L'Écriture au cœur du sujet ? Étude comparative entre deux prises en charge psychomotrices d'enfants scolarisés "qui écrivent mal"

Fabienne Rouby

▶ **To cite this version:**

Fabienne Rouby. L'Écriture au cœur du sujet ? Étude comparative entre deux prises en charge psychomotrices d'enfants scolarisés "qui écrivent mal". Médecine humaine et pathologie. 2014. dumas-01068862

HAL Id: dumas-01068862

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01068862

Submitted on 26 Sep 2014

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

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

Faculté de Médecine Pierre-et-Marie-Curie
Site Pitié-Salpêtrière
Institut de Formation en Psychomotricité
91, boulevard de l'Hôpital
75364 Paris Cedex 13

L'ÉCRITURE AU CŒUR DU SUJET ?

ÉTUDE COMPARATIVE ENTRE DEUX PRISES EN CHARGE PSYCHOMOTRICES
D'ENFANTS SCOLARISÉS « QUI ÉCRIVENT MAL »

MÉMOIRE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION
DU DIPLÔME DE PSYCHOMOTRICIEN
PAR FABENNE ROUBY

RÉFÉRENT DE MÉMOIRE
Madame LAURE OUCHACOFF

SESSION DE JUIN 2014

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les enfants qui ont accepté de m'accueillir comme stagiaire. Ils ont tous contribué, de près ou de loin, à éclairer ma clinique. Des remerciements spéciaux vont à « Alexandre » et à « Francis » pour leur formidable contribution à cette 3e année de formation et à ce mémoire.

Je remercie Madame Ouchacoff, ma référente de mémoire, dont l'attention précieuse, les paroles roboratives, les conseils judicieux et les exigences nécessaires m'ont accompagnée exactement comme j'en avais besoin.

Je tiens à remercier mes maîtres de stage, « Mme L. » et « M. P. », sans la disponibilité bienveillante de qui je n'aurais eu accès à tant de matériel clinique et de supports théoriques. L'engagement avec lequel ils exercent la profession de psychomotricien n'a cessé de me porter pour accomplir ma propre tâche.

Je remercie aussi l'Institut de formation en psychomotricité de l'université Pierre-et-Marie-Curie d'être accessible sur concours à des personnes en reconversion sans limite d'âge et sans obligation d'un bac spécifique.

Je remercie le personnel des Donjonnières, qui a pris soin de mon père pendant ces quelques mois où j'étais toute à mes préoccupations estudiantines,

tous les gens que j'ai croisés dans la rue, les inconnus qui vivaient leur vie sans se rendre compte que j'avais ce mémoire à rendre,

et puis tous les proches et toutes les absences que l'écriture convoque…

L'illusion symbolique, c'est le rêve d'une langue où le mot ou bien ressemblerait à la chose ou bien serait une partie constituante de la chose. Elle exprime l'impérissable nostalgie d'un état où la mère qui apprend à parler se confondrait avec la mère qui a procuré le plaisir des soins maternels.

Didier ANZIEU

Strictement, l'on n'apprend pas à écrire, l'on en vient à écrire, car l'écriture en nous fait ce qu'elle veut.

Jean CLERGET

ANZIEU D. (2001), L'Image, le Texte et la Pensée dans *Imaginaire & inconscient,* n°1, p. 60.
CLERGET J. (2002), *L'Enfant et l'écriture,* Toulouse, Érès, p. 80.

SOMMAIRE

INTRODUCTION _____ *8*

1. PROLÉGOMÈNES À MA RÉFLEXION THÉORICO-CLINIQUE SUR L'ÉCRITURE _____ *10*

1.1 QUELQUES DÉFINITIONS _____ **10**

1.1.1 L'ÉCRITURE _____ 10

1.1.2. LE CŒUR _____ 11

1.1.3 LE SUJET _____ 12

1.2 AUX ORIGINES DE L'ÉCRITURE _____ **13**

1.2.1 DES CALCULI À L'ALPHABET _____ 13

1.2.2 TROIS ÉCLAIRAGES ANTHROPOLOGIQUES _____ 14

1.3 DU GRIBOUILLIS À L'ÉCRITURE PERSONNALISÉE _____ **16**

1.3.1 LA PREMIÈRE TRACE _____ 16

1.3.2 DE LA 1RE TRACE À LA 1RE FORME _____ 17

1.3.3 DES PREMIÈRES FORMES À L'ÉCRITURE _____ 17

1.3.4 LE GRAPHISME D'ÉCRITURE _____ 19

1.3.5 DE L'APPRENTISSAGE À L'AUTONOMIE _____ 20

2. DE L'ÉCRITURE CONSIDÉRÉE COMME UNE PRAXIE _____ *22*

2.1 DÉFINITION DE LA PRAXIE _____ **22**

2.2 COMPÉTENCES PSYCHOMOTRICES REQUISES POUR ÉCRIRE _____ **23**

2.2.1 COORDINATION _____ 23

2.2.2 ÉQUILIBRE ET TONUS _____ 24

2.2.3 TONUS ET PRÉHENSION _____ 25

2.2.4 ORGANISATION PERCEPTIVE _____ 25

2.3. NEUROSCIENCES ET ÉCRITURE : QUELQUES NOTIONS _____ **26**

2.3.1 PROGRAMME MOTEUR GÉNÉRALISÉ OU PMG _____ 26

2.3.2 EFFET(S) DE CONTEXTE _____ 27

2.3.3 *FEEDBACK* ET RÉTROACTION _____ 28

2.3.4 CONTRÔLE RÉTROACTIF, CONTRÔLE PROACTIF _____ 28

2.3.5 INVARIANTS DANS L'ÉCRITURE 29
2.3.6 PAROLE D'ANCIEN, PAROLE DE SAGE ? 30

3. ANALYSE THÉORICO-CLINIQUE DE FRANCIS 31

3. 1 PRÉSENTATION DU TERRAIN CLINIQUE 31
3.1.1 LE CMP DE LA BANLIEUE EST 31
3.1.2 L'ÉQUIPE 31
3.1.3 LE FONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL 32

3.2 PRÉSENTATION DE FRANCIS 33
3.2.1 ÉLÉMENTS D'ANAMNÈSE 33
3.2.2 PRISE EN CHARGE PSYCHOMOTRICE 35

3.3 DÉVELOPPEMENT THÉORICO-CLINIQUE 36
3.3.1 INTRODUCTION 36
3.3.2 ÉVOLUTION GÉNÉRALE 37
3.3.3 NOTION D'ENVELOPPE PSYCHIQUE 40
3.3.4 DU CONCEPT D'ENVELOPPE PSYCHIQUE À CELUI D'ENVELOPPE PSYCHOCORPORELLE 43
3.3.5 APPLICATION THÉORIQUE 45
3.3.6 L'ÉCLAIRAGE THÉORIQUE DE LA NOTION D'AXIALITÉ 60
3.3.8 POUR CONCLURE SUR FRANCIS 68

4. ANALYSE THÉORICO-CLINIQUE D'ALEXANDRE 69

4. 1 PRÉSENTATION DU TERRAIN CLINIQUE 69
4.1.1 LE CMP DE LA BANLIEUE NORD 69
4.1.2 L'ÉQUIPE 69
4.1.3 LE FONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL 69

4.2 PRÉSENTATION D'ALEXANDRE 71
4.2.1 ÉLÉMENTS D'ANAMNÈSE 71
4.2.2 PRISE EN CHARGE PSYCHOMOTRICE 73

4.3 DÉVELOPPEMENT THÉORICO-CLINIQUE 75
4.3.1 INTRODUCTION 75
4.3.2 OBSERVATIONS ET CADRE NOSOGRAPHIQUE 76
4.3.3 MOUVEMENT D'ÉVOLUTION GÉNÉRALE 78
4.3.4 SOUBASSEMENTS THÉORIQUES DES SÉANCES 85

4.3.5 UN AUTRE REGARD SUR LA CLINIQUE 87
4.3.5 POUR CONCLURE SUR ALEXANDRE 91
5. DISCUSSION *92*
5.1 NÉCESSITÉ D'UN TEST STANDARDISÉ ? **92**
5.1.1 LE BHK, RAPIDE ET FIABLE 92
5.1.2. AVANTAGES ET LIMITES DE L'OBJECTIVATION 92
5.2 LE PIED DE LA LETTRE **94**
5.1.1 UNE FOULÉE PARTICULIÈRE 94
CONCLUSION *97*
BIBLIOGRAPHIE *98*
ANNEXES *101*

INTRODUCTION

Mon passé d'auteur dramatique me prédisposait-il à rédiger un mémoire sur l'écriture, comme l'ont suggéré plusieurs de mes connaissances ? Cette expérience artistique a certes marqué mon histoire. Elle a même décuplé ma curiosité pour ce que l'écriture sait maintenir vivace en moi. Mais j'ai choisi un sujet qui découle vraiment, comme je le souhaitais, de la clinique que j'ai découverte en stage.
Accueillie dans un Centre médico-psychologique du secteur infanto-juvénile en banlieue nord le mercredi, j'ai accompagné plusieurs enfants qui consultaient pour des problèmes d'écriture, dont le jeune Alexandre. Par ailleurs, le vendredi, dans un CMP enfants de la banlieue est, j'ai suivi Francis, qui lui aussi « écrit mal ». Les deux modalités de prise en charge divergeaient tant que j'ai eu envie de questionner ces divergences.

Une approche considère les difficultés d'écriture comme un trouble de la graphomotricité et propose une thérapie psychomotrice très rééducative. L'autre considère ces difficultés comme un symptôme et propose une prise charge d'inspiration psychodynamique, afin d'en comprendre le sens au regard du développement psychoaffectif de l'enfant. Les deux obtiennent des résultats. Il ne s'agit pas ici de déterminer la bonne méthode mais de comparer deux expériences cliniques susceptibles de nous aider à mieux penser ce qu'est l'écriture et ce que représente son apprentissage.
Personnellement, cette comparaison me conforte dans l'intuition que l'écriture est « au cœur du sujet » comme l'aboutissement d'un processus de subjectivation vécu en relation. C'est du moins ce que je chercherai à mettre en lumière, en me demandant si l'écriture est une praxie comme les autres et sinon, en quoi consiste sa spécificité ? Sur quel(s) terrain(s) vient-elle solliciter l'enfant, qui peut lui poser problème ?

Je commencerai par des prolégomènes d'ordre général. Puis l'écriture sera envisagée sous l'angle de la praxie, avec l'exposition des conditions psychomotrices nécessaires à sa réalisation et la mention de quelques résultats issus d'études neuropsychologiques. C'est alors que je ferai intervenir la (belle) distinction apportée par Julian de Ajuriaguerra pour qui l'écriture est à la fois praxie et langage. L'analyse

théorico-clinique de Francis se développera au regard de cette distinction, en montrant comment ses difficultés de symbolisation entravent ses facultés d'écriture et pourraient provenir d'un manque d'individuation susceptible de signer une pathologie latente.
J'aurai ensuite à cœur de corroborer, à travers l'analyse théorico-clinique d'Alexandre, l'hypothèse selon laquelle l'émergence d'un être différencié, doué de conscience de soi, favorise l'émergence d'une écriture fluide, lisible et satisfaisante.
Finalement, je discuterai la nécessité d'évaluer par des tests l'écriture de ces enfants et présenterai rapidement mes observations sur l'existence d'un lien possible entre difficulté d'écriture et comportement spécifique quant à la foulée pédestre du sol, avant de conclure, au pied levé — ou pas.

1. PROLÉGOMÈNES À MA RÉFLEXION THÉORICO-CLINIQUE SUR L'ÉCRITURE

J'ai été séduite par l'idée de fondre éléments théoriques et éléments cliniques en une même partie afin de tenter mes propres analyses théorico-cliniques. Toutefois, certaines informations me semblent indispensables à rappeler d'un bloc avant tout développement. Je commencerai donc par des définitions, puis j'évoquerai la naissance de l'écriture et les différentes étapes de son acquisition chez l'enfant.

