

Cercle de corde, cercle de jeu

Jacques Fontanille¹

Un enfant, en interaction avec une éducatrice, dans la salle de jeu d'une institution pour enfants en difficulté, joue avec des cordes. Il les déplace, les met en cercle. Il entre dans le cercle, y introduit un ballon; l'éducatrice lui propose diverses interactions: entrer avec lui dans le même cercle, en partager un autre, faire passer le ballon de l'un à l'autre, défaire et refaire les cercles, les placer de manière concentrique, etc. La séquence est analysable comme une structure narrative et modale, en épreuves successives et ordonnées de manière presque canonique. Mais la séquence canonique ne délivre pas le "sens" de cet ordonnancement. Pour y accéder, il faut revenir au détail des expressions corporelles et vocales, aux prédications élémentaires qu'elles manifestent, et l'ensemble de l'interaction, y compris les acceptations et les refus de l'enfant, s'éclaircit alors: il définit, assume et défend systématiquement un espace propre d'énonciation, et il impose un seul mode d'interaction, à partir duquel il recuse toutes les autres propositions.

Mots-clés: interaction, structure narrative, espace.

Circle of cords, circle of play. A child, interacting with an educator, in a playroom for children with difficulties, is playing with cords. He moves them, arranges them in a circle. He enters the circle, and introduces a balloon; the educator suggests various interactions to him: enter the circle with him, share another, pass the balloon back and forth, undo and remake the circles, make the circles concentric, etc. The sequence is analyzable as a narrative structure and modal, over successive trials that are ordered in an almost canonical fashion. But the canonical sequence does not reveal the "meaning" of this ordering. To get at this, it is necessary to go back to the details of the vocal and physical expressions, the elemental predications that they manifest and the entirety of the interaction, including the acceptances and rejections made by the child, elucidating thus: he systematically defines, assumes and defends a particular enunciative space, imposing on this one singular mode of interaction, on the basis of which he refuses all other propositions.

Key words: interaction, narrative structure, space.

Uma criança, em interação com uma educadora, numa sala de jogos de uma instituição para crianças com dificuldades, brinca com cordas. Ela as desloca, as coloca em círculo. Entra no círculo, introduz nele um balão; a educadora lhe propõe diversas interações: entrar com ele no mesmo círculo, compartilhar outro, passar o balão de um a outro, desfazer e refazer os círculos, colocá-los de forma concêntrica, etc. A seqüência é analisável como estrutura narrativa e modal, em provas sucessivas e ordenadas de maneira quase canônica. Mas a seqüência canônica não libera o "sentido" desse ordenamento. Para acessar a ele, é preciso voltar ao detalhe das expressões corporais e vocais, às predicções elementares que essas manifestam, e o conjunto da interação, inclusive as aceitações e as rejeições da criança, elucidando assim: ele define, assume e defende sistematicamente um espaço próprio de enunciação, impondo-lhe um único modo de interação, a partir do qual ele recusa todas as outras proposições².

Palavras-chave: interação, estrutura narrativa, espaço.

¹ Président de l'Université de Limoge, France.

² Traduit au Portugais par Delia Dutra da Silveira.

Préambule: de la ficelle à la corde...

Un jour de foire dans son village, Maître Hauchecorne avait trouvé une ficelle sur son chemin. Mal lui en prit de la ramasser, puisqu'il fut accusé d'avoir trouvé un porte-monnaie et de se l'être approprié indûment. Maupassant en fit un conte, *La ficelle*, et Greimas, une analyse sémiotique, dans *Du sens II* (Greimas, 1983). Ficelle ou porte-monnaie, Maître Hauchecorne s'était approprié un objet abandonné, et qui en outre ne correspondait à aucune valeur thématizable à soi seul, mais qui pouvait, en revanche, en adopter une à l'intérieur de pratiques sociales ou individuelles ultérieures.

Nous tentons ici-même l'analyse d'une courte séquence vidéo consacrée à un jeu d'enfant: tout comme Maître Hauchecorne, dans une salle de jeu collective, un enfant s'empare d'une corde abandonnée, se l'approprie, et construit un jeu en interaction avec son éducatrice. Cette séquence de jeu fournit en quelque sorte une explication du comportement de Maître Hauchecorne: avec une corde (ou une ficelle), on peut tout faire, et bricoler à la manière des indiens de Lévi-Strauss. Ce type d'objet prend la forme et la fonction qu'on lui assigne, et sa *malléabilité* figurative, modale et passionnelle est la condition même de toutes les valeurs thématiques qu'il peut recevoir; c'est, pour faire bref, sa *valence*. De même, l'argent prend la valeur thématique qui émane de l'objet descriptif avec lequel il entre en équivalence; c'est dire là aussi que son potentiel d'équivalence est la condition des valeurs qu'il prendra dans l'échange: encore une fois, il s'agit d'une *valence*.

Imaginer que Maître Hauchecorne aurait pu récupérer un porte-monnaie, et l'argent qu'il aurait dû contenir, au lieu d'un bout de ficelle, cela revient donc à confondre deux objets en un même type de fonctionnement sémiotique, reposant sur un même type de valence, mais c'est aussi se tromper de régime narratif et figuratif. En effet, l'argent est bien lui aussi un objet "malléable" (*sans odeur*, dit-on), qui peut être investi, à titre de contre-valeur, dans tout échange de biens ou de services. Mais sa valeur en principe universelle est pourtant singulièrement restrictive: elle ne s'actualise que dans un seul type de pratiques, l'échange marchand de biens et de services. Certes, "tout s'achète", mais avec de l'argent, on ne peut qu'*acheter*. Et il fallut le "beau geste" provocateur de Serge Gainsbourg, un soir d'ivresse à la télévision, pour faire d'un billet de banque un brûlot scandaleux pour allumer une cigarette.

