

ARTICLE

Quel usage psychique pour des « jouets de sport » chez un enfant de 10 ans et un adolescent de 14 ans ? Deux études de cas

Montagne Yves-Félix^{1,*} et Laugier Matthieu²

¹ INSPE Besançon, Université de Franche Comté, Elliadd

² INSPE Besançon, Université de Franche Comté, Iredu

Reçu le 11 novembre 2019, Accepté le 28 janvier 2022

Résumé– L’usage d’un jouet est, pour la psychanalyse qui oriente ce travail, révélateur de quelque chose de la structure inconsciente du sujet qui joue. Les « jouets de sport » sont des jouets qui mettent en œuvre le corps, l’action motrice, des règles et une performance physique. Ce travail clinique se propose de montrer, par les interprétations de paroles des enfants de CMI et d’adolescents de 4^e, recueillies en focus group et en entretiens individuels, que l’usage du jouet de sport peut avoir une fonction particulière dans la structuration psychique du joueur. Cette fonction est entre autre rendue possible par l’écart entre le jouet du constructeur et « le jouet qu’on joue avec à son jeu » (dixit un des enfants entendus). Le jouet impliqué dans le jeu sportif imaginé par le joueur sera nommé ici le « *jouét* ». Deux cas, Eva et Don, témoigneront que l’usage de leur *jouét* de sport a pour fonction l’incorporation extériorisée (par une mise en action du corps engagé dans un acte sportif) et sublimatoire des épreuves psychiques traumatiques et/ou angoissantes qu’ils traversent.

Mots clés : jouet, sportif jeu, psychanalyse, symptôme, corps

Abstract– **What is the utility of sports toys for children and adolescents aged 10 and 14 years old? Psychoanalytical look and case studies.** The use of a toy, for the psychoanalysis that directs this work, is revealing something of the unconscious structure of the subject who plays. Sports toys implement the body's motor action, rules and physical performance. This clinical work shows, through the interpretation of the words of CMI children (10 years old) and teenagers of 4th (14 years old), collected in focus group and semi-directive individual interviews, that the use of the sporting toy is not useless. On the contrary, it has a particular utility in the psychic structuring of the player. This function seems made possible by the gap between the toy of the manufacturer and “the toy that we play with his game” (dixit one of the children heard). The toy involved in the game imagined by the player will be named here the “*jouét*”. Two cases, Eva and Don, will testify that the use of their « *jouét* » has for function the externalized and sublimated incorporation (by putting in action the body of the toy engaged in a sporting act) of traumatic and/or distressing tests that they are crossing.

Key words: play, sports toy, psychoanalysis, body, symptom

1 Introduction

Un certain nombre de travaux posent un regard sociohistorique sur le jouet à travers la manière dont les enfants et les familles l’investissent. Ils éclairent les enjeux dans lesquels sont pris les enfants et leurs jouets ; entre désirs et plaisirs d’enfants, attentes parentales et projets de marketing des fabricants. Brougère (1995) montre par exemple, en reprenant le rapport maussien de don et contre don, que le jouet est « un cadeau que l’on

demande », l’enfant apprenant ce qu’il peut demander ou non à l’autre primordial, et comment le faire, dans une sorte de « mise en scène de la relation affective » (*op. cit.*) familiale. Cette perspective complémente et questionne les travaux qui soulignent la fonction du jeu dans le développement et l’apprentissage. Fonction qui fonde l’établissement de toutes les pédagogies ludiques à l’école.

Dans la même logique de questionnement de la fonction du jouet (l’objet utilisé pour jouer) et du jeu (l’action de jouer), ce travail, orienté par la psychanalyse, va analyser la nature et les effets de l’usage d’un jouet chez un enfant/un adolescent en dépassant la seule pratique à visée socio affective ou éducative.

*Auteur correspondant:

yves_felix.montagne@univ-fcomte.fr

En effet, le jeu que permet le jouet peut apparaître, en écho à l'usage des contes de fées, comme un « miroir magique reflétant notre univers intérieur » (Bettelheim, 1976). Poser un regard orienté par le sport sur le rapport enfant/jouet permet de considérer un type singulier de jouets : les jouets de sport. Créés à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, en écho aux débuts des grandes compétitions internationales et des enjeux commerciaux du sport (spectacles payants, produits dérivés divers), ces objets ont pour vocation de permettre à des enfants de jouer, dans le cadre familial à un sport socialement établi. En faisant imiter des pratiques adultes par un jouet (Barbie cavalière, Playmobil acrobate, figurines cyclistes ou jockeys) les enfants se construisent ainsi une culture du corps, et, il faut le souligner, un esprit de consommateur sportif potentiel.

Parlebas (1975) par ailleurs, mettait en lumière le lien fort entre l'engagement d'un sujet dans l'imaginaire des jeux sportifs traditionnels et l'inconscient. En est-il de même quand un sujet, sans pratiquer physiquement lui-même un jeu, fait jouer un sport à un jouet ?

L'analyse de l'usage de « jouets de sport » de ce travail soulèvera une double problématique :

Qu'est-ce que vraiment un « jouet de sport » pour des enfants et des adolescents ?

Ces « jouets de sport » sont-ils utilisés comme n'importe quels autres jouets ou au contraire, de par leur nature sportive, ont-ils une fonction psychique particulière ?

La première partie de ce travail, précisera son cadre conceptuel et méthodologique. Il est orienté par la psychanalyse et postule que ce que dit le sujet de ce qu'il vit à valeur de vérité, et que c'est par l'interprétation de ce dire que le chercheur produit le savoir. La vérité évoquée ici est celle subjective du sujet. Elle émane d'une part de son désir. Le désir sera dans ce texte, à comprendre comme ce qui désigne la force psychique inconsciente qui pousse un être humain à agir, penser, parler de façon à satisfaire quelque chose en lui. Quelque chose dont il n'a pas conscience et qui ne peut jamais être atteint. Le savoir est quant à lui, la connaissance, transmissible à d'autres sur la nature des actes d'un sujet et sur les causes qui le poussent à agir (jouer avec un jouet) comme il le fait. Une telle liaison vérité/savoir (le dit d'un sujet prenant valeur académique) repose sur l'analyse interprétative de la parole du sujet par le chercheur à l'aide du corpus conceptuel de la psychanalyse.

Les paroles¹ servant de matériel clinique, support aux résultats présentés, sont celles d'enfants de CM1 (10 ans), et d'adolescents de 4^e (14 ans) entendus en groupe. Ces discussions collectives ont permis d'apporter des précisions conceptuelles sur l'idée de jouet de sport et sur sa fonction. Deux cas cliniques, Eva (10 ans) et Don (14 ans)

entendus en entretiens individuels illustreront plus finement l'usage psychique qu'un joueur peut faire de son jouet en lui faisant pratiquer un sport.

La discussion permettra de préciser la nature du rapport qu'un enfant peut établir avec « son *jouét* », néologisme désignant le jouet avec lequel il joue et avec lequel se (dé)joue quelque chose en lui.

2 Le cadre épistémologique de la psychanalyse et la méthodologie clinique

2.1 Le cadre épistémologique de la psychanalyse

La psychanalyse, qui fonde cette recherche, « n'est pas une entreprise de réparation. Elle ne préconise pas le conseil ou le compromis » (Bonnaud, 2013). Elle est l'ossature épistémologique et méthodologique d'une méthode de recherche qui permet un autre point de vue sur l'être humain pris dans le social. Depuis son origine freudienne, et les avancées lacaniennes, cette praxis considère l'être humain comme un Sujet divisé entre conscient et inconscient, entre plaisir et jouissance, entre désir et besoin, entre ce qu'il dit et ce qu'il vit. Freud (1925) fonde cette division à travers trois instances – le Ça, le Moi et le Surmoi – dont les relations déterminent la vie psychique du sujet. Le Ça renvoie à l'instance pulsionnelle exprimée sans retenue morale ou sociale. Le Moi correspond à l'instance de la représentation, c'est-à-dire la façon dont le sujet se perçoit dans la réalité sociale. Le Surmoi est l'instance psychique responsable de l'intériorisation des devoirs et interdits fondamentaux. Ce travail s'adossera aussi à la proposition de Lacan (1975) établissant la division du sujet entre le Réel² de sa vie (l'impossible à imaginer ou à exprimer mais qu'il doit affronter), le Symbolique (sa parole) et l'Imaginaire (ses représentations).

Les sujets présentés plus loin sont donc considérés comme des êtres scindés entre ce qu'ils vivent en jouant, ce qu'ils disent de ce jeu (et d'eux en train de jouer), et ce qu'ils disent voir dans leur jeu (et de ce que disent les autres à propos d'eux en train de jouer).

Préciser ici que pour la psychanalyse, le sujet est celui de l'inconscient et du désir. Le sujet surgit donc du discours ou des actes d'un être humain par effet de signification intersubjective, soit l'écho affectif que produit un discours

¹ Les paroles des élèves entendues sont proposées sans modification syntaxique, elles sont convoquées dans le texte entre guillemets et en italique. Les prénoms proposés sont d'emprunt pour préserver l'anonymat des sujets.