1.1 QUELQUES DÉFINITIONS

1.1.1 L'ÉCRITURE

L'écriture désigne d'abord « une représentation de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer[1] », un système d'équivalence entre des signes graphiques codifiés, des sons et des concepts. De cette acception, je retiens la notion de « représentation de la pensée ».
L'écriture désigne aussi la « manière personnelle dont on trace les caractères en les écrivant[2]. » Je l'emploierai souvent dans ce sens. Je cite ici par plaisir un dictionnaire :

> Avoir une belle écriture : avoir une belle main. […] Écriture chancelante, tremblée ; illisible. Gribouillage, gribouillis, griffonnage, patarafe. Écriture petite et peu lisible : pattes de mouche, d'araignée. […] Forme de l'écriture : écriture anguleuse, arrondie, ronde, calligraphique, filiforme, jointoyée, simplifiée. Dimension : écriture dilatée, grande, petite, serrée, surélevée. Direction : écriture droite, descendante, inclinée, montante, progressive, régressive, renversée, sinueuse. Pression : écriture épaisse, fine, maigre, pâteuse. Vitesse : écriture lente, rapide, lancée, dynamogéniée. Ordre : écriture enchevêtrée, ordonnée. Continuité : écriture inégale, inhibée, juxtaposée, liée, suspendue, groupée. Proverbe : Il est bien âne de nature qui ne sait lire son écriture[3]. »

L'écriture désigne encore la « manière de s'exprimer par écrit, [le] style[4] » littéraire, ce qui peut porter à confusion. « […] l'on parlera de "belle écriture" aussi bien pour vanter

[1] ROBERT P., 1967, p. 818.
[2] *Ibidem.*
[3] ROBERT P., 2001/2, p. 1861.
[4] ROBERT P., 1967, *op. cit.*

la qualité d'une œuvre littéraire que pour qualifier le beau tracé […] que l'on apprécie du regard avant de […] lire[5]. » L'étymologie latine du mot, *scriptura*[6], comporte déjà cette polysémie, qui signifie l'action de tracer, le tracé lui-même et le travail de composition ou style.

Cette ambiguïté sémantique n'aide pas à dissocier le fond de la forme. Correspondrait-elle à une réelle difficulté humaine ? « Les enfants qui écrivent mal à la main sont souvent plus mal notés, consciemment ou non, par leurs enseignants[7] », observe l'universitaire Anne Trubek qui prépare un livre sur l'histoire et l'avenir de l'écriture. De fait, il faut avoir exercé son impartialité pour savoir reconnaître, par-delà l'écriture disgracieuse, la belle tournure de phrase. L'enfant « qui écrit mal » ne comprend pas le décalage entre la qualité de son écriture et la pertinence de son écrit. Il voudrait avoir une belle écriture, reflet de sa beauté d'âme. Sa souffrance et/ou ses crampes occasionne(nt) une orientation en psychomotricité.

Le décret de compétences n° 88-659 du 6 mai 19888 établit — à dessein ? — un distinguo entre écriture (au sens de trace manuscrite) et écriture (au sens de composition langagière) par la désignation : « troubles de la graphomotricité, à l'exclusion de la rééducation du langage écrit ». Mais la prise en charge des troubles graphomoteurs peut-elle se dérouler en dehors de toute considération pour le langage ? C'est une question que soulève mon mémoire. Ce préalable lexical n'est pas anodin. L'ambiguïté du mot écriture, désignant à la fois un fond, le style littéraire, et une forme, le style graphique, porte et éclaire à elle seule ma question centrale : l'écriture, du fait de son intrication au langage, est-elle une praxie comme les autres ?

1.1.2. LE CŒUR

Le cœur[9], au sens figuré, désigne la partie centrale de quelque chose, la plus profonde ; le point essentiel ; le siège de l'activité principale ; le siège des sensations,

[5] PASQUIER M.-A (du), 2002, p. 336.

[6] GAFFIOT F., 2000, p. 1426.

[7] MILLOT L. (2013), L'Écriture sur la touche in *Libération* du 25 septembre 2013, p. 30.

[8] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006066735&dateTexte=20100924

[9] D'après *Le Petit Larousse illustré 2013*, p. 231 et *Le Robert illustré & Dixel 2013,* pp. 389-390.

des émotions, du désir, de l'humeur, des sentiments, des passions, de l'amour, des pensées intimes. Il désigne aussi des qualités morales : noblesse de cœur ; disposition à s'intéresser à autrui : avoir du cœur ; courage : le cœur lui manqua ; et signifie même l'esprit, la raison : en avoir le cœur net.
Je retiens l'aspect central, crucial allant de pair avec l'aspect enfoui, intime, secret. Je remarque aussi que la dimension affective à laquelle est spontanément associé le mot cœur se trouve complétée par des significations éthiques et rationnelles qui élargissent ma perspective.

1.1.3 LE SUJET

Le sujet[10] désigne d'abord un thème, celui qui n'est pas traité dans le hors sujet. Il s'entend aussi comme le fondement d'une action ou d'un sentiment : un sujet de mécontentement.
En sciences, le sujet désigne un être vivant que l'on soumet à des observations. Lorsque les neurosciences s'intéressent à l'écriture, certains patients deviennent des êtres vivants soumis à des observations.
En grammaire, soit une discipline appliquée au langage, le sujet est le terme considéré comme point de départ de l'énoncé, à propos duquel on exprime quelque chose ou qui régit le verbe. Cela m'évoque aussitôt l'opposition activité-passivité que je rencontre dans ma clinique : qui agit ou qui est agi ?
En philosophie, le sujet désigne un être doué de conscience de soi, susceptible d'être responsable de ses actes. « Depuis R. Descartes […], le sujet est défini comme l'homme même en tant qu'il est le fondement de ses propres pensées et de ses actions[11]. »

Riche de ses précisions, je peux reformuler le titre de mon mémoire. « L'écriture au cœur du sujet ? » devient : « La manière personnelle dont on trace les caractères, au plus intime de l'être doué de conscience de soi ? » Cette reformulation éclaire, je l'espère, la façon dont j'orienterai mon travail.

[10] D'après *Le Petit Larousse illustré 2013*, p. 1052 et *Le Robert illustré & Dixel 2013,* p. 1817.
[11] PLON M., ROUDINESCO É., 2007, p. 1050.

1.2 AUX ORIGINES DE L'ÉCRITURE

1.2.1 DES CALCULI À L'ALPHABET

« Les plus anciens signes d'écriture ont été retrouvés essentiellement à Uruk, actuelle Warka en Irak […]. On les a datés d'environ 3300 avant notre ère[12] ». Ils sont considérés comme les précurseurs de notre écriture, jusqu'à ce que de nouvelles découvertes prouvent une apparition plus ancienne.

> « Pour enregistrer leurs opérations comptables, Élamites et Sumériens utilisent un système de jetons modelés dans l'argile (des calculi), de taille et de forme différentes selon la valeur convenue, portant parfois des indications de nombre sous forme de traits incisés. Ces jetons sont glissés dans une sphère creuse en argile […], sur laquelle est apposé un sceau cylindrique identifiant le propriétaire. Ainsi, par exemple, si la bulle de terre contient le dénombrement d'un troupeau confié à un berger, lorsque celui-ci le ramènera, il suffira de briser la bulle pour vérifier qu'aucune bête ne manque[13]. »

Puis ils ont « l'idée de noter sur l'enveloppe même de la bulle son contenu, sans doute sans se rendre compte que cet "étiquetage" rendait inutile dorénavant le contenu de la bulle[14] […]. » Lorsque cette prise de conscience a lieu, l'écriture est née : les jetons sont remplacés par une notation symbolisant une quantité : « des encoches plus ou moins fines, plus ou moins grandes selon la valeur attribuée, des empreintes en forme de cône ou de cercle[15]. » Les sphères d'argile s'aplatissent, deviennent des tablettes (!). Reste à inventer le signe-image ou pictogramme qui précise quel animal est dénombré, puis ceux des autres choses quantifiables, enfin ceux de toutes les choses que l'on peut avoir envie de noter.

Ces signes-images sont tracés à l'aide d'un calame (roseau séché) taillé en pointe. Puis les tablettes sont cuites. Mais le trait à la pointe bave. Les scribes sumériens inventent alors la technique du calame taillé en biseau, appuyé dans la glaise. Ils passent du geste de dessiner à celui d'imprimer. Ils obtiennent ainsi une empreinte triangulaire en forme de coin, *cuneus* en latin. Ils la déclinent en huit éléments de base, à partir desquels ils réinterprètent en les stylisant les pictogrammes. Le XIX^{e} siècle baptise cette écriture cunéiforme.

---

[12] http://classes.bnf.fr/dossier/in-cunei.htm, p. 1, consulté le 18 février 2014 à 17h15.

[13] *Ibidem* p. 2.

[14] CALVET J.-L., 1996, p. 44.

[15] http://classes.bnf.fr/dossier/in-cunei.htm, p. 2, consulté le 18 février 2014 à 17h15.

Associés les uns aux autres, les pictogrammes deviennent des idéogrammes. « Le pictogramme de la tête associé à celui de l'eau permet de noter la notion de "boire"[16]. » Puis l'association des pictogrammes aux sons d'une langue majoritairement monosyllabique rend possible un système d'écriture phonologique à partir de signes-sons, proche des rébus. Cette écriture se répand à travers le monde. Plus tard, d'autres peuples inventent la lettre. Elle correspond à un phonème et « permet, par son association à d'autres lettres, de représenter tous les mots de la langue[17]. »

Je ne rentrerai pas plus avant dans le détail de ces « opérations mentales extrêmement complexes[18] » qui se sont déroulées sur plusieurs millénaires, de – 3300 à – 1500 ans avant notre ère. Elles ont permis la transformation « du concret en abstrait, de l'image en signe, du visuel en auditif[19] », selon une logique privilégiant la simplification, dans un souci d'ergonomie avant la lettre — ! —, et « l'abandon de la représentation des choses au profit de la représentation du mot[20] », jusqu'à notre modèle actuel, « venu d'Angleterre, au XVIII^{e} siècle, et […] institué écriture nationale par Jules Ferry à la fin du XIX^{e} siècle, avec l'école obligatoire[21]. »

1.2.2 TROIS ÉCLAIRAGES ANTHROPOLOGIQUES

Je souhaite d'abord rappeler l'importance de la bipédie dans l'apparition de l'écriture. Le chirurgien Pierre-Paul Broca (1824-1880) a montré que « le développement des zones [corticales] du langage était lié à la station debout[22] », qui favorise aussi le développement de l'activité manuelle. « Au fur et à mesure que le quadrupède […] se dresse sur ses pattes arrière, il "s'invente" à la fois des mains (les anciennes pattes avant) et une capacité de langage[23]. » Je retrouverai ce lien entre acquisition de la station debout et possibilité d'écriture dans ma clinique[24].

---

[16] CALVET J.-L., 1996*,* p. 51.
[17] PASQUIER M.-A. (du), 2009, p. 23.
[18] *Ibidem*.
[19] *Ibid*.
[20] *Ibid*.
[21] *Ibid.* p. 22.
[22] CALVET J.-L., 1996*.,* p. 28.
[23] *Ibidem*.
[24] *Cf. infra* p. 63 et toute l'étude sur Francis, pp. 36-68.

Dans un second temps, je souligne les circonstances qui président à l'apparition de l'écriture : « l'essor des villes, dans des sociétés en mutation[25] » où les populations, organisées sous l'autorité d'un souverain, sont « composées d'administrateurs, de marchands, d'artisans, de paysans et de bergers, qui pratiquaient tout type d'échanges, administratifs ou commerciaux[26]. » L'écriture naît dans un climat prospère de circulation des biens et des idées. Et elle provient d'une nécessité comptable. C'est le fait de l'intendant bien avant d'être celui du poète. Les négociants y ont recours parce qu'ils comprennent leur intérêt à conserver trace de leurs transactions : en cas de litige, d'amnésie, de décès… La notation fixe l'information. En les dégageant de l'obligation de tout mémoriser, elle rend leur esprit disponible pour d'autres tâches, accroît leur potentiel de travail. Mais comme n'importe quel outil, la tablette (d'argile) aliène l'Homme en même temps qu'elle le sert. Elle le sort d'un état plus sauvage où il ne comptait que sur lui-même.
Née d'une volonté contractuelle dans le cadre d'échanges ritualisés, l'écriture est donc un geste social et civilisateur, qui implique la collectivité. Maîtriser l'écriture est un facteur d'intégration dans la société humaine. Vu sous cet angle, son apprentissage prend implicitement valeur de rite de passage.