C'est toute la différence avec la ficelle ou la corde, qui ne sont objets de valeur *stricto sensu* qu'au moment de

l'appropriation, car ce segment narratif n'est qu'un programme d'usage au service d'une multitude de programmes de base potentiels, où les programmes d'échange ne sont que des possibilités (dont la version marchande est d'ailleurs peu probable, en l'occurrence), parmi bien d'autres possibilités, toutes à inventer: *sauter, nouer, attacher, entourer, lier, tirer, trainer*, etc., et où la ficelle n'est plus un objet de valeur, mais un instrument, un outil, ou une prothèse adjuvante.

Avec l'argent, on entre dans un *genre* de pratiques (échange avec achat); avec la ficelle et la corde, on ouvre toute une *gamme* de pratiques. Le *genre* de pratique définit la manière dont l'objet de valeur fonctionne – ici, comme "contre-don" – dans tous les cas où ce genre est actualisé. La gamme de pratique, en revanche, ne permet pas de savoir à l'avance quel rôle jouera l'objet, ni quelles seront les thématiques associées. Les *valences*, en somme, caractérisent la forme générale et les limites de l'ensemble plus ou moins cohérent (de la "catégorie") des pratiques auxquelles les objets pourront participer: catégorie bien identifiée dans le cas du *genre de pratiques* (avec l'argent), catégorie à contours flous pour la *gamme de pratiques* (avec la ficelle).

Pour en finir provisoirement avec la comparaison de l'argent et de la ficelle, on pourrait dire que leurs valences respectives sont des "filtres" à l'égard des pratiques possibles: d'un côté, une valence d'échange, *intensive*, pour l'argent, et de l'autre, une valence d'usage *extensive* pour la ficelle. Le "genre" (acheter/vendre) *concentre* l'usage de l'objet sur une seule thématique, alors que la "gamme" *diffuse* l'usage de l'objet dans un ensemble de pratiques unifiées par une "ressemblance de famille". Néanmoins, elle est elle-même soumise à trois types de limites ou de contraintes:

- (i) les limites imposées par la morphologie linéaire de l'objet, par sa taille, sa matière et ses capacités de résistance;
- (ii) les limites imposées par la culture du sujet, qui devra puiser dans un stock de configurations sémiotiques dont il a déjà fait l'expérience pour en extraire celles où la corde peut jouer un rôle, et ce rôle est alors en général tout autre que celui d'objet de valeur;
- (iii) les limites et les contraintes imposées par les interactions avec d'éventuels partenaires, et c'est là qu'intervient, dans la séquence étudiée, l'éducatrice, qui propose, accepte et sélectionne les pratiques adoptées par l'enfant, et réciproquement, l'enfant, qui propose, accepte et sélectionne des pratiques en fonction de la place qu'il accorde à l'éducatrice dans son jeu.

La gamme de pratiques qui s'ouvre alors est structurée par les conventions et les usages culturels: au centre, les pratiques les plus usuelles, les plus codifiées (nouer, attacher, par exemple), et, en périphérie, les pratiques les plus inventives et inattendues.

Mais, malgré la malléabilité de l'objet, la "gamme" de pratiques connaît une autre limite, qui est de type syntaxique: une fois que l'objet a trouvé un rôle dans une pratique particulière, il est impossible d'en sélectionner une autre sans renoncer à la précédente. Il ne peut participer qu'à une seule à la fois, et l'installation dans une pratique particulière virtualise toutes les autres: la seule solution est alors d'ajouter un autre objet (une autre corde, par exemple), mais même dans ce cas, les nouvelles pratiques induites devront être compatibles avec la première choisie: affaire de stratégie, d'ajustement entre pratiques, et, comme dirait Landowski (2001), d'"interobjectivité".

Mais, en outre, la question de la valence de l'objet est décisive s'agissant de jeu et de jouet, puisque cette valence d'usage extensif est nécessaire pour fonder l'impulsion créative du jeu à l'intérieur de la gamme de pratiques. Dans cette perspective, l'attribution d'une valeur à l'objet, soutenue par l'investissement thématique d'une pratique, est étroitement dépendante du *processus de stabilisation iconique* qui, à partir d'un objet protéiforme, fera un jouet bien formé, et une figure reconnaissable, à laquelle on pourra attribuer un rôle dans une pratique ludique spécifique, c'est-à-dire dans une scène prédicative monothématique.

A cet égard, dans la séquence de jeu qui est ici étudiée, l'éducatrice apprend à ses dépens qu'on ne bouleverse pas impunément une configuration sémiotique installée, comprenant une thématization pratique et une stabilisation iconique de l'objet, et assumée par un sujet qui l'a choisie. On verra qu'elle propose d'autres objets, d'autres usages, qui sont tantôt acceptés, tantôt refusés par l'enfant, selon qu'ils confortent ou qu'ils compromettent le bon déroulement de la pratique dans laquelle il s'est installé.

La structure narrative de la séquence

Trois séquences, et une montée de la tension dramatique

La première étape, par précaution méthodologique, est la segmentation de la séquence, qui permet de la

constituer en "texte" pour l'analyse. Cette segmentation fait apparaître trois sous-séquences: les deux premières sont caractérisées par deux relations différentes entre le sujet et l'objet, ainsi que par deux rôles figuratifs différents de ce dernier, et la troisième se distingue des deux premières en raison de l'apparition d'un autre objet similaire (une corde jaune) et de la nature de l'interaction avec l'autre sujet, l'éducatrice.

1- Sous-séquence d'appropriation de la corde rouge

L'enfant s'empare d'une corde rouge, la tire derrière lui, puis la porte en paquet, déambule, et escalade des obstacles sans la lâcher. Cette épreuve de conjonction consiste essentiellement en une appropriation corporelle, puisque les différents types de déplacements permettent seulement de vérifier que les principales fonctions motrices et d'équilibre ne sont pas affectées par la corde portée. En somme, après l'avoir saisie, il la fait "sienne", au sens où elle s'intègre à son schéma corporel en mouvement: nous reviendrons sur ce type d'intégration du jouet, en fin d'analyse, quand nous évoquerons la "sphère personnelle" du sujet.