² Dans la trilogie lacanienne de description du psychisme, le Réel (la première des trois instances) n'est pas la réalité. C'est ce qui, dans l'être humain ou dans ce qu'il vit, désigne un point qui manque ou se refuse à la symbolisation de celle-ci. C'est ce qui coince, ce qui cloche et revient comme tel, et laisse le Sujet coi et sans savoir dans sa vie. Face au réel Lacan a posé deux autres instances ; Le Symbolique qui se différencie du symbole du sens informatique qui lui est attribué aujourd'hui, un substitut de la représentation (colombe = paix). Le symbolique désigne la structure du langage dont dépend l'être humain. L'Imaginaire qui fait référence à la projection du Sujet dans l'image de lui que lui renvoie l'Autre (et les autres auxquels il accorde une valeur subjective). Ce registre est celui où le Sujet est/a la valeur dégagee par les représentations, les identifications, les siennes et celles des autres.



Fig. 1.

ou un acte sur celui qui l'écoute ou l'observe. Le sujet « ne peut donc pas s'attraper » en tant que tel (Buznic-Bourgeac, 2021). Il est l'être humain en tant qu'il impacte sur l'autre au-delà de ce qu'en savent et en perçoivent les deux êtres en présence. Le postulat de ce travail se fonde sur ces éléments, et considère que les enfants et adolescent.e.s rencontré.e.s sont des sujets autant par effet de leur jeu (usage de leurs jouets) que par leur parole adressée au chercheur. Le sujet entendu devient donc partenaire de recherche et l'on assiste à une co-construction du savoir mis en mots, in fine, par le chercheur.

La psychanalyse propose en effet un *modus operandi* pour analyser la structure divisée du sujet qui repose sur la parole adressée à un autre, et interprétée.

En introduisant cette logique dans le champ des Sciences de l'Éducation, Terrisse (1994), Brousse (1997), Blanchard-Laville (1999), Labridy (2012), entre autres, ont montré l'intérêt d'associer « celui-qui-parle-de-ce-qu'il-vit » à la recherche d'une compréhension de « ce-par-quoi-est-causé-ce-qu'il-vit ».

2.2 Jeu, jouet, sport et psychanalyse

On peut avancer qu'un jeu est une activité humaine, avec des règles établies ordonnant un espace-temps où un sujet s'adonne à une activité sans objectif utilitariste explicite, mettant en œuvre l'imaginaire, dans le but de retirer du plaisir. Cette définition exhaustive est cependant à relativiser, pour ce qui concerne le caractère autotélique du jeu (il ne sert à rien d'autre qu'à lui-même). En effet plusieurs auteurs ont montré l'utilité du jeu, chez l'enfant en particulier. Winnicott (1971) notamment a établi la fonction structurante du jeu infantile en en faisant un « espace potentiel », entre le dedans et le dehors, nécessaire au développement de l'enfant. Ce qui semble futile et sans but est en fait utile et orienté vers une finalité toujours précise (même si elle est inconsciente chez le joueur) ; la réalisation de soi, ou plutôt de quelque chose en

soi, qui est (encore) peu possible dans la réalité sociale et physique. Cette conception du jeu demande de bien dissocier le jeu (*game*), qui peut être organisé socialement, proche du *ludus* latin (les jeux de société, les jeux traditionnels sportifs), et l'activité « jeu » (*to play*) beaucoup plus essentielle. Le jeu/play est un acte créateur, proche du *jocus* latin, qui passe par l'invention d'un sujet qui met en scène un monde imaginaire. Le jeu/play permet notamment une infinité de variations singulières d'usages d'un objet non initialement prévu pour cet usage.

Freud (1920) a mis en lumière cette fonction d'utilité psychique du jeu lorsqu'il a posé au cœur de ses travaux l'importance de la recherche de plaisir par rapport au déplaisir dans l'existence humaine et à illustré cela à travers l'analyse de ce qu'il a nommé « le jeu de la bobine ». Observant son petit-fils, Ernst, il a remarqué que celui-ci jetait au loin une bobine de fil en disant « fort » (parti) puis la tirait vers lui en disant « da » (là). S'illustre dans cette invention une des fonctions psychiques du jeu ; celle d'aider à affronter les angoisses liées à la perte d'objet (l'absence maternelle) en provoquant de façon active son retour. L'enfant en jetant la bobine (qui symbolise le départ de la mère) se donne le moyen, de tirer sur la ficelle pour créer lui-même la satisfaction de sa réapparition (le retour de la mère). Ce schéma montre bien que l'existence humaine ne peut pas être comprise uniquement par le principe de plaisir et l'agréable mais aussi par la satisfaction apportée par le déplaisir et le désagréable. Dans cet usage, l'objet/jouet sert d'élément tiers et « réparateur » permettant à l'enfant de se socialiser seul et de faire avec ce que Klein (1959) nomme « l'angoisse dépressive » liée à l'absence. Par un effet de projection et d'identification, l'enfant se met à la place du jouet, du jeu, du joueur et surtout prend le rôle de metteur en scène de sa vie.

Dans cette perspective, Gutton (1973) explique que le jouet comme objet à jouer a également le rôle de « réalisateur partiel du désir refoulé ». Cet objet caractérisé par l'absence de signifié attribué et donc par la multiplicité de signification (le même jouet peut avoir plusieurs valeurs distinctes pour différents enfants, voire pour le même enfant à différents moments de sa vie, ou encore à différents moments du jeu) permet au joueur de transformer l'angoisse en plaisir en façonnant la réalité suivant son imaginaire. Leclair & Scarfone (2004), disent qu'un enfant « se joue des circonstances » en jouant. Il réussit à se « soustraire temporairement à la réalité » (Freud, 1926b) en mêlant « ce qu'il perçoit et ce qu'il se représente ».

Un jouet emporte donc le joueur dans une irréalité consciente, sorte de « crochet à ses rêveries » (Château, 1950), et, en changeant le rapport à son monde (externe et interne), il peut aider l'utilisateur à faire face à quelque chose de sa structure psychique. Structure est entendue ici comme « un ensemble d'éléments psychiques qui articulent le sujet et son propre rapport à la jouissance » (Doucet, 2001). La jouissance en psychanalyse est une satisfaction forte qui peut ne pas être agréable pour le sujet, et dont la nature est de ne pas « pouvoir/vouloir »

être satisfaite. Le jouet dans cette optique, et en d'autres termes, est un outil fantasmagique pour faire avec la jouissance. Le jouet de sport serait-il alors une aide externe particulière, dont la teneur physique et motrice, permettrait de faire face à un embarras interne à teneur psychique ?

La convocation du corps et de l'action dans l'usage du jouet, souligne [Gutton \(1973\)](#), aide l'enfant à « s'inscrire dans le temps et dans l'espace » social, dans une sorte d'initiation non consciente aux *hexis* sociétaux (au sens bourdieusien de manière de se tenir, de marcher, de bouger, de mobiliser son corps) mais aussi à inscrire quelque chose de sa structure psychique dans ce cadre spatio-temporel. [Bouvet \(1968\)](#), parle de « d'harmonisation » pour désigner cette recherche d'équilibre entre le corps et le psychisme. Anna [Freud \(2002\)](#) évoque « les retentissements importants que l'impossibilité du jeu de la bobine » aurait sur le développement moteur d'un enfant, s'il ne pouvait pas autrement dit associer une invention psychique à un geste moteur lui donnant « corps ». Ces éléments mettent en avant l'effet imaginaire particulier lié au jeu engageant la « motricité » d'un joueur faisant vivre du sport à son jouet. Ils permettent d'envisager le jeu avec un jouet de sport comme un moment psychique analogue au rêve, ou plus précisément comme un type « d'acting out » (passage par l'acte non définitif) ([Montagne, 2012](#)) dans lequel le sujet, mettant le corps en jeu « peut tout projeter et rien accomplir » ([Rouart, 1967](#)) vraiment dans la réalité. Cette perspective permet de considérer le jeu comme la construction d'un autre rapport entre le perçu et le représenté, entre la réalité et l'imaginaire, et, puisque les joueurs « croient » dans leur jeu, « *Un camion de glace, ça peut doubler une formule 1, non ?* » (Marie, 14 ans) pourquoi ne croiraient-ils pas dans les compétences motrices nécessaires à l'usage du jouet de sport ?

Pour identifier ces compétences motrices, il faut préciser que le sport sera entendu dans ce texte selon le modèle « triatlectique » d'[Eichberg \(1998\)](#) comme ce qui réunit les activités physiques traditionnelles, les pratiques motrices compétitives et les activités corporelles hygiéniques et sanitaires. L'usage des jouets de sport dont il sera question ici renvoie plutôt au deuxième type de pratiques. Ces pratiques motrices en s'appuyant sur les travaux de [Daring \(1984\)](#), sont sportives si cinq éléments y sont repérables : une action motrice engageant une habileté de corps et une performance, une compétition, des règles fédératives instituées, une addiction/jubilation physique, et des spectateurs. Ce dernier point étant remarquablement exposé par Marie (14 ans) qui précise que dans le jeu de course d'automobiles qu'elle met en scène, « *il y a des voiture spectateurs* ».

La question de recherche de ce travail se repose alors ici de façon incontournable : la particularité sportive et donc physique et corporelle du jouet de sport, et spécifiquement autour des six points évoqués ci-dessus, a-t-elle un rôle particulier dans la dynamique psychique qui se trame quand un enfant ou un adolescent joue avec « un » jouet ?

