrairement au pacte induisant la véracité des propos, de se réinventer sur le mode de l'imaginaire. En outre, puisqu'il est question de faire le jeu de sa propre expérience, il convient de laisser à l'enfant le choix de la situation émotionnelle ou problématique contenu dans le message de sorte qu'il puisse s'exprimer sur ce qu'il souhaite tout en ayant une position dans laquelle il a, en quelque sorte, le contrôle. Toutefois, si le choix revient au joueur, nous pensons que celui-ci peut également, d'une manière ou d'une autre, être facilité par le système de jeu lui-même. Ainsi, afin d'orienter l'enfant dans la situation à raconter tout en sollicitant son imaginaire, il nous a semblé essentiel que le jeu puisse, par exemple, lui permettre de s'appuyer sur une ou plusieurs cartes piochées parmi différentes catégories – telles que des cartes « personne », des cartes « lieu » et/ou des cartes « ressenti » – et sur lesquelles figurera un terme au verso (cf. fig. 34, fig. 35 et fig. 36). Un seul de ces mots ou la combinaison de plusieurs d'entre eux pourra permettre à l'enfant d'amorcer une réflexion sur lui-même et ainsi le guider dans son choix quant au contenu du message à délivrer.

| | | | |
|--|-------------------------------|---|-------------------------------------|
| PERSONNE | | | |
| MA MAMAN | MON PAPA | MA SOEUR OU MON FRÈRE | MA MAMIE OU MON PAPI |
| L'INSTITUTRICE OU L'INSTITUTEUR | LA OU LE MÉDECIN | LA OU LE NOUNOU | L'ANIMATRICE OU L'ANIMATEUR |
| MA MEILLEURE COPINE OU MON MEILLEUR COPAIN | UNE COPINE OU UN COPAIN | UNE FILLE OU UN GARÇON DANS MA CLASSE | MON AMOUREUSE OU MON AMOUREUX |

Fig. 34 – Exemples de cartes que nous avons réalisées pour la catégorie « personne »

| | | | |
|-----------------|-------------------------|-----------------|---|
| LIEU | | | |
| À L'ÉCOLE | AU CENTRE DE LOISIRS | CHEZ MOI | CHEZ MAMIE ET PAPI |
| DANS LE GYMNASE | DANS LA RUE | CHEZ LE MÉDECIN | CHEZ UNE COPINE OU CHEZ UN COPAIN |
| DANS LA VOITURE | AU PARC | AU SUPERMARCHÉ | EN VACANCES |

Fig. 35 – Exemples de cartes que nous avons réalisées pour la catégorie « lieu »

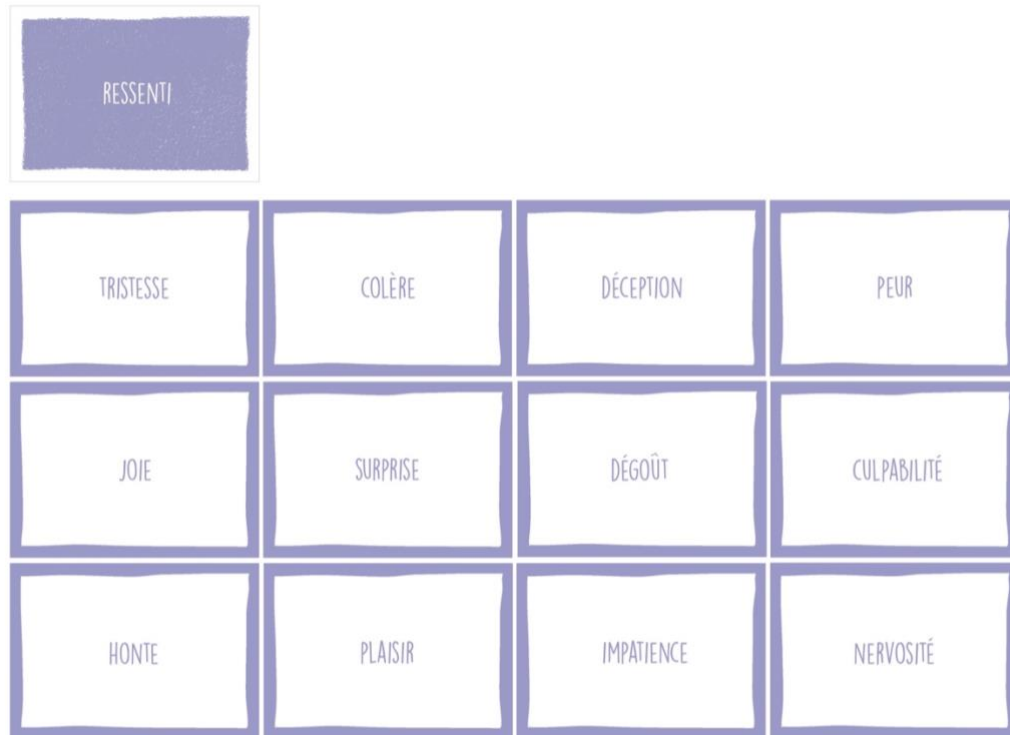


Fig. 36 – Exemples de cartes que nous avons réalisées pour la catégorie « ressenti »

D'autre part, tout au long de nos observations, nous avons pu relever le rôle important que joue la réciprocité dans la relation de confiance entre les enfants eux-mêmes et également entre l'enfant et l'adulte (cf. §7). En effet, comme nous le disions précédemment, au cours de nos enquêtes, nous avons fait en sorte que notre posture nous permette d'être suffisamment proches des enfants pour qu'ils nous autorisent à entrer « dans leurs histoires » (Danic et al., 2016 : 117). À ce titre, nous avons pu, à de nombreuses reprises, assister à des scènes où les enfants se faisaient des confidences sur leur vie, tout en attendant en retour que leur pair en fasse de même. Plusieurs fois, il a fallu que nous aussi nous nous prêtions au jeu de la confiance personnelle pour que les enfants nous livrent les leurs. Cette sorte de rituel nous est finalement apparu comme une des règles de l'enfance du dévoilement mutuel des secrets : en d'autres termes, un pacte de réciprocité où ils s'autorisent à se raconter à autrui si, et seulement si, l'interlocuteur en face se confie également. Dans la perspective où le jeu apparaît comme un espace de rencontre et d'expression dans la relation parent(s)-enfant, il nous semble que la notion de réciprocité est essentielle pour que celui-ci se sente prêt à livrer ses ressentis. En ce

sens, nous pensons que l'adulte pourra se faire le partenaire de l'enfant dans le jeu, soit en tant qu'accompagnateur qui co-construit et co-enrichit le récit de celui-ci, soit en se livrant lui-même à l'exercice de la construction de son propre récit en parallèle de celui de l'enfant, et dans ce cas, en plus d'être accompagnateur il apparaîtra aussi en miroir. Ainsi, dans cette première phase initiale, le parent jouera un rôle important parce qu'il pourra également agir de façon à orienter l'enfant dans son choix, notamment s'il sait ou sent qu'une situation particulière lui est potentiellement douloureuse ou difficile à gérer.

En somme, pour revenir sur le scénario du jeu, après avoir déterminé quelle sera la situation émotionnelle au cœur du message à délivrer, le « mystérieux personnage » laissera place au personnage du « grand guide » qui, quant à lui, jouera deux rôles actantiels : à la fois celui de l'*adjuvant* parce qu'il aide et accompagne l'enfant dans la *performance*, et par conséquent, également en tant que personnage-manipulateur parce qu'il exerce un faire persuasif en le guidant dans les différentes épreuves à accomplir pour réussir sa mission et obtenir la récompense, celle d'avoir accès aux pouvoirs magiques permettant de pouvoir remanier le récit originel en y créant des fins alternatives.

11.4. L'épreuve qualifiante : l'inventaire émotionnel

Comme nous l'évoquions précédemment, dans les approches axées sur la narration, comme c'est le cas par exemple dans les thérapies narratives, le thérapeute accompagne le patient afin qu'il ne se raconte pas seulement dans une dimension *épisodique* – c'est-à-dire en mettant les éléments bout à bout dans un certain ordre chronologique – mais dans une dimension *configurante* de sorte que le récit puisse apparaître comme un tout signifiant (cf. §8.4.2). Ainsi, le jeu doit permettre à l'enfant de pouvoir identifier et classifier les expériences émotionnelles et les éléments de son *monde virtuel* (Rimé, 2005), sans quoi le récit qu'il construira ne pourra apparaître comme une totalité signifiante pouvant permettre la mise en sens et le remaniement du vécu. À ce titre, dans le chapitre précédent, nous disions que le dispositif de jeu pourrait être un outil de facilitation s'il dirige l'enfant de sorte qu'il puisse rassembler tous les éléments qui constituent son vécu émotionnel, à la manière du *bricolage intellectuel* chez Lévi-Strauss (1962) (cf. §9.5.1). Toutefois, comme nous l'avons mis en évidence, il nous semble essentiel

que l'inventaire ne soit pas réalisé uniquement mentalement, mais plutôt que le jeu intègre cette étape directement au sein de son système de sorte à pouvoir matérialiser et rendre visibles toutes les pièces du puzzle qui composent le vécu émotionnel de l'enfant. En cela, la première phase du jeu consistera à faire faire à l'enfant ce que nous appelons un inventaire émotionnel, c'est-à-dire un ensemble d'actions lui permettant de recenser tous les *résidus d'événements* expérientiels et subjectifs participants activement à la manière dont il interprète, éprouve et vit la situation émotionnelle actuelle.

D'une certaine manière, cet ensemble d'actions se situe dans ce que Kirsh et Maglio (1994) appellent les *actions épistémiques*, c'est-à-dire des actions dont la fonction n'est pas la progression du joueur vers son objectif au sein de l'environnement externe (le jeu), mais dont le but est plutôt de le faire progresser dans son propre environnement interne et cognitif. Pour reprendre l'étude de cas des auteurs, dans le jeu vidéo *Tetris* (Pajitnov, 1984)⁵⁴, lorsqu'une nouvelle pièce apparaît à l'écran, et avant qu'elle ne soit définitivement placée, les joueurs la déplacent dans l'espace et exercent différentes rotations de celle-ci : cela n'a aucune incidence sur le jeu qui reste inchangé dans son état physique, néanmoins ces actions permettent aux joueurs de mieux réussir à visualiser où ladite pièce pourrait finalement être disposée au mieux en réduisant (a) « la mémoire impliquée dans le calcul mental », (b) le « nombre d'étapes liées au calcul mental » et enfin, (c) « la probabilité d'erreur de calcul mental » (Kirsh & Maglio, 1994 : 514 ; traduction libre). En somme, une action épistémique n'a, en soi, aucune influence sur le jeu lui-même, mais facilite le processus mental en amont afin de rendre, en aval, la réalisation de la tâche simplifiée. Dans une perspective similaire, Hansjörg et Müller (2008) développent la théorie précédente en proposant une taxinomie plus détaillée dans laquelle ils opèrent une distinction entre (a) les actions pratiques et théoriques, (b) les actions focales et auxiliaires, ainsi qu'entre (c) les actions auxiliaires nécessaires et contingentes. Les actions

⁵⁴ *Tetris* est un jeu de puzzle avec des pièces géométriques (*tétrmino*) composées de quatre carrés chacune mais existant sous sept formes différentes. Chaque fois qu'une pièce apparaît en haut de l'écran, le joueur peut, le temps que celle-ci descende jusqu'en bas, la faire tourner sur elle-même ou la déplacer pour la positionner où cela lui semble le plus stratégique pour former des lignes horizontales. Chaque fois qu'une ligne est entièrement complétée, elle disparaît automatiquement de l'écran. L'objectif est de faire disparaître le plus de ligne possible, et donc de disposer les pièces géométriques de sorte à combler au mieux les espaces. Le joueur perd lorsqu'il ne parvient plus à compléter de lignes entièrement et que l'écran de jeu est totalement rempli de pièces.

pratiques sont celles qui reposent sur un changement dans l'environnement du sujet, tandis que les actions théoriques sont celles qui se rapportent à son état interne. Les actions focales sont celles qui sont orientées vers la réussite d'un objectif défini, tandis que les actions auxiliaires sont celles qui se situent dans la temporalité de l'action focale, mais ne sont pas dirigées vers la réussite dudit objectif. Enfin, la différence entre les actions auxiliaires nécessaires et contingentes repose sur la possibilité d'user de moyens alternatifs : les premières sont des actions qui ne peuvent pas être remplacées par d'autres, tandis que les secondes le peuvent. En ce sens, pour reprendre le cas du jeu *Tetris* (Pajitnov, 1984), le fait de faire tourner la pièce est une action pratique auxiliaire réalisée dans le but d'une action théorique focale – celle de mieux identifier sa forme – qui elle-même est exécutée dans l'objectif d'une action pratique focale – celle de placer définitivement la pièce. Ainsi, les actions épistémiques décrites par Kirsh et Maglio (1994) à propos dudit jeu apparaissent, dans la théorie de Hansjörg et Müller (2008 : 997 ; traduction libre), comme des « actions pratiques auxiliaires contingentes au service d'actions théoriques focales ».

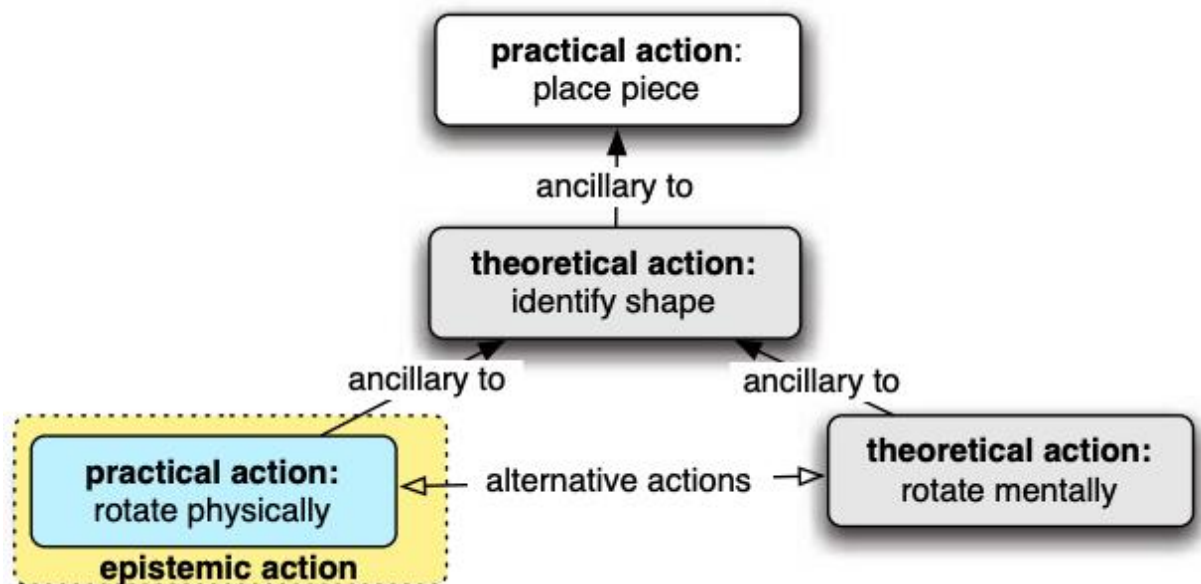


Fig. 37 – Hansjörg et Müller (2008) : Structure d'une action épistémique dans le cas du jeu *Tetris*, à partir des travaux de Kirsh et Maglio (1994)

Dans cette perspective, il nous semble que la réalisation de l'inventaire émotionnel doit être compris, lui aussi, comme une action auxiliaire facilitant la construction du récit émotionnel. Du point de vue de la sphère actionnelle du jeu, nous avons envisagé cette première phase en deux étapes-actions, une première pour identifier lesdits éléments, et une seconde pour les classer. Autrement dit, puisque la construction du récit du vécu émotionnel et sa mise en sens sont l'objectif du jeu, pour pouvoir faciliter la réalisation de celui-ci, il est nécessaire que : (a) l'enfant exécute, en amont, une action pratique auxiliaire lui permettant de définir tous les éléments passés et conjoints qui composent son vécu émotionnel actuel, (b) pour avoir une vue d'ensemble sur l'entièreté de celui-ci (action théorique), (c) de sorte à pouvoir enfin organiser lesdits éléments (action pratique) dans l'objectif de se raconter dans une dimension *configurante* (action pratique focale) (cf. fig. 38).

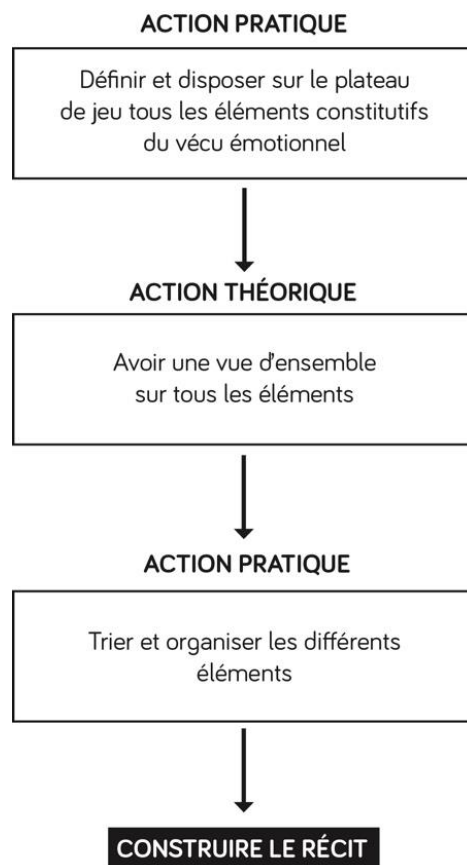


Fig. 38 – Les actions à réaliser pour faciliter l'inventaire permettant la construction du récit du vécu émotionnel

11.4.1. L'identification

L'objectif de cette étape est de procéder à l'identification des différentes entités qui composent le vécu émotionnel de l'enfant. Il s'agit donc d'engager ce dernier dans un processus réflexif lui permettant la quête de soi en explorant son *monde virtuel* (Rimé, 2005), c'est-à-dire ses valeurs, ses connaissances et sa manière de penser le monde, ses expériences émotionnelles antérieures positives et négatives s'il les pense liés, de près ou de loin, à la manière dont il interprète et éprouve la situation émotionnelle actuelle. En ce sens, dans cette première étape, il s'agit en quelque sorte pour l'enfant de répondre de manière libre à la question suivante « quels sont tous les éléments que je peux identifier et donner au grand guide pour qu'il puisse m'aider et m'accompagner dans la réalisation de ma mission ? ».

Pour faciliter cette étape, nous avons imaginé que le personnage du « grand guide » puisse, par le biais de cartes intégrées au sein du jeu et sur lesquelles figureront des questions et/ou des phrases larges et ouvertes, engager l'enfant dans une réflexion sur lui-même, comme c'est le cas dans *Essence : Erkenne dich selbst !* (Edition Essentia, 2011)⁵⁵. Dans ce dernier, on retrouve des questions telles que « qu'est-ce qui est le plus important pour moi dans mes rapports avec les autres ? », « quel est le trait qui me caractérise le plus ? », ou encore « qu'est-ce qui est particulièrement important pour moi dans la vie ? » (cf. fig. 39). Il nous semble que ce type de questionnements pourra permettre à l'enfant de pouvoir s'interroger sur ses propres qualités, ses forces et ses faiblesses, et ce qui fait sens pour lui dans la vie.

⁵⁵ *Essence : Erkenne dich selbst !* est un jeu multijoueurs composé de 56 cartes-questions, 49 cartes-conseils et 372 cartes-mots autour de quatre thèmes (qualités, valeurs, activités, couleurs) permettant à chacun de se découvrir soi-même et les autres joueurs. À chaque carte-question piochée, le joueur lit la question à voix haute et pioche le nombre de cartes-mots indiquées sur la carte. Les joueurs doivent ensuite choisir le mot qui, selon eux, correspond le plus à la question posée. Ensuite, chacun procède à une évaluation mutuelle qui permet d'obtenir un nombre de points et de faire avancer le pion sur le plateau. Le jeu se termine dès qu'un joueur a atteint le centre du plateau, et le gagnant est celui qui se révèle le plus accompli dans les différents domaines de connaissance.