Je souligne pour finir combien l'écriture dérive d'activités agraires. L'ultime signification de la racine latine du mot écriture, *scriptura,* désigne les « droits perçus pour les pâturages[27]. » L'argile elle-même, si elle n'est pas la plus arable, n'en demeure pas moins une terre où s'enfonce le calame tel le soc d'une charrue. Les signes s'y inscrivent par pression, du haut vers le bas. Le sens premier du mot grec caractère signifie d'ailleurs : « χαρακτηρ, ηρος (ο) : celui qui grave ou entaille[28]. » Enfin le latin, dont le français est issu, « a connu la direction droite-gauche, puis le boustrophédon, et ne s'est fixé en gauche-droite qu'au IV^e^ siècle avant J.-C.[29] » Le boustrophédon correspond à une écriture : « dont les lignes vont sans interruption de gauche à droite et de droite à gauche, à la manière des bœufs traçant les sillons d'un champ[30]. » Écriture et labourage ont ainsi partie liée, de différentes manières.

---

[25] http://classes.bnf.fr/dossier/in-cunei.htm, p. 1.
[26] *Ibidem*.
[27] GAFFIOT F., 2000, p. 1426.
[28] BAILLY A., 1894, p. 2122.
[29] COHEN M. cité par ROBERT P., 2001/2, p. 1860.
[30] ROBERT P., 2001/1, p. 1626.

Ces précisions historiques incitent à repenser l'écriture si ce n'est comme issue de la terre au même titre qu'un épi de blé, du moins à la croisée d'une activité de production et d'une activité de gestion. Socialement, elle relie ce qui ne s'appelait pas encore le secteur primaire au secteur tertiaire. À l'échelle de l'individu, « dans l'écriture manuscrite, le langage retourne au corps par la main qui trace[31]. »

1.3 DU GRIBOUILLIS À L'ÉCRITURE PERSONNALISÉE[32]

L'enfant qui apprend à écrire doit réaliser en quelques années les opérations symbolisantes accomplies en millénaires par nos ancêtres. Cela commence dès ses premiers gribouillages. À cet âge-là, l'immaturité neurologique de l'enfant le rend incapable de produire une forme identifiable. L'enjeu de ses expérimentations consiste à découvrir les relations possibles entre geste, tracé et langage. À chaque stade de son développement graphomoteur, des liaisons s'établissent entre les niveaux moteur, perceptif et symbolique.

Georges-Henri Luquet (1876-1965), philosophe, Florence Goodenough (1886-1959), psychologue, Daniel Widlöcher, né en 1929, professeur de psychiatrie et psychanalyste, et Liliane Lurçat, psychologue et chercheuse, sont les auteurs de référence dans ce domaine. Je m'appuierai toutefois sur un article du psychomotricien et graphomotricien Jean-Pierre Badefort, qui synthétise leurs travaux sous un angle qui rejoint ma problématique.

1.3.1 LA PREMIÈRE TRACE

Elle advient par hasard, entre 12 et 18 mois, d'une expression motrice, par l'intermédiaire de tout ou partie du corps, sur une surface à même d'en recevoir la marque (purée, buée sur la vitre, sable…). Sous le regard de l'enfant, elle perdure, « résultat permanent de sa motricité[33] ». Il peut ainsi intégrer des sensations kinesthésiques et visuelles.

---

[31] PASQUIER M.-A. (du), 2009, p. 23.

[32] J'emprunte cet intertitre à l'article dont je m'inspire : BADEFORT J.-P., 1991*b*, p. 19.

[33] BADEFORT J.-P., *ibidem*.

1.3.2 DE LA 1RE TRACE À LA 1RE FORME

Au début, l'enfant projette son espace gestuel sur l'espace graphique offert, dans un mouvement impulsif à départ axial, qui investit l'hémi-champ de la main utilisée. Il tient l'outil scripteur en prise palmaire et son tracé sort de la feuille.
D'abord horizontaux ou verticaux, ses traits évoluent, soutenus par la maturation du système neurologique qui opère dans le sens proximo-distal. L'enfant contrôle d'abord le mouvement du bras (balayage), puis de l'avant-bras (courbe et cercle), puis du poignet (boucle). Aux alentours de 2 ans, l'enfant trace un rond.

Mais le point essentiel c'est qu'il parvienne, grâce à son entourage, à percevoir cette activité sensori-motrice dans une dimension relationnelle. L'environnement doit soutenir l'enfant « afin qu'il cherche à dépasser le caractère fortuit du tracé et qu'il puisse, en se dégageant de la fusion de l'espace gestuel avec l'espace graphique, attacher progressivement une autre importance à la trace graphique[34]. »

1.3.3 DES PREMIÈRES FORMES À L'ÉCRITURE

Entre 2 et 6 ans, le tracé évolue dans le sens d'un contrôle de plus en plus précis du geste, permettant de limiter son impulsivité ; d'un élargissement de sa palette graphique, favorisant la variété des formes produites, et d'une trace de moins en moins aléatoire, rendant la production plus fidèle à son intention de représentation. Certaines étapes de cette évolution me semblent essentielles à rappeler ici.

Vers 22 mois, l'abandon de l'homo-latéralité permet à la main droite d'évoluer dans l'hémi-champ gauche et réciproquement. Vers 24 mois, le fléchisseur du pouce devient fonctionnel. Il favorise une prise en pince supérieure, qui offre les moyens de miniaturiser, morceler, ralentir, freiner ou reprendre le tracé. Un sens dominant centripète apparaît pour chaque main dans les tracés circulaires qui ont pour origine le guidage kinesthésique.

[34] BADEFORT J.-P., 1991*b*, p. 20.

Entre 2 et 3 ans, l'opposition du pouce s'affirme et modifie la prise de l'outil scripteur. Les deux mains tracent à part égale et croisent de plus en plus souvent l'axe de symétrie. L'enfant remplit l'espace au gré de son contrôle visuel, traçant là où il voit du vide. L'orientation dans l'espace graphique n'existe pas encore. Il peut juxtaposer des formes avec une intention de représentation. Il accorde une grande valeur affective à ses productions, qui nécessitent des explications. « L'enfant traduit, justifie la forme produite[35]. »

Cette période, qui succède à celle où l'enfant, étayé par le regard de l'adulte, identifie des formes dans l'après-coup de ses productions aléatoires, et précède l'âge où la représentation peut se passer du langage et se suffit à elle-même, est particulièrement féconde dans la constitution des liens entre les niveaux perceptivo-moteur et symbolique.

À ce stade, en effet, l'enfant a une certaine intention de représentation. « Cela suppose d'imaginer un espace mental dans lequel l'action et son vécu ne soient plus simultanés[36]. » Ce niveau d'organisation est *a priori* rendu possible par la fonction symbolique. Mais cela ne revient pas à dire que le geste se met dès lors au service de la représentation. Certes, les progrès effectués au niveau perceptivo-moteur facilitent l'expression d'un désir de mise en forme. Mais à l'inverse, « il n'est pas toujours perçu que le geste a besoin, chez le jeune enfant, des interprétations et des intentions représentatives pour se perfectionner[37] […]. » Je prendrai la mesure de cette nécessité à travers la clinique de Francis[38].

À cette même étape du développement graphomoteur s'enclenche « le processus qui va conduire à détacher le signifiant du signifié[39]. » Les bonhommes têtards, par exemple, dessinés autour de 3 ans, ne ressemblent guère à des humains. « En raison de ses possibilités graphiques limitées, l'enfant ne peut réaliser qu'une forme simplifiée à l'extrême du bonhomme, mais cela ne l'empêche pas d'identifier la forme comme une image du personnage[40]. » L'enfant schématise, ne représente pas

[35] BADEFORT J.-P., 1991*b*, p. 21.
[36] *Ibidem*.
[37] *Ibid.*
[38] *Cf. infra,* pp. 67-68.
[39] BADEFORT J.-P., *op. cit.*
[40] *Ibidem*.

tous les détails, mais il reconnaît un bonhomme, comme les Sumériens lorsqu'ils réalisaient leurs pictogrammes. Cette « période idéographique […] précède la différenciation entre les deux fonctions essentielles du graphisme, l'une en rapport avec l'image : le dessin, l'autre en rapport avec le signe : l'écriture[41]. »

Au stade suivant, l'enfant abandonne l'usage exclusif du sens dominant pour ses cercles, sa prise tridigitale s'affine, sa dominance latérale s'affirme, son orientation dans l'espace graphique se fait jour. Il a acquis deux niveaux de contrôle définis par L. Lurçat : « le contrôle simple qui permet de revenir vers un tracé déjà produit […] et le contrôle double, qui permet à l'œil de guider la main d'un tracé vers un autre tracé (tous deux antérieurement produits)[42]. » Le contrôle global est en cours d'acquisition, quand l'enfant peut se donner « des repères extérieurs au tracé grâce à une anticipation visuelle de la forme et […] de l'acte à réaliser[43]. » Le contrôle global permet la reproduction des modèles et favorise l'activité de simulacre, quand l'enfant imite des signes d'écriture par quoi il s'approprie un désir de représentation abstraite. C'est l'époque où l'école lui propose de copier son prénom, vers 4 ans et demi. Il est trop tôt pour considérer qu'il l'écrit. « Pour lui, c'est comme un dessin[44]. »

1.3.4 LE GRAPHISME D'ÉCRITURE

Le graphisme d'écriture, et non l'écriture, confronte l'enfant aux liaisons inter-fonctionnelles qu'il va devoir faire afin d'accéder à l'écriture. Celles-ci sont au nombre de trois, selon L. Lurçat toujours citée par J.-P. Badefort :

> « Les liaisons visuo-graphiques, qui permettent la reproduction des lettres par copie,
>
> – les liaisons auditivo-graphiques, qui permettent l'alignement des mots dans l'espace graphique,
>
> – les liaisons graphico-phonétiques, qui permettent de faire la jonction entre les sphères graphique, visuelle et auditive, […] essentiellement liées aux facteurs sémantiques, linguistiques et lexiques[45]. »

---

[41] LURÇAT L., 1971, p. 13.
[42] BADEFORT J.-P., 1991*b*, p. 21.
[43] *Ibidem*.
[44] PASQUIER M.-A. (du), 2009, p. 22.
[45] BADEFORT J.-P., *op. cit.*, p. 22.

La trajectoire des lettres est respectée vers 6 ans. L'intégration dans la motricité des perceptions visuelles et kinesthésiques de l'écriture, à la base du processus de l'image anticipatrice, passe par l'activité de copie.

> « L'enfant acquiert la notion de développement linéaire […] grâce à un apprentissage consistant à établir la correspondance entre la succession des sons et celle des signes, et à aligner des mots sur la ligne, l'un à la suite de l'autre, à partir du bord gauche de la feuille. […] L'horizontalité et le parallélisme sont les difficultés résolues en dernier. […] La maîtrise de l'ordonnancement graphique va de pair avec l'usage signifiant de l'écriture qui apparaît avec les premières liaisons graphico-phonétiques[46]. »

1.3.5 DE L'APPRENTISSAGE À L'AUTONOMIE

De 6 à 8 ans, l'écriture reste malhabile, en grande partie du fait d'un tonus axial insuffisant dans la position assise, qui empêche un positionnement *optimum* pour trouver la maîtrise du point d'appui du bras scripteur. Il en résulte que l'avant-bras est orienté parallèlement au bord de la table, le poignet commande la trace plutôt que les doigts, l'enfant approche sa tête du cahier, ne voit pas bien ses tracés… La progression de l'écriture est lente, les arrêts fréquents, les images mentales anticipatrices plus visuelles que phonétiques. L'enfant se préoccupe surtout de la forme de chaque lettre.