Cette question sera traitée en cherchant à voir comment l'universel de la structure du sujet s'incarne

dans la particularité du désir d'un sujet qui joue à un jeu de sport. C'est en cela que la méthodologie retenue sera clinique.

2.3 La méthodologie clinique

Cette recherche est clinique, et à ce titre, « nourrit un processus de supputation sur l'évidence donnée comme définitive » ([Lévêque, 1993](#)). Il s'agit donc bien d'adopter une position « d'écart de regard » ([Vigarello & Pujade-Renaud, 1975](#)) pour élaborer une autre dynamique explicative et donc structurelle des actes et des paroles d'un sujet parlant de ce qu'il vit (jouer avec un jouet sportif). Il s'agira de construire du savoir sur le sujet en donnant la parole à un sujet (deux pour ce travail) fort du fait que selon [Lacan \(2001\)](#), l'être humain qu'il est un « parlêtre » (un être vivant parlant) et que sa parole le constitue, le représente et le relie au monde. Cette recherche est qualitative puisqu'elle part du point de vue de ceux qui sont étudiés, et ses résultats reposent sur l'interprétation par le chercheur des données collectées » ([Kohn & Christiaens, 2014](#), p. 73).

Au niveau de la rigueur logistique, après avoir présenté le projet de recherche aux chefs d'établissement et aux enseignants concernés, et obtenu l'autorisation de rencontrer leurs élèves, de prendre en note certaines paroles, 50 enfants et adolescents de 10 et 14 ans ont été entendus parler de leurs « jouets de sport » dans deux classes de l'agglomération parisienne. Il faut préciser que les sujets rencontrés ne sont pas considérés comme des élèves (au sens de sujets soumis aux obligations comportementales et langagières explicites et implicites induites par le contexte humain et spatio-temporel de l'école) mais comme des enfants et adolescent.e.s. Bien entendu, parce que je les ai rencontrés dans une école, il est difficile d'effacer le fait qu'ils restent, dans cet espace-temps, des élèves. Mais, je leur ai exposé mon projet de recherche et précisé que je souhaitais qu'ils me parlent d'eux chez eux, d'eux et des jouets qu'ils utilisent chez eux, hors de l'école quand ils sont des enfants des fils, des filles, des frères et des sœurs et pas des élèves. Je leur ai expliqué que je voulais qu'ils m'aident à comprendre quelque chose que je ne savais pas sur eux, mais qui m'intéressait en tant que chercheur. Je leur ai précisé que, contrairement à un enseignant, je n'avais pas de réponse à mes questions, qu'il n'y avait ni bonne ni mauvaise réponse et qu'ils avaient le droit de ne pas répondre. En postulant que ces précautions liminaires les auraient un peu désassujettis de leur position scolaire d'élèves, et après les avoir assurés de l'anonymat de leurs paroles, ils se sont choisis des prénoms d'emprunts et nous avons débuté nos discussions.

2.3.1 Le recueil des données en deux temps

Dans un premier temps la conversation a eu lieu avec la classe entière, dans leur salle de cours, en l'absence de leur professeur, selon une forme voisine d'un « focus groupe », sans la présence de leur professeur.

Ce type d'entretien collectif permet « une représentation de l'objet de discussion grâce à la réminiscence et à l'interaction collective » (Kalampalikis, 2010). L'objectif de ce moment de discussion est, pour le chercheur, de « repérer des sujets pertinents pour sa recherche » (Geoffrion, 2003), et de pointer des paroles plus significatives que d'autres à ses oreilles, du point de vue du lien subjectif sujet/jouet.

En premier lieu chaque élève a dessiné son jouet de sport préféré puis ceux qui l'ont voulu les ont présentés (nom du jouet et du jeu, règles principales) et les discussions ont commencé. Les échanges, pendant quarante minutes, ont tourné autour de quelques questions : Avec quels jouets jouez-vous ? Y-a-t-il parmi ces jouets des jouets sportifs ? Que donneriez-vous comme définition à cette expression ? À quels jeux jouez-vous avec ces jouets sportifs ? Qu'aimez-vous particulièrement dans ce moment de jeu avec ce jouet sportif ? Que pensez-vous des jouets/jeu des autres ?

Certaines des paroles qui ont été prononcées ont été relevées par verbatim, soit la prise de notes manuscrites réalisés pendant les discussions, avec fidélité dans la retranscription de la forme à ce qui est entendu, mais ne rapportant pas la totalité de tous les propos échangés. Fidélité est à entendre comme l'écriture de ce qui est entendu par le chercheur au mot près, avec les erreurs de syntaxe, de grammaire, les abréviations, les néologismes. Il ne s'agit pas d'exhaustivité car dans cette manière de faire certaines des paroles dites par les sujets entendus ne sont pas retranscrites.

Ce premier temps a été suivi de trois entretiens individuels de recherche (Yelnik, 2005) menés de façon « semi-non directive » (Montagne, 2021) avec deux sujets. La surprise provoquée par certaines de leurs paroles en focus groupe ; « *moi je joue au Play mobil wing siut et aux tours qui s'effondrent*³ » (Don⁴, 14 ans), « *mon jouet c'est la poupée orpheline qui fait des footing dans la forêt* » (Eva, 10 ans), a conduit à entendre individuellement ces deux élèves. Ils seront présentés sous forme de cas. Les entretiens d'une durée de trente minutes réalisés à la bibliothèque de l'école et du collège, ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Si le lieu des entretiens est scolaire, on peut penser que, la teneur des propos (parler d'eux et pas du savoir), la forme des questions (exploratoires et pas confirmatoires), la trame du questionnement (s'attachant à faire préciser ce qui s'écoute dans ce qui est entendu) vont permettre un déplacement subjectif de celui qui parle et donc, va permettre de laisser advenir l'énonciation de sujets (enfant/adolescents) et pas seulement de provoquer l'énoncé d'élèves.

³ La pratique sportive de " wing suit jump " consiste à sauter du haut d'une falaise équipé d'un parachute et habillé d'une combinaison qui permet de s'appuyer sur l'air pour voler en rasant les falaises et parcourir à très grande vitesse une grande distance entre le point de saut et le moment d'ouverture du parachute.

⁴ Tous les prénoms sont fictifs.

2.3.2 L'analyse des données

Les résultats proposés ici reposent donc (en majeure partie) sur l'analyse interprétative de cas individuels. La logique clinique du cas unique engage dans « une démarche discursive et signifiante de reformulation d'une expérience » (Albarelo, 2011 ; Flyvbjerg, 2006 ; Mucchielli, 2009 ; Widlöcher, 1990). Montagne (2013) a posé les bases de la recevabilité scientifique de cette méthode dans les sciences qualitatives. Cette perspective pose que le propre de la démarche clinique, quand elle repose sur un cas unique, est de s'intéresser au sujet non pas pour lui-même (comme le fait la cure), mais pour comprendre en quoi sa structuration inconsciente lui permet de vivre d'une certaine façon une situation de vie particulière. Le cas « joue un rôle de facilitateur de notre compréhension de quelque chose d'autre » que ce qui est observé et analysé (Mucchielli, 2009). En ce sens, Don et Eva, en dévoilant un peu de leur structure psychique à travers l'interprétation de leurs paroles sur l'usage de leur jouet sportif, informent sur la structure psychique de l'être humain qui joue avec un jouet (sportif) en général.

L'interprétation des paroles des sujets, entendues, écrites et (re)lues, par le chercheur permet la construction d'un savoir qui s'invente à partir du repérage de ce qui est véridique pour un sujet quand il parle de ce qu'il vit ; et non pas seulement à partir d'un corpus de savoir déjà là où viendrait se loger celui qui parle. Cette pratique qui s'apparente à une « analyse du discours » (Giust-Desprairies & Levy, 2016) repose sur la prise en compte de l'écart entre le sens latent et le sens manifeste d'une parole, et consiste fort du fait que « le sens n'est pas une donnée première mais seconde, une interprétation du signe » (Lacan, 1971). Ceci revient par « recollection » (Ricoeur, 1965) des propos, à construire un peu de la structure psychique de celui qui parle et qui exprime dans ses paroles quelque chose de son inconscient. Ainsi est pris en compte, dans les paroles des sujets, le « signifiant, matériau sonore, (qui) polarise plusieurs signifiés et permet plusieurs significations » (Nougué, 2002). Les conclusions sont donc établies par le fait que le chercheur s'efforce d'entendre (en étant dans une attitude voisine de celle de l'attention flottante de l'analyste) pendant les focus groupes ou durant l'entretien, et de lire (après retranscription), des points d'énonciation du sujet qui lui apparaissent significatives (des mots récurrents, des mots équivoques, des contradictions, des dénégations, des hésitations, des blancs, des néologismes) que Buznic-Bourgeac (2021) nomme « les heurts de langage ». Il s'agit en fait d'entendre ce qui se dit dans ce qui est énoncé, soit d'écouter au-delà de la signification syntaxique et communicationnel des paroles émises. De la sorte, peuvent être pointés, non seulement des mots ou des phrases qui témoignent d'un peu de sa structure psychique mais aussi le quantum d'affect que les paroles prennent pour celui qui écoute. L'expression freudienne « signifiant plein » (en opposition avec signifiant vide) désigne ce qui dans le discours du locuteur fait effet subjectif chez l'interlocuteur. Car c'est bien par le croisement des chaînes

signifiante du chercheur et du sujet que quelque chose de dit est entendu. Interpréter revient alors à « objectiver une subjectivité à l'aide d'une subjectivité » (Foucault, 1963), et pour cela d'attraper et de mettre en lumière, dans les paroles du sujet entendu, dans ce qui est écouté par celui qui mène l'entretien, ce que Freud (1905a) appelle « l'esprit du mot ».