Informe, et disponible pour toutes sortes de formes virtuelles, la corde ne joue encore aucun rôle nécessaire dans aucune scène prédicative thématizable.

2- Sous-séquence de construction et de sémiotisation du cercle rouge

L'enfant rassemble les deux bouts de la corde pour enfermer un ballon (que lui a montré et proposé l'éducatrice) à l'intérieur d'un cercle (le "rond", disent-ils tous deux); il fait différentes expériences qui lui permettent de reconnaître la nature sémiotique de ce cercle: il entre et sort du cercle, il jette le ballon à l'extérieur et le remet à l'intérieur, il "casse" le cercle avec son pied et le referme aussitôt.

L'enfant construit le cercle comme l'"entour" d'un autre objet, le ballon, et il le sémiotise ensuite en s'installant à l'intérieur: cet acte structure et oriente le cercle, en instaurant un intérieur et un extérieur, et en les polarisant respectivement comme euphorique et dysphorique. Dès lors, tous les événements, qu'ils concernent le ballon ou l'enfant, prennent leur sens par rapport à la nouvelle configuration.

On remarque alors que la transformation sémiotique touche deux niveaux complémentaires:

- un niveau *figuratif*, où se produit le processus d'iconisation, et qui implique des actes de construction, de reconnaissance, d'identification et

de sanction iconique (fermer, ouvrir, tourner, jeter un regard panoramique)

- un niveau *figural*, où se produit la mise en forme syntagmatique, et qui consiste, grâce à l'installation d'une topologie élémentaire, à programmer des actes et des séquences d'actes canoniques (entrer, sortir, trépigner au bord, etc.)

3- Sous-séquence à deux cordes, deux cercles, et deux occupants

Sollicitée par l'enfant, l'éducatrice développe alors une série de propositions: elle prend une autre corde, qu'il lui tend lui-même; puis elle fait un autre cercle (jaune), adjacent au premier; elle propose ensuite différentes tentatives d'interaction: se mettre dans le cercle jaune, et jouer au ballon avec l'enfant qui est dans le cercle rouge; s'installer dans le cercle rouge avec l'enfant; faire empiéter le cercle jaune sur le rouge; placer la corde rouge autour d'elle; installer la corde jaune autour du cercle rouge.

Les interactions entre les deux participants situés chacun dans son cercle de corde, ou installés tous les deux dans le cercle rouge, les tentatives d'empiètement entre les deux cercles, ou d'installation de l'éducatrice seule dans le cercle rouge, sont toutes refusées par l'enfant; seule la dernière tentative, un double cercle, rouge et jaune, installé autour de l'enfant et de son ballon, est acceptée.

Ces interactions permettent en somme à l'enfant, par élimination systématique de toutes les autres dispositions, d'affirmer la seule pratique qui vaille à ses yeux à ce moment-là, celle où lui-même et le ballon doivent être entourés par la corde.

La séquence narrative

L'ensemble de ces trois segments forment une structure narrative reconnaissable, celle d'une phase de jeu cohérente:

- (i) dans la première phase, l'enfant s'approprie l'objet pour en faire un "proto-jouet", c'est-à-dire un objet intégré à sa sphère personnelle, et doté de la malléabilité figurative nécessaire pour prendre les rôles qu'il imaginera pour lui: c'est l'*acquisition de la compétence corporelle*, de l'*"aisance"* du complexe corps+objet;
- (ii) dans la seconde phase, il invente et stabilise le jeu: c'est la *performance corporelle*, et la *ritualisation de la pratique* par itération;

- (iii) dans la troisième phase, confronté à des interactions perturbatrices, il évalue, refuse, accepte; en somme il fixe et impose, au niveau méta-sémiotique, la règle syntaxique de la pratique qu'il a lui-même inventée: c'est la *sanction interactive*, et la *grammaticalisation* du jeu.

Le plan de l'expression

Les *interventions de l'éducatrice* sont de plusieurs types:

- désigner un objet (un ballon),
- manipuler des cordes pour en faire des cercles (adjacents, en intersection, en englobement),
- faire des commentaires verbaux redondants qui redoublent soit des énoncés de l'enfant (l'enfant commente lui-même les événements, l'éducatrice reprend ses commentaires plus explicitement: "il est cassé le rond", "il est remis", etc.), soit des gestes ou des attitudes (elle sanctionne l'insistance de l'enfant à rester seul dans son cercle "Là, c'est Paul")
- des gestes divers: jouer au ballon, faire un deuxième cercle avec la corde jaune, s'installer dans le même cercle rouge, etc.

Les *interventions de l'enfant* sont aussi de plusieurs types:

- manipuler les cordes pour faire et défaire les cercles,
- manipuler le ballon, pour le placer dans le cercle, le jeter au dehors, ou le frapper sur le sol à l'intérieur du cercle rouge,
- saisir et tendre une nouvelle corde (jaune),
- parler et crier, en accompagnant les événements (il commente et sanctionne la rupture du cercle, et sa reconstruction, il crie quand le ballon s'échappe hors du cercle),
- faire des gestes d'acceptation ou de refus: il rejette la corde jaune quand elle empiète sur la rouge, il trépigne quand l'éducatrice s'empare de la corde rouge et tente d'en faire un cercle autour d'elle, il reprend la corde rouge, s'écarte et refait son propre cercle.

Le processus de sémiotisation du cercle de corde

L'objet porté en paquet informe dans la première séquence devient dès la deuxième séquence un *cercle* (du point de vue figuratif iconique) et un *chorème* (du point de vue figural et syntagmatique), comme disait P.A. Brandt (1987), c'est-à-dire un espace clos dont les frontières ne peuvent être franchies qu'au prix de "catastrophes" sémantiques observables.