Entre 8 et 11 ans, le tonus devient « plus efficient et mieux régulé, les points d'appui sont mieux différenciés et plus sûrs[47]. » Une homogénéité dans la taille, l'inclinaison, la liaison et l'espacement des lettres existe. L'enfant se préoccupe toujours du respect du code graphique et de l'exécution réussie du modèle, mais dans un souci d'équilibre entre forme et mouvement. L'intégration d'informations proprioceptives crée des habitudes motrices. « Vers 10 ans, […] l'enfant en inscrivant une lettre perçoit en même temps la façon dont il doit préparer la suivante[48]. »

> « À partir de 11 ans, l'acte graphique s'affranchit progressivement du contrôle visuel. […] L'habitude d'exécution du modèle calligraphique conduit le geste vers un automatisme. […] L'automatisation […] ne peut se faire sans le perfectionnement du contrôle sémantique car il est nécessaire que s'exerce une correspondance exacte

[46] BADEFORT J.-P., *op. cit.*, p. 23.
[47] *Ibidem*.
[48] *Ibid.*

> entre le geste et la pensée afin qu'il y ait une assimilation immédiate des schèmes moteurs nécessaires à la transcription du concept. […] Avec l'automatisation […] apparaît la personnalisation de l'écriture. […] Les formes et les combinaisons graphiques de l'écriture personnalisée sont donc autant l'expression de nos expériences psychomotrices qu'une création de notre pensée conceptuelle[49]. »

Ces précisions mettent en lumière qu'« il existe un rapport de consubstantialité entre le corps et la trace[50] » écrite. À toutes les étapes de l'apprentissage de l'écriture, l'un se transforme au gré de l'autre, dans une sorte de « système de causalités circulaires[51] » où ni l'un ni l'autre ne prédomine.

> « Les fonctions des différentes parties du bras, engagées dans l'inscription des lettres, dans leur liaison, dans la progression sur la ligne, se coordonnent et s'associent pour un *optimum* de fonctionnalité du geste. L'aisance du mouvement est assurée par des liaisons qui sont ici les liaisons articulaires. Et ces liaisons corporelles, au service de l'inscription symbolique, sont essentielles à la bonne réalisation de l'écriture[52]. »

Le rôle fondamental de l'implication corporelle dans ce maillage entre symbole et trace rend donc l'assimilation de l'écriture à une praxie tout à fait légitime.

[49] BADEFORT J.-P., 1991*b*, p. 23.
[50] PASQUIER M.-A. (du), 2009, p. 25.
[51] MUCCHIALI A., 1986, p. 12.
[52] PASQUIER M.-A. (du), *op. cit*.

2. DE L'ÉCRITURE CONSIDÉRÉE COMME UNE PRAXIE

Légitimité d'autant plus forte que le *Manuel d'enseignement de la psychomotricité* le confirme : « la plus complexe des praxies est l'écriture, qui est un accomplissement de toute la psychomotricité de l'individu[53] », citant les thèmes psychomoteurs en jeu : posture, espace, temps, rythme et régulation tonique.
Mais qu'est-ce qu'une praxie ? Une définition s'impose, avant d'évoquer plus précisément les conditions psychomotrices de l'écriture, puis de citer quelques notions issues des études neuroscientifiques

2.1 DÉFINITION DE LA PRAXIE

Le *Manuel d'enseignement de la psychomotricité* revient sur l'origine du mot : « Historiquement […] la praxie serait le comportement normal dont la pathologie serait l'apraxie[54]. » Cela donne une définition en creux, peu explicite. *Le Grand Robert* entérine : « le terme de praxie est utilisé pour caractériser la guérison d'un malade précédemment atteint d'apraxie[55]. » Un dictionnaire spécialisé désigne une « activité gestuelle différenciée et coordonnée, produit d'une activité nerveuse supérieure, en fonction d'une action exercée sur le corps ou sur le monde extérieur et ses objets[56]. » Le *Petit Robert* synthétise : « du grec *praxis* : mouvement. Méd. : Adaptation des mouvements aux buts visés[57]. »

La praxie serait donc une combinaison de gestes sélectionnés pour atteindre un objectif déterminé, dans un espace et un temps donnés. Qui dit praxie dit ainsi intention, et suppose une instance porteuse d'une volonté d'agir — un sujet ? Je rappelle la définition philosophique du sujet : « l 'homme même en tant qu'il est le fondement de ses propres pensées *et de ses actions*[58]. »

---

[53] ALBARET J.-M. GIROMINI F, SCIALOM P., 2011, p. 129.
[54] *Ibidem*, p. 104.
[55] ROBERT P., 2001/5, p. 1081.
[56] QUEVAUVILLIERS J., 2007, p. 746.
[57] ROBERT P., 1967, P. 1994.
[58] *Cf. supra,* p. 12.

Michèle Mazeau, médecin de rééducation fonctionnelle spécialisée dans la dyspraxie, explique la praxie à partir de la notion de schème. Le schème correspond à l'inscription cérébrale d'une « conduite motrice indifférenciée, fondement de toutes les constructions requises pour les compétences, sorte de construction pré-programmée générale, nécessitant un ajustement pour être parfaitement adaptée au contexte de l'action à mener[59]. » Cet ajustement, ou conduite motrice spécifique, serait la praxie.
La praxie paramètre en fonction de facteurs spatio-temporels et d'autres perceptions de forme, de volume, de poids, de texture, de température…, la posture, la contraction/décontraction des muscles concernés, la direction exacte, l'amplitude, la puissance du mouvement, cela afin que « l'ensemble des composantes du geste soit réalisé de façon coordonnée, automatique et harmonieuse[60]. » La praxie présente ainsi deux versants : un versant cognitif, avec un travail de calcul et d'anticipation effectué par les fonctions instrumentales, « l'activité nerveuse supérieure » à laquelle le dictionnaire médical fait référence, et un versant moteur : une efficience avérée, le contraire de l'apraxie.

2.2 COMPÉTENCES PSYCHOMOTRICES REQUISES POUR ÉCRIRE

Considérée comme une praxie, l'écriture requiert donc des compétences psychomotrices. Je citerai les principales en me référant à un autre article de J.-P. Badefort[61].

2.2.1 COORDINATION

D'un point de vue moteur, l'écriture nécessite « la coordination d'un mouvement d'origine distale qui inscrit les lettres par rotation des doigts et de la main avec un mouvement d'origine proximale qui balaye la feuille par translation du bras[62]. »

[59] PAVOT C., 2012, p. 5
[60] http://dyspraxie.info/, consulté le 7 avril 2014 à 9h.
[61] BADEFORT, 1991*a*, pp. 38-42.
[62] *Ibidem*, p. 39.

2.2.2 ÉQUILIBRE ET TONUS

De cette combinatoire découle « un processus d'équilibration du mouvement infiniment plus complexe que dans les praxies usuelles les plus fines soient-elles[63]. » L'équilibre joue un rôle fondamental dans la bonne exécution de n'importe quel mouvement. Or plus un mouvement est ténu et paraît peu concerné par l'équilibre du corps, plus il requiert une régulation délicate et précise.

Pour écrire, il faut trouver une relation harmonieuse entre la régulation tonique du contrôle postural en position assise et la régulation tonique du mouvement du bras scripteur, soit un dialogue entre équilibres statique et dynamique. Une bonne dissociation des ceintures scapulaire et pelvienne y contribue. Et cela compte d'autant que le maintien de l'horizontalité de la ligne de base sur la feuille dépend de la maîtrise de la statique assise.
Mais il faut trouver également un point d'appui qui satisfasse l'origine proximale et distale du geste. « Le point d'appui idéal se situerait au niveau de l'avant-bras et proche du coude si les contraintes inhérentes à l'ordonnancement de l'espace graphique n'obligeaient pas le scripteur à établir son point d'appui près du coude lorsqu'il écrit en haut de la feuille et à le rapprocher très près de la main lorsqu'il est en bas de la feuille[64] »…

L'analyse détaillée de ces équilibrations sous-entend le rôle de la régulation tonique, constamment sollicitée pour adapter « le degré de tension musculaire nécessaire au mouvement en fonction de la position du scripteur et de son point d'appui[65]. » Elle laisse envisager l'impact d'une régulation tonique perturbée sur l'écriture. Elle laisse aussi pressentir le rôle de ce que Benoît Lesage[66] appelle le 6 e sens ou sens vestibulaire dans l'activité d'écriture, qui s'effectue en tenant compte, comme pour tous nos gestes, de la loi de la gravitation universelle.

---

[63] BADEFORT, 1991*a*, p. 39.
[64] *Ibidem.*
[65] Ibid.
[66] LESAGE B., 2012, p. 40.

2.2.3 TONUS ET PRÉHENSION

La régulation tonique ne peut s'exercer efficacement que si le mode de préhension de l'outil scripteur répond aux exigences d'une écriture cursive. Certaines prises sont davantage source d'hypertonie ou source de pression excessive de la main sur la feuille que d'autres. Certaines limitent davantage le mouvement cursif de liaison ou la réalisation des tracés, en entravant par exemple le mouvement de rotation des doigts. Certains auteurs[67] ont pris soin d'étudier et de classifier ces prises. Selon eux, « la prise tripode est probablement la plus décrite sans qu'il y ait pour autant consensus[68]. »

J.-P. Badefort recommande quant à lui la tenue de l'instrument entre l'index et le majeur, appelée pince « à la ronde » car elle induit une dominante circulaire dans la formation des lettres, aux scripteurs qui ont besoin de relaxer leur main, à condition qu'ils n'attachent pas une importance primordiale à l'obtention de boucles élancées.
Pour valider une prise, l'essentiel demeure « […] que les mouvements inscripteur, cursif et la posture ne s'opposent pas les uns aux autres et qu'ils permettent au scripteur d'avoir un geste graphique aisé produisant des formes qui conviennent à sa sensibilité et à son désir de représentation[69] . »

2.2.4 ORGANISATION PERCEPTIVE

Écrire nécessite différents niveaux d'organisation simultanés. Il faut d'abord s'organiser soi-même, en adoptant un positionnement adéquat dans l'espace, puis organiser l'espace graphique de la feuille, selon les codes en vigueur qui rendent l'écriture lisible par autrui : l'ordonnancement des lettres, leur alignement, celui des mots, leur espacement, l'écartement des lignes. Il faut encore respecter les directions des tracés, leurs sens de rotation et homogénéiser leurs inclinaisons. Cela sollicite les facultés perceptive et kinesthésique du scripteur, qui oriente son geste à partir d'informations principalement visuelles et kinesthésiques, mais aussi tactiles et vestibulaires.

---

[67] *Cf.* ALBARET J.-M, KAISER M.-L., SOPPELSA R, 2013, pp. 33-36.
[68] *Ibidem*, p. 35.
[69] BADEFORT J.-P., 1991*a*, p. 39.

> « En schématisant, on peut dire que le contrôle visuel s'exerce d'une manière globale sur l'espace de l'ordonnancement graphique et d'une manière locale sur le tracé des lettres, et que le contrôle kinesthésique s'exerce sur le mouvement inscripteur et cursif. Le contrôle de l'acte apparaît alors à deux niveaux : un niveau spatial, régi par la sphère visuelle, qui concerne la direction du mouvement dans l'ordre codifié de l'espace graphique et un niveau temporel, régi par la kinesthésie, qui concerne l'anticipation, le freinage, l'interruption ou la reprise du mouvement[70]. »

La coordination des modes de contrôle visuel et kinesthésique aboutit au contrôle visuo-kinesthésique, qui se constitue « avec un décalage dans le temps et d'une manière spécifique […], en raison du caractère particulier des facteurs spatiaux et symboliques de la représentation graphique. […] La relation entre les deux contrôles s'instaure seulement vers 2-3 ans, alors qu'elle est déjà très développée dans les praxies usuelles[71.] »

Dans le domaine du contrôle visuo-kinesthésique, l'écriture ne serait donc pas tout à fait une praxie comme les autres...

2.3. NEUROSCIENCES ET ÉCRITURE : QUELQUES NOTIONS

Les travaux des neuropsychologues précisent et complètent ces observations très fines de la dimension opératoire de l'écriture. Aujourd'hui, l'écriture est devenue un objet d'études pour les neurosciences. Certains résultats trouvent des applications directes dans la pratique psychomotrice, envisagée alors sous un angle rééducatif.