Fig. 39 – Cartes de jeu de *Essence : Erkenne dich selbst !* (Edition Essentia, 2011)

Afin de renforcer cette étape du jeu, nous avons pensé que celle-ci puisse également être combinée au *photolangage* – une méthode créée en 1965 dans laquelle des photographies sont utilisées comme support pour parler de soi (Stahl, 2011 ; Vacheret, 2010) – afin de solliciter l’imaginaire de l’enfant et de l’engager dans une posture introspective. Par exemple, les cartes du jeu *Dixit* (Libellud, 2008)⁵⁶, sur lesquelles figurent des illustrations plus ou moins abstraites (cf. fig. 40), sont considérées comme ayant un haut pouvoir métaphorique et sont souvent utilisées comme outil de médiation, matériel projectif et support de parole dans les services de

⁵⁶ Il s’agit d’un jeu multijoueurs composé de cartes sur lesquelles figurent des illustrations plus ou moins abstraites et détaillées. À chaque tour, un joueur-conteur choisit une carte parmi celles qu’il a entre ses mains, et la décrit aux autres au moyen d’une formulation libre (mot, phrase, citation, référence à une œuvre, etc.), avant de disposer celle-ci face cachée sur la table. Les autres joueurs doivent choisir parmi leurs propres cartes celle qui conviendrait le mieux à la description du joueur-conteur avant de la disposer, eux aussi, face cachée sur la table. Une fois que toutes les cartes choisies ont été mélangées, chaque joueur doit choisir ce qu’il pense être la véritable carte à l’origine de la description du joueur-conteur. Si aucun joueur ou tous les joueurs ont sélectionné la bonne carte, les joueurs gagnent deux points, et le conteur n’en gagne aucun ; si un ou plusieurs joueurs (mais pas tous) ont choisi la bonne carte, les joueurs et le conteur marquent trois points chacun ; chaque joueur remporte un point supplémentaire chaque fois qu’un autre joueur a choisi sa carte plutôt que celle du conteur. Le gagnant est celui ayant remporté le plus de points à la fin de la partie.

soin et d'éducation avec les enfants et les adolescents (voir par exemple Catheline, Bidault, Gianetti, & Lagrange Massé, 2019 ; Forrat, 2020 ; Giacobi, 2020 ; Ikiz & Béziat, 2020 ; Lescalier-Grosjean & Vander Vorst, 2019 ; Mousnier, Knaff, & Es-Salmi, 2016).



Fig. 40 – Cartes du jeu *Dixit* : extension 5 *Daydreams* (Libellud, 2014)

Comme le souligne Giacobi (2020 : 104), *Dixit* invite à « la créativité et la liberté du joueur » et ce notamment parce que les règles du jeu ne contraignent aucunement celui-ci à décrire la carte d'une manière spécifique, mais laissent place à une énonciation verbale entièrement libre. Dans le jeu dont il est question dans les présentes recherches, nous pensons que cette première étape de l'inventaire émotionnel doit, elle aussi, ne pas contraindre ou enfermer l'enfant dans une forme générique de production verbale. L'objectif de cartes comme celles présentes dans le *Dixit* est de venir « stimuler, réveiller les images que chacun porte en soi et à travers lesquelles il perçoit la réalité et se la représente » (Catheline, et al., 2019 : 285). En ce sens, nous pensons que la combinaison de deux types de cartes (cf. fig. 41) – sur lesquelles figureront, d'une part, des questions ouvertes (cf. fig. 42), et d'autre part des illustrations abstraites (cf. fig. 43) – pourra encourager l'association libre de l'enfant de sorte qu'il puisse davantage s'appuyer sur ses propres ressources subjectives sans pour autant diriger totalement ses choix

quant aux éléments qu'il considère devoir intégrer ou non au sein de cet inventaire. En somme, le jeu pourra mettre à disposition de l'enfant un ensemble de cartels vides et effaçables sur lesquels il inscrira manuellement les éléments qu'il souhaite, et ce sous la forme qui lui convient le mieux, comme par exemple, l'écriture ou le dessin. Cette étape permettra ensuite de pouvoir disposer, sur la table, toutes les entités personnelles de l'enfant de sorte qu'il puisse avoir une vue d'ensemble de ces derniers.



Fig. 41 – Les deux types de cartes pour aider l'enfant à faire son inventaire émotionnel



Fig. 42 – Exemples de cartes « question » que nous avons réalisées

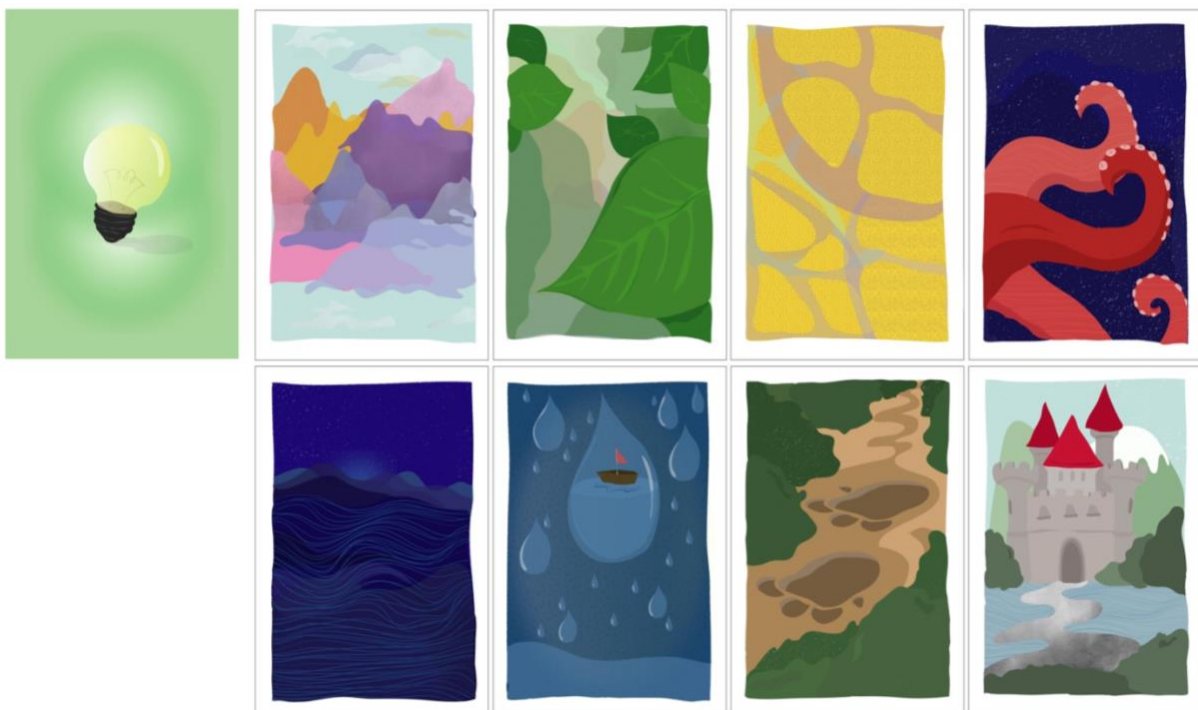


Fig. 43 – Exemples de cartes « illustration abstraite » que nous avons réalisées

11.4.2. La classification

Herman (2003), lorsqu'il interroge la manière dont la structure du récit pourrait favoriser la résolution de problèmes, met en évidence que la fragmentation, c'est-à-dire le fait de segmenter et subdiviser les différentes connaissances en unités, joue un rôle important parce qu'elle permet d'organiser le flux d'expériences. Ainsi, dans cette étape, il s'agit de procéder à la classification de toutes les entités identifiées et présentes dans l'inventaire émotionnel de l'enfant. L'objectif est d'organiser ces différents éléments en plusieurs catégories en fonction de la nature de chacun d'elle. Dans cette perspective, il s'agira pour l'enfant de répondre à la question suivante « parmi les éléments disposés sur la table, quels sont ceux qui relèvent de mes valeurs, ceux qui constituent des expériences émotionnelles que j'ai vécues dans le passé, et ceux qui sont relatifs à la situation que je vis actuellement ? ». Le rôle de l'adulte à cette étape est également important parce que pour parvenir à la *performance* de son programme narratif de base, à savoir celui de pouvoir connaître les difficultés émotionnelles de l'enfant (cf. §9.4.2), il est essentiel qu'il accompagne rigoureusement l'enfant en l'interrogeant et/ou en l'éclairant sur, par exemple, des similitudes entre le vécu actuel et d'antérieures expériences de l'enfant qu'il a à sa connaissance ou encore sur des traits de sa personnalité qui apparaissent devoir être mis en avant au regard de la situation en jeu. En d'autres termes, cet inventaire émotionnel constitue déjà un point de départ à une potentielle mise en sens en permettant à l'enfant comme le parent de pouvoir pointer du doigt certains aspects de la situation. Fondamentalement, il est ici question de mettre en exergue les entités qui constituent une trame de fond de celles qui relèvent de l'expérientiel en séparant les données qui consignent les valeurs ou connaissances de l'enfant de celles qui incarnent une expérience émotionnelle (cf. fig. 44). En d'autres mots, si dans un inventaire il est nécessaire « d'identifier avec précision » chaque élément pour « savoir quel rôle chaque culture leur attribue au sein d'un système de significations » (Lévi-Strauss, 1962 : 71), ici il est question de pouvoir distinguer les éléments constitutifs de l'ossature principale de ceux qui reposent sur celles-ci de sorte que l'enfant puisse comprendre quelle fonction il confère à chacune de ces entités au sein de son propre système de sens et de valeurs.

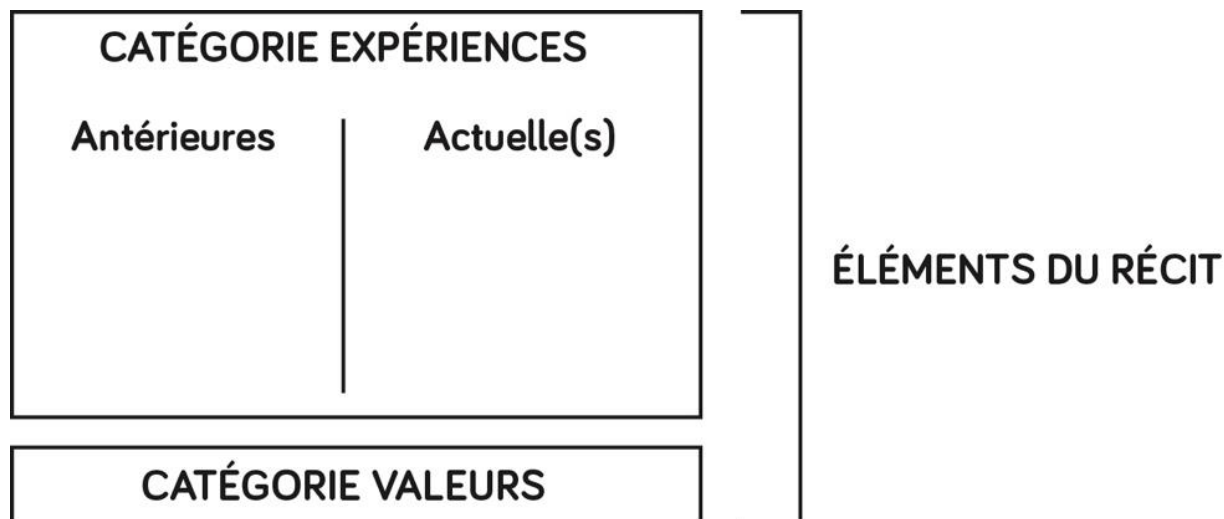


Fig. 44 – Classification des entités présentes dans l'inventaire émotionnel

Toutefois, si ces deux catégories (expériences et valeurs) sont intégrées au jeu, il nous semble également essentiel de laisser la possibilité à l'enfant d'en créer de nouvelles selon ses besoins et au regard des différentes entités qu'il a identifiées dans son inventaire émotionnel. À ce titre, le jeu *Imhotep Le Duel* (Iello, 2019)⁵⁷ par exemple, nous semble particulièrement intéressant : le joueur possède quatre petits plateaux individuels et indépendants les uns et les autres pouvant être disposés comme il le souhaite et caractérisant chacun un lieu différent – celui des obélisques, des temples, des pyramides ou encore des chambres funéraires (cf. fig. 45).

⁵⁷ Il s'agit d'un jeu de stratégie pour deux joueurs dans lequel ceux-ci incarnent respectivement Néfertiti et Akhenaton s'affrontant dans un défi de bâtisseurs. Chaque joueur doit décharger stratégiquement les bateaux sur lesquels se trouvent les diverses matières premières pour ensuite pouvoir construire les différents monuments. Chaque construction rapporte un nombre de points défini. Le vainqueur est celui qui, lorsqu'il n'y a plus de matières premières à décharger, a cumulé le plus de points.



Fig. 45 – Les plateaux individuels et amovibles dans *Imhotep Le Duel* (Iello, 2019)

Dans une perspective similaire, nous avons imaginé le jeu dont il est question ici de sorte qu’il repose sur un « plateau vivant » (*living board*) (Lorenc, 2017), au sens où celui-ci sera évolutif et adaptable en termes de dispositions spatiales et de catégories classificatoires. Plus précisément, il s’agira de deux plateaux individuels sur lesquels figureront les catégories « Expériences » et « Valeurs », ainsi que d’autres plateaux vides, c’est-à-dire dépourvus d’une catégorie prédéfinie et que l’enfant pourra annoter lui-même et utiliser pour opérer une classification plus large pouvant davantage faire sens pour lui. Ces plateaux seront amovibles, modulables et indépendants les uns et les autres, de sorte à pouvoir être disposés au gré de chaque joueur, et être manipulables au fur et à mesure (cf. fig. 46). En somme, il nous semble primordial de considérer le jeu comme un support malléable, c’est-à-dire qui puisse s’adapter à chaque enfant selon ses ressources et/ou la situation qu’il traverse. En d’autres termes, le jeu est envisagé comme un médium dans lequel les éléments et les actions ne sont pas figés et fermés, mais plutôt comme un espace que l’enfant pourra s’approprier pour le faire devenir sien.

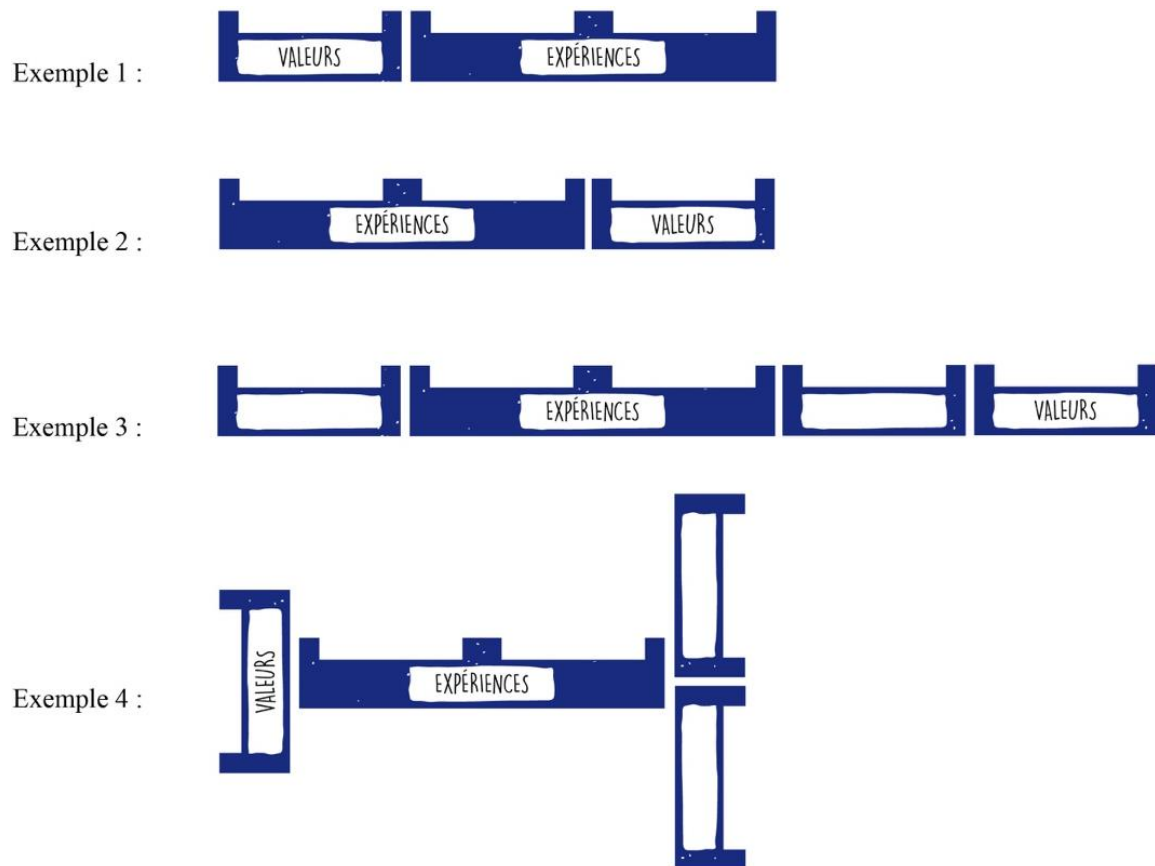


Fig. 46 – Quatre exemples de disposition des plateaux indépendants pour la réalisation de l’inventaire

DÉROULEMENT

Le Conteur et le Maître du jeu.

Si vous avez choisi de faire un seul récit à deux joueurs, l'un est le Conteur et l'autre est le Maître du jeu.
Si vous avez choisi de faire un récit chacun, vous êtes chacun le Maître du jeu du récit de l'autre.

1. La situation à raconter.

Le Conteur choisit la situation qu'il souhaite raconter dans son récit durant la partie. S'il n'arrive pas à choisir ou n'a pas d'idée, il peut piocher 1 à 3 cartes *Situation* de chaque catégorie pour s'aider à faire son choix.



2. L'inventaire personnel.

Par l'écrit ou le dessin, le Conteur inscrit sur les cartels à compléter ses valeurs principales ainsi que ses expériences passées et actuelles en lien avec la situation qu'il a choisi de raconter. Il peut également ajouter des éléments personnels, comme par exemple les choses qu'il aime ou ce qu'il éprouve. Pour s'aider à réaliser l'*Inventaire*, le Conteur peut demander de l'aide au Grand Guide en piochant autant de cartes *Aide-Inventaire* qu'il le souhaite.



Fig. 47 – Déroulement de l'épreuve qualifiante dans le jeu que nous avons imaginé

11.5. L'épreuve principale : la construction du récit

Tous les éléments identifiés et classifiés au sein de la phase d'inventaire émotionnel apparaissent comme l'ensemble des entités qui vont permettre à l'enfant de se raconter dans une dimension *configurante*. Ils constituent, d'une certaine manière, l'*encyclopédie personnelle* que l'enfant pourra consulter au cours de ses *promenades inférentielles* (Eco 1979) tout au long de la construction de son récit ; en d'autres termes, ils sont la matière permettant le « prendre

ensemble » narratif (Ricoeur, 1984). L'objectif ici est donc que l'enfant puisse faire des allées et venues entre la situation objective qu'il traverse, et le vécu émotionnel qu'il éprouve à l'égard de celle-ci et au regard des éléments de son inventaire émotionnel, afin de se raconter en considération de cet ensemble subjectif et personnel. Le jeu, s'il est pensé comme un *objet factitif* (Deni, 2002, 2005), doit donner la capacité à l'enfant de savoir comment faire la construction de son récit, comme nous l'évoquions précédemment. En ce sens, il est ici question d'interroger la manière dont le système de jeu pourra guider et soutenir l'enfant à travers la structure et les caractéristiques propres à tout récit (cf. §8.3) afin qu'il soit capable de faire le sien. Finalement, il s'agit encore une fois de rendre l'enfant *compétent* en lui donnant le *savoir-faire* lui permettant de *pouvoir-faire* son récit personnel, afin qu'il puisse réaliser sa mission avec succès.