Il convient enfin pour rendre la structure psychique construite communicable, de mettre par écrit ce qui a fait signifiant pour le chercheur,

À partir du matériel clinique (verbatim des focus groupe, retranscription des trois entretiens) trois entretiens, les phrases les plus parlantes prises comme signifiantes, seront mis en perspectives et questionnées à la lumière des concepts psychanalytiques,

Cette façon de procéder explique pourquoi, certains concepts du corpus de connaissances de la psychanalyse ne seront pas présentés dans le cadre théorique mais seulement dans la partie discussion. Ceci permet au lecteur de rester dans la cohérence clinique du chercheur qui, en possession des paroles des sujets retranscrits, et seulement à ce moment-là, peut les éclairer avec des concepts qui en quelque sorte résonnent avec les dires du sujet.

Les concepts évoqués en partie théorique et ceux convoqués en écho aux entretiens permettent de construire les hypothèses interprétatives qui sont les résultats de la recherche et qui résultent d'une construction de cas. La construction de cas qui permet ces hypothèses repose sur le fait que chaque sujet entendu est ce que Lacour (2005) nomme « une singularité unique » et que Fix-Lemaire (2021) définit comme le fait « d'ordonner en les structurant les paroles du sujet pour viser une élaboration, c'est-à-dire un résultat communicable à la communauté scientifique ». Chaque cas sera résumé par une « phrase signature » (Blanchard-Laville, 2009) qui s'apparente aux mots qui représentent le sujet. Cette « formule » (Terrisse, 1999) renvoie un peu au « trait unaire » de Lacan (1961–62), soit le nom qui singularise le sujet et permet de déterminer l'altérité radicale que représente un sujet pour un autre (« la poupée orpheline qui court » pour Eva. « je joue au 11 septembre » pour Don).

Il s'agit là de proposer des réponses à la question de recherche justes au niveau théorique mais qui ne prétendent pas être vraies, au sens de vérité psychique. Ces hypothèses permettent d'ordonner et de rendre lisible ce qui a fait sens à l'oreille du chercheur, en sachant qu'il n'existe pas d'interprétation finale et que toute interprétation, si théoriquement exacte soit-elle, n'est qu'une partie de la vérité du sujet. En effet, le sens n'épuise par l'interprétation, et ce qui est pointé par le chercheur est exact mais parcellaire, sorte de partie émergée de l'iceberg de la structure de celui qui s'exprime, car « du dit tout ne peut pas se dire » (Lacan, 1966, p. 472).

3 Résultats : Définition et fonction du jouet de sport pour des enfants et des adolescents

3.1 Le jouet de sport ; un objet manufacturé ou/et un objet vivant

En complément de ce qui a déjà été précisé plus haut, souligner que pour Château (1950) le jouet est « un objet dont la fonction principale est de permettre le jeu ». Tous les élèves rencontrés sont d'accord. Fatou (10 ans et demi) résume : « un jouet, c'est un objet avec quoi tu joues et qui n'est pas un jeu vidéo ». Caillois (1958) de son côté identifie un jeu grâce à cinq critères : une fiction réelle, une adhésion volontaire, des règles, une frivolité, une incertitude du déroulement/contenu de l'entreprise. Dans l'usage que tous les élèves entendus font du jouet qu'ils ont choisi d'évoquer, on retrouve ces indicateurs : « c'est moi qui fait les embûches, elles pourraient arriver en vrai mais elles sont fausses » (Eva 9 ans et demi), « c'est moi qui décide du scénario, après je triche pas » (Marie, 14 ans) « faut avoir envie de jouer en vrai sinon, faut pas jouer » (Yan, 14 ans), « je m'amuse parce que c'est pas grave » (Lisa, 10 ans), « tu dois inventer des imprévus rigolos » (Lisa, 10 ans).

Il ressort des échanges avec les élèves qu'un jouet peut être objet fabriqué dédié à un jeu institué par un constructeur (une bille, un petit personnage du foot de table, une petite voiture de course d'un circuit). Dans ce cas les règles du jeu où est impliqué le jouet sont éditées et normées de l'extérieur. Mais il peut également être un jouet objet vivant, l'outil d'un jeu imaginé ou transformé par l'enfant (morceau de carton, bout de ficelle, petite voiture d'un circuit utilisée comme marchande de glace). Ses règles sont pensées (parfois oralisées s'il y a deux joueurs) normées par le joueur lui-même.

Marie (14 ans) note bien l'entorse à la réalité que, « jouer avec son jouet » provoque dans l'usage des objets. Elle précise, « je me sers des jouets comme je veux, je fais des courses de voiture mais c'est pas forcément des voitures de sport, moi j'ai un camion de glaces, mais il fait la course, et ça c'est du sport, non ? ». Dans une illustration de la dimension compétitive de son jeu elle ajoute « Un camion de glaces qui bat une formule 1 ! Un camion de glace, ça peut doubler une formule 1, non ? ». Il est intéressant de noter que si les élèves ont conscience de l'irréalité de leur jeu, ils disent tous oublier la fiction quand ils sont en train de se servir de leur jouet. Ron (10 ans) explique, « quand t'es en train de jouer, je pense que c'est pour de vrai, je sais que c'est une bille mais des fois j'oublie que c'est une bille ». En précisant « en fait tu as comme de la puissance, enfin des pouvoirs physiques, pas que de l'adresse » il souligne les aptitudes motrices (force et adresse) nécessaire à l'usage de son jouet.

Il semble, enfin, si l'on écoute Taieb (10 ans), que le jouet soit un moteur de l'invention, « un jouet... c'est un objet qui peut nous donner de l'imagination... faut inventer des astuces, des petites stratégies, faut s'adapter » Une

telle vision de soi, scénariste omnipotent technicien et stratège mais prêt au contingent, et à la volonté inspirante de l'objet est confirmée par Justin (14 ans), « *dans le jeu de ton jouet, tu peux changer les règles comme ça te dit, et tu sais pas ce qui va se passer même si tu es en train de faire une partie. Ça dépend du jouet* ». Entre décision du jouet et celle du joueur, le lien est fait par l'obligation d'être inventif pour user du jouet. Est un bon joueur, « *celui qui a une imagination qui accepte tout, qui trouve que l'irréel est vrai* » (Marie), « *qui est bon créateur, pas forcément bon manipulateur* » (Yan, 14 ans), « *qui sait bien inventer des parcours et des parcours de retour* » (Léo, 9 ans et demi), « *qui sait inventer des imprévus rigolos* » (Lisa, 10 ans). C'est le joueur qui donne une valeur ajoutée aux capacités du jouet telles que proposées par le constructeur et par les projections sociales plaquées sur le jouet. Noter que les compétences et qualités physiques des jouets sont extraordinaires. Un cheval saute des obstacles... « *mais double aussi les autres en galopant sur les murs* » confie Lisa. « *Elle danse, elle saute, haut haut haut, en fait elle peut voler* », dit Assia. Mais les pouvoirs des jouets ont aussi des limites « *physiques* » comme le dit Jean (14 ans) « *je les suspends par les bras mais au bout d'un moment, je les fais tomber car ils sont fatigués* ».

Eva précise : « *un jouet de sport c'est un jouet qui ressemble par quelque chose de lui au sport qu'il représente* ». Assia ajoute « *c'est un jouet qui fait penser aux exercices du sport en général* », tout en notant l'écart à la réalité en ajoutant, « *mais en pas fatiguant* ». Pour beaucoup, comme Yan, si l'affrontement est présent, il est dédramatisé, « *un jouet où tu fais des compétitions mais où tu t'en moques de perdre* ». Dans la formule de Ron « *c'est sportif parce que tu t'affrontes les autres dans des tournois, faut savoir lancer en étant bon lanceur* », se repère que pour être utilisateur d'un jouet de sport, il faut une certaine habileté motrice. Ron précise « *un jouet de sport, faut savoir en jouer, faut en avoir l'habitude* ». Jean ajoute « *je leur fait faire des parcours qui les améliorent... j'améliore les parcours... j'adore l'amélioration* ».