Je présenterai ici quelques notions, qui appartiennent désormais aux fondamentaux des connaissances générales sur la graphomotricité. Par ailleurs, lorsque j'aborderai la clinique d'Alexandre, je citerai dans le corps de mon analyse les études neuropsychologiques auxquelles ses modalités de prise en charge se réfèrent.

2.3.1 PROGRAMME MOTEUR GÉNÉRALISÉ OU PMG

La notion de programme moteur généralisé (ou PMG) est à rapprocher de la notion de schème selon le D[r] Michèle Mazeau, qui l'emprunte elle-même au modèle de

[70] BADEFORT J.-P., *op. cit.,* p. 41.

[71] *Ibidem*.

Schmidt[72]. Le PMG, stocké en mémoire, se conçoit comme support d'une classe de mouvements. « Il s'activerait chaque fois que ce type de mouvement serait nécessaire à l'action[73]. »

> « Les PMG comprennent, d'une part, des invariants comme la structure temporelle relative *(phasing)* et l'ordre des séquences des mouvements, la force relative des muscles impliqués et, d'autre part, un certain nombre de paramètres qui, eux, peuvent varier tels que la durée totale du mouvement, la force totale nécessaire à son accomplissement ou encore les groupes de muscles à solliciter. La production d'un mouvement se produit alors en deux temps : sélection du PMG approprié au but, puis spécification des paramètres du mouvement[74]. »

La praxie, en tant que conduite motrice spécifique[75], trouverait elle un équivalent dans la notion couplée de schéma de rappel et de schéma de reconnaissance, tous deux issus du même modèle de Schmidt. Le premier « adjoint au PMG les paramètres qui diffèrent d'une réponse à l'autre[76] ». Le second est « responsable de la correction des erreurs et du contrôle du mouvement[77]. » Les deux interviennent avec le PMG pour produire un geste.

Selon les modèles modulaires qui tendent à reconstituer en les reliant chronologiquement les étapes qui mènent à la production d'un graphème, depuis l'activation de l'intention dans les zones corticales jusqu'à la formation de la trajectoire par la main qui écrit, l'unité de base d'un PMG correspond soit à un fragment de lettre, soit à une lettre, soit à un digramme[78], soit à un trigramme[79].

2.3.2 EFFET(S) DE CONTEXTE

Cette alternative repose sur la capacité d'automatiser deux ou trois lettres à la fois sous l'influence de l'effet de contexte. Certaines associations de lettres reviennent en effet de façon plus ou moins récurrente au sein des vocables d'une langue. Plus la

---

[72] BENOITC. et SOPPELSA R., 1996, pp. 123-124.

[73] *Ibidem*.

[74] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., 2013, p. 8.

[75] Cf. *supra,* p. 23.

[76] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., *op. cit.,* p. 9.

[77] *Ibidem*.

[78] « Groupe de deux lettres représentant un seul son », source : ROBERT P., 1967, p. 739.

[79] « Mot de trois lettres - Groupe fonctionnel de trois caractères […] », source : *Ibidem*,. p. 2622.

fréquence lexicale est élevée, plus la rapidité d'exécution augmente, en raison de l'entraînement. Cette rapidité elle-même est fonction de la place des associations de lettres au sein du mot. Elle sera optimale si, par exemple, le trigramme termine le mot. En outre, la forme d'une lettre varie insensiblement selon sa place dans le mot et selon les lettres qui l'avoisinent. Tels sont les effets de contexte, à mettre en relation avec la considération : « Vers 10 ans, […] l'enfant en inscrivant une lettre perçoit en même temps la façon dont il doit préparer la suivante[80]. »

2.3.3 *FEEDBACK* ET RÉTROACTION

Il y a *feedback* lorsqu'un système reçoit des informations en retour sur son fonctionnement. Le *feedback* est à l'origine de la notion de contrôle par rétroaction (rétroactif). Le rappel selon lequel : « Il faut donc plus qu'une information de retour pour que l'on puisse parler d'un tel contrôle. Il doit y avoir comparaison avec l'effet attendu […]. *Le sujet* doit avoir présent à l'esprit une idée ou une image du résultat qu'il veut obtenir pour pouvoir effectuer les rectifications sur l'action en cours[81] » me semble pertinent. Quand les neuropsychologues étudient les mécanismes opératoires de l'écriture, ils supposent donc l'existence de quelqu'un, un sujet, oui, un sujet, apte à désirer, comparer, corriger. Le mot figure noir sur blanc dans la citation !

2.3.4 CONTRÔLE RÉTROACTIF, CONTRÔLE PROACTIF

La psychologie cognitive distingue deux grands modes de contrôle des mouvements : l'un, plutôt lié au schéma de rappel, dit en boucle fermée ou rétroactif ; l'autre, plutôt lié au schéma de reconnaissance, dit en boucle ouverte ou proactif.
Le contrôle en boucle fermée ajuste le mouvement en temps réel par l'intermédiaire de *feedbacks* sensori-moteurs. Il concerne des mouvements relativement lents. Le contrôle en boucle ouverte s'applique à l'inverse aux mouvements très rapides et se pratique à partir d'un pré-programme, sans tenir compte de retour sensoriel. Tout mouvement met en jeu l'un et l'autre, selon une répartition inhérente aux spécificités de l'action entreprise et à l'expertise du sujet.

---

[80] *Cf. supra*, note 48, p. 20.
[81] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., *op. cit.,* p. 9.

L'apprenti scripteur passe par une phase où les retours sensoriels, tactilo-kinesthésiques mais surtout visuels, jouent un rôle essentiel dans son acquisition des gestes pour former les lettres. Au fur et à mesure, le contrôle visuel rétroactif cède le pas à un mode de contrôle proactif, basé sur l'équivalent d'une intégration du programme moteur. L'écriture s'automatise. La trace s'accélère et ne permet plus aux informations sensorielles d'être traitées par le système. Enfin, la taille de l'unité contenue dans le PMG passe « des morceaux de lettre à des morceaux de mot ou des petits mots entiers[82] ». Ces évolutions correspondent à un changement « naturel » de stratégie, afin de gagner en efficacité. Reste que, aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte, « l'organisation spatiale de l'écriture dans la page, avec le déplacement du membre scripteur sur la ligne, l'inscription des signes diacritiques ou de la barre du "t" […] nécessite l'utilisation d'un mode de contrôle rétroactif[83]. »

2.3.5 INVARIANTS DANS L'ÉCRITURE

Je mentionne ici les invariants graphomoteurs, sans lien avec ma clinique, parce qu'ils reflètent à mes yeux ce qui nous échappe dans l'écriture, comme un écho inattendu à l'exergue de mon mémoire : « […] l'écriture en nous fait ce qu'elle veut[84]. »

L'invariance des effecteurs spécifie pour chacun « l'existence d'un schéma général de la lettre, quels que soient le support […], l'outil scripteur […], la taille des lettres ou le membre employé pour écrire (main, pied, coude, etc.)[85] » et ce, même dans le cas où la trace est inscrite au sol par les pneus d'un véhicule ou dans l'air par les circonvolutions d'un cerf-volant dirigeable !

« Le principe d'isochronie correspond à une augmentation de la vitesse de réalisation du mouvement, proportionnelle à l'augmentation de la taille de l'écriture[86]. »

L'homothétie temporelle porte sur le rapport entre temps dédié au fragment et temps dédié au mot entier qui reste constant à différentes vitesses d'écriture.

---

[82] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., *op. cit.,* p. 119.

[83] *Ibidem*, p. 10.

[84] CLERGET J. (2002), *L'Enfant et l'écriture,* Toulouse, Érès, p. 80.

[85] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., *op. cit.,* p. 6.

[86] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., *op. cit*., p. 7.

Mais des études récentes prouvent que dans certaines circonstances, ces invariants varient ! Aujourd'hui, il manque « un modèle intégratif de l'ensemble des connaissances[87] » qui rende compte de toutes les opérations à l'œuvre dans la production d'écrits. L'hypothèse d'un tampon graphémique aide à spécifier des troubles[88]. La mise en évidence d'un tracé plus précis et plus stable des ellipses [89] à 45° expliquerait comment l'alphabet de Jules Ferry, « par sa légère ovalisation, qui favorise la vitesse[90] » conserve nos faveurs. Les chercheurs émettent bien sûr l'hypothèse de voies corticales pour l'écriture. Rien n'est encore établi.
De fait, les neurosciences révèlent la dimension machinale de l'écriture automatisée. Mais cet aspect mécanique suffit-il pour penser la personne en difficulté avec l'écriture comme un moteur à réparer ou un programme à corriger ?

2.3.6 PAROLE D'ANCIEN, PAROLE DE SAGE ?

Julian de Ajuriaguerra (1911-1993), considère lui que « l'écriture, qui est graphisme et langage, est […] donc praxie et langage[91]. » Cette précision vient stipuler quelque chose quant à la nature humaine de l'écriture et aux conditions de son acquisition. Mais c'est dorénavant à travers la clinique que je questionnerai le sens de ces propos. Si l'écriture n'est pas une praxie comme les autres, mais praxie et langage, que met-elle en jeu de spécifique qui pose problème à certains enfants ? L'analyse clinique de Francis et d'Alexandre m'apportera-t-elle quelques réponses ?

[87] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., *op. cit*., p. 25.
[88] *Ibidem*, p. 17.
[89] *Ibidem*, p. 13.
[90] PASQUIER M.-A. (du), 2009, p. 22.
[91] AJURIAGUERRA J. (de), 1970, p. 285.

3. ANALYSE THÉORICO-CLINIQUE DE FRANCIS

Je présenterai d'abord le terrain clinique puis le patient. Je déroulerai ensuite mon développement théorico-clinique qui fera l'objet d'une introduction en propre.

3. 1 PRÉSENTATION DU TERRAIN CLINIQUE

3.1.1 LE CMP DE LA BANLIEUE EST

Il est implanté dans un Département lié par convention à une association loi 1901 reconnue d'utilité publique depuis les années 1970, qui assure la gestion des CMP en partenariat avec leur centre hospitalier de rattachement géographique et administratif. Elle a pour but de : « contribuer à l'amélioration des conditions d'existence d'un point de vue psychologique[92]. »

À la disposition des enfants, des adolescents et de leur famille, qui peuvent ainsi consulter à proximité de leur domicile, le CMP assure une double mission de soins et de prévention. Il reçoit des jeunes qui sont normalement intégrés en milieu scolaire de la maternelle au collège, pour des difficultés sur le plan psychologique, comportemental, éducatif ou relationnel. Après un temps d'évaluation, différentes modalités thérapeutiques sont proposées, individuellement ou en groupe.

3.1.2 L'ÉQUIPE

Deux secrétaires médicales, l'une à temps plein, l'autre à mi-temps, se chargent de l'accueil des patients et de leur suivi administratif (ouverture de dossier, prise de rendez-vous, courriers…). Elles servent également d'interfaces entre l'association gestionnaire départementale et le personnel soignant du centre.
L'équipe médicale travaille sous la houlette d'un médecin responsable, pédopsychiatre d'obédience lacanienne présente 15 h par semaine. Outre son rôle d'encadrement, cette spécialiste assure le suivi d'enfants dont elle est référente et reçoit des familles

[92] http://patrickbeaudouin.over-blog.com/article-l-u-d-s-m-cinquante-ans-au-service-de-la-sante-mentale-40005848.html

en premier entretien. Elle est assistée par deux pédopsychiatres, travaillant chacun 20h par semaine.
Deux psychologues (18h et 21h par semaine), une orthophoniste à mi-temps et sa stagiaire, deux psychomotriciennes à mi-temps (l'une m'ayant 1 journée comme stagiaire), une assistante sociale à temps plein et sa stagiaire, une infirmière (7h par semaine) pour les consultations parents/bébés composent le reste de l'équipe. Une femme de ménage intervient 13h par semaine.