Le motif canonique

Ce processus de sémiotisation est lui-même articulé en trois segments (selon une règle de composition qui valait déjà pour la structure narrative de l'ensemble de la séquence de jeu). Mais nous n'avons plus affaire cette fois à la structure d'un "texte" ludique complet et particulier, mais à l'articulation canonique d'un segment typique du jeu, une sorte de "motif" nomade et récurrent, celui de la construction proprement dite de l'objet en jouet et de l'action en pratique ludique.

Les différentes manipulations de l'objet (entrer et sortir, jeter le ballon et le remettre, ouvrir et fermer le cercle) sont des opérations narratives qui peuvent être décrites ainsi :

- a) "installer le cercle de corde autour du ballon" = c'est la *construction figurative et la qualification* du cercle de corde comme un "entour" continu qui enferme quelque chose; plus tard, le ballon frappé sur le sol à l'intérieur du cercle apparaît comme un acte d'assertion qui, par itération, sanctionne la réussite de l'enfermement dans le cercle;
- b) "entrer et sortir du cercle" = c'est la *performance principale*, par lequel le cercle devient un lieu d'énonciation pour un corps qui en est le centre de référence; il y a plusieurs occurrences de cette action, qui valent elles aussi comme *assertion*, et comme performance réussie (dans le conte folklorique, l'action doit être répétée trois fois pour être considérée comme réussie);

- c) "ouvrir et refermer le cercle" = c'est la *sanction et la reconnaissance*, grâce à l'affirmation du corps-centre comme "Ego" organisateur; le cercle est défait par un faux pas lors d'une sortie distraite, il est refait avec soin, et ensuite, les entrées et sorties sont réussies, comme des assertions réitérées (des *assomptions*) du rapport d'énonciation entre le cercle et le corps de l'enfant. De manière emphatique, lors de cette épreuve de reconnaissance (après avoir ouvert et refermé le cercle) l'enfant se frappe la poitrine, se désigne en disant "é ma" (ce que commente l'éducatrice, en disant "oui, c'est Paul").

Chacun de ces segments d'action se caractérise par des gestes, des attitudes corporelles et des cris spécifiques de l'enfant, qui commente ainsi les phases critiques de la pratique.

Les deux aspects, figuratif (*l'icône*) et figural (le *chorème*), du jouet, sont actualisés en parallèle à chacune des étapes, mais dans tous les cas par des actes différents:

- (1) au moment de la *qualification ludique*: fermer le cercle (constitution iconique), et essayer les entrées et sorties avec le ballon (constitution chorématique),
- (2) au moment de la *performance ludique*, au centre de la pratique : ouvrir, fermer et tester le cercle (performance iconique), et entrer et sortir soi-même (performance chorématique),
- (3) au moment de la *sanction ludique*: ouvrir et fermer (reconnaissance iconique), et entrer à nouveau dans le cercle (sanction chorématique).

La réplication du segment canonique

Le caractère canonique, et donc nomade et récurrent, de ce segment articulé en trois moments, se reconnaît immédiatement, puisqu'on le retrouve deux fois encore dans la séquence analysée, et notamment dans la troisième sous-séquence.

La construction du deuxième cercle, construit avec la corde jaune, et adjacent au premier, obéit à la même syntaxe, mais avec des variantes qui deviennent du même coup particulièrement significatives. En effet, l'enfant opère *grosso modo* comme pour le premier:

- (i) une tentative pour y poser le ballon, vite abandonnée, pour le replacer avec insistance dans le premier cercle;
- (ii) une deuxième tentative, cette fois en jetant le ballon dans le cercle jaune et en l'y suivant, permet de valider la précédente: le cercle jaune n'est pas approprié et "habitable", et il faut revenir tout de suite dans le cercle rouge;
- (iii) le troisième segment est conforme aux deux comportements d'évitement qui précèdent, puisque l'enfant refuse finalement de refermer le cercle jaune.

La structure canonique du "motif" ludique, et surtout l'association entre la stabilisation iconique et la configuration chorématique – topo-syntagmatique – réaffirmée comme étant quasiment indissoluble, servent alors de référent interne pour toute nouvelle occurrence, même incomplète. La nouvelle configuration proposée par l'éducatrice, avec le cercle jaune, est donc l'occasion d'une *réplication* de la première séquence de sémiotisation du cercle rouge, mais cette fois dans une perspective d'interaction:

- (i) épreuve de *qualification ludique* de la corde jaune: construction autour du ballon, mais évitement,
- (ii) épreuve de la *performance ludique*: installation du corps au centre, puis évitement,
- (iii) épreuve de *sanction ludique*: la réplication de la deuxième sous-séquence est complète, puisque le cercle jaune est lui aussi ouvert (par l'éducatrice), mais au lieu de le refermer, l'enfant le défait complètement, et lui refuse en somme la "reconnaissance" qu'il a accordée au premier (sanction négative).

Du point de vue de l'interaction, cette série de trois segments constitue cette fois un refus de la proposition: (i) réception validée de la proposition (l'enfant teste le nouveau cercle), et (ii) refus de la proposition (l'enfant assume à nouveau le premier cercle rouge), et cette signification ne peut lui être reconnue qu'en raison de la réplication de la séquence précédente, celle de constitution du cercle rouge.

On peut donc considérer qu'à cette étape, non seulement la règle de configuration globale de la pratique est établie, mais qu'en outre elle sert de référence pour évaluer les variantes ultérieures.