Puisqu'il est ici question d'un système de jeu qui prescrit les actions à réaliser pour la construction du récit, il nous semble important que le jeu mette en lumière et indique à l'enfant, à la manière d'une recette de cuisine en quelque sorte, les étapes à suivre au regard des différentes séquences propres au récit. En ce sens, le découpage séquentiel que l'on retrouve dans le *schéma narratif canonique* établi par Greimas (1983), à savoir (a) la *manipulation*, (b) la *compétence*, (c) la *performance*, et (d) la *sanction*, nous semble pouvoir permettre à l'enfant une meilleure compréhension des différentes séquences essentielles, tout en lui servant de guide ou de logique à suivre dans l'élaboration de son propre récit. À ce titre, le système présent dans *Comment j'ai adopté un gnou* (Le Droit de Perdre, 2014)⁵⁸ nous semble particulièrement intéressant car, contrairement aux autres jeux basés sur la narration d'histoires et reposant uniquement sur un ensemble de visuels pour solliciter l'imaginaire des participants – comme des images dans *Speech* (Cocktail Games, 2010)⁵⁹ ou des pictogrammes dans *Imagidés*

⁵⁸ Il s'agit d'un jeu multijoueurs dans lequel chaque joueur, tour à tour, doit inventer une histoire en lien avec la thématique annoncée par la carte. Le joueur-conteur doit, au fur et à mesure de la construction de son histoire, lancer les 6 dés-connecteurs sur lesquels sont inscrits des mots qu'il doit impérativement intégrer à son discours.

⁵⁹ Il s'agit d'un jeu multijoueurs comprenant quatre modes de jeu dont l'objectif principal repose, à chaque fois, sur la création d'une histoire en s'inspirant des différentes cartes-images piochées.

(Gigamic, 2014)⁶⁰ –, il permet d’accompagner le joueur dans l’articulation de ladite histoire. En effet, ce jeu est composé de six dés colorés sur lesquels sont inscrits différents mots, morceaux de phrases ou injonctions, devant être intégrés à l’histoire contée. Ces dés sont définis par les concepteurs comme des « dés-connecteurs » devant être lancés selon l’ordre déterminé par les règles du jeu, à savoir du plus clair au plus foncé (cf. fig. 48). D’une certaine manière, chacun de ces dés, par les inscriptions qui figurent sur leurs facettes, fait écho aux différentes séquences de la structure du récit : le premier apparaît comme un dé d’introduction (situation initiale), le deuxième pourrait correspondre aux premiers éléments déclencheurs, le troisième renverrait à la complication, le quatrième aux actions, le cinquième aux éléments de résolution, et enfin le dernier à la conclusion (situation finale)⁶¹.



Fig. 48 – Les dés-connecteurs dans *Comment j’ai adopté un gnou* (Le Droit de Perdre, 2014)

⁶⁰ *Imagidés* est un jeu multijoueurs coopératif composé de douze dés correspondant chacun à une thématique spécifique (nourriture, corps humain, voyage, etc.) et dont chacune des facettes est illustrée par un pictogramme. L’objectif pour les joueurs est de composer ensemble une histoire à partir des différents pictogrammes obtenus après avoir lancé l’ensemble des dés.

⁶¹ Sur le dé jaune, on retrouve les inscriptions « Bon, écoutez-moi ! », « Alooors », « Je dois vous avouer », « Vous savez que », « L’autre jour », « Tu vas pas me croire ». Sur le dé orange : « C’est pourquoi », « Or », « Hélas ! », « J’ajoute », « Donc », « Mais ». Sur le dé rouge : « Tout à coup », « Vous allez me dire », « Bon, tu me connais », « Je précise que », « En fait », « Le plus drôle ». Sur le dé violet : « Et là, surprise ! », « Là, ça se complique », « Ah, j’oubliais ! », « C’est vrai que », « Du coup », « D’un autre côté ». Sur le dé bleu marine : « Finalement », « Moi, tranquille », « Et le pire ! », « J’avais prévu le coup », « Bref ! », « Et là, patatras ! ». Sur le dé bleu foncé : « Conclusion », « Comme dirait ma mamie », « Alors, vous allez rire », « La prochaine fois », « Et le drame », « C’est comme ça que ».

Dans notre cas, il nous semble que la mise en récit pourra également être facilitée si le jeu accompagne l'enfant dans la construction de celui-ci en faisant apparaître la forme que devra prendre l'histoire racontée au regard d'une structure prédéfinie. Néanmoins, même s'il convient que le récit puisse être raconté oralement, il nous semble essentiel que les différents éléments qui le composent apparaissent également visuellement. Pour cette raison, nous avons imaginé un ensemble de cartes à compléter de sorte que l'enfant puisse inscrire en décrivant directement, sous quelque forme que ce soit, les séquences de son propre récit. En effet, il nous semble que la visualisation de ces éléments pourra faciliter, non seulement la construction du récit, mais également la production de sens du vécu, et ce pour les raisons suivantes : (a) cela permettra à l'enfant de pouvoir modifier, juxtaposer, et/ou déplacer chaque partie du récit puisque celui-ci est rendu manipulable ; (b) les éléments du récit pourront être plus facilement mis en lien avec ceux identifiés et classifiés lors de la phase d'inventaire émotionnel ; et enfin, (c) la tangibilité du récit permettra d'explorer plus aisément le champ des possibles dans la troisième phase du jeu.

Pour autant, nous pensons que les séquences narratives, si elles sont énoncées de la même manière que dans le *schéma narratif canonique* (Greimas, 1983), ne sont pas suffisamment éloquentes pour faire sens aux yeux de l'enfant. Ainsi, il nous a semblé nécessaire que les différentes séquences soient formulées de sorte à être plus accessibles et compréhensibles. En ce sens, nous avons imaginé que celles-ci soient exprimées sous forme de cartes sur lesquelles figurent diverses questions invitant l'enfant à construire et raconter son récit au gré de ses réponses. Ainsi, nous avons proposé de traduire l'étape de la *compétence* par « que devais-tu faire pour réussir ? » par exemple, ou encore l'étape de la *sanction* par « comment la situation s'est-elle terminée ? » (cf. fig. 49). Par ailleurs, nous avons utilisé la même stratégie que celle mise en place dans *Comment j'ai adopté un gnou* (Le Droit de Perdre, 2014) : chaque séquence du récit correspond à un ensemble de cartes de couleur différente et devant être tirées en allant du plus clair ou plus foncé.

En somme, au regard du scénario imaginé précédemment (cf. §11.3), chaque fois que l'enfant complètera avec succès une des étapes du découpage séquentiel du récit, il gagnera un jeton « ingrédient » qui lui servira dans la prochaine et dernière phase du jeu. La mission sera accomplie avec succès si l'enfant parvient à acquérir cinq jetons « ingrédient », signifiant qu'il

est parvenu à faire son inventaire émotionnel et à raconter son vécu sous la forme du schéma narratif propre au récit.

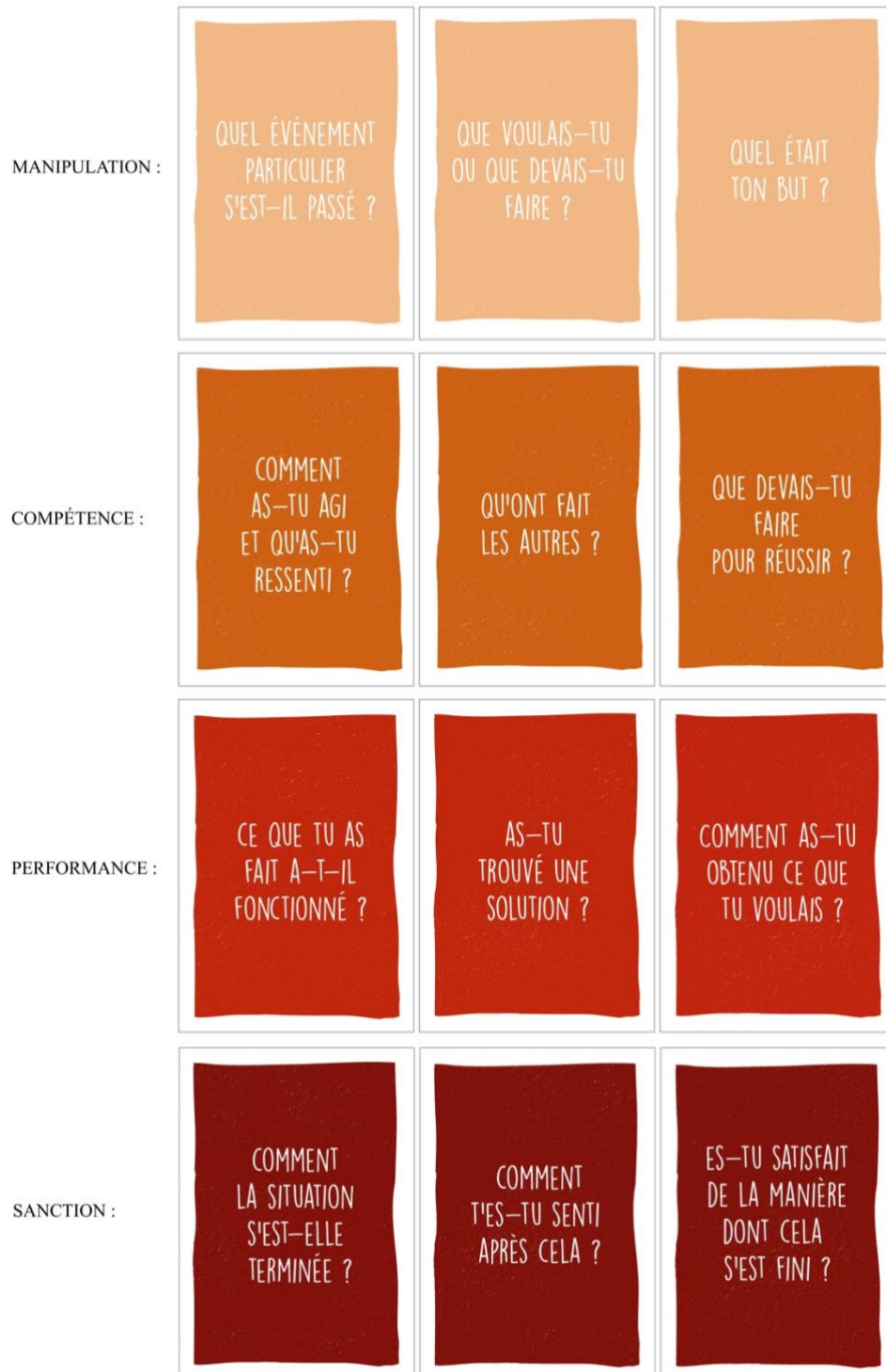


Fig. 49 – Exemples de cartes sur lesquelles figurent des questions en fonction des différentes séquences du schéma narratif canonique de Greimas (1983) pour aider l'enfant à construire son récit en allant des cartes les plus claires aux plus foncées

DÉROULEMENT

3. Le récit.

Le Conteur doit raconter la situation qu'il a choisi en y intégrant un maximum de détails et en étant le plus fidèle à lui-même. Pour cela, il peut s'aider à étoffer son récit grâce à l'*Inventaire* réalisé en amont. Pour construire son récit, il doit suivre les indications du Grand Guide à travers les cartes *Aide-Récit* :



a) Le Maître du jeu pioche une carte du paquet le plus clair et lit à haute voix la question inscrite.



b) Le Conteur doit y répondre par écrit sur un cartel *Récit* de même couleur.



c) Le Maître du jeu décide si la première étape lui semble suffisante, sinon il pioche une nouvelle carte sur le même paquet et le Conteur doit y répondre à nouveau par écrit en complétant sa réponse sur le même cartel. Ils réitèrent cette étape jusqu'à ce que le Maître du jeu estime que la première partie du récit est suffisamment détaillée.

d) Ces mêmes actions sont répétées sur les 3 autres paquets de cartes *Aide-Récit* jusqu'à ce que le récit du Conteur soit entièrement achevé.



Fig. 50 – Déroulement de l'épreuve principale dans le jeu que nous avons imaginé

11.6. L'épreuve glorifiante : les récits alternatifs

Puisque le jeu vise à permettre à l'enfant d'exprimer son vécu émotionnel sous la forme d'un récit pour qu'il puisse opérer les liens de causalités nécessaires à la mise en sens, mais également d'en permettre le remaniement en ouvrant le champ des possibles, c'est sur cette ouverture et sur l'élargissement de la représentation de la situation émotionnelle que se concentre cette dernière phase du jeu. Ainsi, l'objectif de l'épreuve glorifiante est de permettre

à l'enfant d'explorer les *possibles narratifs* définis par Bremond (1966) en lui donnant l'occasion de construire des récits alternatifs mettant en scène le déroulé de son expérience émotionnelle s'il en avait été autrement. Dans cette perspective, à l'inverse du texte qui valide ou invalide les prévisions faites par le *lecteur-modèle* pour ne générer, à la fin, qu'un seul *monde possible* (Eco, 1979), et contrairement aux livres-jeux dans lesquels le joueur-lecteur « opère le tri en faisant des choix » parmi les « différents états du monde » préfabriqués (Moran, 2018 : 6), dans le jeu dont il est ici question, les possibles sont pluriels puisque l'enfant est lui-même l'auteur du récit qu'il raconte, et peut donc façonner son monde d'une multitude de manières. En ce sens, il s'agit pour l'enfant de répondre à la question « que ce serait-il passé si... ? » (Campion, 2008 ; Marti, 2012) afin d'explorer des *mondes possibles* et lui donner la possibilité de créer un « récit fantôme », c'est-à-dire un « para-récit » ou un « supra-récit » (Campion, 2008) du récit originel tel qu'il aurait pu être actualisé.

Dans cette perspective, dans le scénario imaginé, les différents jetons « ingrédient » (cf. fig. 51) obtenus permettront à l'enfant de fabriquer la potion nécessaire à l'acquisition des pouvoirs magiques. Chacun de ceux-ci aura, comme nous le disions précédemment, une fonction particulière permettant à l'enfant d'acquérir telle ou telle compétence et lui donnant la possibilité d'agir de façon singulière sur le récit qu'il a construit afin d'en changer le cours. En d'autres termes, leur rôle fonctionnel est de faciliter le passage des modalités d'être aux modalités de faire pour que l'enfant ne soit plus uniquement le narrateur de son vécu émotionnel, mais en devienne l'acteur (cf. §8.4.2). Ainsi, dans cette phase de jeu il est question de permettre à l'enfant d'intégrer un ou plusieurs pouvoirs magiques à son récit pour voir quels effets ceux-ci auraient pu avoir sur le déroulé de la situation effective dans sa globalité, mais aussi, par exemple, sur les relations ou les comportements au sein de celle-ci. Autrement dit, intégrer au sein de son histoire une nouvelle compétence de sorte à envisager les différentes conséquences qu'aurait celle-ci sur l'intrigue, à la fois au regard de sa qualité propre, mais également en fonction de la séquence dans laquelle elle est incorporée.



Fig. 51 – Exemples de jetons « ingrédient » que nous avons réalisés

Ainsi, nous avons imaginé que le jeu comprenne un ensemble de cartes « pouvoir magique » prédéfinies, parmi lesquelles figureront tant des compétences réalistes telles des qualités humaines, que des capacités extraordinaires dans le sens paranormal (cf. fig. 52). À ce titre, en tant qu'animateurs jeunesse lorsque nous étions au centre de loisirs (cf. §7.5), nous avons participé à une sortie organisée dans un parc d'attractions, et l'univers féérique et magique qui en découlait nous a permis, comme nous le disions précédemment, d'interroger les enfants sur les super-pouvoirs qu'ils choisiraient s'ils pouvaient en avoir. En sont ressortis les suivants : être minuscule, voler dans les airs, être invisible, se téléporter, être gigantesque, lire l'avenir, et enfin, voir dans le noir (Caluire Jeunes, notes de terrain du 30/08/2019). Pour cette raison, nous les avons fait figurer parmi les cartes déjà existantes (cf. fig. 53). Quant aux compétences humaines, nous avons imaginé des qualités telles que par exemple le courage, la patience, la bienveillance, la persévérance, le calme, la force ou encore, l'optimisme (cf. fig. 54). Il nous semble également primordial que le jeu comprenne des cartes « pouvoir magique » non définies à l'avance, mais à remplir manuellement, de sorte que l'enfant puisse inventer ceux qu'il souhaite. De cette manière, il pourra encore davantage s'appuyer sur ses propres ressources cognitives et créatives pour se projeter et trouver des solutions qui reflètent ses réels besoins et nécessités au regard de son récit.

En outre, par le biais de la ou des cartes « pouvoir magique » choisie(s), l'enfant sera amené à imaginer de quelle manière et à quel moment la situation émotionnelle qu'il traverse aurait pu être ou pourrait être différente en reformulant au conditionnel les questions présentes

dans le découpage séquentiel, de sorte que le « que devais-tu faire pour réussir ? » se transforme en « qu'aurais-tu dû ou pu faire pour réussir ? », et le « comment la situation s'est-elle terminée ? » devienne, par exemple, « comment aurais-tu aimé que la situation se termine ? », pour reprendre les mêmes exemples que précédemment.



Fig. 52 – Les cartes « pouvoir magique »



Fig. 53 – Exemples de cartes « pouvoir magique » que nous avons réalisées pour la catégorie « capacité extraordinaire »



Fig. 54 – Exemples de cartes « pouvoir magique » que nous avons réalisées pour la catégorie « qualité humaine »

En somme, les super-pouvoirs seront, en quelque sorte, des *modalités factitives* agissant comme les objets « faitiches » chez Latour (1996) puisqu'ils représenteront d'une part, la croyance qui aide et permet la réalisation de l'action, et d'autre part, l'action qui induit la croyance. En d'autres termes, ces pouvoirs magiques pourront encourager la suspension de l'incrédibilité (Idone Cassone & Thibault, 2020) en permettant, par leur faculté particulière et extraordinaire, de *faire faire* à l'enfant l'exploration des récits alternatifs dans le jeu en exploitant les autres potentialités narratives. Et dans cette perspective, le jeu pourra également permettre l'institution de croyance (Idone Cassone & Thibault, 2020) si la reconstruction de l'économie narrative du récit permet, dans le même temps, le remaniement du vécu émotionnel de l'enfant (cf. §9.5.2.). En cela, ils doivent être compris comme des embrayeurs d'imaginaire au sens où ils permettent à l'enfant de créer un ou plusieurs récits alternatifs à la situation émotionnelle qu'il traverse qui, même s'ils ne constituent pas ce qu'il s'est réellement passé dans la vie réelle, peuvent l'aider à remanier son vécu émotionnel, procéder à un changement et/ou à se projeter dans ses futures expériences.

DÉROULEMENT

4. Les ingrédients.

Le Mystérieux Personnage offre au Conteur un pion *Ingrédient* à différentes étapes du jeu : une fois qu'il a terminé son *Inventaire Personnel* et à chacune des 4 étapes du récit une fois que celles-ci ont été validées par le Maître du jeu. La potion magique est prête une fois qu'elle contient les 5 ingrédients nécessaires.