3.1.3 LE FONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL

a) La réunion de synthèse hebdomadaire

Une synthèse a lieu le jeudi matin en présence de toute l'équipe, où les stagiaires sont les bienvenues. Elle permet de répartir les demandes de premier entretien entre les pédopsychiatres, régler des questions d'organisation interne, évoquer les situations critiques et redéfinir le projet thérapeutique d'un patient à partir d'élaborations communes qui considèrent le point de vue des différents soignants.

b) La place de la psychomotricité au sein de l'institution

Inauguré dans les années 1950, le CMP, ouvert à tous avant d'être réservé au secteur infanto-juvénile, a toujours employé un(e) psychomotricien(ne). Le poste n'a cessé d'être augmenté, jusqu'au temps plein actuel réparti entre deux professionnelles. La psychomotricité paraît fort bien intégrée. Le médecin responsable écoute et requiert l'opinion des professionnelles en synthèse. Un pédopsychiatre co-anime un groupe de jeu dramatique avec ma référente de stage. La troisième pédopsychiatre demande régulièrement des bilans psychomoteurs. Les échanges sont riches dans les temps institutionnels, constants, généreux et respectueux dans les temps informels.

c) Les modalités de prise en charge

Les prises en charge s'effectuent sur prescription médicale en provenance soit directement d'un pédopsychiatre, soit sur suggestion d'un soignant (orthophoniste, psychologue) et confirmée par le médecin responsable.
Toute prise en charge débute par la passation d'un bilan, qui fait l'objet d'un compte-rendu tapé, daté et signé, conservé dans le dossier. La psychomotricienne élabore alors un projet qui précise les axes thérapeutiques et les modalités (type de médiation,

en groupe ou en individuel), dont elle rend compte oralement aux parents lors d'un entretien. La durée des séances est fixée à 45 mn. La fréquence des consultations est hebdomadaire. La principale médiation reste le jeu spontané pour les prises en charge en individuel. Un groupe de jeu dramatique fermé a été créé à la rentrée 2013.

d) La salle et le matériel mis à disposition

La salle de psychomotricité se trouve au 1er étage, dans le couloir qui relie le bureau d'accueil à la salle d'attente. Spacieuse, éclairée d'une grande fenêtre donnant sur la rue, décorée par des dessins d'enfant jusque haut sur ses murs, elle dégage une atmosphère ludique. Elle dispose de tout le matériel nécessaire pour mener des activités de motricité globale, fine, d'habileté motrice, de relaxation… Elle propose aussi, à vue sur des étagères, des jeux de stratégies, des jeux de relation (baigneurs, marionnettes, trousse médicale, dînette…) et des livres, essentiellement de contes.

3.2 PRÉSENTATION DE FRANCIS

3.2.1 ÉLÉMENTS D'ANAMNÈSE

a) Présentation

Francis est un garçon blond de neuf ans au nez en trompette, à la peau diaphane, la bouche rouge vif, aux grands yeux bleu pâle, l'air indolent mais non dénué d'intelligence. Sa silhouette mince, toute en jambes, croît de semaine en semaine. Son sourire, rare, dévoile des fossettes encadrant de belles dents blanches. Souvent en blue-jean, il porte des T-shirts et des gilets à fermeture éclair, toujours bleus. Quand il se lève en salle d'attente, il se tient collé contre sa mère et tend une main inexistante. Scolarisé en CM1 en classe ordinaire, il vit chez ses deux parents. Cadet d'une fratrie de deux enfants, il « déteste sa sœur », âgée de 15 ans, mais c'est à elle qu'il se confie quand il a un souci. Francis parle d'une voix fluette. Il a un bon niveau de langage mais son articulation, molle, oblige souvent à le faire répéter. Il se passionne pour l'astronomie, n'aime pas l'école. Après l'équitation et le tennis, pratiqués sans enthousiasme, Francis s'est mis avec plaisir cette rentrée au basket. Chez lui, il lit, parle à ses doudous et « joue à ranger sa chambre en écoutant la radio ».

La grossesse d'Alexandre s'est déroulée normalement. Il bougeait beaucoup dans le ventre de sa mère qui le décrit comme un bébé « très physique ». Il a marché à 18 mois. Il a acquis la propreté diurne vers 2 ans, nocturne à 3. En crèche, il est sujet à des otites à répétition, avec perforation du tympan. Vers 2 ans, suite à un événement isolé inexpliqué, Alexis est « très, très, triste » en quittant la crèche. Son comportement change. Il devient « très, très dur » en petite section de maternelle. En moyenne section, cela « s'inverse » à nouveau. Au CP, il souffre de réveils nocturnes.

b) Histoire familiale

Les parents de Francis ont vingt-deux ans de vie commune. Madame est employée de banque, Monsieur chef de restauration collective. La grossesse de l'aînée, difficile, est marquée par une dépression pendant et post-partum, dans un contexte professionnel compliqué. Le couple désire un autre enfant pendant plusieurs années et conçoit Francis par PMA après plusieurs essais infructueux. Les deux parents semblent vouloir tout mettre en œuvre pour le bien-être de leur fils. Monsieur assiste au premier entretien. Il accompagne rarement Francis. Madame s'en charge, ponctuelle, régulière, très soucieuse de bien faire.

c) Histoire institutionnelle

Les parents de Francis sont à l'origine de la demande en novembre 2011. Francis est alors en CE1. Ils désirent que leur enfant soit suivi par une des psychologues du centre sur recommandation d'autres parents. Cela fait suite à un événement vécu par Francis à l'école. Des enfants l'ont battu et mis au sol pour baisser son slip. Les parents estiment que Francis « souffre de troubles de la communication ». Un suivi démarre avec la psychologue, à raison d'un rendez-vous tous les quinze jours. Après quelques mois, la psychologue propose une orientation en psychomotricité motivée par l'observation d'un « décalage entre la pensée et l'action », qui se traduit notamment par une mauvaise écriture, lente, qui énerve et décourage l'enfant. L'indication est confirmée en réunion de synthèse et Francis reçu pour un bilan psychomoteur en mai 2012. Il commence son suivi en psychomotricité à la rentrée 2012, parallèlement au suivi psychologique. Fin 2013, la psychologue part en retraite. Début 2014, son remplaçant souhaite recevoir Francis chaque semaine, tandis que la psychomotricité se poursuit le vendredi matin.

3.2.2 PRISE EN CHARGE PSYCHOMOTRICE

a) Indication

Francis est orienté en psychomotricité pour un décalage entre la pensée et l'action ayant des répercussions sur son comportement, ses apprentissages, ses relations sociales et familiales. Il est suivi à raison d'une séance hebdomadaire.

b) Bilan psychomoteur

Un premier bilan est effectué en mai-juin 2012. Francis y est perçu comme un enfant participatif, qui veut bien faire quand il est encouragé à dépasser ses difficultés. Mais rien n'est stable, ni son corps ni son visage qui se fixe à peine dans des échanges verbaux soutenus par le regard. La situation d'examen provoque des manifestations émotionnelles sous forme de syncinésies axiales tout au long des épreuves.

Au niveau de la motricité globale, ses mouvements sont peu ou mal organisés. Le contrôle moteur fait défaut. Ses postures, son investissement de l'espace manquent de structuration corporelle. Francis a du mal à se porter lui-même pour se déplacer.
Au niveau du tonus, une hypotonie globale donne l'impression que le corps de Francis l'encombre, qu'il ne lui appartient pas. Un équilibre statique précaire apparaît par manque de tenue axiale.
Francis est latéralisé de façon homogène à droite. Il a une bonne connaissance du schéma corporel. Il est bien repéré dans l'espace et le temps. Il a une bonne orientation spatiale. La reproduction de la Figure de Rey révèle des difficultés de structuration spatiale, de concentration et de représentation. En outre, Francis s'embrouille dans ses récits, où il mélange par exemple réalité et image télévisuelle.
Au niveau de la motricité fine, Francis dévalorise ses capacités graphiques et investit peu ses dessins. Il a spontanément recours à une prise tridigitale pour tenir l'outil scripteur. Aucune évaluation de son écriture n'a été effectuée lors de ce premier bilan.

Son dessin du bonhomme représente un personnage qui flotte sans pieds tout en haut de la page, avec deux seins tracés distinctement puis recouverts de feutre pour colorier l'ensemble du tronc.

En conclusion, aucun problème majeur relevant des acquisitions psychomotrices n'est susceptible de gêner Francis dans ses apprentissages. Il semble vivre son corps comme étranger à lui-même, ce qui pourrait traduire un manque de vécu et d'investissement corporels en lien avec un éventuel défaut de contenance. Il témoigne d'un accès incertain à la conscience de soi. Cette difficulté à se percevoir corporellement se répercute sur ses capacités d'organisation, de structuration spatiale et ses possibilités de représentation. Son évitement devant l'effort peut être en lien avec une construction psychocorporelle fragile, en dépit d'une intelligence évidente et de facultés d'adaptation effectives.
Ce tableau clinique pourrait évoquer une inhibition[93] psychomotrice.

c) Projet thérapeutique

L'axe principal du projet thérapeutique consiste à favoriser l'engagement corporel dans l'espace et en relation, sans enjeu de performance, dans la détente et le plaisir. Un autre axe consiste à développer et à soutenir l'imaginaire de Francis. La psychomotricienne, qui a pris en compte ses difficultés d'écriture, recommande une participation à un groupe de jeu dramatique, afin que Francis renforce sa construction identitaire à travers des jeux de rôles. Cette proposition n'est pas retenue par l'enfant, qui choisit à la rentrée 2013 de poursuivre en individuel, acceptant ma présence aux séances en tant que stagiaire.

3.3 DÉVELOPPEMENT THÉORICO-CLINIQUE

3.3.1 INTRODUCTION

Julian de Ajuriaguerra distingue donc l'écriture des autres praxies en stipulant qu'elle est « praxie et langage[94] ». Comment ce « et langage » intervient-il sur ses conditions d'acquisition ? Que faut-il de plus que les compétences déjà évoquées ? Pourquoi Francis, qui parle, aime lire, n'a pas de problèmes moteurs majeurs, vise et marque des paniers de baskets en cascade, rencontre-t-il des difficultés à écrire ?

[93] « Blocage de l'activation émotionnelle chez un sujet qui reste, malgré lui, incapable de réactions ou d'initiatives et qui peut parfois en souffrir. » Postel J., 1998, p. 238.
[94] *Cf. supra,* p. 30.

J'émets l'hypothèse que l'écriture devient fluide, évidente, lorsqu'elle est produite par un être séparé, unifié, ayant accès à une constance identitaire qui le situe à sa place dans un continuum générationnel, un être doué de conscience de soi, comme se définit un sujet.

Julian de Ajuriaguerra affirme que « l'évolution de l'écriture implique l'organisation motrice, l'organisation de l'activité symbolique et gestuelle, et la connaissance de la valeur symbolique de l'acte graphique[95]. » Il précise qu'elle suppose aussi la « stabilité émotivo-affective[96] » comme n'importe quelle activité ordonnée. Il donne ainsi des pistes d'observation et de réflexion. Mais dans la mesure où il consacre deux tomes majeurs — trop rares — à l'écriture de l'enfant[97], son *Manuel* ne précise pas dans quel processus de développement l'ensemble de cette évolution s'inscrit. Comment ces trois niveaux d'organisation en viennent-ils à se lier pour que l'enfant soit à l'origine d'une trace écrite lisible ? Qu'est-ce que cela met en jeu chez lui ? Qu'a-t-il à y perdre, à y gagner ? Et pourquoi son organisation de l'activité symbolique en vient-elle parfois à faire défaut ?

J'émets une seconde hypothèse : les capacités d'organisation évoquées par le père de la psychomotricité s'acquièrent dans un processus de subjectivation à l'œuvre dans le développement de l'enfant. J'en pose une troisième : ce processus s'élabore dans la relation avec son environnement.

Je chercherai donc à vérifier ces hypothèses dans la clinique de Francis. J'emprunterai pour ce faire un chemin sinueux, strict reflet des méandres par lesquels je dois passer pour penser la clinique.

3.3.2 ÉVOLUTION GÉNÉRALE

Mes observations cliniques proviennent des 14 séances qui ont lieu entre le 18 octobre 2013 et le 14 février 2014, sans interruption hormis à Noël.