Apparaît donc une technicité du jeu sportif, reposant à la fois sur les compétences techniques possédées par le joueur, acquises par entraînement, par « *habitude* » ou « *amélioration* », comme dans un sport véritable, et sur les qualités intrinsèques du jouet de sport. Car les jouets semblent posséder des habiletés propres. Lisa explique à ce propos que pour être bon joueur, il faut des connaissances sur cette compétence du jouet. Il faut « *bien savoir tes jouets* ». Comme un golfeur sait choisir quel club il doit utiliser en fonction du coup à jouer, un bon joueur doit savoir quelles sont les qualités propres de chacun de ses jouets avant de l'engager dans une histoire, un peu comme un coach compose son équipe en fonction des spécificités de ses joueurs. Mais Lisa précise, que c'est elle l'instauratrice des vertus de ses jouets, « *je sais quel cheval Play mobil il faut choisir pour gagner ce jour ou ce jour, parce que c'est moi qui ai dit tel ou tel fait bien ça ou ça. Et après c'est comme ça* ». Dans cette cohérence, le joueur omnipotent semble donner sa valeur au jouet une fois pour toute. Reste

ensuite « *à être bon avec ton jouet... c'est pour ça que c'est dur de jouer avec un autre... il ne sait pas tes jouets* ». Dans cette remarque Lisa exprime bien le lien de technicité imaginaire fort existant entre jouet/joueur/jeu. On peut pointer ici qu'apparaît même une mutli-technicité. Celle du joueur qui sait lancer la toupie, qui sait choisir le cheval gagnant, mais aussi du jouet (le cheval gagnant). On pourrait voir là le signe qu'un objet (toupie) est moins autonome qu'un personnage (cheval) mais le fait qu'un « *camion de glaces soit plus rapide qu'une F1* » renvoie cette attribution de qualités intrinsèques à l'imaginaire du joueur.

Pour la totalité des élèves rencontrés, leur jouet ne semble pas posséder de caractère(s), sportif(s) en lui-même (qui aurait été défini(s) par le constructeur). Il est « *sportivisé* » par l'enfant, (cf. [During, 1984](#)) puisqu'il vit des actions motrices demandant des compétences physiques, il réalise une performance, il affronte des adversaires réels ou imaginaires, cet affrontement/performance est réglé, il « *donne envie d'y rejouer* ». Il est clair que ces qualités sportives sont attribuées par le joueur qui lui donne une plus-value subjective, en lui permettant une satisfaction substitutive plus grande qu'elle n'est permise dans la réalité. Ainsi, Eva dit que sa poupée dans « *ses aventures de sport, elle court plus qu'un personnage normal* », et les cavaliers Play-mobil de Lisa « *sautent des quintuples oxers ou des triples rivières* ». Les jouets mobilisés au-delà des capacités terrestres des personnages, semblent autoriser une satisfaction par procuration qui va au-delà du plaisir que pourrait apporter le visionnage d'un film sportif dans la même APSA ou la pratique personnelle. « *C'est mieux qu'en télé* » dit Fatou.

Ainsi, les paroles des sujets permettent de dire qu'un « *jouet de sport* » désigne un jouet, qui reprend dans sa forme et son, usage tels que pensés par le fabricant, des éléments d'un sport réel. Il utilise des figurines qui sont des copies des acteurs des sports sociaux, il présente des aires de jeux réduites mais similaires à celles des sports médiatisés, il s'organise autour de règles et de techniques de corps cousines des sports fédéraux.

Mais on peut constater aussi qu'un certain nombre d'enfants font vivre à des objets manufacturés ou non, ainsi qu'à des jouets initialement conçus pour un autre usage, une activité qui s'apparente à un sport (mise en jeu du corps, technicité des actions, performance, règles). Les « *personnages* » vivent un simulacre d'expérience motrice, dont le joueur a inventé règles, scénario et dénouement (éléments pouvant se transformer d'une partie à l'autre, voire en cours de partie) et dont il est spectateur/joueur. La motricité convoquée renvoyant de façon transformée à une pratique physique, regardée et jubilatoire pour le « *pratiquant* ».

Ron récapitule l'idée de jouet de sport : « *en fait, c'est un jeu que tu fais faire du sport à un jouet* ». Dans sa formule s'entremêlent le jouet, le joueur, le jeu, et l'acte de jouer. Le jouet devient donc de sport par adoubement subjectif « *paradoxal* » (au sens de changeant tel qu'entendu par [Marchal, 1990](#)), puisqu'il permet que

l'imagination des enfants s'incarne dans une invention d'un monde et d'usages du corps variés orientés par/vers le principe de plaisir⁵.

Il est possible de penser que certains usages pourraient conduire les joueurs vers un « au-delà du principe de plaisir », soit quelque chose de satisfaisant mais désagréable, mais les élèves rencontrés ne l'ont pas laissé entendre.

3.2 Le jouet de sport : Un objet pour affronter quelque chose du Réel

Il apparaît de façon forte que les élèves rencontrés attribuent à leur acte de jouer un rôle important dans leur relation au monde. Le jouet semble donc servir à plus qu'à un jeu.

Les jouets de sport prennent ainsi un peu du statut d'un objet transitionnel, même si les enfants rencontrés sont plus âgés que les nourrissons présentés par Winnicott (1971). L'objet transitionnel permet au jeune enfant d'accepter l'absence de la mère et lui donne la possibilité d'avoir le sentiment d'exister malgré ses absences. De la sorte, l'enfant peut accumuler des expériences de vie sans sa mère et sans se sentir en danger. Winnicott précise que l'enfant joue dès qu'il est capable de posséder un « objet non-moi » et de scénariser son usage (de façon plus ou moins consciente). Le jouet est dans ces constructions psychiques, un objet métaphorique (il symbolise la vie du joueur, les autres du joueur, ou le joueur lui-même) autant qu'un objet métonymique (il représente une partie de la vie du joueur ou une partie des autres du joueur, ou une partie du joueur). Comme pour les nourrissons, on peut supposer chez les sujets rencontrés que leur jouet leur permet, par le passage à l'action corporelle, d'affronter une situation inconfortable en faisant vivre à leur « non-moi » une part de ce qu'ils éprouvent dans leur existence. Léo (9 ans et demi) est très explicite à ce sujet quand il parle des « parcours de billes » qu'il invente, « je choisis moi-même mon parcours, en indépendance des autres, quand je sors de la piste, je fais des rallonges qui ramènent au parcours, sur la piste, j'agrandis mon espace de moi-même ». Dans l'équivoque de cette dernière formule s'entend comment son statut de pré adolescent le travaille, et comment, il s'y prend pour faire avec le paradoxe de désir de désassujettissement/transgression et de rester « sur la piste ». Il trouve avec les billes (non-moi) qui le symbolisent, une indépendance qu'il n'a pas encore dans sa vie. En sortant de la piste pour y re-renter, il signale par des actions « sportives » un impossible à formuler ou à se représenter

⁵ Le principe de plaisir (Freud, 1911) exige la satisfaction, par les voies les plus courtes, de toutes les pulsions conscientes ou inconscientes du psychisme humain. Mais il se heurte très tôt à un principe antagoniste, le principe de réalité, qui impose la renonciation au plaisir à cause des conséquences fâcheuses qui en résulteraient pour le sujet, du fait des interdits socioculturels. Freud précise que ce principe est un principe économique, dans la mesure où, si le déplaisir est lié à l'augmentation des quantités d'excitation, le plaisir, en revanche, est lié à leur réduction.

dans son quotidien (un point de son Réel). Pour faire avec un blanc inconfortable, il agrandit son espace vital, autant qu'il s'agrandit lui-même, par lui-même.

Le jouet permettrait donc au sujet un moment de développement sans l'autre parental. Sans sa présence physique mais pas sans lui « psychologiquement ». Eva et Don, présentés ci-dessous, montrent bien que, s'ils utilisent leur jouet seul, l'autre parental même absenté, est omniprésent.

3.3 Eva et Don, deux cas révélateurs du rôle psychique du jouet

Les paroles de Don et Eva témoignent d'un rapport entre psychisme et réalité sociale dans lequel le jouet est un média essentiel.

3.3.1 Eva, le jouet sportif comme rapport au mauvais objet et comme révélateur du lien œdipien : « je joue à la fille orpheline qui court »

Eva, 10 ans, CM1, joue avec une poupée Barbie « qui fait du footing en survêt ». Le modèle de poupée d'Eva (qu'elle m'a apporté pour que m'a-t-elle dit « vous voyez qui elle est ») est le jouet du fabricant appelé « Barbie sportive ». Cette Barbie est habillée en survêtement, chaussée de sneakers (chaussures de course à pied) et ainsi le fabricant la catégorise en jouet de sport. Eva lui attribue effectivement des compétences sportives (technique et performance) en précisant : « dans ses aventures de sport, elle court plus qu'un personnage normal ». Comme si l'habit donnait des compétences motrices exceptionnelles. Cela dit, Eva, quand je lui ai demandé de dessiner son jouet a fait le dessin d'une petite fille entendue très classique (robe et talons, cf. dessin ci-dessous). En signe de son usage singulier de son jouet formaté « jeune fille faisant du footing », Eva précise, « avec je joue à la poupée qui est une fille orpheline qui court, parce que je fais souvent brûler sa mère ».