5. Les pouvoirs magiques.

Le Conteur a enfin obtenu la possibilité de changer le cours de sa propre histoire ! À présent, il peut accéder à l'ensemble des cartes *Pouvoirs Magiques* :

a) Il choisit la carte qui lui semble la plus adaptée par rapport à l'histoire qu'il a raconté : par exemple, le *Pouvoir Magique* ou la qualité qu'il aurait aimé avoir. Il peut également en inventer de nouveaux.

b) Il la place au niveau qu'il souhaite dans son récit parmi les 4 étapes : à l'endroit où le *Pouvoir Magique* aurait pu faire que l'histoire soit autrement.

c) Il imagine de quelle manière les étapes suivantes du récit auraient pu se dérouler avec ce *Pouvoir Magique*.

d) Il peut remplir de nouveaux cartels *Récit* ou simplement raconter son nouveau récit à voix haute en respectant les étapes. Le Conteur peut utiliser autant de cartes *Pouvoir Magique* qu'il souhaite et construire plusieurs histoires alternatives



Fig. 55 – Déroulement de l'épreuve glorifiante dans le jeu que nous avons imaginé

DÉROULEMENT

Un exemple :

Ici, 3 récits alternatifs indépendants les uns des autres ont été imaginés à partir du récit de base. Le sens de lecture suit le cours du récit d'origine jusqu'à ce qu'il y ait une carte *Pouvoir Magique* au-dessus ou au-dessous d'une des étapes : la lecture se poursuit alors sur le récit alternatif (voir flèches ci-dessous).

- a) 2 cartes *Pouvoir Magique* ont été utilisées dans le même récit (flèche violette).
- b) La carte *Pouvoir Magique* a été insérée à la troisième étape du récit, le début reste donc inchangé par rapport au récit de base (flèche jaune).
- c) La carte *Pouvoir Magique* a été insérée dès le début du récit, tout ce qui suit est donc transformé (flèche orange).

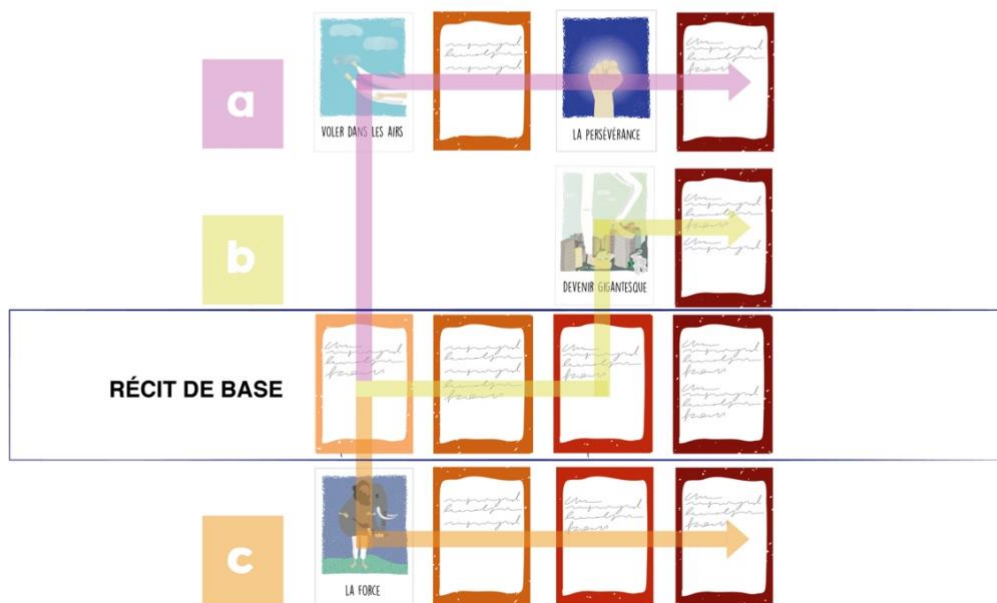


Fig. 56 – Formalisation des récits alternatifs dans le jeu que nous avons imaginé

11.7. Synthèse

Dans cette section nous avons proposé la conception des éléments clefs du jeu au regard des objectifs et intentions que nous avons définis précédemment. Ainsi, nous avons imaginé un concept de jeu lui-même bâti à partir de la structure du récit en le découpant en trois phases faisant écho aux trois épreuves du schéma actantiel (Greimas, 1966). De sorte à être moteur de l'attitude ludique, nous avons mis en évidence que le jeu pourrait, s'il investit l'enfant d'une

quête en son sein, permettre le *devoir-faire* qui induit le *vouloir-faire*. À ce titre, nous avons donc proposé un scénario de jeu dont le contrat initial repose sur un personnage-destinateur qui mandate l'enfant pour l'accomplissement d'une mission qui s'élabore au moyen des trois phases de jeu. La première a pour objectif de permettre à l'enfant de faire un inventaire émotionnel, en réunissant tous les éléments constitutifs de son vécu émotionnel de sorte qu'il puisse en visualiser l'ensemble et pouvoir plus facilement se raconter dans une dimension *configurante*. La deuxième phase de jeu a pour but de permettre la transformation de l'expérience émotionnelle en un contenu logique. En cela, il est question de guider l'enfant dans le découpage séquentiel pour l'accompagner dans la construction de son propre récit, et ce à la lumière des éléments présents dans son inventaire émotionnel afin de favoriser la mise en perspective et en sens de son vécu. Enfin, la dernière phase de jeu, quant à elle, est basée sur l'exploration des récits alternatifs et a pour objectif de permettre à l'enfant de se réinventer une identité tout en reconstruisant l'économie narrative de sa propre expérience, de sorte à lui donner les possibilités d'élargir la représentation de son vécu.

Conclusion du chapitre IV

À l'issue de ce chapitre, nous avons pu développer le concept d'un jeu dont la finalité est de faciliter l'expression et d'agir au niveau cognitif-symbolique de sorte à contribuer à la production de sens du vécu émotionnel de l'enfant. Dans un premier temps, nous nous sommes attelés à exposer les objectifs fonctionnels du jeu et la dimension dans laquelle l'expérience ludique se déploie. Nous avons ainsi mis en évidence que l'activité de jouer pouvait être considérée comme à part de la vie courante sans pour autant que la « contamination » avec celle-ci « risque de corrompre et ruiner sa nature même » (Caillois, 1958 : 101). En ce sens, nous pensons justement que le jeu pourrait inscrire en son cœur la réalité du quotidien pour devenir un espace d'expression et de découverte de soi-même. Dans cette section, nous avons également mis en lumière que le support analogique nous semblait plus adapté pour que le jeu devienne un outil de médiation et de facilitation. Et ce justement parce que la matérialité de l'artefact permettrait d'une part d'apparaître, symboliquement et tangiblement, dans l'*entre* de la relation parent(s)-enfant, et d'autre part, parce qu'elle participe pleinement à l'expérience globale et à la meilleure compréhension des actions réalisées pendant l'activité. Enfin, tous ces éléments nous ont permis, dans la deuxième section, de procéder à la phase de conceptualisation en imaginant un jeu qui, dans sa dimension ludo-narratologique serait appréhendé comme des énoncés narratifs modaux. En ce sens, nous avons proposé un concept dont les différentes phases de jeu font écho aux épreuves identifiées dans le schéma actantiel de Greimas (1966). En somme, dans ce dernier chapitre, nous avons tenté de croiser et d'exploiter les différents éléments que nous avons explorés depuis le début de ces travaux afin d'élaborer le scénario et les éléments clefs d'un projet de jeu au regard des objectifs que nous visions, à savoir permettre à l'enfant de construire le récit de son vécu émotionnel pour en favoriser la production de sens et le potentiel remaniement de celui-ci.

Conclusion Générale

Retour sur la démarche

Dans les présentes recherches, il était ainsi question d'interroger la manière dont le designer peut faciliter l'expression du vécu émotionnel chez l'enfant confronté à une expérience négative. Tout au long de ces recherches, nous avons fait des allers-retours constants entre les données théoriques issues d'une littérature scientifique pluridisciplinaire et le matériau empirique que nous avons pu récolter lorsque nous avons réalisé nos enquêtes de terrain auprès des enfants. Nous avons montré que si une expérience émotionnelle négative peut engendrer un vécu douloureux ayant un impact à plusieurs niveaux, l'expression de celle-ci peut se révéler particulièrement bénéfique parce que la mise en mot permet d'enclencher le travail cognitif nécessaire à la résorption de l'impact provoqué par l'événement ou la situation. Ce processus se déploie par une verbalisation du vécu dans un rapport dialogique et notamment lorsque celle-ci permet la production de sens de l'expérience. En cela, en plus de faciliter l'expression émotionnelle, il était également question d'interroger comment le designer peut favoriser, par le biais de celle-ci, cette mise en sens afin de permettre à l'enfant de remanier son vécu. Ainsi, c'est par l'ensemble des éléments théoriques et empiriques que nous avons pu ancrer et déployer les stratégies, propres à notre discipline et à nos compétences, nous permettant d'apporter une réponse singulière qui se déploie en deux temps :

- a) La structure particulière du récit peut permettre à l'enfant d'organiser l'expression de son vécu émotionnel de sorte à se raconter dans une dimension *configurante* lui donnant la possibilité de produire davantage de sens à son expérience. Par ce biais, il se crée également une identité narrative lui (re-)donnant les capacités d'agir sur le vécu de son expérience, et lui donnant ainsi les possibilités de remanier celle-ci.
- b) Le jeu, appréhendé dans une dimension où le *game* et le *play* sont complémentaires, peut faciliter l'expression du vécu émotionnel de l'enfant en devenant à la fois un support qui permet de le guider dans la construction de son récit, ainsi qu'un espace de rencontre et de partage dans la relation entre l'enfant et l'adulte.

À l'issue des présentes recherches, nous avons proposé et élaboré les concepts clefs d'un jeu destiné à être utilisé par l'enfant et l'adulte – parent, membre de la famille, ou toute personne qui s'occupe de lui – dans un contexte familial ou privé, c'est-à-dire hors du cadre institutionnel, médical ou thérapeutique. Il s'agit d'un jeu bâti sur la découverte et l'exploration de soi et dont le cœur de l'expérience ludique repose sur l'expressivité. Les stratégies mises en place à travers ce jeu, dont la finalité est de favoriser le processus mis en œuvre dans la résorption de l'expérience, vise à guider l'enfant dans la construction et l'expression du récit de son vécu émotionnel, et à lui permettre, dans un second temps, d'en changer l'économie narrative.

Les limites de la recherche

Dans le cadre de ces travaux, nous avons axé nos recherches autour d'un dispositif qui puisse permettre à l'enfant d'exprimer et produire le sens de son vécu émotionnel au regard des bénéfices subjectifs engendrés par le *partage social des émotions* (Rimé, 1989, 2005, 2009). À ce titre, rappelons que celui-ci correspond à l'expression verbale du vécu émotionnel, adressée à un partenaire, et ce dans un langage socialement partagé. À cet effet, nous avons montré que la forme particulière du récit conditionne ce dernier à être nécessairement articulé dans un rapport aux autres, et est donc par essence pensée dans une dimension dialogique. Dans une même perspective, nous avons souligné que le jeu peut, lui aussi, renforcer cette même dimension parce qu'il permet à l'adulte et à l'enfant l'être ensemble et le partage dans un système sémantique commun. Nous avons pensé la matérialité en interrogeant le support le plus adapté avant de conclure que le jeu analogique, par les positions corporelles et les dynamiques qu'il induit, permettait davantage les interactions, les échanges et le dialogue. Également, nous avons structuré le contenu du jeu de sorte que l'adulte puisse se faire l'accompagnant ou le partenaire de l'enfant à travers toutes les étapes de l'expérience ludique. Toutefois, nous avons davantage axé le jeu autour de la finalité de permettre à l'enfant d'exprimer et produire le sens de son vécu émotionnel, au détriment d'une perspective où le jeu permettrait également de guider l'adulte dans la réception du récit de l'enfant. En d'autres termes, nous pensons qu'il serait nécessaire et pertinent d'interroger la manière dont ledit dispositif pourrait, dans le même

temps qu'il construit l'enfant-joueur-modèle, construire le joueur-modèle du rôle de l'adulte (Eco, 1979).

Par ailleurs, à travers leur méta-analyse, Djaouti, Alvarez & Jessel (2010) mettent en évidence que si la conception d'un jeu relève d'une série d'étapes, ces dernières ne sont pour autant pas universelles. Toutefois, malgré leurs dénominations différentes ou le nombre de sous-étapes comprises dans le processus, tous semblent globalement s'accorder sur ces quatre phases itératives que nous reformulons de cette façon : idée - conceptualisation - prototypage - évaluation. Nous retrouvons, à titre d'exemple, ces quatre mêmes étapes dans le modèle DICE élaboré par Djaouti (2011) à propos du jeu sérieux : (a) définir les objectifs, (b) imaginer le concept, (c) créer un prototype, et enfin (d) évaluer l'efficacité de celui auprès du public ciblé. Dans le même sens, dans la méthodologie proposée par Arnab et Clarke (2015), nous retrouvons les phases suivantes : (a) définir les besoins et les objectifs, (b) développer un concept basé sur la théorie et des stratégies pratiques pour atteindre ces buts, (c) concevoir un prototype et le mettre en œuvre, (d) évaluer et tester le dispositif. Ainsi, au regard de ces différentes étapes, la définition et la conceptualisation que nous avons réalisées apparaissent comme les deux premières phases du processus de *game design*. Nous avons pu définir les objectifs du présent jeu et nos intentions quant à l'expérience ludique que nous souhaitons élaborer en faisant, tout au long de nos recherches, des allées et venues entre les données empiriques et théoriques relevant d'une part, des observations réalisées lors de nos différentes enquêtes, et d'autre part, de la littérature scientifique pluridisciplinaire. À partir de l'ensemble de ces éléments, nous avons pu dégager des pistes créatives et proposer un concept de jeu permettant à l'enfant de construire son récit et d'explorer les possibles au regard de notre problématique. Si dans le cadre de ces travaux, notre contribution s'achève à la conceptualisation du jeu, dans la perspective d'une production, il sera nécessaire de poursuivre les autres étapes du processus itératif. Notamment en développant davantage les mécaniques de jeu des différentes phases que nous avons imaginées avant de concevoir un prototype fonctionnel pour réaliser des *playtests* et pouvoir confronter le concept à la réalité. Ces tests nous permettront de pouvoir observer ce qui fonctionne ou non, de voir de quelle manière les enfants s'en saisissent, et de mieux comprendre comment le jeu pourra être amélioré.

Les retombées de la recherche et les perspectives futures

Faciliter l'expression du vécu émotionnel chez l'enfant est un objet d'étude qui n'a jamais été exploré sous le versant de la discipline du design, à travers ces travaux, nous proposons ainsi une contribution originale dont les retombées se déploient à plusieurs niveaux.

Nos travaux sont une contribution à la discipline du design, tant sous le versant scientifique que professionnel. Findeli (2006) souligne que les formations en design doivent dispenser des connaissances qui vont au-delà de l'enseignement de leur propre discipline et ainsi convoquer d'autres champs disciplinaires tout en rendant compte de la manière dont ceux-ci peuvent nourrir l'exercice de leur activité : à travers ces travaux, nous mettons en évidence l'importance de connaissances transversales dans la pratique du design afin d'explorer et mener un projet pertinent pour l'ensemble des acteurs. En effet, sur le plan théorique et méthodologique, les recherches que nous avons menées, en s'inscrivant dans une approche interdisciplinaire, contribuent à mettre en évidence la fécondité du croisement des regards. Bien entendu, comme le soulignent Bühler, Cavaillé et Gambino (2006 : 395), le chercheur « se doit d'avoir conscience des chemins qu'il emprunte ; ceci, non seulement pour questionner et objectiver une démarche, mais aussi pour prendre conscience d'un positionnement individuel au sein d'un contexte scientifique et institutionnel ». Ainsi, dans ces travaux, nous avons convoqué les apports et savoirs de la psychologie, de la sémiotique, de la recherche en design et des sciences du jeu et les avons fait s'articuler entre eux de sorte à saisir notre objet d'étude comme un tout signifiant. En d'autres termes, chaque champ disciplinaire a été appréhendé comme une complémentarité de l'autre, et la pertinence de l'interdisciplinarité réside justement en ce point de ne pas seulement juxtaposer les connaissances apportées par chaque domaine, mais au contraire de les explorer dans une dimension *configurante* (Ricœur, 1983) en les faisant dialoguer tout du long. Dans le cadre de cette thèse, la psychologie a joué un rôle majeur tant dans la connaissance du développement cognitif et affectif de l'enfant que dans la compréhension des processus actifs à l'origine des bénéfices de l'expression du vécu émotionnel. La sémiotique nous a été particulièrement nécessaire sur deux versants. Sur celui du développement de nos hypothèses, elle nous a permis d'étudier en profondeur l'axe de la narrativité et plus particulièrement les éléments propres au récit. Sur celui de notre propre

pratique, la sémiotique nous a permis de mieux saisir l'économie narrative de notre projet lui-même et de pouvoir davantage exploiter et projeter la conversion de nos objectifs dans notre réponse de design (Deni, 2019). À cet égard, les travaux que nous avons menés mettent également en lumière le rapport fertile qui existe entre la sémiotique et le design dans une perspective de projet, et contribuent ainsi à souligner l'importance de l'apport de celle-ci dans l'enseignement et la pratique du design (Deni, 2019 ; Deni & Zingale, 2017 ; Piponnier, Beyaert-Geslin, & Cardoso, 2014). En effet, la sémiotique permet de tenir compte des fonctions et des rôles narratifs à chaque étape du projet et donne ainsi les moyens au designer de mieux saisir et déployer les intentions et les objectifs, à condition que les outils méthodologiques ne soient pas utilisés de manière simpliste (Deni, 2019 ; Deni & Zingale, 2017). La recherche en design nous a été particulièrement bénéfique non seulement dans la conception du jeu lui-même, c'est-à-dire dans notre capacité à transposer et traduire les concepts théoriques en projet (Deni, 2015), mais également dans le croisement des autres champs disciplinaires car comme le soulignent Gentès (2015) et Coirié (2018), le designer n'opère pas de hiérarchie dans les savoirs qu'il mobilise et ouvre ainsi à de nouvelles possibilités. Dans une autre perspective, les travaux menés pourraient être exploités sur d'autres versants que l'expression du vécu émotionnel de l'enfant : les designers pourraient se saisir de la structure et des séquences propres au récit comme d'un outil permettant aux usagers de verbaliser et mettre en sens leur témoignage et leur expérience au sein d'une problématique ciblée. Dans cette dimension, la possibilité de remanier le récit en ayant recours aux pouvoirs magiques pourrait également permettre de faire des allers-retours entre réalité et fiction et favoriserait ainsi le positionnement l'individu en tant qu' « acteur et usager de l'expérience vécue » en lui donnant les moyens de pouvoir modifier le cours de celle-ci (Cardoso & Bourdaa, 2017). Enfin, le développement de ces travaux a été favorisé par l'apport des sciences du jeu qui, par leur expertise, nous ont permis de mieux pouvoir exploiter l'attitude et l'expérience ludique que nous avons pu appréhender dans une dimension ludo-narratologique.