Quand ma référente de stage, Mme L., psychomotricienne, m'invite à prendre part au suivi de Francis, celui-ci a passé son temps, depuis la rentrée 2013, en haut des gros blocs Wesco, couché sur le dos, genoux pliés, à l'écouter sur sa demande lire

---

[95] AJURIAGUERRA J. (de), 1970, p. 286.

[96] *Ibidem*.

[97] AJURIAGUERRA J.(de), AUZIAS M., DENNER A. (1964), *L'Écriture de l'enfant,* Delachaux et Niestlé.

des livres de contes, refusant de rien faire d'autre. Mme L. pense que la participation d'une stagiaire pourrait changer la donne.

Dès notre première séance à 3, Francis quitte son nid pour organiser une longue séquence de lynchage des 4 poupées chiffon qui représentent les membres de sa famille. Il écrit spontanément leurs surnoms peu flatteurs au tableau. Mme L. dit qu'elle ne l'a jamais vu aussi engagé corporellement. Par la suite, il s'implique dans d'autres activités, dont la peinture. À la 13e séance, le 7 février 2014, il s'allonge deux secondes, répartit les tâches entre nous puis passe son temps debout, à secouer des flacons pour en faire gicler la couleur sur des feuilles blanches. Pour la première fois, c'est moi qui lis. Mme L. dessine à ses côtés. Il signe de son prénom et de son nom, sur sa propre initiative, deux productions picturales. À la 14e séance, alors que Mme L. et moi l'incitons à préparer une « exposition » de ses productions graphiques Francis disparaît sous le gros cône rouge posé au sol qu'il investit comme une carapace[98]. Il refuse de prendre part à la scène de vernissage que nous interprétons, incapable de se lever pour y incarner l'artiste à l'honneur. Il accepte juste de répondre aux appels de la galeriste que je joue, lui raccroche au nez régulièrement et passe la séance au sol.

Cette esquisse à grands traits de son évolution interroge sur le processus thérapeutique à l'œuvre. Comment Francis transite-t-il d'une position d'auditeur couché à une posture de « créateur » debout, choisissant d'inscrire son identité dans une trace, certes giclée, mais « qui lui appartient et qu'il reconnaît être la sienne[99] » ? En outre, quand nous le pensons prêt à s'amuser d'un dispositif mettant en valeur son travail, il se fond sous un cône en plastique, tel la patelle des plages bretonnes. Quelles conclusions en tirer, spécialement sous l'angle de ses difficultés d'écriture ? Afin de nourrir ma réflexion, j'exposerai les quatre séances qui suivirent la première.

a) <u>De la maison pour rien à la bonne et vraie maison</u>

Le 25 octobre 2013, Francis saisit à bras le corps les éléments qui lui servent de niche, les jette à terre avec fracas, lance les balles physio contre les murs. Il s'assied au fond du gros cône en plastique dur, s'y replie, dit qu'il est « un enfant mort », décrète qu'il « renaît » et agence les blocs Wesco dans l'espace, construisant

[98] Voir *infra,* annexe A, p. 102.

[99] PASQUIER M.-A. (du), 2012, p. 82.

une maison « pour rien ». Mme L. propose de lire des légendes et contes romains. Francis accepte. En l'écoutant, il bombarde sa « maison pour rien » de projectiles, qui s'écroule. Nous alternons ensuite des assemblages de blocs Wesco par mes soins ou par les siens et leur destruction par des tirs violents, tandis que Mme L. poursuit sa lecture. Quand il ne construit pas, Francis est le plus souvent assis au sol ou allongé, y compris pour tirer sur nos compositions architecturales.

À la 3e séance, Francis soutient un très long échange de balles avec Mme L. et moi. Il prend plaisir à varier les modalités, les niveaux et les puissances de tir. Puis Mme L. lit et je commence une construction en briques que Francis colmate en bouchant toutes ses ouvertures. Nous tirons à vue dessus.

À la 4e séance, Francis annonce : « On va lire et on va détruire ! » Je construis des « Tours jumelles » avec les briques en carton. Francis trie les briques à sa disposition et construit les siennes à proximité. Avec des rectangles de mousse, il relie nos quatre tours. Je pose des briques sur le toit de l'arche ainsi créé, qui oscille. Nous tirons dessus, tout dégringole. Si Mme L. s'interrompt de lire, Francis lui demande *illico* de continuer. Sur proposition de Mme L., il fait le vide devant les espaliers afin que nous puissions ériger un *axis mundi*. Je suis le maître d'œuvre, Francis me tend ou me lance les matériaux. Sur ma suggestion, agrippé en haut de l'espalier, il pose les lamelles de mousse qui relient le sol au plafond. Quelques pièces s'effondrent. Je l'encourage à les replacer. Il refuse, descend. Je dois terminer. Francis voudrait que nous prenions l'*axis mundi* en photo. Au moment de cadrer, un pas provoque un nouvel effondrement. Nous détruisons le tout en lançant dessus maints projectiles.

À la 5e séance, Francis annonce que Mme L. va lire. Il jette tous les blocs Wesco à terre, renverse matelas et chauffeuse, met sens dessus dessous la salle, se vautre sur la balle physio et, dans ce chaos, décrète qu'il veut construire seul « une bonne et vraie maison ». Il me défend de l'aider et me désigne un périmètre où je peux bâtir. Il s'attelle à sa tâche en conservant un grand matelas en appui sur son dos, parvient à réaliser un tipi en redressant des blocs, s'assied au milieu de sa « maison », écoute comment Junon attise la guerre entre les Romains et Énée. Je construis un mur où il me vient l'idée de placer des jouets pouvant illustrer le récit. J'y pose une figurine de lionne tenant dans sa gueule un lionceau. Je m'allonge sur la balle physio, à

l'écoute du texte. Francis s'approche, regarde ma construction, repart, revient et se saisit de la figurine. Il joue longtemps à faire voyager le couple lionne-lionceau dans des montagnes imaginaires, les fait tomber hors de son espace de préhension, pleure, pousse des cris de tout-petit, attend que je lui ramasse son jouet — ce que je fais. Il reprend son jeu, pousse d'autres cris de nourrisson. Je place alors sur mon mur un zèbre. Francis le repère, s'en empare, attribue à chaque mammifère un territoire, mime une traque de la lionne par le zèbre, sonorise leur affrontement brutal. Toujours assis, il revient à l'écoute des guerres menées par les Romains. Il refuse de se faire couronner, tel Énée triomphant, comme le suggère Mme L. pour clore la séance.

b) Dégager une ligne directrice

Sans rentrer dans l'analyse détaillée de ces séances, cherchons si une ligne directrice s'en dégage, qui nous aiderait à définir autour de quelle problématique s'articule implicitement la prise en charge. L'hypotonie massive de Francis cède la place à une agressivité tout aussi massive, qui vise sa famille autant que lui-même, quand il détruit son espace de repli par exemple. Puis cette agressivité se décharge dans un florilège d'échanges de balles où le plaisir de réaliser des prouesses l'emporte sur la volonté de nuire, repasse par la destruction d'une construction commune. Jusque-là, Francis n'envisage de construire que dans la perspective jubilatoire de détruire. L'édification de l'*axis mundi* vient modifier ce paramètre. Elle représente une autre prouesse, vu qu'il y a bien 2,5 mètres de hauteur sous plafond. Il ne s'agit plus de bâtir à la hâte pour démolir mais de mettre en forme une structure suffisamment stable et équilibrée pour relier le sol au plafond. En haut de l'espalier, Francis ne manifeste aucune fierté en posant le dernier élément. Mais il est très vexé quand les briques qu'il a superposées tombent. Il dégringole aussitôt, me laisse finir. À la séance suivante, il prend en main la réalisation de quelque chose à l'intérieur de quoi il se sent à l'abri. « Rien » cède la place à un garçon qui, rassuré par l'attention bienveillante dont il fait preuve pour lui-même, peut jouer, mettre en scène ses angoisses primitives à travers des combats d'animaux, régresser en poussant des cris d'*infans* en détresse.

3.3.3 NOTION D'ENVELOPPE PSYCHIQUE

Comment ne pas faire le lien avec la notion d'enveloppe psychique ? Le psychanalyste contemporain Albert Ciccone revient sur les origines de ce concept

dans un article synthétique : « L'enveloppe n'est pas un objet psychique en soi, ni même une instance. L'enveloppe psychique est avant tout une fonction […] La fonction enveloppe est une fonction de contenance qui consiste à contenir et à transformer. La contenance est déjà une transformation ou a un effet de transformation[100]. »

a) Un effet de transformation confirmé

Effectivement, mon arrivée peut se voir comme un renfort du potentiel contenant du cadre. Francis le perçoit et laisse son agressivité s'exprimer : transformation n° 1. Ni Mme L. ni moi ne sommes débordées. Nous accueillons cette agressivité, nous y prenons part, nous proposons de la mettre au service de différents projets. Elle se mue en une volonté de prendre soin de soi : transformation n° 2. S'étant bâti un abri, Francis régresse, envoie des signaux de détresse : transformation n° 3. La capacité de contenance semble bien un enjeu central de cette clinique.

b) Un appel à contenance

D'autant que la dernière transformation nous place face à un Francis qui pousse des cris d'*infans*, simule de violents combats d'animaux, comme s'il revivait des angoisses archaïques. Selon le psychanalyste Bion (1897-1979) :

> « […] l'expérience chaotique et confuse du bébé nécessite la présence d'un contenant qui puisse accueillir et transformer cette expérience, la détoxiquer. […] Cette fonction qu'accomplit l'objet — la mère — pour le bébé est appelée "fonction alpha" et elle constitue le premier pas dans l'activité de pensée. Le bébé clive et projette une partie de sa personnalité en détresse dans l'objet, celui-ci contient cette expérience émotionnelle, cette partie de la personnalité du bébé expulsée, et dans la "rêverie" — la fonction alpha est tributaire de la "capacité de rêverie" — commence le processus de formation du symbole et de la pensée. L'objet contenant transforme les éléments "bêta", éléments bruts projetés, en éléments "alpha", éléments disponibles pour la pensée. On voit donc comment la fonction contenante est une fonction "symbolisante"[…]. Ce qui contient, ce qui détoxique l'expérience, c'est le processus de symbolisation[101]. »

c) La symbolisation en question

Aussi formulons-nous cette hypothèse : lorsque Francis crie parce qu'il a perdu son jouet, il agit comme le bébé qui projette des éléments « bêta ». Il régresse parce qu'il a

[100] CICCONE A., 2001, pp. 81-82.
[101] *Ibidem*, pp. 84-85.

besoin de nous pour contenir et transformer quelque chose de son expérience traumatique antérieure. Il sollicite nos facultés de symbolisation, parce que les siennes ne seraient pas très opérantes.

De même, lorsqu'il se tient allongé, dos mou, genoux pliés, pour écouter des contes où le protagoniste doit triompher d'épreuves avant d'accéder au trône, etc., il se positionne en tant que bébé qui demande à sa mère/une adulte bienveillante de donner du sens à ses expériences chaotiques/aux difficultés qu'il éprouve à vivre.

Cette hypothèse en suppose une autre, c'est qu'un transfert[102] soit à l'œuvre entre le patient et Mme L. Le terme s'applique à la cure psychanalytique mais « dès 1909, Sandor Ferenczi observe que le transfert existe dans toutes les relations humaines : maître et élève, médecin et malade, etc.[103] » Nous l'utilisons donc en lui reconnaissant une valeur spécifique à la cure psychomotrice, où « la relation avec le patient devient horizontale et non plus verticale, […] soutenant momentanément le contenant psychique défaillant du patient […][104] ».

Par ailleurs, quand Francis démolit ce qu'il vient de construire, il manifeste qu'il ne peut pas contenir sa destructivité. Nous lance-t-il, là aussi, indirectement, un appel ?