Eva souligne ici que l'acte sportif (faire un footing) qu'elle fait vivre à sa poupée semble au service d'un but plus subjectif. Néanmoins c'est parce qu'elle est « en survêt » qu'elle a été choisie pour vivre ces « aventures ». La crémation maternelle annoncée m'a conduit à lui demander si, effectivement, elle-même était orpheline. Eva m'a dit que non et m'a décrit de façon très détaillée plusieurs scénarii que vit son jouet dans ce footing sylvestre. « C'est une fille qui va courir qui se fait attaquer par un géant mais elle court plus vite que lui, et quand elle revient sa maison brûle, et sa mère est morte dans l'incendie ». Ou, « c'est une fille qui va courir avec ses parents et la nuit arrive, et ils se cachent dans un arbre, mais une sorcière chat arrive et fait écrouler l'arbre et la mère meurt dans l'écrasement, la fille est sauvée par un aigle. En fait c'est plutôt son père qui est déguisé et qui l'emporte ».

On peut dans les paroles d'Eva repérer quelque chose d'un lien à sa mère qui ne la satisfait pas. Un peu de ce que Klein (1959) a appelé « le clivage de l'objet », soit la

pulsion de vie et de mort qu'un sujet peut attribuer à un même et unique objet de désir (la mère en l'occurrence) qui aime-nourrit ou envahit-abandonne. En s'instituant orpheline, par projection sur sa poupée, Eva semble dire quelque chose de son désir d'en finir avec son rapport au « mauvais objet » maternel, soit sa mère.

Eva explique, dans une formule qui marque la répétition d'une trace symptomatique, qu'elle « *rejoue trop souvent à un peu la même aventure... la fille revient vivante, mais c'est toujours la mère qui meurt* ». On peut entendre que sa mère prend, dans la relation avec sa fille, une position étouffante, « *ma mère me prend un peu trop pour une petite, elle... on dirait que je suis encore petite pour ses yeux. Elle m'aime bien, j'en suis sûre mais... je sais pas dire* ». Ce trop d'infantilisation, semble devenir difficile à supporter, et à dire à sa mère, pour Eva, en train de muer adolescente. Il est possible de penser qu'elle dit ne plus vouloir être (autant, ainsi) l'objet du désir de sa mère. Eva précise bien l'importance que son jouet soit sportif prend pour servir ses desseins subjectifs, « *la poupée je l'ai choisie sportive, parce que comme ça elle peut se sauver plus vite et s'en aller plus vite... elle doit être sportive si elle veut s'échapper* ». On note là une mise en cohérence entre la réalité (sociale du constructeur qui propose une poupée sportive qui court) et l'imaginaire (une poupée qui court pour dénouer un conflit psychique singulier), qui rend crédibles, aux yeux de la joueuse elle-même les actions sportives de son jouet. La poupée fait du sport pour se sauver et pas pour rester mince ou en forme. Une partie des critères d'un sport sont présents dans le scénario des footings du jouet d'Eva. Sa poupée montre des compétences de course en durée; elle sait/peut « *courir longtemps, se sauver vite, courir plus vite que (le géant)* ». Ces compétences motrices font « *penser aux exercices du sport* » qu'Eva dit avoir vécus en EPS. Ce cas montre que cette discipline d'enseignement, en imposant à tous les élèves de vivre diverses APSA, peut devenir un support imaginaire au grandissement des élèves. Pour Eva, en se souvenant du parallèle fait par Parlebas (1975) entre jeu sportif et rêve, cette pratique scolaire permet de vivre une sorte de rêve de fuite/poursuite, lié ici à des angoisses et à la difficulté passagère à accepter certains événements de la réalité (relation maternelle) ou une certaine tendance en elle (adolescence).

Comme dans un rêve, Eva avec son jouet coupe le lien relationnel avec sa mère et façonne un imaginaire idéal, « *et après elle est seule et son père* ». Dans cette formule, « *seule et son père* » (répétée quatre fois durant les entretiens) se lit dans un conflit Ça/Surmoi quelque chose de « l'impossibilité d'un refoulement œdipien total » (Freud, 1900). La Barbie qui court semble donc devenir le jouet sublimatoire avec lequel Eva se détache de sa mère et se rapproche de son père en brisant sans briser l'interdit incestueux, puisque c'est sa poupée qui organise le meurtre de sa mère et garde son père pour elle seule. Dans ce qu'Eva dit des courses de sa poupée, l'interdit du lien au père semble en effet respecté puisque, sa parole marque qu'il reste une distance entre elle et lui en disant seule ET son père et pas seule AVEC son père.

3.3.2 Don, le jouet sportif comme outil contre l'angoisse : « je joue au 11 septembre »

La parole de Don est explicite : « *Mon jouet sportif, c'est les bonhommes Play mobil wing siut, avec les kapla⁶ et je joue au 11 septembre ...aux tours qui s'effondrent, aux chutes mortelles, mais en fait y'en a qui ont des wing suit, alors ça devient sportif. Ils sautent et volent loin, ceux qui n'en ont pas... je les enterre, j'ai fait le cimetière de ground zéro* ». Don explique que pour son jeu, il transforme l'apparence de ses bonhommes pour les rendre sportifs, « *je leur colle des ailes avec du scotch, je les habille en sportif... faut qu'ils aient la tenue pour se sauver. S'ils font pas ce sport, ils tombent* ». Don fait jouer ses personnages Play mobil à un jeu morbide reprenant quelque chose de la réalité des attentats du 11 septembre 2001. Il est étonnamment lucide sur l'origine de son jeu ; « *je joue assez souvent avec mes Kapla [jeu de construction en bois], je construis des tours, je joue comme ça, à ce jeu, parce que je suis né le 12 septembre* ». On peut entendre ici qu'il a été bercé dès son arrivée au monde (et tout juste avant) par l'effroi vécu par ses parents lors des attentats de New York du 11 septembre, veille de sa naissance. Don scénarise son jeu dans l'impensé de sa confrontation à la pulsion de mort, « *j'aime pendant la chute, qu'ils crient ahahahahaha... Ceux qui se jettent sans Wingsuit, je ramasse les cadavres et je fais un cimetière à côté* ».

Don, souligne le côté sportif de ses jouets, en insistant sur la nécessité d'avoir non seulement « *la tenue sportive* » nécessaire au vol en Wingsuit, et de « *savoir bien l'enfiler* », mais aussi de bien « *savoir contrôler son vol* ». Il ajoute que le joueur lui aussi doit être techniquement compétent puisqu'il doit « *bien manipuler les bonhommes dans les chutes, leur position des corps, pour planer ou descendre* ». C'est bien en sportivisant ses bonhommes Playmobil (tenue et conduites motrices) qu'il leur permet de l'aider à faire avec un point de Réel (quelque chose en lui qui n'est pas représentable et indicible). En jouant de la sorte, il pose hors de lui un peu de ce qui en lui a été transmis de façon inconsciente par ses parents et il se donne des moyens techniques sportifs (bien manipuler, bien s'habiller, contrôler son vol par des positions de corps) pour affronter une angoisse imperceptible.

A l'inverse des rêves de chute dans le vide qui peuvent être associés à la perte de contrôle de soi, Don tombe en reprenant le contrôle de sa chute, en la rendant inoffensive. Ses *jouets* dans le jeu des Wingsuit peuvent alors être vus comme les outils imaginaires, donnant corps dans une « compulsion de répétition » (Freud, 1914) signant une façon de faire pour reprendre un peu le contrôle d'un impossible à supporter familial non exprimé. Les personnages Play mobil, ne deviennent-ils pas en effet sportifs-volants pour se sauver d'une angoisse ineffable issue de « l'héritage sans paroles » (Winter, 2012) transmis par ses parents traumatisés par l'effondrement des tours ? Don ne jette-t-il pas ses personnages dans le vide (en

⁶ Les kapla sont des petits morceaux de bois permettant un jeu de construction

faisant en sorte de les sauver) pour faire avec le vide que représente en lui le non-dit de ses parents ? Il partage de la sorte quelque chose de la structure psychique des pratiquants réels de ce genre de sport extrêmes qui affrontent le vide réel (en chute libre ou en base jumping) pour ne pas affronter celui en eux (Assedo, 1990).

Dans son scénario fantasmé, Don reprend une part de sa réalité quotidienne, « *on peut pas avoir une wing suit à chaque fois qu'on va dans un immeuble, moi j'habite au 12^e étage et j'en ai pas. Mais bon, ma tour ne va pas être effondrée, elle est pas célèbre* ». La situation de l'appartement de Don, s'ajoutant à son « angoisse intergénérationnelle » (Clavier, 2014), semble le maintenir dans quelque chose qui s'apparente à ce que Freud (1926b) appelle une « angoisse automatique », soit l'état d'inquiétude et d'inconfort affectif lié à la confrontation à une situation vécue ou imaginée comme traumatique dans le passé et chargée de signification pour le sujet dans le présent. Dans cet état embarrassant, l'adolescent ne peut que répéter son jeu, « *j'aime détruire la tour, puis je reconstruis une tour mais différente et après je recommence et voila...* ».

On peut alors penser que l'usage que Don fait de ses jouets est assimilable à un symptôme, au sens psychanalytique du terme (Freud, 1926b). Le symptôme est la « traduction visible d'un conflit interne non résolu dont le sujet ne veut rien savoir. C'est la manifestation de la solution économique trouvée par un sujet pour diminuer les tensions inhérentes à ce conflit inconscient » (Montagne, 2016).