Globalement, ce dispositif qui comprend une "micro-séquence" de base et une gamme de variantes permet de confronter plusieurs variétés de réalisation de la séquence canonique, et de sélectionner peu à peu, par éliminations successives, une sorte de "modèle" sous-jacent, une méta-règle qui est indépendante des propriétés figuratives et figurales établies pour commencer, et qui, par conséquent, les surdétermine. Les tentatives de l'éducatrice et les refus de l'enfant montrent bien que le "cercle" et le "chorème", tout en restant le même cercle et le même chorème, reçoivent des déterminations complémentaires:

- ce n'est pas un lieu "propre" qui pourrait communiquer avec un autre lieu identique (le ballon peut entrer et sortir du cercle, mais ne doit pas aller d'un cercle à l'autre),
- ce n'est pas un lieu qui pourrait avoir une intersection quelconque avec un autre lieu (pas d'empiètement, pas de transitivité),
- ce n'est pas enfin un lieu "habitable" à plusieurs, puisque qu'il appartient au seul corps dont il est l'"entour".

La seule tentative acceptée est un redoublement de ce cercle par un autre, au prix d'un abandon par l'éducatrice de son propre cercle d'énonciation.

Mais l'empiètement du cercle jaune sur le rouge est sans doute la transgression la plus grave de la configuration puisque, après avoir rejeté la corde jaune à l'extérieur, l'enfant défait le cercle rouge, déplace la corde plus loin et reforme le cercle. Tout se passe alors comme si la tentative d'empiètement "polluait" le cercle rouge constitué en premier, de sorte qu'il faut refaire tout le parcours pour reconstituer un cercle valide. L'enfant sanctionne alors la réussite de cette dernière opération en se replaçant au milieu et en trépignant sur place.

Et on assiste alors à une *troisième réalisation* complète de la séquence canonique de la sémiotisation du cercle de corde (corde rouge).

Il faut noter alors que les deux dimensions sont toujours l'objet des mêmes manipulations conjointes: (i) fermer, ouvrir et refuser de refermer le cercle (processus de stabilisation figurative de l'icône), (ii) entrer, refuser de laisser entrer, faire sortir (processus de syntagmatisation topologique du chorème). Le geste par lequel l'enfant re-

fuse le chevauchement des deux cercles et repousse la corde jaune synthétise les deux dimensions, puisqu'il consiste: (i) à refuser la perturbation de la "bonne forme" iconique et (ii) à refuser la compénétration des chorèmes.

L'interaction semble frustrante pour l'éducatrice (ce dont témoigne une moue déconforte adressée à la caméra), car elle ne parvient pas à entrer dans le système de jeu de l'enfant; ce dernier lui oppose la cohérence de ses assertions et de ses assomptions, et lui impose finalement la règle qu'il s'est choisie: le redoublement final du cercle rouge par le jaune, sur proposition de l'éducatrice, est un aveu de défaite et une victoire pour l'enfant, et confirme l'hypothèse d'organisation du jeu et du jouet: ce redoublement, en effet, est une opération rhétorique (renforcement chorématique, emphase sur l'iconisation) qui conforte l'association entre les deux dimensions de l'objet, et qui réalise pour la *quatrième fois* le parcours complet du motif canonique.

En effet, la séquence d'acceptation de cette dernière proposition (le cercle jaune englobant, le "don" final de la corde jaune) reprend les mêmes routines que celles qui ont été observées pour l'installation du cercle rouge, pour le refus du cercle jaune extérieur, et pour la reconstruction du deuxième cercle rouge:

- (i) construction qualifiante (placement du ballon),
- (ii) performance principale (entrée et sortie), et enfin
- (iii) sanction & reconnaissance (ouverture et fermeture du cercle).

Mais l'itération sémiotique dans une pratique n'est pas une simple répétition narrative, même aux fins de validation d'une action réussie: la preuve en est que les conditions figuratives changent (deux cordes différentes), que les interactions changent aussi, et qu'au moins l'une des occurrences est d'orientation contraire (négative). Tout comme dans le *Messieurs! Messieurs! Messieurs* du Cours de Saussure, à chaque occurrence correspond un nouveau type d'acte sémiotique, de nouvelles modalisations, des émotions spécifiques, et même probablement des niveaux de pertinence différents.

Quand l'enfant refuse le cercle jaune, lors de la deuxième occurrence, il le fait en référence à la première, qui est devenue une norme. Quand il déplace et refait le cercle rouge, il tente d'effacer la mémoire des interactions et des avatars antérieurs, et d'extraire son dispositif de jeu de toute nouvelle interaction: il est donc passé sur un plan méta-sémiotique, où il pré-

dicque non pas directement une pratique ludique, mais les règles d'interférences possibles et impossibles avec d'autres pratiques et d'autres joueurs. Quand, enfin, il accepte le redoublement du cercle rouge par le jaune, il admet l'éducatrice non pas dans son jeu (au niveau de la pratique ludique initiale), mais dans l'interaction méta-sémiotique, portant sur le système de règles (au niveau des ajustements possibles et impossibles entre pratiques).

Le segment dit de "sémiotisation du cercle de corde" forme donc, à cet égard, une sorte de "macro-acte" sémiotique, dont la teneur change en cours de réitération, compte tenu de la "mémoire" sémiotique induite par le réseau de références et de répliques qui relie les différentes occurrences.

L'énonciation, le champ pratique et personnel

L'analyse suit, comme son nom l'indique, un processus descendant: après la macro-structure narrative, qui organise la phase de jeu, nous avons rencontré, au niveau d'analyse inférieur, le "motif canonique" du jeu.

Le premier niveau d'organisation était spécifique à cet épisode de jeu particulier, et résultait même probablement d'un artefact de filmage et de montage, de sorte qu'on peut affirmer que la macro-structure narrative ne rend compte que des "conditions de narration" de la séquence.

Le second niveau d'organisation est généralisable, et constitue sans doute un "motif" syntaxique caractéristique des pratiques ludiques: loin d'être déterminé par le "texte" spécifique qui nous est ici proposé, le "motif canonique" de la constitution sémiotique de l'objet en jouet, et de l'action en jeu, serait donc propre à un genre de pratiques.