À l'inverse, les recherches actuelles constituent également un apport pour les disciplines que nous avons convoquées. Le jeu que nous avons imaginé, à travers lequel l'enfant peut exprimer son vécu émotionnel sous la forme du récit, pourrait contribuer à des travaux en psychologie et notamment ceux axés autour des thérapies narratives. D'un point de vue

clinique, l'outil que nous avons conceptualisé, même s'il ne s'adresse pas dans son usage à une communauté de professionnels de santé, pourrait s'avérer pertinent dans l'élaboration d'un support du même type dans un contexte thérapeutique. En effet, en termes de pistes à explorer dans un autre cadre, nos travaux pourraient servir de modèle de base dans le développement d'un outil de médiation ludique et narratif adapté à des structures accueillant des enfants comme, à titre d'exemple, des Instituts Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (ITEP)⁶². En effet, notre jeu, en mêlant une technique projective (comme l'identification à un personnage ou héros ou la projection d'images et d'affect) au sein d'un jeu structuré pourrait permettre d'impulser la dynamique de projection tout en l'orientant, et ce notamment avec la possibilité de choisir des pouvoirs, de modifier les événements et de produire du sens par le processus de mise en récit que permet la médiation. Le thérapeute pourrait ainsi s'en saisir en tant qu'outil d'observation de sorte à analyser l'enfant dans son rapport aux règles, aux libertés d'expression et aux imaginaires en étudiant, par exemple, la manière dont il va répondre au côté mystique des pouvoirs magiques, s'il va développer son imaginaire ou au contraire chercher à rester proche de la réalité. Dans une autre perspective, le dispositif ludique permettrait également au professionnel de pouvoir analyser les aspects de la personnalité de l'enfant et d'évaluer la capacité à jouer et à entrer en relation avec l'adulte à travers un travail narratif. En ce sens, le thérapeute pourrait, en fonction des éléments observés, orienter le jeu et les éléments amenés par l'enfant dans une direction spécifique afin d'explorer d'autres versants relationnels et/ou imaginaires dans l'optique de mettre en sens le vécu émotionnel de l'enfant mais dans une visée du prendre soin. Autrement dit, dans une finalité qui permettra potentiellement à l'enfant de se libérer de ses automatismes ou ses mécanismes de défense habituels en se rapprochant d'une mise en récit autorisant l'expression de la singularité et de nouvelles modalités d'être soi et d'être avec l'autre. En outre, le rapport de l'enfant à cette médiation ludique pourrait, dans un autre cadre, donner des indications quant aux axes à travailler dans une prise en charge psychothérapeutique.

⁶² À ce titre, le jeu que nous avons conçu sera prochainement testé par une psychologue clinicienne au sein d'un ITEP auprès d'enfants âgés de sept à onze ans.

Ces travaux contribuent également aux sciences du jeu et également aux professions du design de jeu car, à travers les présentes recherches, nous avons interrogé l'expérience ludique dans une dimension où l'articulation entre le *game* et le *play* pourrait permettre de mieux appréhender le jeu comme un *espace potentiel* au sens où l'entendait Winnicott (1971). À ce titre, Ryan (2007 : 22), lors de sa réflexion, pose l'interrogation suivante « Est-il possible de combiner fiction et *ludus*, pour la réalisation la plus complète de l'idée de jeu ? » avant d'exposer les deux conditions qui, selon elle, sont *sine qua non* à la réconciliation du jeu et de l'histoire :

1. Le joueur jouera pour l'histoire, et non pour d'autres buts, tels que battre des adversaires ou améliorer son propre score. 2. L'histoire sera interactive : au lieu de découvrir une histoire préétablie, comme c'est le cas dans les médias narratifs classiques (littérature, cinéma), le joueur construira l'histoire par ses actions, et chaque fois qu'il jouera il produira une nouvelle histoire.

(Ryan, 2007 : 32)

Dans le concept que nous avons imaginé, il est bien ici question de jouer le jeu de sa propre histoire, au sens propre comme au figuré, puisque celui-ci ne s'appuie pas sur une histoire préétablie, mais s'élabore à travers celle que le joueur construit lui-même, à partir de sa propre réalité. D'une certaine manière, il nous semble alors qu'il pourrait réconcilier le jeu et l'histoire, et peut-être même ouvrir à de nouvelles perspectives au sein du débat qui se pose encore actuellement entre la ludologie et la narratologie. Dans tous les cas, il nous semble que le concept de jeu imaginé dans les présentes recherches, en combinant d'une part la réalité et la fiction, et d'autre part la créativité et la règle, pourrait dénouer la tension entre le *game* et le *play*. Toutefois, nous ne prétendons pas que cette combinaison permette la réalisation la plus optimale de l'idée de jeu, mais il nous semble néanmoins que ce dernier gagnerait à s'émanciper des normes habituelles qui lui sont imputées. Selon nous, le jeu devrait davantage être appréhendé sous le versant du *playfulness*, pour reprendre le terme de Deterding et ses collègues

(2011), c'est-à-dire au regard des effets expérientiels et comportementaux qu'il engendre chez les joueurs. À ce titre, nous considérons que le jeu devrait justement permettre de faire l'expérience de soi-même, notamment en laissant plus de place à l'expressivité et au *monde virtuel* du joueur, et ce sous quelque forme que ce soit, de sorte que l'expérience ludique soit, si ce n'est complète, au moins appréhendée dans des dimensions plus englobantes.

Bibliographie

Références bibliographiques

A

- About, F. E. (1985). Children's Application of Attribution Principles to Social Comparisons. *Child Development*, 56(3), 682-688.
- Achilli, A. (2010). La négociation de la relation ethnographique entre engagement et distanciation : De l'inconfort à la réduction des biais. Dans F. Chabrol & G. Girard (dir.), *VIH/Sida Se confronter aux terrains. Expériences et postures de recherche* (p. 121-136). Paris, France : ANRS.
- Adam, J.-M. (1984). *Le récit* (éd. 1996). Paris, France : PUF.
- Adam, J.-M. (1990). L'analyse linguistique du récit : Rhétorique, poétique et pragmatique textuelle. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur [Journal for French Language and Literature]*, (100), 7-24.
- Althabe, G., & Hernandez, V. A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. *Journal des anthropologues*, (98-99), 15-36.
- Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental Changes in Children's Awareness of Strategies for Coping with Uncontrollable Stress. *Child Development*, 60(6), 1337-1349.
- Alvarez, J. (2019). *Design des dispositifs et expériences de jeu sérieux* (Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Polytechnique Hauts-de-France, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Lille, France).
- Anaut, M. (2002). Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions*, (77), 101-108.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, (63), 30-39.
- Anaut, M. (2007). *La résilience : Surmonter les traumatismes* (éd. 2008). Malakoff, France : Armand Colin.
- Arbisio, C. (2000). Pendant la période de latence. *Enfances Psy*, (12), 81-88.

- Arbisio, C. (2003). Le diagnostic clinique de la dépression chez l'enfant en période de latence. *Psychologie clinique et projective*, (9), 29-58.
- Aristote. (0384-0322 av. J.-C.). *Poétique* (éd. 1858 ; J. Barthélemy Saint-Hilaire, Trad.). Paris, France : Librairie philosophique de Ladrance.
- Arnab, S., & Clarke, S. (2015). Towards a trans-disciplinary for a game-based intervention development process. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 279-312.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York, USA : Columbia University Press.
- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the « least adult role ». *Childhood*, 26(2), 186-201.

B

- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, (8), 1-27.
- Baudier, A., & Céleste, B. (1990). Le milieu familial. Dans A. Baudier & B. Céleste, *Le développement affectif et social du jeune enfant* (éd. 2019, p. 111-130). Malakoff, France : Dunod.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, (35), 226-257.
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (éd. 2008). Paris, France : La Découverte.
- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), 55-76.
- Béfékadu, E. (1993). La souffrance : Clarification conceptuelle. *Revue canadienne de recherche en sciences infirmières*, 25(1), 7-21.
- Berry, D. S., & Pennebaker, J. W. (1993). Nonverbal and verbal emotional expression and health. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 59(1), 11-19.
- Bertrand, D. (2019). De la narratologie à la narrativité, et retour : Bilan et perspectives de la théorie greimassienne. *Pratiques*, (181-182), doi : 10.4000/pratiques.6122
- Besse-Patin, B. (2019). *Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris 13, Paris, France).

- Beyaert-Geslin, A. (2010). Les chaises. Prélude à une sémiotique du design d'objet. *Signata*, (1), 177-206.
- Beyaert-Geslin, A. (2017). Factitivité. La postérité d'un concept. *Semiotica*, (214), 393-407.
- Bloch, H., Chemama, R., Dépret, É., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., & Reuchlin, M. (dir.). (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie* (éd. 1999). Paris, France : Larousse-Bordas.
- Boisclair, C. (2005). *Le jeu dans les institutions sociales chez Johan Huizinga* (Mémoire de maîtrise en Philosophie, Université Trois-Rivières, Québec, Canada).
- Boula, J.-G. (2017). Émotions et sentiments. Consulté le 11 février 2020 et repéré à https://www.gfmer.ch/Presentations_Fr/emotion-sentiment.htm
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (150), 43-58.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, 60-76.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris, France : Seuil.
- Briançon, S., Blanchard, F., Cherrier-Baumann, M., Guenot-Gosse, C., Cales-Blanchard, E., Deschamps, J. P., & Senault, R. (1985). Isolement, support social, événements de vie et état de santé. *Revue Épidémiologique et Santé Publique*, 33, 48-65.
- Brodard, F., Quartier, V., & Favez, N. (2012). Le développement du vécu et du traitement émotionnels au cours de l'enfance. Dans M. Reicherts, P. A. Genoud, & G. Zimmermann (dir.), *L'Ouverture émotionnelle* (p. 87-108). Liège, Belgique : Mardaga.
- Brougère, G. (2005). Les enfants, les adultes et l'observateur. Dans R. Hess & G. Weigand (dir.), *L'observation participante dans les situations interculturelles* (p. 207-223). Paris, France : Anthropos.
- Bruner, J. S. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 58, 118-125.
- Bruneteaux, P., & Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés Contemporaines*, (30), 157-180.
- Bühler, È. A., Cavaillé, F., & Gambino, M. (2006). Dossier Interdisciplinarité. Le jeune chercheur et l'interdisciplinarité en sciences sociales. Des pratiques remises en question. *Natures Sciences Sociétés*, 14(4), 392-398.

Buzy-Christmann, D., Di Filippo, L., Goria, S., & Thévenot, P. (2016). Correspondances et contrastes entre jeux traditionnels et jeux numériques. *Sciences du jeu*, (5), doi : 10.4000/sdj.547

C

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige* (éd. 1992). Paris, France : Gallimard.

Calicis, F. (2009). Philippe, Lydia, Éric et les autres... : Impact des secrets de famille sur les enfants et bénéfices de leur révélation. *Cahiers de psychologie clinique*, (32), 173-201.

Campion, B. (2008). Vers l'actualisation d'un « récit fantôme » ? Réflexions sur les nouvelles formes de récit et leur réception. *Communication*, 26(2), 129-138.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39(1/4), 106-124.

Carcassonne, M. (2017). La notion de temporalité affective confrontée à différentes approches de la narration en sciences du langage : Apports, enjeux, méthodes. *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, (32), doi : 10.4000/narratologie.7866

Cardinet, A. (1998). *La médiation en France, aujourd'hui, et ses applications dans le secteur scolaire : Ses références, ses significations, ses pratiques* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France).

Cardoso, S., & Bourdaa, M. (2017). Design et Transmedia : Projet, expérience usager, worldbuilding au coeur des disciplines SHS. *Revue Française des Sciences de l'information et de la communication*, (10), doi : 10.4000/rfsic.2558

Carroll, J. J., & Steward, M. S. (1984). The Role of Cognitive Development in Children's Understandings of Their Own Feelings. *Child Development*, 55(4), 1486-1492.

Carter, M., Harrop, M., & Gibbs, M. (2014). The roll of the dice in Warhammer 40,000. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 1(3), 1-28.

Cassell, E. J. (1991). Recognizing Suffering. *Hastings Center Report*, 21(3), 24-24.

- Catheline, N., Bidault, V., Gianetti, N., & Lagrange Massé, S. (2019). « Intermède », un temps de groupe à médiation pour évaluer et répondre rapidement à une situation de crise à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 62, 273-288.
- Catoir-Brisson, M.-J., & Royer, M. (2017). L'innovation sociale par le design en santé. *Sciences du Design*, (6), 65-79.
- Chabot, A., Achim, J., & Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : Perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58, 207-240.
- Charritat, J. L., Leverger, C., & Parmantier, V. (2008). Séparations conflictuelles et nouvelles formes de maltraitance. *Archives de Pédiatrie*, 15(5), 486-488.
- Cherny, N. I., Coyle, N., & Foley, K. M. (1994). Suffering in the advanced cancer patient: A definition and taxonomy. *Journal of Palliative Care*, 10(2), 57-70.
- Cheval, P. (2017). Feelings : Un jeu créé par Vincent Bidault et Jean-Louis Roubira. *Les Cahiers Dynamiques*, (71), 121-127.
- Chouvier, B. (2002). Les fonctions médiatrices de l'objet. Dans B. Chouvier, A. Brun, B. Duez, G. Gimenez, Ph. Jeammet, R. Kaës, E. Lecourt, D. Mellier, M. Milner, R. Roussillon, & J. M. Talpin, *Les processus psychiques de la médiation*. Paris, France : Dunod.
- Chouvier, B. (2006). Objet et médiation dans la dynamique familiale. *Le Divan familial*, (16), 61-75.
- Chouvier, B. (2007). Dynamique groupale de la médiation et objet « uniclivé ». Dans P. Privat & D. Quelin (dir.), *Quels groupes thérapeutiques ? Pour qui ?* (p. 19-32). Toulouse, France : Érès.
- Christophe, V. (1998). *Les Émotions : Tour d'horizon des principales théories*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Christophe, V., & Di Giacomo, J.-P. (2003). Est-il toujours bénéfique de partager ses expériences émotionnelles ? *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(2), 99-124.
- Clark, L. F. (1993). Stress and the Cognitive-Conversational Benefits of Social Interaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12(1), 25-55.

- Coavoux, S., & Gerber, D. (2016). Les pratiques ludiques des adultes entre affinités électives et sociabilités familiales. *Sociologie*, 7, 133-152.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Coirié, M. (2018). Designer hospitalier : Une démarche en émergence. Dans J. Dautrey (dir.), *Design et pensée du care : Pour un design des microluttes et des singularités* (p. 89-107). Pont-à-Mousson, France : ENSAD Nancy/Presses du réel.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments* (éd. en ligne 2015). Paris, France : RETZ.
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago* (éd. 1997). Paris : PUF.
- Cremeens, J., Eiser, C., & Blades, M. (2007). A qualitative investigation of school-aged children's answers to items from a generic quality of life measure. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 83-89.
- Crétin, A. (2013). *Vivre mieux avec les émotions de son enfant*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. Consulté le 9 août 2020 et repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Cyrulnik, B. (2003). Les fruits verts ou l'âge du sexe. Dans B. Cyrulnik, *Le murmure des fantômes* (p. 127-230). Paris, France : Odile Jacob.

D

- Damasio, A. (1994). *L'Erreur de Descartes* (éd. 2006). Paris, France : Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience*. Paris, France : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris, France : Odile Jacob.
- Dan Glauser, E. (2019). Le sentiment subjectif. Intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles. Dans D. Sander & K. R. Scherer (dir.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 223-258). Malakoff, France : Dunod.

- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres, UK : John Murray. (éd. 1877 ; S. Pozzi & R. Benoît, Trad., *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris, France : C. Reinwald et Cie).
- David, C. (2016). Le jeu de rôle sur table : Une forme littéraire intercréative de la fiction ? *Sciences du jeu*, (6), doi : 10.4000/sdj.682
- De Civita, M., Regier, D., Alamgir, A. H., Anis, A. H., FitzGerald, M. J., & Marra, C. A. (2005). Evaluating Health-Related Quality-of-Life Studies in Paediatric Populations: Some Conceptual, Methodological and Developmental Considerations and Recent Applications. *Pharmacoeconomics*, 23(7), 659-685.
- de Ryckel, C., & Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30, 229-240.
- Delalande, J. (2002). Comment le groupe s'impose aux enfants. *Empan*, (48), 27-31.
- Delalande, J. (2003). La récréation : Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances Psy*, (24), 71-80.
- Delalande, J. (2005). La cour d'école : Un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, (2), 25-36.
- Delfos, M. F. (2007). La conversation : Respect et modestie. Dans M. F. Delfos, *De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants. Conversations avec des enfants de 4 à 12 ans* (p. 61-108). Toulouse, France : Érès.
- Deni, M. (2002). *Oggetti in azione. Semiotica degli oggetti : dalla teoria all'analisi*. Milan, Italie : FrancoAngeli.
- Deni, M. (2005). Les objets factitifs. Dans J. Fontanille & A. Zinna (dir.), *Les objets au quotidien* (p. 79-96). Limoges, France : Presses Universitaires de Limoges.
- Deni, M. (2010). L'intervention sémiotique dans le projet : Du concept à l'objet. *MEI*, (30-31), 87-97.
- Deni, M. (2014). Le design de services : Projeter le bien-être. *Communication & Organisation*, (46), 129-142.

- Deni, M. (2015). *Contributions à l'histoire et à la théorie sémiotique du design et du projet : De l'analyse à l'approche prévisionnelle* (Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Nîmes, Nîmes, France).
- Deni, M. (2019). Des sciences du design à la science du design. *Langages*, (1), 93-103.
- Deni, M., & Zingale, S. (2017). Semiotics in Design Education. Semiotics by Design. *The Design Journal*, 20(1), S1293-S1303.
- Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S., & Margulis, S. T. (1993). *Self-Disclosure*. Newbury Park, USA : Sage.
- Descartes, R. (1649). *Les passions de l'âme* (éd. 1998). Paris, France : Flammarion.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, septembre). *From Game Design Element to Gamefulness: Defining "gamification"*. Communication présentée à la 15^e conférence internationale MindTrek : Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland.
- Devinat, F. (2004). « Il était une fois une sorcière... » : Le jeu dans la thérapie des enfants et des adultes. *Gestalt*, (26), 111-127.
- Di Filippo, L., & Schmoll, P. (2013). Mise en scène et interrogation du sacré dans les jeux vidéo. *Revue de Sciences sociales*, (49), 64-73.
- Djaouti, D. (2011). *Serious Game Design : Considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire* (Thèse de Doctorat en Informatique, Université Toulouse III - Paul Sabatier, Toulouse, France).
- Djaouti, D., Alvarez, J., & Jessel, J.-P. (2010). Concevoir l'interactivité ludique : Une vue d'ensemble des méthodologies de « Game Design ». *Ludovia*, (27), 1-29.
- Dobrovsky, S. (1977). *Fils* (éd. 2001). Paris, France : Gallimard.
- Dreyer, I. (2018). *Dynamique de groupe et verbalisation des émotions : Analyse d'un dispositif de soutien destiné à des enfants confrontés au divorce de leurs parents* (Mémoire de master en Psychologie, Faculté des Sciences Sociales et Politiques, Lausanne, Suisse).
- Duchastel, J., & Laberge, D. (1999). La recherche comme espace de médiation interdisciplinaire. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 63-76.
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris, France : PUF.

- Duflo, C. (1998). Le jeu, invention d'une liberté dans et par une légalité [Entrevue réalisée par Monteil, P.O.]. *Autres Temps*, (58), 98-105.
- Duflo, C. (2006). Approche philosophique du jeu. Dans F. Bigrel (dir.), *Acte des VI^e rencontres de C.R.E.P.S. Aquitaine, 15-17 mars 2005 : La performance humaine : Art de jouer, art de vivre* (p. 61-76). Talence, France : Éditions du CREPS Aquitaine.
- Dumas, F., & Huguet, P. (2011). Le double visage de la comparaison sociale à l'école. Dans F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (dir.), *L'évaluation, une menace ?* (p. 95-104). Paris, France : PUF.
- Duprez, C., Christophe, V., Rimé, B., Congard, A., & Antoine, P. (2014). Motives for the social sharing of an emotional experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 32(6), 757-787.
- Durif-Bruckert, C. (2007). Récits privés de la maladie et processus narratif groupal : Un support thérapeutique fondamental. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (4), 105-122.

E

- Ebbesen, E. B., Duncan, B., & Konecni, V. J. (1975). Effects of content of verbal aggression on future verbal aggression: A field experiment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11(2), 192-204.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula : la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milan, Italie : Bompiani. (éd. 1985 ; M. Bouzaher, Trad., *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris, France : Grasset & Fasquelle).
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. Dans K. R. Scherer & P. Ekman (dir.), *Approaches to emotion* (p. 319-344). Hillsdale, USA : Erlbaum.
- Ekman, P. (1989). L'expression des émotions (paru en 1980, dans *La Recherche*, 11(117), 1408-1415). Dans B. Rimé & K. R. Scherer (dir.), *Les émotions* (p. 183-201). Neuchâtel/Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Ersland, S., Weisaeth, L., & Sund, A. (1989). The stress upon rescuers involved in an oil rig disaster. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, (80), 38-49.