Cette piste semble valide car Don laisse entendre qu'il est pris dans une compulsion de répétition de quelque chose qui a à voir avec une pulsion de mort « *j'y joue souvent...je joue toujours à ça à la fin...c'est presque très souvent* ». De plus, Don, montre qu'il ne veut rien en savoir (si l'on se souvient de la position lacanienne vis-à-vis du symptôme) de ce qu'il montre de lui en disant ce qu'il dit. En effet, quand je lui ai demandé « tes parents savent-ils que tu joues au 11 septembre ? », il m'a répondu en détournant la question, « *non, enfin je leur dis que je joue aux Kapla et ils veulent bien, ils disent que c'est mon imagination. Ils trouvent impressionnant que je bâtisse haut* ». Et à celle « et le cimetière, les cadavres, que leur en as-tu dit ? », il a esquivé en répondant habilement par l'allusion à un autre jouet sportif, « *non, je crois pas, mais je ne joue pas qu'à ça, je joue aussi au Tek Dek* (marque de fingerboards, mini skate se jouant avec deux doigts) ».

4 Discussion

Les paroles des sujets entendus en focus groupe et en entretiens individuels, reprennent la plupart des éléments définitionnels du sport en jeu quand ils parlent de leur jouet et du jeu auquel ils jouent avec et permettent de poser que les enfants/adolescents entendus jouent bien avec des jouets de sport et qu'ils y trouvent quelque chose de plus qu'un apprentissage socio-normatif des usages du corps. Cette recherche exploratoire n'essayait pas de vérifier une hypothèse. Elle partait du postulat que, quand un enfant joue il fait plus que s'occuper, et fort de cela, elle

s'engageait à identifier et analyser la nature d'un jouet de sport et cherchait à montrer s'il y avait un bénéfice « en plus » dans l'usage du jouet de sport.

Les jouets utilisés par les enfants et adolescents rencontrés courent, volent, sautent, tournent, dans des formes sportives et signalent par ces actions motrices, *a priori* non prévues par le constructeur du jouet, la différence entre le jeu/sport auquel le jouet devrait jouer et « le jouet qu'on joue ». Cette formule, qui permet d'entendre que le sujet va « jouer du jouet » (plutôt qu'avec le jouet), comme d'un instrument, montre la valeur subjective du jouet qui devient, par ses actions sportives, un média de rencontre avec soi-même, avec quelque chose d'étrange en soi-même, et avec les autres ; le joueur devenant metteur en scène du jeu, propose une adaptation libre du. L'équivoque de la formule « le jouet qu'on joue » ne permet pas de dire si elle révèle une faute de français (il faudrait dire avec lequel on joue) ou au contraire si le sujet exprime qu'il rentre dans le jouet comme un comédien dans un rôle. Comédien qui parlerait du personnage qu'il joue en étant lucide sur l'écart entre lui et cet « autre ». C'est en cela qu'il ne semble pas possible d'envisager une sémiologie du jouet de sport, soit à une détermination *a priori* ou *a posteriori* d'une signification des jouets et de leur usage, qui vaudrait pour tous les enfants, à tous les âges de la vie de chacun. Une Barbie qui court, peut le faire de différentes façons, avec différentes finalités. Sa course sera mise en scène par le jouer qui détournant la motricité induite par le constructeur lui trouvera une fin singulière.

Toute lecture définitive et généralisatrice de l'emploi d'un jouet se heurte à l'usage singulier que lui attribue celui qui joue. Ceci répondant à l'inquiétude pointée dans un autre champ épistémologique par Bachler (2018) qui avance que « le jouet est un piège idéologique pour l'enfant » car « les jouets français qui préfigurent littéralement l'univers des fonctions adultes ne peut évidemment que préparer l'enfant à les accepter toutes ». Les sujets rencontrés montrent que ce n'est pas le cas. Au contraire s'ils acceptent l'univers des fonctions adultes en jouant avec les jouets manufacturés, ils mettent ces jouets et le jeu qu'ils inventent avec lui au service d'un cheminement d'individuation.

Dans cette logique on peut proposer le néologisme signifiant de « **jouét** sportif », pour nommer le jouet joué par l'enfant, le jouet avec lequel il se livre à un jeu sportif pour grandir.

Le **jouét**, le jouet empreint de son usage subjectif singulier, peut donc être compris comme le marqueur de l'existence d'un jouet signifié et d'un jouet signifiant.

D'un côté le jouet sportif signifié, qui veut dire la même chose pour tous dans le social, qui reprend de façon explicite des signes vestimentaires ou des codes reconnus de tous (une Barbie en tenue de cavalière fait de l'équitation). C'est ici le jouet qui « commande les actes du joueur » (Château, 1950).

De l'autre côté le **jouét** sportif signifiant, dont le contenu latent prend une valeur singulière en écho à la structure psychique de chaque joueur (un personnage Play

mobil qui vole avec des ailes en scotch pour affronter l'angoisse transmise par ses parents). Dans ce cas « la nature du jouet importe moins que les intentions [mêmes inconscientes] du joueur » (Château, 1950).

L'écart jouet/**jouét** marque la trace d'une mise en scène d'un normal en mutation partagé par la majorité des sujets entendus. L'objet transformé leur sert à « comprendre ce qui se joue » en eux (Dugas, 2005) et surtout à « savoir y faire » (Montagne, 2013) avec quelque chose de ce que Lacan (1967) « le fort peu rassurant », soit l'incompréhensible angoissant intime auquel se confronte tout être humain. Les enfants/adolescents rencontrés montrent qu'ils désirent traverser un moment de vie avec moins d'inquiétude, mais seuls. Seuls car en effet, on peut noter que tous disent jouer hors du regard des parents. L'usage du **jouét**, récréation du monde, serait donc complémentaire avec le jeu devant les parents ou les enseignants (lors des récréations scolaires) tel qu'il a été décrit par Forst (2010) dans ses études sur le Play Ground Mouvement analysant les aires de jeux enfantins dans les parcs publics. La nature et les effets des liens parents/observateurs, enfants/joueurs montrent que dans le lien pulsionnel « regard de l'Autre adulte *vs.* mise en action du corps du Sujet », en référence au stade du miroir tel que décrit par Wallon (1934) et Lacan (1949), il y a bien quelque chose qui participe à l'évolution des enfants. Dans « cette étape de la chronogenèse de l'être humain, l'enfant associe les sensations de son corps avec son image dans le miroir, et avec le nom le désignant prononcé par sa mère » (Montagne, 2021). Le **jouét** semble en quelque sorte permettre aux sujets rencontrés de se voir incarné par leur (s) personnage(s), comme dans un miroir déformant (souvent améliorant les compétences physiques) et de se nommer, en nommant leur(s) personnage(s).

Les cas Don et Eva montrent plus particulièrement que la sportivisation de leur jouet, qui court pour l'une et vole pour l'autre, correspond à l'usage sublimatoire d'un objet pour faire avec une question d'existence. Don s'efforce avec ses play-mobil wing suit de résoudre le traumatisme parental par un symptôme obsessionnel. Eva scénarise dans le footing de sa poupée Barbie le paradoxe de son désir œdipien pour son père et l'interdit de l'inceste. Leurs jouets sont sportifs parce que leurs qualités sportives sont nécessaires au scénario psychique de ces deux sujets (« *s'ils font pas ce sport, ils tombent* », « *je l'ai choisie sportive, parce que comme ça elle peut se sauver plus vite* ») et pas parce qu'ils sont utiles pour entrer dans le socles des sports. Ils ne servent pas à s'initier aux bases techniques du footing ou de la chute libre, ou à vivre en imagination les pratiques de champions. Ils sont sportifs parce que les corps performants qu'ils mobilisent afin de courir plus vite, de contrôler le vol sont indispensables aux deux sujets pour jouer efficacement au jeu inventé et profiter de bénéfices subjectifs aidant à faire avec leur vie. Ces bénéfices, que Leclaire & Scarfone (2004) nomment aussi « motifs d'autoconservation » engagé dans « une inhibition du moi » (la part consciente et lucide du psychisme) qui permet de passer l'épreuve de la réalité en faisant en sorte que son dénouement arrive dans l'imaginaire.

Resterait pour poursuivre ce travail à analyser plus finement le rapport au **jouét** de certains des autres (50) enfants et adolescents entendus. Jean (14 ans), qui fait vivre de « *l'accrobranche à ses bonhommes Lego* » et « *les suspend au-dessus du vide* » pour « *voir comment ils s'en sortent* », permettrait de questionner la fonction du jouet face au vertige(s) de l'adolescence. Lisa qui fait faire des « *concours d'obstacle à ses jouets chevaux et décide de faire gagner souvent des juments ou surtout des cavalières aussi* » renseignerait sûrement sur l'effet du (et le rapport au) genre sur les usages d'un jouet sportif dans la sexualité chez une pré-adolescente.

5 Pour ne pas conclure

S'engager à analyser, en le demandant à des enfants et des adolescents eux-mêmes, ce qu'est un jouet de sport, ce que représente pour eux le fait de jouer avec « ce » jouet, à « ce » jeu, n'est pas une demande anodine. Elle repose sur une certaine conception du savoir, du rôle d'un chercheur, qui vient sans savoir, pour chercher à comprendre et pas à vérifier, et d'un enfant/adolescent. Elle engage à se pencher sur ce qui fonde les actes de l'être humain ; le désir de mainmise sur sa vie et sur sa satisfaction, ce que Freud (1911) nommait le rapport entre le principe de plaisir et le principe de réalité.