Nous allons maintenant faire porter notre attention sur un troisième niveau d'organisation, à l'intérieur de chaque segment composant le "motif", et dont on peut donc trouver les éléments et la séquence aussi bien en phase de qualification, de performance, que de sanction ludiques. Ce troisième niveau d'articulation reprend l'ensemble des éléments de manifestation (lancer de ballon, entrées et sorties, ouverture et fermeture du cercle, trépignements, cris, etc.), pour les distribuer en plusieurs types énonciatifs.

La signification énonciative, modale et passionnelle des réitérations

La série prédicative

Par ses différentes manifestations gestuelles et verbales, l'enfant produit des énonciations, des prédictions déclinées en trois actes distincts: il *construit* (et *découvre*), *affirme* (et expérimente) et *assume* (savoure joyeusement).

- a) Le premier segment, hasard ou tentative, acte manqué ou réussi, inaugure la séquence prédicative: le ballon, placé à l'intérieur ou jeté à l'extérieur du cercle, anticipe sur les actes corporels; il manifeste alors le *pouvoir faire* d'une *construction* iconique et chorématique.
- b) La seconde prédication est une *assertion*, qui se présente comme une méta-cognition à l'égard de la fonction des objets et de leur rapport entre eux et avec le corps du joueur; à cet égard, les entrées et les sorties du corps de l'enfant manifestent un *savoir faire* associé au *pouvoir faire*.
- c) La troisième prédication, associée à des manifestations de joie, d'aisance et de plaisir, ou à des trépignements et d'autres agitations où le corps est son propre référent, est une *assomption*: ces manifestations émotionnelles correspondent à l'expression d'un *vouloir faire* qui s'ajoute au *pouvoir faire* et au *savoir faire*.

Dans le jeu enfantin, avec des objets qu'il s'approprie et qu'il transforme, la diversité des gestes et des manifestations, qui semble incontrôlée (et qui l'est sans doute) et aléatoire (c'est moins sûr), dissimule et manifeste à la fois une forte structuration prédicative, qui se reconnaît essentiellement à la distribution des modalités et des affects.

La micro-séquence *énonciative*, composée de trois types prédicatifs connaît donc une variation *modale* (des modalisations cumulées) et *passionnelle* (des affects associés). Cette micro-séquence correspond exactement à la "scène pratique" élémentaire, au noyau prédicatif qui

sous-tend toute la structure de cet épisode ludique, peut-être de toute scène d'invention d'un jeu ou d'un jouet, et même de toute scène d'invention d'une nouvelle valeur: *découvrir* / *affirmer* / *assumer*. Elle sous-tend des séries de manifestations concrètes, comme, par exemple: "ajuster la corde autour du ballon" / "jeter le ballon dans le cercle" / "frapper le ballon à plusieurs reprises au milieu du cercle". Comme la distribution de ces manifestations dans l'épisode filmé n'est jamais complète ou régulière, certains segments du motif canonique ne comprennent qu'une partie de ces prédictions, d'autres les contiennent tous. Mais la "série prédicative" n'en est pas moins reconnaissable et structurante. Et surtout, c'est elle qui rend possible l'affectation de rôles précis aux éléments figuratifs que sont la corde, le ballon et le corps de l'enfant.

Les avatars figuratifs et rôles actantiels des objets

1- *La corde* occupe successivement les rôles suivants:

- Objet prothèse inactive (corde portée)
- Outil destiné à un usage d'iconisation (corde entourant le ballon)
- Schème spatial fonctionnel figural projeté à partir du corps (le cercle entourant le corps)

Le jeu invente donc un dispositif pluri-sémiotique, en deux temps qui se caractérisent par un processus de stabilisation des formes:

- (1) *Stabilisation figurative et iconique*: un premier temps, où l'enfant cherche la "bonne forme", et manifeste sa satisfaction quand l'icône obtenue lui paraît reconnaissable (pour les deux cercles, les phases d'ouverture et de fermeture s'accompagnent de tâtonnements pour régulariser la forme du cercle, et la réussite de l'icône est sanctionnée par des exclamations joyeuses et assertives).
- (2) *Stabilisation pratique et syntagmatique*: un second temps, où la règle du jeu apparaît quand l'objet reçoit, à l'égard du corps de l'enfant, un rôle stable et déclinable en nombreuses actions, en petit nombre, mais répétables à volonté: après la stabilisation de l'icône, la stabilisation

de la pratique et du chorème qui l'organise d'un point de vue syntagmatique.

Le schème spatial obtenu est un champ d'énonciation, distinguant la "personne subjective" (l'enfant dans son cercle), la "personne non subjective" (l'éducatrice dans le sien) et la "non-personne" (tout ce qui est en dehors des cercles, un autre enfant qui passe, qui tente une interaction et qui est ignoré). Aucune inversion ou mutation des rôles n'est acceptée. Ce système de rôles est bien entendu impliqué dans la série des actes de construction-découverte / assertion-affirmation / assomption.

La corde est en somme l'actant de "tri" qui fait la différence entre ces différents rôles, et qui est le "support" et le "thème" des prédications (ce à propos de quoi on prédique).

2- *Un autre jouet, le ballon* occupe successivement les rôles suivants:

- repère corporel débrayé pour la construction du cercle comme icône (ballon placé au centre du cercle, position équivalente au corps placé au centre),
- prothèse corporelle (outil) pour l'expérience du franchissement des frontières du chorème (ballon lancé et récupéré, mouvement équivalent aux entrées et sorties du corps de l'enfant),
- prothèse corporelle pour l'assomption du lieu (ballon frappé dans le cercle, geste équivalent au trépigement de l'enfant).