F

- Findeli, A. (2006). Qu'appelle-t-on « théorie » en design ? Réflexions sur l'enseignement et la recherche en design. Dans B. Flamand (dir.), *Le design : Essais sur des théories et des pratiques* (p. 77-98). Paris, France : Éditions du Regard.
- Findeli, A. (2010). Searching For Design Research Questions: Some Conceptual Clarifications. Dans R. Chow (dir.), *Questions, Hypothèses & Conjectures : Discussions on projects by early stage and senior design researchers* (p. 286-303). Bloomington, USA : iUniverse.
- Findeli, A. (2015). La recherche-projet en design et la question de la question de recherche : Essai de clarification conceptuelle. *Sciences du Design*, (1), 45-57.
- Fine, G. A. (1987). Appendix 2 : Participant Observation with Children. Dans G. A., Fine, *With the Boys : Little League Baseball and Preadolescent Culture* (p. 224-246). Chicago, USA : University of Chicago Press.
- Floch, J.-M. (1990). *Sémiotique, marketing et communication : Sous les signes, les stratégies* (éd. 2002). Paris, France : PUF.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, L. E., & Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Londres, UK : Karnac.
- Fontanille, J. (2001). La sémiotique est-elle générative ? *Linx*, (44), 107-132.
- Forrat, C. (2020). Violence, addictions et émotions : Étude d'un dispositif groupal métaphorique. *Le Journal des psychologues*, (374), 74-78.
- Francllet, M., & Baldeck, C. (2018). Le designer-éponge : Le collectif shore.oo. Dans J. Dautrey (dir.), *Design et pensée du care : Pour un design des microluttes et des singularités* (p. 109-115). Pont-à-Mousson, France : ENSAD Nancy/Presses du réel.
- Freud, S. (1894). Die Abwehr-Neuropsychose. Versuch einer psychologischen Theorie der erworbenen Hysterie, vieler Phobien und Zwangsvorstellungen und gewisser hallucinatorischer Psychosen. *Neurologisches Zentralblatt*, 13, 362-364, 402-409. (éd. 1973 ; J. Laplanche, Trad., Les psychonévroses de défense. Dans S. Freud, *Névrose, psychose et perversion*, p. 1-14. Paris, France : PUF).

- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Leipzig-Wien, Allemagne : Franz Deuticke. (éd. 2011 ; F. Cambon, Trad., *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, France : Flammarion).
- Freud, S. (1915). Die Verdrängung. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 3(3), 129-138. (éd. 1968 ; J. Laplanche, & J. B. Pontalis, Trad., Le refoulement. Dans S. Freud, *Métapsychologie*, p. 45-63. Paris, France : Gallimard).
- Fridja, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Fridja, N. H. (1987). Emotions, cognitive structures and action tendency. *Cognition and Emotion*, 1(2), 115-143.
- Fridja, N. H. (1989). Les théories des émotions : Un bilan. Dans B. Rimé, & K.R. Scherer (dir.), *Les émotions* (P.E. Chipp, Trad., p. 21-72). Neuchâtel/Paris, France : Delachaux et Niestlé.

G

- Genette, G. (1966). Frontières du récit. *Persée*, (8), 152-163.
- Gentès, A. (2015). Arts et sciences du design : La place des sciences humaines. *Sciences du Design*, (1), 94-107.
- Genvo, S. (2008a, mai). *Caractériser l'expérience du jeu à son ère numérique : Pour une étude du « play design »*. Communication présentée au colloque de l'ACFAS : Le jeu vidéo, expériences et pratiques sociales multidimensionnelles, Québec, Canada.
- Genvo, S. (2008b). Réflexions ludologiques. *MédiaMorphoses*, (22), 95-101. Consulté le 23 mai 2020 et repéré à <http://hdl.handle.net/2042/28251>
- Genvo, S. (2012a). Comprendre et développer le potentiel expressif. *Hermès, La Revue*, (62), 127-133.
- Genvo, S. (2012b, juin). *La princesse est une bombe atomique. Approche ludologique du personnage de la princesse dans Braid*. Communication présentée au colloque Genre et jeux vidéo, Lyon, France.
- Genvo, S. (2013a). Penser les évolutions des jeux vidéo au prisme des processus de ludicisation. *Nouvelle revue d'esthétique*, (11), 13-24.

- Genvo, S. (2013b). Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot. *Sciences du jeu*, (1), doi : 10.4000/sdj.251
- Genvo, S. (2016). Defining and Designing Expressive Games: The Case of Keys of a Gamescape. *Kinephanos*, (Numéro spécial), 90-106. Consulté le 23 juin 2020 et repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01502771>
- Genvo, S. (2019a). Entretien avec Sébastien Genvo : Le jeu comme espace d'expression [Entrevue réalisée par Barnabé, F., Bazile, J., & Cayatte, R.], *Émulations*, (30), 111-117. Consulté le 22 juin 2020 et repéré à <http://hal.univ-lorraine.fr/hal-02277733>
- Genvo, S. (2019b). Quand le jeu vidéo explore les drames de la vie. Consulté le 23 juin 2020, et repéré à <http://theconversation.com/quand-le-jeu-video-explore-les-drames-de-la-vie-124221>
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Giacobi, C. (2020). Le Dixit comme médiation en clinique pédopsychiatrique : Intérêts et spécificités. *Enfances Psy*, (85), 101-110.
- Gilbert, M. (2007). L'homme souffrant en quête de sens : Du récit de soi à l'identité narrative. Une réflexion à partir de Ricœur. *Psychiatrie, Sciences humaines, Neurosciences*, 5(S1), 72-76, doi : 10.1007/s11836-007-0025-z
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gosselin, L. (2005). Le temps et l'aspect. Dans L. Gosselin, *Temporalité et modalité* (p. 31-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Greenberg, L. S. (2010). Emotion-Focused Therapy : A Clinical Synthesis. *FOCUS*, 8(1), 32-42.
- Greenberg, M. A., & Stone, A. A. (1992). Emotional disclosure about traumas and its relation to health : Effects of previous disclosure and trauma severity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 75-84.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale* (éd. 2002). Paris, France : PUF.
- Greimas, A. J. (1973). Un problème de sémiotique narrative : Les objets de valeur. *Langages*, (31), 13-35.
- Greimas, A. J. (1983). *Du sens II* (éd. 2012). Paris, France : Seuil.

- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1979). *Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (éd. 1993). Paris, France : Hachette.
- Greimas, A. J., & Fontanille, J. (1991). *Sémiotique des passions : Des états de choses aux états d'âme*. Paris, France : Seuil.
- Guardiola, E., Natkin, S., Soriano, D., Loarer, E., Vrignaud, P., Boy, T., & Dosnon, O. (2012). Du jeu utile au jeu sérieux (serious game). Le projet Jeu Serai. *Hermès, La Revue*, (62), 85-91.

H

- Hansjörg, N., & Müller, T. (2008, juillet). *Thinking by Doing by Thinking: A Taxonomy of Actions*. Communication présentée à la 30^e conférence annuelle CogSci, Washington, USA.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotion : The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment & Human Development*, 1(3), 307-324.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu* (éd. 1983). Paris, France : Synonyme - S.O.R.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : La métaphore ludique*. Paris, France : José Corti.
- Herman, D. (2003). How Stories Make Us Smarter. Narrative Theory and Cognitive Semiotics. *Recherches en communication*, 19, 133-154.
- House, J. S. (1981). Stress, Social Support, and Health : Theoretical foundations. Dans J. S. House, *Work stress and social support* (p. 3-41). Boston, USA : Addison-Wesley.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens, proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem, Pays-Bas : H.D. Tjeenk Willink. (éd. 1988 ; C. Seresia, Trad., *Homo ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris, France : Gallimard).
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). *MDA: A formal approach to game design and game research*. 4, 1722. Menlo Park, USA : AAAI Press.

I

- Ida, A. (2016). *Les vécus de l'enfant hospitalisé à Dakar. Une analyse ethnographique des paroles et des interactions dans quelques services de pédiatrie à Dakar* (Thèse de Doctorat en Anthropologie Sociale et Ethnologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Avignon, France).
- Idone Cassone, V., & Thibault, M. (2020). I Play, Therefore I Believe : Religio and Faith in Digital Games. Dans S. Natale & D. W. Pasulka (dir.), *Believing in Bits : Digital Media and the Supernatural* (p. 73-90). Oxford, UK : Oxford University Press.
- Ikiz, S., & Béziat, A. (2020). Groupe du jeu Dixit®, une médiation projective pour les adolescents ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, (74), 145-155.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York, USA : Plenum.

J

- James, W. (1884). What is an Emotion ? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Juul, J. (2003, novembre). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. Communication présentée à la conférence DiGRA'03 : Level Up, Utrecht, Pays-Bas.

K

- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (2001). How and When Does Emotional Expression Help ? *Review of General Psychology*, 5(3), 187-212.
- Kirsh, D., & Maglio, P. (1994). On Distinguishing Epistemic from Pragmatic Action. *Cognitive science*, (18), 513-549.
- Kotsou, I. (2014). L'expression et l'écoute des émotions. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles* (p. 89-114). Malakoff, France : Dunod.

L

- Labaki, C. (2012). L'utilisation des métaphores dans la rencontre thérapeutique, en thérapie. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (48), 135-148.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphie, USA : University of Pennsylvania Press. (Éd. 1978 ; A. Khim, Trad., *Le Parler Ordinaire*. Paris, France : Éditions de Minuit).
- Laird, J. D. (1974). Self-attribution of emotion : The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(4), 475-496.
- Laird, J. D. (1989). Mood affects memory because feelings are cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 33-38.
- Lambie, J. A., & Marcel, A. J. (2002). Consciousness and the varieties of emotion experience: A theoretical framework. *Psychological Review*, 109(2), 219-259.
- Lanctot, N. (2006). *L'évaluation de l'aspect séquentiel de la théorie des appraisals des émotions* (Mémoire de maîtrise en Psychologie, Université du Québec, Canada).
- Lane, R. D. (2000). Neural Correlates of Conscious Emotional Experience. Dans R. D. Lane & L. Nadel (dir.), *Cognitive Neuroscience of Emotion* (p. 345-370). Oxford, UK : Oxford University Press.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Lange, C. G. (1885). *Om sindsbevægelser : et psyko-fysiologisk Studie*. Copenhague, Danemark : Jacob Lunds. (éd. 1902 ; G. Dumas, Trad., *Les émotions : étude psychophysiologique*. Paris, France : Félix Alcan).
- Laplanche, Jean, & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la Psychanalyse*. Paris, France : PUF.
- Latour, B. (1996). *Sur le culte moderne des dieux faitiches. Suivi de Iconoclash*. (éd. 2009). Paris, France : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Lavigne, M. (2017). Jeux de marges. *Sciences du jeu*, (7), doi : 10.4000/sdj.756

- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. Dans W. J. Arnold (dir.), *Nebraska symposium on motivation* (p. 175-270). Lincoln, USA : University of Nebraska Press.
- Le Breton, D. (2006). D'une anthropologie des émotions. *Contrastes*, 111-125. Consulté le 11 septembre 2020 et repéré à <http://revistas.uma.es/index.php/contrastes/issue/view/98>
- Lécho Hirt, L., Nova, N., Kilchör, F., & Fasel, S. (2015). Design et ethnographie : Comment les designers pratiquent les études de terrain. *Techniques & Culture*, (64), 64-77.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique* (éd. 1996). Paris, France : Seuil.
- Lescalier-Grosjean, I., & Vander Vorst, C. (2019). Identité(s) et narrativité(s) dans les groupes thérapeutiques d'enfants. *Cahiers de psychologie clinique*, (52), 9-24.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale* (éd. 1985). Paris, France : Pocket.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage* (éd. 1990). Paris, France : Pocket.
- Lewis, W. A., & Bucher, A. M. (1992). Anger, catharsis, the reformulated frustration-aggression hypothesis, and health consequences. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 29(3), 385-392.
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting Feelings Into Words. *Psychological Science*, 18(5), 421-428.
- Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, (73), 20-36.
- Lodeho, L. (2016). *Expliquer ses émotions au cycle 3 : Comment utiliser le jeu Feelings ?* (Mémoire de master en Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Angers, France).
- Lorenc, M. (2017). Serious Components : The Materiality of Play. Dans S. G. Collins, J. Dumit, M. Durlington, E. Gonzalez-Tennant, K. Harper, M. Lorenc, N. Mizer, & A. Salter (dir.), *Gaming Anthropology: A Sourcebook from AnthropologyCon* (p. 13-16). Arlington, USA : American Anthropological Association.
- Lutz, C. (1985). Depression and the translation of emotional worlds. Dans Kleinman, & Good (dir.), *Culture and depression*. Berkeley, USA : University of California Press. (éd. 2004 ; D. Gille, Trad., *La dépression est-elle universelle?*. Paris, France : Les Empêcheurs de penser en rond).

M

- Mahieu, V., & Scheer, D. (2017). « Faire du terrain », les places du chercheur en action. Dans C. De Man, A. Jaspard, A. Jonckheere, C. Rossi, V. Strimelle, & F. Vanhamme (dir.), « *Justice !* » *Chercheurs en zones troubles* (p. 54-73). Montréal, Canada : Érudit.
- Malaby, T. M. (2007). Beyond Play: A New Approach to Games. *Games and Culture*, 2(2), 95-113.
- Malinowski, B. (1967). *Journal d'ethnologue* (éd. 1985). Paris, France : Seuil.
- Marcelli, D. (2003). Dépression de l'enfant. *Psychologie clinique et projective*, (9), 59-78.
- Marti, M. (2012). Jeux vidéo et logiques narratives. Dans H. Ter Minassian, S. Rufat, & S. Coavoux (dir.), *Espaces et temps des jeux vidéo* (p. 73-91). Paris, France : Éditions Questions théoriques.
- Maurer, B., & Fuchsberger, V. (2019). Dislocated Boardgames: Design Potentials for Remote Tangible Play. *Multimodal Technologies and Interact*, 3(72), 1-24.
- Maurin, A. (2019, février 23). NÎMES. La nouvelle école idéale ? *Objectif Gard*. Consulté le 7 novembre 2019 et repéré à <https://www.objectifgard.com/2019/02/23/nimes-la-nouvelle-ecole-ideale/>
- McEwan, G., & Gutwin, C. (2016, novembre). *Chess as a Conversation: Artefact-Based Communication in Online Competitive Board Games*. Communication présentée à la 19^e conférence internationale GROUP'16, Floride, USA.
- Medaets, C. (2019). Bora da história ? : Un jeu de narrations entre enfants dans le bas Tapajós (Amazonie brésilienne). *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, (15), doi : 10.4000/strenae.3458
- Merinfeld-Goldebeter, É. (2012). De la chaise à la métaphore, de la métaphore à... *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (48), 129-134.
- Messu, M. (2016). Le « terrain », mais pour quoi faire ? *Cahiers de recherche sociologique*, (61), 91-108.
- Michel, J. (2003). Narrativité, narration, narratologie : Du concept ricœurrien d'identité narrative aux sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, (125), 125-142.

- Micheli, R. (2013). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (35), doi : 10.4000/semen.9795
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). *Design et arts appliqués, enseignement d'exploration et cycle terminal de STD2A*. Consulté le 6 avril 2020 et repéré à cache.media.eduscol.education.fr/file/STD2A/15/8/LyceesGT_Ressources_STD2A_T_Design_arts_app_182158.pdf
- Mitchell, G. W., & Glickman, A. S. (1977). Cancer patients: Knowledge and attitude. *Cancer*, 40, 61-66.
- Monjou, M. (2010). Sémiotique et design produit : Un objet commun ? *MEI*, (30-31), 133-146.
- Montanari, F. (2005). Un objet 'néo-magique' : Le cas des téléphones portables. Dans J. Fontanille & A. Zinna (dir.), *Les objets au quotidien* (p. 111-130). Limoges, France : Presses Universitaires de Limoges.
- Moran, P. (2018). Mise en scène du choix et narrativité expérientielle dans les jeux vidéo et les livres dont vous êtes le héros. *Sciences du jeu*, (9), doi : 10.4000/sdj.1010
- Mori, S., & Rouan, G. (2011). *Les thérapies narratives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mougenot, C. (2011). La force du récit. Dans C. Mougenot, *Raconter le paysage de la recherche* (p. 21-29). Versailles, France : Éditions Quæ.
- Mousnier, E., Knaff, L., & Es-Salmi, A. (2016). Les cartes Dixit comme support aux représentations métaphoriques : Un média d'intervention systémique sous mandat. *Thérapie Familiale*, 37, 363-386.

N

- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat ? *The Philosophical Review*, 83(4), 435-450.
- Nathan, T. (1986). *La folie des autres : Traité d'ethnopsychiatrie clinique* (éd. 2013). Malakoff, France : Dunod.
- Nathan, T. (1988). *Psychanalyse païenne : Essais ethnopsychanalytiques* (éd. 2000). Paris, France : Odile Jacob.
- Nathan, T. (1994). *L'influence qui guérit*. Paris, France : Odile Jacob.

- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2009). *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Liège, Belgique : Mardaga.
- Nils, F., & Rimé, B. (2012). Beyond the myth of venting: Social sharing modes determine the benefits of emotional disclosure. *European Journal of Social Psychology*, 42(6), doi : 10.1002/ejsp.1880
- Norman, D. A., & Draper, S. W. (1986). *User-Centered System Design : New Perspectives on Human-Computer Interaction*. Boca Raton, USA : CRC Press.
- Nova, N., Lécho Hirt, L., Kilchör, F., & Fasel, S. (2015). De l'ethnographie au design, du terrain à la création : Tactiques de traduction. *Sciences du Design*, (1), 86-93.
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de la recherche sur les émotions. *Psychologie Sociale*, (4), 8-14.
- Numa-Bocage, L. (2011). Situations difficiles à l'école et jugement moral : Aspects relationnel et développemental. *Carrefours de l'éducation, HS 1*, 153-170.

O

- Ochs, E. (2014). Ce que les récits nous apprennent. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (37), doi : 10.4000/semen.9865
- Olivier de Sardan, J.-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique. Dans J. Boutier, J.-L. Fabiani, & J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *Corpus, sources et archives* (p. 63-81). Tunis, Tunisie : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Oppenheim-Gluckman, H., Marioni, G., Chambry, J., Aechbacher, M.-T., & Graindorge, C. (2007). Revue de la littérature des conséquences des maladies somatiques des parents sur leurs enfants. *L'information psychiatrique*, 83, 413-418.
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. *Informations sociales*, (145), 68-81.
- Orrado, I., & Vives, J.-M. (2016). L'objet de médiation : Du transi au transit. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(4), 919-926.

P

- Pagès, M. (1986). *Trace ou sens : Le système émotionnel*. Paris, France : Hommes et Groupes.
- Pennebaker, J. W. (1985). Traumatic experience and psychosomatic disease: Exploring the roles of behavioural inhibition, obsession, and confiding. *Canadian Psychology*, 26, 82-95.
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274-281.
- Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 529-537.
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of Traumas and Immune Function: Health Implications for Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239-245.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a Story: The Health Benefits of Narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Perrin, C. (2007). Égalité et réciprocité : Les clés de la philia aristotélicienne. *Le Philosophoire*, (29), 259-280.
- Perrochon, A., Mandigout, S., Petruzzellis, S., Soria Garcia, N., Zaoui, M., Berthoz, A., & Daviet, J. C. (2018). The influence of age in women in visuo-spatial memory in reaching and navigation tasks with and without landmarks. *Neuroscience Letters*, (684), 13-17.
- Perrochon, A., Mandigout, S., Soria Garcia, N., Petruzzellis, S., Henry, E., Daviet, J. C., & Berthoz, A. (2017). Évaluation de la mémoire de travail visuo-spatiale lors de tâches de navigation spatiale avec et sans repères spatiaux chez des sujets jeunes et âgés. *Neurophysiologie Clinique*, 47(5-6), 346.
- Perronnet, C. (2015, décembre). *Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : Adaptations, négociations et émotions*. Communication présentée à la Journée d'étude des doctorant(e)s du CERLIS : La considération des enquêtés, Paris, France.
- Pétonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *Homme*, 22(4), 37-47.