L'interprétation des paroles de sujets de 10 et 14 ans quand ils jouent avec un **jouét**, montre que certains d'entre eux utilisent des jouets sportifs pour rentrer dans une irréalité consciente qui les aide dans leur affrontement de leur structure psychique. Son **jouét** permet au joueur une perception de sa réalité, de lui-même et de l'autre renouvelées et rassurantes. L'usage des jouets de sport signale aussi la division du sujet. On peut avancer que, faute de pouvoir mettre en mots (seuls) ce qu'ils traversent, faute de capacités physiques ou d'autonomie suffisantes pour trouver dans les sports convoqués (base jump et footing en forêt) le réconfort obtenu en jouant, les enfants et les adolescents rencontrés imaginent des aventures physiques et sportives qu'ils font vivre à leur **jouét**. Il semble bien, si l'on se réfère à la trilogie lacanienne exposé plus haut, que l'Imaginaire (lié au sport) permette aux sujets entendus de faire avec quelque chose du Réel « quand le Symbolique vient à manquer » (Terrise & Labridy, 1990). En d'autres termes les enfants rencontrés font face avec leur **jouét** à l'impossible à dire sur quelque chose qu'ils traversent dans leur vie. Ce sont les qualités sportives du **jouét** qui aident à faire avec « l'épreuve de réalité » (Leclaire & Scarfon, 2004) que traverse un sujet quand il rencontre quelque chose en lui d'incompréhensible et de dérangeant.

La logique d'usage du **jouét** est donc portée par la notion de bien être (voire de santé) psychique autant que par celle d'épanouissement sociocognitif ou d'éducation.

Les **joués** de sport offrent une « manière d'être nécessaire » (Gutton, 1973) à Eva et à Don comme aux autres sujets entendus. On peut y voir l'expression d'un rapport au monde moderne car les enfants/adolescents

entendus disent qu'ils ne sont pas sujets conditionnés. Le plus beau jouet, le plus « merchandisé » des rayons d'un magasin spécialisé, peut jouer (être joué) à autre chose qu'au jeu prévu par le fabriquant. Il peut avoir une autre fonction subjective dont le constructeur, ou les parents qui l'offrent ne peuvent rien prévoir, malgré les études marketing et les campagnes publicitaires. Avec les *jouéts*, les sujets rencontrés inventent leur propre solution de traversée de l'enfance, et de l'adolescence. Ils l'inventent en solitaire, mais pas seuls.

Références

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Assedo, Y. (1990). De l'angoisse à la jouissance dans les conduites de risque. *Revue française de psychanalyse*, *54*, 121–132.
- Bachler, L. (2018). Le jouet est un piège idéologique pour l'enfant. *Spirale*, *88*, 160–162.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Robert Laffont, 2002.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. *Revue Française de Pédagogie*, *127*, 9–22.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien, par Philippe Chausse-courte. *Cliopsy*, *1*, 7–24.
- Bonnaud, H. (2013). *L'inconscient de l'enfant*. Paris: Navarin/Le champs freudien.
- Bouvet, M. (1968). *Œuvre psychanalytique*. Paris: Payot.
- Brousse, M.H. (1997). L'activité physique à la lumière de la psychanalyse. In: M.H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse & M. J. Sauret (Eds.), *Sports, psychanalyse et science* (pp. 11–38). Paris: PUF.
- Brogère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Buznic-Bourgeac, P. (2021). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Paris: Champ social.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Chateau, J. (1950). *L'enfant et le jeu*. Paris: Gallimard.
- Clavier, B. (2014). *Les fantômes familiaux*. Paris: Payot.
- Corsaro, W. (1997). *Sociology of Childhood*. Thousands Oaks (CA): Pine Forge Press.
- Doucet, C. (2001). *La psychosomatique*. Paris: Armand Colin.
- Dugas, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS: des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de pédagogie*, *149*, 5–17.
- During, B. (1984). *Des jeux aux ports: Repères et documents en histoire des activités physiques*. Paris: Vigot.
- Eichberg, H. (1998). *Body cultures: essays on sport, space and identity*. London: Routledge.
- Freud, A. (1951). *Le Traitement psychanalytique des enfants*. Paris, PUF, 2002.
- Freud, S. (1911). Formulations sur les deux principes de l'avenir. In: *Résultats, idées, problèmes* (vol. I, pp. 135–114). Paris: PUF, 1984.
- Freud, S. (1919). L'inquiétant. In: *OC* (vol. XV, pp. 183–184). Paris: PUF, 1996.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219–245.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: Seuil.
- Frost, J. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments*. New York, NY: Routledge.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris: PUF, 1967.
- Freud, S. (1905a). Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient. Paris: Gallimard, 1988.
- Freud, S. (1905b). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris: Gallimard, 1999.
- Freud, S. (1914). Remémoration, répétition et perlaboration. In: *La technique psychanalytique* (pp. 185–196). Paris: PUF, 2005.
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard, 1985.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In: *Essais de Psychanalyse* (pp. 41–115). Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1926a). *L'interprétation des rêves*. Paris, PUF, 2001.
- Freud, S. (1926b) *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. In: B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4e éd., pp. 333–356). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giust-Desprairies, F., & Lévy, A. (2016). Analyse de discours. In: J. Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 297–311). Paris: ERES.
- Gutten, P. (1973). *Le jeu chez l'enfant; Essai psychanalytique*. Paris: Larousse.
- Kalampakis, N. (2011). Un outil de diagnostic des représentations sociales: le focus group. *Diálogo Educacional, Curitiba*, *11*(33), 435–467.
- Klein, M. (1986) [1959]. *La psychanalyse des enfants*. Paris: PUF.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé: apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, *4*, 67–82.
- Labridy, F. (2012). Des gadgets qui nous font courir, Le regard et la voix chez l'enfant. *Incidences clinique. Scripta*, 7–19.
- Lacan, J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. *Communication faite au XVIe Congrès international de psychanalyse, Zürich*, le 17 juillet 1949.
- Lacan, J. (1961–62). *Le Séminaire IX, L'identification*. Inédit.
- Lacan, J. (1967). La méprise du sujet supposé savoir. In *Autres écrits* (pp. 329–339). Seuil, Paris, 2001.
- Lacan, J. (1969). *Le Séminaire XI, D'un Autre à l'autre*. Paris: Le Seuil, 2006.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire XXII: R.S.I.* Paris: le Seuil, 2002.
- Lacan, J. (2001). Joyce le symptôme. In: *Autres écrits* (pp. 565–575). Paris: Seuil.
- Leclaire, M., & Scarfone, D. (2004). Épreuve de réalité et jeu. *Revue française de psychanalyse*, *68*, 19–37.
- Lévêque, M. (1993). Sport et approche clinique, à propos d'une non-rencontre, « A nos amis les rats ». *Quel corps*, 43–44.
- Marchal, J.C. (1990). *Jeux sportifs et jeux traditionnels*. Paris: Vigot.
- Montagne, Y.-F. (2012). À l'école de l'acting out, un autre regard sur les emportements des élèves. *Cliopsy*, *7*, 99–117.
- Montagne, Y.-F. (2013). Savoir-y-faire avec les élèves; Repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *XXXVII*, *3*, 2011, 507–541. Montréal: Canada.
- Montagne, Y.-F. (2016). Le SK8, Symptôme d'un adolescent. *Staps*, *108*, 77–83.
- Montagne, Y.-F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS. *Ejrieps*, 49 [Online 01/04/2021].
- Montagne, Y.-F. (2021). « Passer par les parents » : Les effets de la continuité pédagogique sur des enseignants stagiaires lors du confinement sanitaire 2020. *Revue Formation et profession*. À paraître.

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Nougé, Y. (2002). *L'entretien clinique*. Paris : Anthropos.
- Ragin, C.C., Becker, H.S. (1992). *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*. University Press: Cambridge.
- Parlebas, P. (1975). Jeu sportif, rêve et fantaisie. *Revue Esprit*, 431, 785–803.
- Revault D'Allones, C (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Seuil.
- Rouart, J. (1967). *Agirs et processus psychanalytiques*. Paris, PUF.
- Terrisse, A., & Labridy, F. (1990). Imaginaire, Réel, Symbolique. In: *Dossiers EPS*, 10 (pp.405–412). Paris : Revue EPS.
- Terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des APSA. *Habilitation à diriger les recherches*, Université Paul Sabatier, Toulouse II, non publiée.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage: le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7, 62–87.
- Vigarello, G., & Pujade-Renaud, C. (1975). Éléments pour une approche clinique en EPS. *Revue EPS*, 129–130, 170–180.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: PUF, 2002.
- Widlöcher, D. (1990). Le cas singulier. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 42, 285–302.
- Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Gallimard, 1976.
- Winter, J.P. (2012). *Transmettre, (ou pas)*. Paris: Albin Michel.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133–146.

Citation de l'article: Yves Félix Montagne, Matthieu Laugier (2022) Quel usage psychique pour des « jouets de sport » chez un enfant de 10 ans et un adolescent de 14 ans ? Deux études de cas. *Mov Sport Sci/Sci Mot*, 117, 1–13