En récapitulant les différentes opérations réalisées avec le ballon, on s'aperçoit qu'elles sont toutes redondantes par rapport à celles qui sont accomplies par le corps de l'enfant :

- se placer au centre du cercle (découvrir-construire),
- faire l'expérience du franchissement, par madresse puis par jeu (asserter-affirmer),
- affirmer par des chocs répétés l'appropriation du cercle et de son centre (assumer).

La seule différence est de type temporel et aspectuel: le ballon précède le corps dans toutes ces expériences, il lui prépare le chemin, et il configure l'expérience à venir. Le corps ne fait que suivre le ballon dans son déplacement, ou refaire ce que le ballon a déjà fait (trépigner); à la fin de la séquence, le ballon et le corps font la même chose en même temps: l'enfant frappe le ballon en s'asseyant violemment dessus.

Le ballon est donc une sorte de "prothèse prédicative", qui permet à l'enfant, en anticipant sur ce que fera son propre corps, successivement de *construire*, d'*affirmer*, et d'*assumer*.

Les trois "figures" principales, le corps, le ballon et la corde, sont donc articulées à l'intérieur d'une même *scène prédicative*, comme trois "actants" de la prédication:

- la corde est l'actant de *tri* et de *qualification*, *modale* et *passionnelle*, entre les différents types "personnels" de l'énonciation,
- le ballon est l'actant opérateur qui construit et expérimente les propriétés du cercle par *débrayage*,
- le corps refait les mêmes expériences par *embrayage*.

Si l'on revient à la typologie de la catégorie de la personne, on s'aperçoit alors que la "personne subjective" doit être subdivisée, dans la pratique ludique, en trois instances:

- un "*moi*" (le corps propre, clairement identifié, réflexivement, par les gestes et les propos de l'enfant),
- un "*soi*" (la corde, qui définit les limites du champ personnel subjectif), et
- un "*moi projeté*" (le ballon, qui trace le chemin du moi dans le monde par anticipation projective).

De ce fait, les débrayages et embrayages entre ces trois instances doivent être considérés, à la différence des opérations portant sur le changement de statut de l'instance personnelle, comme des opérations "internes" à la personne subjective, et caractéristiques de la pratique ludique.

Les embrayages et débrayages, et leur aspectualisation

Les propositions de l'éducatrice, à l'exception du redoublement du cercle rouge par le jaune, sont toutes des propositions d'embrayage de la personne non-subjective sur la personne subjective. L'enfant lui-même, par ses sorties et ses entrées, fait l'expérience du débrayage, et la fait faire à son ballon. Le premier acte d'assertion, quand il entre dans le cercle récemment construit ou reconstruit, est aussi un embrayage.

Globalement, toute la force dramatique et émotionnelle du dispositif repose sur ces opérations énonciatives. Par conséquent, ces moments critiques sont aussi ceux où le geste et la voix sont les plus expressifs, notamment en intensité. Mais comme l’embrayage et le débrayage ne sont pas des opérations symétriques, il en résulte une actualisation dissymétrique du schème spatial:

▪ *Dans le sens de l’embrayage*, l’entrée dans le cercle ne connaît qu’une *seul seuil*: dès que la frontière est franchie, on est pleinement embrayé, que l’on se trouve au centre ou à la périphérie du cercle ; l’approche et le passage de la frontière ne sont marqués par aucune manifestation émotionnelle, et la seule expression récurrente est celle de l’assertion ou de l’assomption du lieu comme “propre” (cris, trépignements, frappe du ballon).

▪ *Dans le sens du débrayage*, l’opération la plus délicate et la plus chargée d’affects divers, la sortie du cercle est actualisée en quatre phases:

- *Être au centre* (position d’embrayage initial stable): joie et assomptions, cf. supra.
- *Approcher la frontière* (position d’embrayage instable): tensions, positions rétives; l’enfant se penche jusqu’à perdre l’équilibre, en avant ou en arrière; l’enfant trépigne sur le bord, il frôle la corde en marchant; cette tension retombe s’il revient à l’intérieur et vers le centre.
- *Franchir la frontière* (position débrayée instable): tension maximale mais passagère, cris longs, etc. Il y a à cet égard trois types de franchissements:
 - Par l’intermédiaire du ballon (le ballon, une sorte de “proto-sujet”, facilite le passage et le dédramatise)
 - Par perte d’équilibre (en arrière, à deux reprises): c’est l’“acte manqué” signifiant (un “non-sujet” prédique sans assumer, dans les limites de son identité modale)
 - Pour résoudre un problème posé par l’éducatrice (refaire le cercle rouge, refaire le cercle jaune, pour un “sujet” qui “juge” et sanctionne, et qui touche à la stabilité iconique de la figure)
- *Se déplacer* dans l’espace extérieur (position débrayée stable) : en détente, et en préparation au retour à l’intérieur. Le passage à l’extérieur autorise des actions qui sont impossibles à l’intérieur du cercle rouge: par exemple, l’enfant n’accepte de manipuler la corde jaune que de l’extérieur (l’éducatrice lui tend le bout de la

corde alors qu’il est à l’intérieur de son propre cercle, il le refuse, il sort, et il s’empare de l’autre bout de la corde jaune pour refaire le second cercle, et enfin revient dans le sien).

La dissymétrie entre les deux opérations structure l’ensemble de l’espace de jeu:

▪ *dans le sens de l’embrayage*, il est seulement question d’installer les conditions d’une énonciation assumée, dans un espace “*utopique*” non partageable;

▪ *dans le sens du débrayage*, il est possible de mettre en scène d’autres pratiques ou des pratiques complémentaires, dans un espace “*hétérotopique*” partagé avec l’éducatrice, les autres enfants et les autres objets; mais le franchissement doit être un vrai débrayage narratif (pour accomplir une tâche dans l’espace hétérotopique), sinon, il résulte d’une maladresse (faux pas, perte d’équilibre), par laquelle le corps fait une expérience incontrôlée d’un débrayage non motivé dans un espace “*paratopique*” (l’enfant, dont le corps n’est plus contrôlé par l’assomption du lieu, est alors un “non-sujet”).