- Petri, G., & von Wangenheim, C. G. (2016). How to evaluate educational games: A systematic literature review. *Journal of Universal Computer Science*, 22(7), 992-1021.
- Petruzzellis, S. (2015). *Epistrophê : Lorsque le design considère les enjeux du handicap* (Mémoire de Diplôme Supérieur d'Arts Appliqués, Pôle Supérieur de Design de Nouvelle Aquitaine, Cité Scolaire Raymond Lœwy, La Souterraine, France).
- Petruzzellis, S. (2016). *Le croisement des regards pour un design biopsychosocial : Les enjeux liés à la création de situations signifiantes en neuropsychologie* (Mémoire de master en Design, Université de Nîmes, Nîmes, France).
- Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie*. Liège, Belgique : Mardaga.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant* (éd. 1995). Paris, France : PUF.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, France : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1989). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant (paru en 1954, dans le Bulletin de psychologie, 143-150). Dans B. Rimé & K. R. Scherer (dir.), *Les émotions* (p. 75-96). Neuchâtel/Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Piponnier, A., Beyaert-Geslin, A., & Cardoso, S. (dir.). (2014). *Design & Projet, Communication & Organisation*, (46). Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Pombet, T. (2017). *Personnaliser le soin, encadrer l'autonomie, produire des vulnérabilités. Une reconnaissance idéologique des adolescents et jeunes adultes atteints de cancer en France* (Thèse de Doctorat en Sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, France).
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions : Entre affect et intellect. Dans L. Lafortune, M. F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (p. 185-206). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2004). La compréhension des émotions : Développement, différences individuelles, causes et interventions. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, & D. R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*. Québec, Canada :

Presses de l'Université du Québec.

Pontalis, J. B. (1971). Préface : Trouver, accueillir, reconnaître l'absent. Dans D. W. Winnicott, *Jeu et réalité : L'espace potentiel* (éd. 2002, p. 7-17). Paris, France : Gallimard.

Pos, A. E., & Greenberg, L. S. (2007). Emotion-focused Therapy: The Transforming Power of Affect. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, (37), 25-31.

Propp, V. (1928). *Морфология сказки*. Saint-Petersbourg, Russie : Academia. (éd. 1970 ; C. Ligny, Trad., *Morphologie du conte*. Paris, France : Gallimard).

Q

Quinche, F. (2005). Récits sur la maladie. *Éthique & Santé*, 2(2), 82-87.

Quinton, P. (2002). Le sens du terrain. *Études de communication*, (25), 41-50.

R

Reuter, Y. (1997). *Analyse du récit*. Malakoff, France : Dunod.

Revaz, F. (2009). *Introduction à la narratologie : Action et narration*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Riard, É. H. (2011). Situations scolaires « ordinaires » et imaginaire des enfants à la période de latence. *Carrefours de l'éducation, HS 1*, 171-191.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, tome I : L'intrigue et le récit historique*. Paris, France : Seuil.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit, tome II : La configuration dans le récit de fiction*. Paris, France : Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.

Rimé, B. (1984). Langage et Communication. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie Sociale* (p. 415-446). Paris, France : PUF.

Rimé, B. (1989). Le partage social des émotions. Dans B. Rimé & K. R. Scherer (dir.), *Les émotions* (p. 271-303). Neuchâtel/Paris, France : Delachaux et Niestlé.

- Rimé, B. (1995). Mental rumination, social sharing, and the recovery from emotional exposure. Dans J. W. Pennebaker (dir.), *Emotion, disclosure, and health* (p. 271-291). Washington, USA : American Psychological Association.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions* (éd. 2009). Paris, France : PUF.
- Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. Dans J. J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation* (p. 466-485). New York, USA : The Guilford Press.
- Rimé, B. (2009). Emotion Elicits the Social Sharing of Emotion: Theory and Empirical Review. *Emotion Review*, 1(1), 60-85.
- Rimé, B. (2016). L'émergence des émotions dans les sciences psychologiques. *L'Atelier du Centre de recherches historiques. Revue électronique du CRH*, (16).
- Rimé, B., Bouchat, P., Paquot, L., & Giglio, L. (2020). Intrapersonal, interpersonal, and social outcomes of the social sharing of emotion. *Current Opinion in Psychology*, (31), 127-134.
- Rimé, B., Noël, P., & Philippot, P. (1991). Épisode émotionnel, réminiscences mentales et réminiscences sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 11, 93-104.
- Rimé, B., Paez, D., Kanyangara, P., & Yzerbyt, V. (2011). The Social Sharing of Emotions in Interpersonal and in Collective Situations: Common Psychosocial Consequences. Dans I. Nyklicek, A. J. J. M. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (dir.), *Emotion Regulation and Well-being* (p. 147-164). New York, USA : Springer.
- Rimé, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long-lasting Cognitive and Social Consequences of Emotion: Social Sharing and Rumination. Dans W. Stroebe & M. Hewstone (dir.), *European review of social psychology* (p. 225-258). Chichester, UK : Wiley.
- Rimé, B., & Zech, E. (2001). The social sharing of emotion: Interpersonal and collective dimensions. *Boletín de Psicología*, 70, 97-108.
- Rogerson, M. J., & Gibbs, M. (2018). Finding time for tabletop: Board game play and parenting. *Games and Culture*, 13(3), 280-300.
- Rogerson, M. J., Gibbs, M., & Smith, W. (2016, mai). "I love all the bits": *The Materiality of Boardgames*. Communication présentée à la conférence CHI'16, San Jose, USA.

- Rogerson, M. J., Gibbs, M., & Smith, W. (2018, avril). *Cooperating to Compete: The Mutuality of Cooperation and Competition in Boardgame Play*. Communication présentée à la conférence CHI'18, Montréal, Canada.
- Roseman, I. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. Dans P. Shaver (dir.), *Review of Personality and Social Psychology* (p. 11-36). Beverly-Hills, USA : Sage.
- Roskam, I. (2018). *Les émotions de l'enfant*. Savigny-sur-Orge, France : Philippe Duval.
- Rossi, I. (2011). La parole comme soin : Cancer et pluralisme thérapeutique. *Anthropologie & Santé*, (2), doi : 10.4000/anthropologiesante.659
- Roy, B. (2019). Pour un dépassement des théories du game et du play. *Sciences du jeu*, (11), doi : 10.4000/sdj.1709
- Royer, M. (2015). *De l'instrument à la prothèse : Ethnographie de trajectoires d'objets biotechnologiques en cancérologie* (Thèse de Doctorat en Anthropologie Sociale et Ethnologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, France).
- Ruble, D. N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement related self-socialization. Dans E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (dir.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (p. 134-157). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Ryan, M.-L. (2007). Jeux narratifs, fictions ludiques. *Intermédialités*, (9), 15-34.

S

- Salazar-Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, (123), 37-52.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salvador, T., Bell, G., & Anderson, K. (1999). Design Ethnography. *Design Management Journal (Former Series)*, 10(4), 35-41.

- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A Deck of Lenses*. Burlington, USA : Morgan Kaufmann. (éd. 2010 ; A. Champagne, Trad., *L'art du game design : 100 objectifs pour mieux concevoir vos jeux*. Paris, France : Pearson Education France).
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. Dans P. Shaver (dir.), *Review of Personality and Social Psychology* (p. 37-63). Beverly-Hills, USA : Sage.
- Scherer, K. R., Rimé, B., & Chipp, P.-E. (1989). L'expérience émotionnelle dans la culture européenne. Dans B. Rimé & K. R. Scherer (dir.), *Les émotions* (p. 247-270). Neuchâtel/Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Schoenberg, B., Carr, A. C., Peretz, D., Kutscher, A. H., & Cherico, D. J. (1975). Advice of the bereaved for the bereaved. Dans B. Schoenberg, I. Gerber, A. Wiener, A. H. Kutscher, D. Peretz, & A. C. Carr (dir.), *Bereavement. Its psychosocial aspects* (p. 362-367). New York, USA : Columbia University Press.
- Shaviro, S. (2016). Affect VS. Emotion. *The Cine-Files*, 10, 1-3. Consulté le 2 mars 2020 et repéré à <http://www.thecine-files.com/sharivo2016/>
- Shouse, E. (2005). Feeling, Emotion, Affect. *M/C Journal*, 8(6), doi : 10.5204/mcj.2443
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a Theory of Social Support: Closing Conceptual Gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Soulages, P. (2003, février). Entretien avec Pierre Soulages [Entrevue réalisée par Demartini, D.]. Consulté le 5 octobre 2020 et repéré à <https://dfxdemartini.wordpress.com>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Soulet, M.-H. (2014). Vulnérabilité et enfance en danger. Quels rapport ? Quels apports ? Dans G. Séraphin (dir.), *Dossier thématique de l'ONED, Vulnérabilité, identification des risques et protection de l'enfance : Nouveaux éclairages et regards croisés* (p. 128-139). Paris, France : La Documentation Française.
- Stahl, R. (2011). Le photo-langage, quel langage ! *Gestalt*, (39), 142-155.
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., & Sworowski, L. A. (2000). Emotionally Expressive Coping Predicts Psychological and

Physical Adjustment to Breast Cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 875-882.

Steck, J.-F. (2012). Être sur le terrain, faire du terrain. *Hypothèses*, (15), 75-84.

Swain, J. (2006). An ethnographic approach to researching children in junior school. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(3), 199-213.

T

Thoits, P. A. (1985). Social Support and Psychological Well-Being: Theoretical Possibilities.

Dans I. G. Sarason & B. R. Sarason (dir.), *Social Support: Theory, Research and Applications* (p. 51-72). New York, USA : Springer.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tilmans-Ostyn, E. (2004). Le petit prince a dit... Et les anciens l'ont entendu. *Thérapie Familiale*, 25, 417-432.

Tisseron, S. (2004). Le secret ne s'oppose pas à la vérité, mais à la communication. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (33), 55-68.

Todorov, T. (1968). La grammaire du récit. *Langages*, (12), 94-102.

Tomkins, S. S. (1980). Affect as amplification: Some modifications in theory. Dans R. Plutchik & H. Kellerman (dir.), *Emotion, theory, research, and experience : Theories of emotions* (p. 141-165). New York, USA : Academic Press.

Travelbee, J. (1971). *Interpersonal Aspects of Nursing*. Philadelphie, USA : F.A. Davis.

U

Ubertalli, O. (2020, mai 3). Il se vend presque un jeu de société par seconde en France. *Le Point*.

Consulté le 25 juin 2020 et repéré à https://www.lepoint.fr/art-de-vivre/le-grand-boom-des-jeux-de-societe-03-05-2020-2373920_4.php

V

- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories groupales. *Le Carnet PSY*, (141), 39-42.
- Vasse, D. (1983). *Le poids réel. La souffrance*. Paris, France : Seuil.
- Vétel, B., & Turquier, B. (2015). Le jeu au prisme de la matérialité. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (28), 7-21.
- Vial, S. (2013, avril 16). Objets trouvés (2/4) : Le design, esthétique de l'objet [Entrevue radiophonique avec Van Reeth, A.]. Dans *Les chemins de la philosophie*. France Culture.
- Vial, S. (2014). Le design, un acte de communication ? *Hermès, La Revue*, (70), 174-180.
- Vincent, S. (2001). Le rôle du jouet dans la mémoire familiale ou comment les jouets finissent-ils leur vie ? *Dialogue*, (154), 99-106.

W

- Watson, J. C., & Rennie, D. L. (1994). Qualitative analysis of clients' subjective experience of significant moments during the exploration of problematic reactions. *Journal of Counseling Psychology*, 41(4), 500-509.
- Waty, B. (2017). Des relations d'enquête de terrain en école maternelle sous le prisme de l'âge : Des 3-6 ans et une ethnologue. *SociologieS*, 1-15. Consulté le 2 octobre 2018 et repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/6003>
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : Pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espace Temps*, (47-48), 71-81.
- Winkin, Y. (1997). L'observation participante est-elle un leurre ? *Communication & Organisation*, (12), doi : 10.4000/communicationorganisation.1983
- Winnicott, C. (1968). Communicating with Children. Dans R. J. N. Tod (dir.), *Disturbed Children*. Londres, UK : Longman.

- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Abingdon-on-Thames, UK : Tavistock. (éd. 2002 ; J. B. Pontalis & C. Monod, Trad., *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris, France : Gallimard).
- Wintgens, A., & Hayez, J.-Y. (2003). Le vécu de la fratrie d'un enfant souffrant de handicap mental ou de troubles autistiques : Résilience, adaptation ou santé mentale compromise. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51(7), 377-384.
- Woods, S. J. (2009). (Play) Ground Rules: The Social Contract and the Magic Circle. *Observatorio Journal*, (8), 204-222.
- Woods, S. J. (2012). *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*. Londres, UK : McFarland & Company, Inc.

X

- Xu, Y., Barba, E., Radu, I., Gandy, M., & MacIntyre, B. (2011, septembre). *Chores are fun: Understanding Social Play in Board Games for Digital Tabletop Game Design*. Communication présentée à la 5^e conférence DIGRA, Utrecht, Pays-Bas.

Z

- Zabalía, M. (2006). Pour une psychologie de l'enfant face à la douleur. *Enfance*, 58, 5-19.
- Zech, E., & Rimé, B. (2005). Is talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery and perceived benefits. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(4), 270-287.
- Zimmerman, E. (2015). Le rôle des matériaux pour un concepteur de jeux (H. Etienne, Trad.) [Propos recueillis par La Valle, N., Turquier, B., & Vétel, B.]. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (28), 199-214.

Références ludographiques et de projets de design

A

Abra Kazam !. (2018). Conçu par Boccara, A. Édité par Buzzy Games.

Affinity. (2018). Conçu par Hennion, R., Leclercq, C., Bernard, D., & Sahut, J.-P. Édité par Game Flow.

Alma Therapy Dolls. (2019). Conçu par Nusboim, Y.

B

Beasts of Balance. (2016). Conçu par Fleetwood, A., & Buckenham, G. Édité par Sensible Object.

Bipolife. (2013). Développé par Area Effect. Produit par Ubisoft.

C

Comment j'ai adopté un gnou. (2014). Conçu par Hirschfeld, Y., & Bleuze, F. Édité par Le Droit de Perdre.

Conversation Pieces. (2016). Conçu par Bodewes, N.

Ciels domestiques. (2009). Conçu par a+b designers.

D

Die Quacksalber von Quedlinburg. (2018). Conçu par Warsch, W. Édité par Schmidt Spiele.

Dixit. (2008). Conçu par Roubira, J.L. Édité par Libellud.

E

Emojiito. (2017). Conçu par Šulinskas, U. Édité par Tactic.

Emotional First Aid Kit. (2017). Conçu par Sun, R.

Essence: The Game of Insight. (2011). Conçu par Fischer, C. Édité par Edition Essentia.

Explorémo. (2019). Conçu par Cuisinier, F. Édité par Didémo.

F

Feelinks. (2017). Conçu par Roubira, J.L., & Bidault, V. Édité par Act In Games.

Fortnite. (2017). Développé par Epic Games & People Can Fly. Produit par Epic Games.

I

Imagidés. (2014). Conçu par Daly, E. Édité par Gigamic.

Imaginary Language. (2019). Conçu par Fumagalli Romario, A.

Imhotep, Le Duel. (2019). Conçu par Walker-Harding, P. Édité par Iello.

J

Jenga. (1983). Conçu par Scott, L. Édité par Hasbro.

L

Les Sims. (2000). Développé par Maxis. Produit par Electronic Arts.

Lie in my heart. (2019). Conçu par Genvo, S. Développé par Expressive Gamestudio. Produit par Cogaming Rising.

M

Mission Création (2019). Réalisé dans le cadre de la *Fête de la Science*, Université de Nîmes.

Atelier conçu et animé par Martin, A., Ménard, M., & Petruzzellis, S.

Monopoly. (1935). Conçu par Darrow, C. Édité par Hasbro.

O

Overcooked. (2016). Développé par Ghost Town Games. Produit par Team17.

P

Più e meno. (2008). Conçu par Munari, B., & Belgrano, G. Édité par Corraini Edizioni.

R

RACINES. (2012). Conçu par a+b designers.

Risk. (1957). Conçu par Lamorisse, A. Édité par Hasbro (Parker).

S

Soupe à la Grenouille. (2019). Conçu par Sahut, J.P. Édité par TIKI Editions.

Speech. (2010). Conçu par Hirschfeld, Y., & Bleuze, F. Édité par Cocktail Games.

Super Mario Bros. (1985). Conçu par Miyamoto, S., & Tezuka, T. Développé par Nintendo R&D4. Produit par Nintendo.

T

Tetris. (1984). Conçu par Pajitnov, A.

The Talking, Feeling, And Doing Game. (1973). Conçu par Gardner, A.R. Édité par Creative Therapeutics.

Tools for Therapy. (2016). Conçu par Bodewes, N.

U

Unlock!. (2016). Conçu par Demaegd, C., Cauët, T., & Carroll, A. Édité par Space Cowboys.

Uno. (1985). Conçu par Robbins, M. Édité par Mattel.

W

Warhammer 40,000. (1987). Conçu par Priestley, R. Produit par Games Workshop.

Références filmographiques

B

Berman, T., & Rich, R. (1985). *The Black Cauldron* [Long-métrage d'animation]. Walt Disney Pictures.

G

Geronimi, C., Jackson, W., & Luske, H. (1950). *Cinderella* [Long-métrage d'animation]. Walt Disney Pictures.

Geronimi, C., Jackson, W., & Luske, H. (1953). *Peter Pan* [Long-métrage d'animation]. Walt Disney Pictures.

M

Musker, J., & Clements, R. (1992). *Aladdin* [Long-métrage d'animation]. Walt Disney Pictures.

P

Park, N. (1989). *Wallace and Gromit* [Court-métrage]. Aardman Animations.

Annexes

Annexe 1

**Test du jeu *Feelinks* (Act In Games, 2017),
le 15/09/2019 avec Louis (11 ans) et Marcus (8 ans).**

- 1) À la lecture de la carte-situation « Tu dois préparer un exposé en groupe devant la classe », Louis et Marcus choisissent tous les deux la surprise sans donner davantage d'explication.
- 2) À la lecture de la carte-situation « Instauration d'une prime gouvernementale liée aux résultats scolaires », Louis choisit l'intérêt et Marcus choisit la surprise ; ils n'expliquent pas leur choix.
- 3) À la lecture de la carte-situation « Tu reçois un jeu vidéo déconseillé aux moins de seize ans », Louis choisit la tristesse et Marcus choisit l'intérêt. Au regard du choix de Marcus, Louis réagit : « Moi j'y trouve aucun intérêt à un jeu interdit au moins de seize ans, t'as pas seize ans donc bon. Moi je suis triste parce que je pourrais pas l'utiliser avant seize ans du coup ».
- 4) À la lecture de la carte-situation « Ta maîtresse n'arrête pas de te citer en exemple », Louis et Marcus choisissent tous les deux la colère. Je demande « Pourquoi vous avez mis la colère ? », ce à quoi Louis répond « Bah parce que c'est chiant à la fin, t'en as marre quand on te prend en exemple ».
- 5) À la lecture de la carte-situation « Ton grand-père urine sur la porte de ses voisins », Louis choisit la surprise et rajoute « J'ai exactement la même expression que ce mec-là » en montrant l'illustration figurant sur l'émotion, Marcus choisit l'amusement. Pas plus d'explication quant à leur choix.