Globalement, le “chorème” organise donc l’espace en distinguant:

- l’espace *utopique* de l’énonciation subjective,
- l’espace *paratopique* des maladresses du non-sujet, et
- l’espace *hétérotopique* du tiers actant.

Les tensions et stratégies énonciatives

Les propositions de l’éducatrice sont de quatre types:

- instaurer un *rapport entre deux cercles*, celui de la personne subjective et celui de la personne non-subjective, un rapport qui modifie la règle syntagmatique au niveau figural: cette proposition est refusée par l’enfant;
- instaurer une *zone d’intersection entre les deux cercles*, et donc entre les deux types de personnes, et qui modifie la stabilité iconique au niveau figuratif: proposition encore refusée;
- rassembler les deux personnes dans le même cercle, avec modification de la règle syntagmatique: encore refusé;

- rassembler les deux cercles autour de la même personne, avec emphase de la reconnaissance iconique, et assomption partagée du fonctionnement figural: proposition acceptée.

Quel que soit le statut qu'on accorde à ces instances (sujet & non-sujet, selon Coquet; personne subjective / personne non-subjective, selon Benveniste; moi / soi / autre, selon nous-même), on ne peut que constater que l'ensemble des interactions est dominé par la tension entre elles deux, tension gérée par les deux cercles.

Les propriétés sémantiques qui sont affectées par cette tension sont respectivement (i) la relation (entre les instances), et (ii) la position (dans les cercles).

La relation est de deux types: transitive / réflexive.

La position varie entre singulier (un seul cercle) et duel (deux cercles).

Une combinatoire stratégique apparaît alors:

	Relation transitive	Relation réflexive
Position singulière	Deux acteurs dans le même cercle	Un seul cercle autour d'un seul acteur
Position duelle	Deux acteurs chacun dans son cercle	Deux cercles autour du même acteur

Le choix final de l'enfant (relation *réflexive* en position *duelle*) est équivalente à la position énonciative qu'on qualifie de *solipsciste*, car elle lui permet de jouer à l'intérieur d'un seul champ d'énonciation les deux rôles principaux à la fois (les deux personnes).

Pour conclure: la forme sémiotique du jeu

L'enfant et son éducatrice nous donnent à voir l'invention d'un jouet et d'un jeu, dont les propriétés sont maintenant cumulables, et peuvent être saisis à trois niveaux différents du parcours génératif:

- au niveau figuratif/figural: *une forme iconique*, qui ne permet pas de déterminer une pratique, mais qui en sélectionne toute une gamme, en raison du schème spatial (le *chorème*) qu'elle propose;

- au niveau thématique et narratif: *une forme "pratique"*, qui fixe une séquence canonique à partir de laquelle toutes les variations dans la répétition sont envisageables;
- au niveau énonciative et prédicatif: *une forme énonciative et stratégique*, qui permet d'associer l'icône et la pratique dans un ensemble de stratégies d'énonciations, aspectualisées, modalisées et pathémisées, notamment dans les interactions avec d'autres pratiques concurrentes.

Cette forme globale a le statut, suivant Wittgenstein, d'une *forme de vie*. On a affaire, en somme, à une figure-objet, une pratique et des stratégies, qui constituent globalement une forme de vie.

L'exercice d'analyse auquel nous venons de nous livrer comporte donc quelques enseignements méthodologiques pour l'analyse des textes-énoncés, des pratiques et des stratégies. De fait, les trois moments de l'analyse,

- la macro-structure narrative de l'épisode,
- la structure canonique du "motif ludique", et
- la micro-séquence de la série prédicative,

bien qu'ils soient emboîtés les uns dans les autres, d'un point de vue compositionnel et syntagmatique, correspondent pourtant chacun à un niveau de pertinence différent, c'est-à-dire, respectivement:

- au texte-énoncé particulier à analyser,
- au genre de pratique auquel il appartient, et
- aux stratégies et aux ajustements/confrontations avec d'autres pratiques.

Par ailleurs, cette séquence, et notamment en raison des interventions et des provocations systématiques de l'éducatrice, nous révèle au moins trois des propriétés de toute pratique ludique:

- la composition de l'instance personnelle subjective (moi / soi / moi projeté), qui incite à représenter cette instance énonciative comme une "sphère personnelle" où les objets du jeu et le corps de l'enfant reçoivent des rôles spécifiques et complémentaires;
- la place de la "règle" du jeu, toujours en construction et en négociation, ce qui suscite, notamment dans les phases d'assomption et de refus, des actes de nature méta-sémiotique;

- la valeur “iconique” du jouet: cette conception, aujourd’hui traditionnelle en sémiologie (depuis Barthes, notamment avec le thème du “simulacre”), doit être révisée, puisque l’iconicité en question n’a d’autre raison d’être que sa puissance chorématique, et a surtout pour fonction de sélectionner un type d’enchaînement syntagmatique, une séquence comportementale (énonciative, modale et psionnelle), à la limite dépouillée de toute caractérisation proprement figurative et référentielle: seul vaut alors le “schème” ludique, indéfiniment réitérable.

Références

BRANDT, P.A. 1987. Echanges et narrativité. In: M. ARRIVE et J.-C. COQUET (dir.), *Sémiotique en jeu. Actes du colloque “Autour de Greimas” à Cerisy-la-Salle*. Paris/Amsterdam, Hadès/Benjamins, p. 265-287.

GREIMAS, A.J. 1983. Description et narrativité. A propos de *La Ficelle* de Guy de Maupassant. In: A.J. GREIMAS, *Du Sens II. Essais sémiotiques*. Paris, Seuil, p. 135-155.

LANDOWSKI, E. 2001. La société des objets. Problèmes d’interobjectivité. *Protée*, 29(1):47-88.