- 6) À la lecture de la carte-situation « Vous partez une semaine en vacances avec votre famille », Marcus choisit la tristesse, tandis que Louis choisit la surprise. Louis interroge le choix de Marcus : « Pourquoi tu serais triste ? », et Marcus répond « J'aime pas partir en vacances ».
- 7) À la lecture de la carte-situation « Un élève de ta classe a trois ans de moins que les autres », Marcus choisit la surprise et Louis choisit la fierté. Je demande « Pourquoi tu as mis fierté ? », ce à quoi il répond « Parce que je suis fier d'avoir quelqu'un qui a sauté trois classes et je suis un peu enragé ». Il rajoute un peu plus tard une anecdote « J'ai un pote aujourd'hui, c'était pas son jour, de un il s'est pris un râteau, de deux il s'est pris un point en moins, de trois il a des lignes à copier, et de quatre il a eu une mauvaise note à l'évaluation ».
- 8) À la lecture de la carte-situation « On te demande de choisir une activité personnelle pour cette année », Louis choisit la satisfaction, Marcus choisit la surprise. Aucune explication supplémentaire. Je demande à Marcus : « Pourquoi tu es surpris ? », il répond « Bah qu'on me demande ça, je sais pas ».
- 9) À la lecture de la carte-situation « Vous demandez à votre adolescent de ranger sa chambre, il vous répond qu'il le fera demain », Louis choisit la colère et rajoute « moi j'aurai envie de le buter mon adolescent », Marcus choisit la déception.
- 10) À la lecture de la carte-situation « L'un des profs que tu n'aimes pas te fait des compliments devant la classe », Marcus choisit la colère et Louis lui demande pourquoi, il répond « Parce que je suis dégouté, je l'aime pas et il me complimente devant la classe ». Marcus demande ensuite à Louis d'expliquer son choix, il répond : « Moi j'ai mis que j'étais satisfait, je suis content, je l'aime pas, mais bon lui il m'aime bien ».
- 11) À la lecture de la carte-situation « Un policier vient dans ton école pour expliquer les dangers d'internet », Louis et Marcus choisissent la surprise sans expliquer davantage.

- 12) À la lecture de la carte-situation « Vous faites une soirée en famille, et mamie t'invite à danser », les deux enfants choisissent le dégoût, et Louis ajoute spontanément « Moi je suis dégoûté, c'est mamie quoi ! »
- 13) À la lecture de la carte-situation « Votre enfant a de bons résultats scolaires, des rumeurs disent qu'il triche », Louis choisit la satisfaction et Marcus choisit la colère. Je demande à Louis d'expliquer sa réponse, ce à quoi il répond « Parce que les gens ils voient qu'il est trop fort, mais ils essaient d'inventer des trucs ». Je demande à Marcus pourquoi il est en colère, il répond « Parce qu'il triche ! », et Louis rajoute « Mais non, ça c'est que des rumeurs ».
- 14) À la lecture de la carte-situation « Tu demandes à ton meilleur ami d'être témoin à ton mariage, il refuse, car il n'apprécie pas ta future femme », Louis choisit la colère et Marcus choisit la fierté en expliquant spontanément « Bah moi je suis fier parce qu'il trouve que ma femme elle est moche et il me le fait comprendre ».
- 15) À la lecture de la carte-situation « Un élève que tu n'aimes pas se fait insulter, car il porte des lunettes », Louis choisit la tristesse et Marcus choisit la colère. Louis demande à Marcus pourquoi il est en colère, il répond « Moi je suis en colère contre les autres, même si je la déteste ».
- 16) À la lecture de la carte-situation « Ton meilleur ami est sélectionné dans l'équipe nationale du sport que vous pratiquez ensemble », Louis choisit le dégoût et Marcus choisit la déception sans donner d'explication.
- 17) À la lecture de la carte-situation « Ton équipe gagne le tournoi, tu étais remplacé et tu n'as pas joué », Louis choisit la surprise et Marcus choisit la fierté. Louis rajoute « Moi je suis surpris parce qu'ils étaient nuls et moi j'étais le plus fort de l'école, et ils gagnent sans moi alors qu'ils sont nuls ». Marcus explique lui aussi son choix de manière autonome « Moi je suis fier parce qu'on a quand même gagné le tournoi, et je suis fier d'eux aussi ! ».

- 18) À la lecture de la carte-situation « Papi est en retard et t'accompagne à l'école en pyjama », Louis choisit le dégoût et Marcus choisit la colère. Ils ne justifient pas leur choix.
- 19) À la lecture de la carte-situation « Ton père fait pipi dans le jardin », Louis et Marcus choisissent tous les deux l'amusement sans expliquer pourquoi.
- 20) À la lecture de la carte-situation « Vos parents gagnent au loto et donnent tout à des associations caritatives », Louis choisit la colère et Marcus choisit la tristesse. Pas plus d'explication.
- 21) À la lecture de la carte-situation « Ta meilleure amie explique tes sentiments à la personne dont tu es secrètement amoureux ». Avant de choisir sa réponse, Louis raconte « Non c'est une blague ça ? Moi c'est ce qui s'est passé. Bah Simon tu vois, j'aimais quelqu'un et il est allé lui dire directement. Maintenant je sais que Simon c'est le mec qui garde le moins les secrets du monde, il sait pas garder les secrets. » Finalement Louis choisit la colère et Marcus la déception.
- 22) À la lecture de la carte-situation « Un élève en colère tape dans son sac », Louis choisit la colère et Marcus choisit l'amusement sans se justifier.
- 23) À la lecture de la carte-situation « Vos proches vous conseillent d'aller voir un psychologue », Louis choisit la colère et Marcus choisit l'inquiétude. Louis « Moi je dis "non, mais attends ils se foutent de qui c'est pas leur problème", ils vont se faire voir hein ». Marcus « Moi je suis inquiet pour moi qu'on me dise d'aller voir un psychologue ».
- 24) À la lecture de la carte-situation « Ton frère ne joue qu'avec des filles », Louis choisit la satisfaction et rajoute « Parce que je me dis "Yes, il va en pécho une !" », quant à Marcus il choisit l'excitation.

- 25) À la lecture de la carte-situation « Ton petit cousin bat toujours tes parents au jeu d'échecs », les deux enfants choisissent la joie sans expliquer davantage.
- 26) À la lecture de la carte-situation « Une personne vous contacte et prétend être votre demi-frère », Louis choisit la méfiance et Marcus choisit la peur. Aucune explication.
- 27) À la lecture de la carte-situation « Tes parents t'obligent à apprendre à jouer d'un instrument de musique », Marcus choisit l'agacement sans nous donner davantage d'explication, tandis que Louis choisit la confiance en rajoutant « parce que j'ai confiance en ce qu'ils me disent de faire ».
- 28) À la lecture de la carte-situation « Fête à la maison : coca, chips et bonbons à volonté pendant un week-end », Louis choisit l'émerveillement et Marcus choisit la méfiance. Je demande à Marcus pourquoi, ce à quoi il répond « parce que je me méfie des bonbons ».
- 29) À la lecture de la carte-situation « Votre fils de seize ans ne vous parle plus depuis un mois, mais il se confie à vos parents », Louis et Marcus choisissent tous les deux l'agacement sans donner d'explication.
- 30) À la lecture de la carte-situation « Tu n'as pas révisé ta leçon et l'enseignante te demande de passer au tableau », les deux enfants répondent en choisissant la peur et sans se justifier.
- 31) À la lecture de la carte-situation « Vos parents vous annoncent qu'ils se séparent », Louis choisit la peur et Marcus la déception. Je demande à Louis pourquoi il a choisi la peur, il me répond : « Peur parce que j'ai peur que mes parents se séparent. J'ai peur de ce qui peut se passer après ».
- 32) À la lecture de la carte-situation « Votre fils s'habille en rose », Louis choisit la honte, tandis que Marcus choisit l'émerveillement. Ni l'un ni l'autre ne donne davantage d'explication.

33) À la lecture de la carte-situation « Suite à une bêtise, tu dois présenter tes excuses à la classe. Tes parents disent qu'ils seront fiers de toi si tu y arrives », Louis choisit la joie, Marcus choisit la confiance. Aucune justification.

34) À la lecture de la carte-situation « Après avoir sélectionné une baby-sitter sur CV, celle-ci est couverte de tatouage », Louis choisit la peur et Marcus choisit la honte.

35) À la lecture de la carte-situation « Pour ton anniversaire, mamie veut faire un saut en parachute », Louis choisit la méfiance tandis que Marcus choisit la peur. Ils ne justifient pas leur choix.

Bilan : Trente-cinq cartes-situations ont été jouées, parmi lesquelles huit cartes ont enclenché une explication autonome (cartes 3, 9, 12, 14, 17, 23, 24, 27), neuf cartes ont enclenché une explication à la suite d'une demande d'un autre joueur (cartes 4, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 28, 31), et dix-huit cartes sont restées sans justification (cartes, 1, 2, 5, 11, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35). Par ailleurs, deux cartes (7 et 21) ont donné lieu à une anecdote racontée.

Annexe 2

Ateliers *Mission Création* (Martin, Ménard, & Petruzzellis, 2019),

le 05/10/2019 et le 06/10/2019 dans le cadre de *La Fête de la Science*, Université de Nîmes.





PAPY A UNE MÉMOIRE ... DE POISSON ROUGE !

Les médecins disent que papy a un bobo au cerveau qui provoque chez lui une vraie mémoire de poisson rouge : il oublie plein de choses, même parfois là où il habite. Alors on a bien essayé de lui écrire son adresse sur un bout de papier, de lui acheter un GPS ou un smartphone pour qu'il puisse se repérer quand cela arrive, mais papy oublie même de s'en servir ou les perd régulièrement. En plus de cela, il est très gourmand et il devient ronchon lorsqu'il n'a pas son croissant du matin, mais deux fois sur cinq lorsqu'il part à la boulangerie il est incapable de retrouver sa maison. Une situation bien difficile dans laquelle il n'a plus aucun repère et ne se souvient ni de son adresse ni même du nom de famille de ses voisins. Alors, il panique et a peur de déranger les passants surtout que ce n'est pas la première fois que cela lui arrive.

Plutôt que de laisser papy attendre sur un banc le temps qu'il retrouve sa mémoire (cela peut durer parfois plusieurs heures !), que pourrais-tu imaginer pour lui permettre de sortir de chez lui sereinement ou de retrouver facilement sa maison lorsque sa mémoire lui fait défaut ?



CAROLINE A BESOIN D'UN PETIT COUP DE MAIN

As-tu déjà essayé d'écrire avec un crayon en gardant les doigts tendus ? Ou bien en gardant les doigts pliés ? On est d'accord c'est une tâche bien difficile à réaliser ! Pourtant pour certains, il ne s'agit pas seulement d'un exercice mais un problème quotidien : en effet, il arrive parfois que le corps et le cerveau aient des problèmes de connexion qui provoquent des gestes et mouvements plus compliqués, incontrôlés ou maladroits.

C'est le cas de Caroline qui a des tonnes de bandes dessinées dans sa chambre : elle les collectionne, les feuillete sans arrêt, les connaît toutes par coeur et rêve même de devenir dessinatrice de BD depuis qu'elle est toute petite. Le problème c'est que les doigts de Caroline ont décidé de rester soit tendus, soit pliés, alors elle peine à utiliser un crayon pour dessiner et écrire dans les bulles de ses BD et cela la rend très triste au quotidien.

Penses-tu pouvoir aider Caroline à réaliser son rêve en imaginant quelque chose qui l'aiderait à pouvoir tenir son crayon confortablement ?

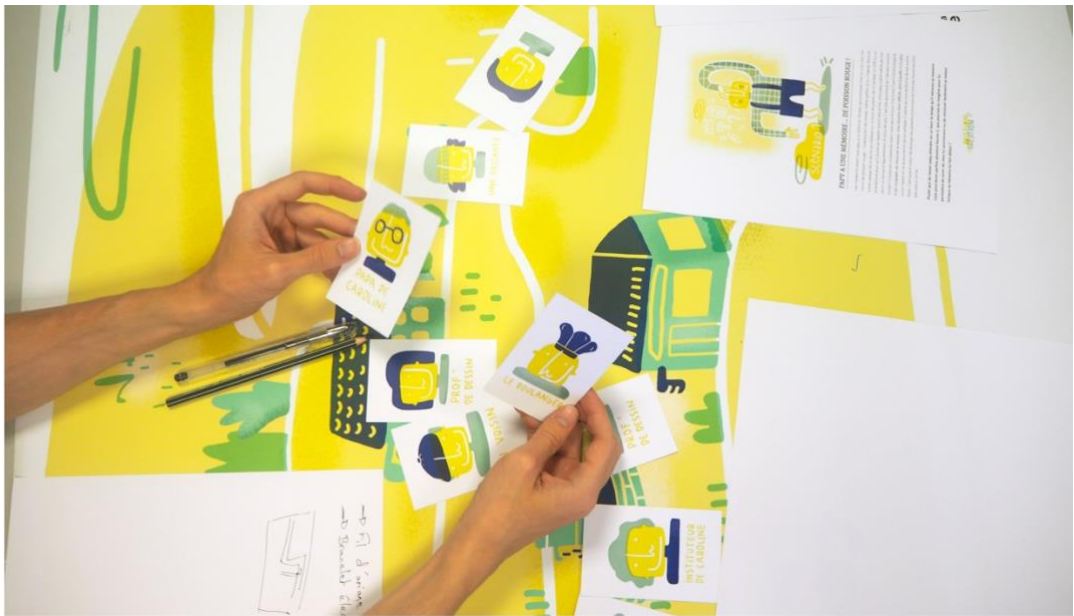


Table des matières

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 6 |
| RÉSUMÉ | 10 |
| ABSTRACT | 12 |
| TABLE DES FIGURES | 14 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 18 |
| CHAPITRE I. DE L'ÉMOTION À L'EXPRESSION DU VÉCU ÉMOTIONNEL : CADRE THÉORIQUE | 28 |
| 1. LE VÉCU ÉMOTIONNEL | 31 |
| 1.1. Introduction | 31 |
| 1.2. Clarification terminologique | 32 |
| 1.2.1. <i>L'affect</i> | 32 |
| 1.2.2. <i>L'émotion</i> | 33 |
| 1.2.3. <i>Le sentiment</i> | 36 |
| 1.2.4. <i>Le vécu émotionnel</i> | 37 |
| 1.3. Impact de l'expérience émotionnelle | 45 |
| 1.4. Synthèse | 51 |
| 2. LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL DE L'ENFANT | 52 |
| 2.1. Introduction | 52 |
| 2.2. Retour sur le développement de l'intelligence cognitive | 53 |
| 2.3. L'intelligence émotionnelle | 55 |
| 2.4. L'enfant de sept à onze ans | 57 |
| 2.5. Synthèse | 60 |
| 3. L'EXPRESSION DU VÉCU ÉMOTIONNEL | 61 |
| 3.1. Introduction | 61 |
| 3.2. Clarification conceptuelle | 62 |
| 3.3. Un objet débattu | 63 |
| 3.3.1. <i>Du côté des bénéfiques</i> | 63 |
| 3.3.2. <i>Du côté des mécanismes sous-jacents</i> | 65 |
| 3.4. Des effets positifs subjectifs : vers un consensus | 68 |
| 3.4.1. <i>Les bénéfiques interpersonnels</i> | 70 |
| 3.4.2. <i>Les bénéfiques intrapersonnels</i> | 73 |
| 3.5. Synthèse | 77 |

| | |
|---|------------|
| CHAPITRE II. À LA RENCONTRE DES ENFANTS : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET RETOURS DE L'ENQUÊTE | 84 |
| 4. LES TECHNIQUES, OUTILS ET LE SUPPORT DE COLLECTE | 87 |
| 4.1. Introduction | 87 |
| 4.2. Les techniques de collecte | 88 |
| 4.3. Les outils de collecte | 90 |
| 4.4. Le support de collecte | 92 |
| 4.5. Synthèse | 94 |
| 5. LE TERRAIN | 95 |
| 5.1. Introduction | 95 |
| 5.2. Définition et clarification conceptuelle | 95 |
| 5.3. Le sens et la place du terrain | 97 |
| 5.4. Synthèse | 99 |
| 6. LES CONDITIONS D'ENQUÊTE ET LA POSTURE | 100 |
| 6.1. Introduction | 100 |
| 6.2. Les relations d'enquête et le statut d'observateur | 101 |
| 6.3. La posture adoptée | 106 |
| 6.4. Synthèse | 111 |
| 7. LES QUATRE LIEUX D'ENQUÊTE | 112 |
| 7.1. Introduction | 112 |
| 7.2. Jeunes Aidants Ensemble | 112 |
| 7.3. Centre Hospitalier Universitaire de Nîmes | 121 |
| 7.4. École élémentaire Albert Camus | 128 |
| 7.5. Caluire Jeunes | 132 |
| 7.6. Synthèse | 136 |
| CHAPITRE III. LE RÉCIT ET LE JEU : HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 144 |
| 8. COMPRENDRE ET REMODELER LA REPRESENTATION DU VÉCU ÉMOTIONNEL PAR LE RÉCIT | 148 |
| 8.1. Introduction | 148 |
| 8.2. Réflexions issues du terrain | 148 |
| 8.3. Le récit : critères et structure | 152 |
| 8.3.1. <i>Les critères nécessaires au récit</i> | 152 |
| 8.3.2. <i>La structure profonde du récit</i> | 159 |
| 8.4. Les potentialités du récit | 164 |
| 8.4.1. <i>L'identité narrative</i> | 164 |
| 8.4.2. <i>La production de sens</i> | 167 |
| 8.5. Synthèse | 175 |

| | | |
|--|---|------------|
| 9. | FACILITER LA RENCONTRE PARENT(S)-ENFANT ET LA CO-CONSTRUCTION DU RÉCIT PAR LE JEU | 175 |
| 9.1. | Introduction | 175 |
| 9.2. | Réflexions issues du terrain | 176 |
| 9.3. | Retour sur les éléments clefs relatifs au jeu | 178 |
| 9.4. | Le jeu, un outil de médiation multidimensionnelle | 180 |
| 9.4.1. | <i>Au cœur de la réalité et du fictif</i> | 181 |
| 9.4.2. | <i>Au cœur de la relation parent(s)-enfant</i> | 184 |
| 9.5. | Le jeu, un outil de facilitation | 188 |
| 9.5.1. | <i>Un outil pour faire-faire</i> | 188 |
| 9.5.2. | <i>Un outil qui permet la quête de soi</i> | 195 |
| 9.6. | Synthèse | 198 |
| CHAPITRE IV. UN JEU POUR EXPRIMER LE RÉCIT DU VÉCU ÉMOTIONNEL : INTENTIONS ET CONCEPTION..... | | 206 |
| 10. | LES INTENTIONS GÉNÉRALES | 209 |
| 10.1. | Introduction | 209 |
| 10.2. | Les objectifs visés par le jeu | 209 |
| 10.3. | Le jeu de soi | 215 |
| 10.4. | Le choix du support analogique | 220 |
| 10.4.1. | <i>Au regard de la médiation</i> | 223 |
| 10.4.2. | <i>Au regard de la facilitation</i> | 226 |
| 10.5. | Synthèse | 228 |
| 11. | LA CONCEPTION DU JEU | 229 |
| 11.1. | Introduction | 229 |
| 11.2. | Le récit de l'enfant dans le récit du jeu | 229 |
| 11.3. | Le contrat initial : le scénario du jeu et la mission de l'enfant | 233 |
| 11.4. | L'épreuve qualifiante : l'inventaire émotionnel | 239 |
| 11.4.1. | <i>L'identification</i> | 243 |
| 11.4.2. | <i>La classification</i> | 248 |
| 11.5. | L'épreuve principale : la construction du récit | 252 |
| 11.6. | L'épreuve glorifiante : les récits alternatifs | 257 |
| 11.7. | Synthèse | 264 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | | 270 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 282 |
| ANNEXES | | 318 |
| TABLE DES MATIÈRES | | 334 |

Ce document a été rédigé avec les polices de caractères :
Adobe Caslon Pro, conçu par Carol Twombly
Times New Roman, conçu par Victor Lardent