Nous en concluons que son enveloppe psychique ne remplit pas sa fonction et nous mettons cette fragilité en lien avec des difficultés de symbolisation.

d) Les « terreurs sans nom »

Nous faisons également l'hypothèse qu'à travers ses attitudes de tout-petit, Francis nous donne à « rêver », au sens où l'entend Bion, qu'il n'a pas trouvé en sa mère une personne suffisamment à même de transformer ses éléments « bêta » en éléments « alpha ». L'accordage mère-enfant ne se serait pas produit dans des conditions telles que son enveloppe psychique se constitue au mieux. Ciccone rappelle : « Si le bébé ne rencontre pas un objet capable de réaliser ce travail, il réintrojecte l'expérience d'un objet qui refuse les identifications projectives, autrement dit, il réintrojecte sa détresse augmentée des failles de l'objet, il réintrojecte ce que Bion appelle une "terreur sans nom"[105]. »

---

[102] « Processus observé dans la cure psychanalytique où les désirs inconscients et les modes infantiles de relation d'objet sont reportés sur la personne du psychanalyste. » Source : BÉNONY H., 2005, p. 7.

[103] PLON. M. et ROUDINESCO É, 2007, p. 1068.

[104] MOYANO O. dans CALZA A. et CONTANT M., 2007, p. 34.

[105] CICCONE A., 2001, p. 85.

De telles terreurs expliqueraient-elles les réveils nocturnes dont il souffrait au CP[106] ? Nous supposons encore qu'il vient aujourd'hui en séance avec le désir d'expérimenter une relation plus gratifiante. En courant le risque de s'engager dans du jeu spontané, il nous témoigne sa confiance et nous introduit à son univers fantasmatique. Nous émettons l'hypothèse qu'il nous sollicite ainsi pour penser ses productions, afin que nous lui en restituions quelque chose dont il puisse se saisir et « faire son miel ».

e) Un espace soignant

Et de fait, au terme de quelques séances, il semble vouloir intégrer cette fonction contenante en se construisant une « bonne et vraie maison ». « Ce qui soigne […] est l'expérience selon laquelle la vie émotionnelle troublée, perturbée, douloureuse, trouve un espace dans lequel elle puisse être contenue[107]. » La séance en psychomotricité de Francis, dans sa dimension spatio-temporelle mais surtout dans sa dimension relationnelle, serait donc un espace « soignant ».

3.3.4 DU CONCEPT D'ENVELOPPE PSYCHIQUE À CELUI D'ENVELOPPE PSYCHOCORPORELLE

a) L'absence de substrat

Cependant, pour les psychanalystes, la fonction contenante opère dans l'espace psychique qui n'est matérialisé par aucun substrat. L'enveloppe psychique ne se conçoit pas comme reliée à une réalité organique, même si Esther Bick (1901-1983) l'ébauche quand elle « décrit les formations seconde-peau, substituts d'un contenant-peau défaillant[108]. » *Le Moi-peau*[109], du psychanalyste Didier Anzieu (1923-1999) conceptualise ultérieurement « une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps[110]. » À juste titre, Ciccone précise : « Si les fonctions du Moi-peau, et de l'enveloppe psychique en général, s'étayent sur les fonctions de la peau, il faut bien

[106] *Cf. supra*, p. 34.
[107] CICCONE A., 2001, p. 82.
[108] *Ibidem*, p. 87.
[109] ANZIEU D., 1985.
[110] ANZIEU D., 1985, préface à la 2e édition, p. 1.

souligner que l'étayage concerne une relation métaphorique et non pas analogique[111] », — ce que les psychomotriciens oublient parfois. Une thérapie psychomotrice, où le corps réel du soignant s'engage auprès du corps réel du patient, ne saurait par conséquent s'étayer sur ce seul concept.

b) L'enveloppe psychocorporelle

Suzanne Robert-Ouvray, kinésithérapeute, psychomotricienne et psychologue clinicienne conçoit une théorie qui tient compte « du corps réel physiologique et des réactions de celui-ci à la relation[112] ». L'auteur prend en considération l'organisation neuro-motrice pour réélaborer la notion d'étayage en dehors du contexte psychanalytique classique. Selon elle, « la psychomotricité […] se trouve ainsi dans une pluri-spatialité qui allie la neuro-motricité, l'affectivité et la sphère cognitive. Elle ne vise pas l'efficience motrice mais tente de restructurer l'ensemble de la personnalité en réactivant les processus de dialectisation entre le sujet et son corps et entre le sujet et son environnement[113]. » L'ouvrage est sous-titré « Une théorie de la psychomotricité ».

c) La théorie de l'étayage psychomoteur

Comment cela fonctionne-t-il ? « C'est dans une alternance rythmée entre satisfactions et frustrations inévitables que l'enfant cadre et construit son espace psychique. La relation d'amour qui accompagne cette dialectique est garante d'une intégration psychocorporelle satisfaisante[114]. » Ainsi, « l'enfant passe d'un pôle tonique à un autre, de la projection à l'introjection. C'est la respiration psychique et psychomotrice[115] » qui permet la constitution d'une enveloppe psychocorporelle. « Les réactions toniques sont prises dans un processus d'étayage psychomoteur qui met en échoïsation et en lien les différents niveaux tonique, sensoriel, affectif et représentatif[116]. »

Dans ce système, « les liens psychomoteurs ne sont pas issus d'une transformation d'éléments physiques en éléments psychiques, mais ils se différencient, s'organisent et se coordonnent à partir d'une unité primale sensori-motrice, grâce à un processus

[111] CICCONE A., 2001, p. 91.
[112] ROBERT-OUVRAY S., 1993, p. 20.
[113] *Ibidem*, p. 17.
[114] *Ibidem*, Avertissement à la 2e édition, p. 12.
[115] ROBERT-OUVRAY S., 2009, p. 1.
[116] *Ibidem*, p. 2.

d'intégration basé sur des rapports d'antagonismes[117]. » Petit à petit, « avec la confiance qui s'installe entre l'enfant et son environnement, aidé dans son développement psychomoteur par la maturation du système nerveux central, […] l'enfant accède à la cohabitation des motions affectives et représentatives opposées, au jeu musculaire agoniste/antagoniste, à la démocratie psychomotrice[118]. » Embrassant les concepts-clés de la psychanalyse, de la neurophysiologie et de la psychologie, S. Robert-Ouvray évite l'écueil de la dichotomie entre corps et psyché. Aussi aurons-nous abondamment recours à ses concepts.

3.3.5 APPLICATION THÉORIQUE

Nous allons répertorier la suite de nos observations au sujet de Francis selon qu'elles concernent son niveau d'organisation tonique, sensoriel, affectif ou représentatif. Nous déterminerons alors si un pôle reste dominant ou si l'ambivalence psychomotrice y est acquise. Puis nous réfléchirons à la façon dont les différents niveaux s'étayent et à ce que cette organisation dit de l'enfant. Nous tenterons un premier lien entre nos conclusions cliniques et ses difficultés d'écriture.

a) Niveau tonique

Francis présente une hypotonie globale. Il s'allonge spontanément sur le dos, sur des blocs ou des matelas Wesco, ou sur le ventre, sur le gros coussin orange, le tapis de laine ou les balles physio.

Un redressement axial est possible. Francis soutient alors une position assise jambes tendues devant lui ou vaguement en tailleur, à partir de laquelle un bon tonus d'action lui permet de lancer ou de se déplacer au sol en mobilisant ses bras et son torse. Le train inférieur suit *a minima*. Cette dissociation haut/bas est poussée à l'extrême à la 8e séance, quand Francis joue avec Mme L. à n'avoir plus de jambes.

Pour se lever, il passe toujours par des positions intermédiaires qu'il investit. Une fois sur ses pieds, il peut se surélever encore. À la 2e séance, il grimpe à l'espalier afin d'améliorer son angle de tir. À la 7e séance, il se tient en équilibre au sommet d'un bloc, face à la glace et regarde, fasciné, les arabesques élégantes qu'il trace dans l'air avec le ruban de GRS, conquérant, viril.

[117] ROBERT-OUVRAY S., 1993, pp. 18-19.
[118] ROBERT-OUVRAY S., 2009, p. 2.

Pendant 45 minutes, le tonus de Francis fluctue, à l'image de ce que nous réalisons : alternances de redressements laborieux et d'effondrements violents. Avec le temps, l'amplitude et la fréquence des fluctuations diminuent. Son niveau tonique se stabilise à partir de la 9e séance. Quand nous passons aux arts graphiques, à la 11e séance, il mène son activité debout.

Francis s'écroule en cas d'échec, de frustration mais aussi pour manifester son opposition.

Son recrutement tonique s'appuie sur son envie de détruire, de construire, puis de créer, peu sur celle d'interagir avec nous. Pourtant, son engagement corporel s'étaye autant sur la présence de Mme L., qui lit, que sur ma tonicité et sur mon propre engagement corporel. À la 7e séance, j'arrive en retard. Francis dessine au tableau. Mme L. lit. Essoufflée, je me pose sur une chaise pour prendre la mesure de ce qui se passe avant de m'inclure dans la séance. Francis cesse son dessin et va s'asseoir en haut des blocs. Je me lève, il se relève, etc. Cet effet de postures en miroir s'estompe au fil du temps. Francis trouve son autonomie quand nous passons à la peinture.

b) Niveau sensoriel

Francis porte des vêtements souples, des pantalons trop grands pour lui, des hauts amples en molleton sous lesquels on devine à peine sa corpulence. Hormis ses chaussettes, sa vêture ne le moule pas.

Il ne manifeste aucune attirance pour les objets durs, piquants, les arêtes anguleuses ou les structures rigides : ni fléchette ni bâton en plastique ni quille ou balle en bois ni petite voiture en métal. Quand il choisit des poupées, ce sont des poupées en tissu. Il se plaint vite d'avoir mal aux pieds sur les barreaux de l'espalier. Pour peindre, il préfère presser un flacon en plastique que tenir un pinceau en bois. À cet égard, l'usage de la coque en plastique, sous laquelle il se réfugie à la dernière séance, ne reflète pas ses affinités sensorielles du moment et pourrait correspondre à un besoin de dureté exceptionnel.
Francis manipule souvent des objets mous . Mais sa prédilection va aux matières assez malléables pour épouser les volumes du corps et assez fermes pour conserver leur propre volume, telles les structures Wesco. Il aime aussi la consistance des balles

physio, qui ploient sous son poids et le portent en retour. Il tord des anneaux en plastique qui subissent ses déformations mais retrouvent leur circularité, tire avec des balles en caoutchouc molles dont l'impact est très dur si on les lance fort. Il apprécie les volumes sphériques.

Sur le plan visuel, il aime les lignes courbes (pièces de puzzle, bloc en demi-lune). Il préfère les formes pleines aux formes vides. Je m'en aperçois lorsque je réalise des empreintes de feuilles d'arbre[119]. Son aversion pour les espaces vides se révèle par son besoin de semer le désordre dans la salle, de la remplir des débris de nos constructions explosées ou par sa façon compulsive d'enchaîner les buts au basket : combler le vide du filet percé.
Concernant les couleurs, lui-même ne s'habille que de bleu — est-ce son choix ? Dans ses productions, il utilise toute la gamme qu'il finit par mélanger en un magma indistinct. Avec le temps, sa préférence va aux couleurs claires et tranchées, dont il n'annule plus la singularité en les mélangeant ou en les recouvrant d'une autre.

Sur le plan tactile, Francis ne souffre pas d'irritabilité. Il évite tout contact avec nous. Il n'aime pas que Mme L. le prenne par le bras, pose la main sur son épaule,. Il ne supporte pas que nous l'attrapions par les pieds. Cet évitement contraste avec la manière dont il se couche sur le ventre de sa mère ou se colle à elle dès qu'il la retrouve. À partir de la 11^{e} séance, lors de nos activités graphiques, il accepte que nos corps se frôlent autour de l'évier.
À la dernière séance, sa mère nous dit que Francis garde les pieds mouillés quand il pleut parce qu'il perfore toutes ses semelles en forçant sur le frein de sa trottinette.

Sur le plan sonore, il réclame une lecture continue à Mme L. dès la 1re séance et jusqu'à la 5^{e}. La 6^{e} se déroule sans. Elle reprend à la 7^{e}. Lors de la 8^{e}, Francis ne tolère aucun silence. À partir de la 9^{e}, il l'interrompt pour faire des commentaires, des bruitages. La lecture s'entrecoupe jusqu'à la 13^{e} séance où, sur sa demande, je lis — et pas en continu. Il n'y a pas de lecture pendant la dernière séance.

[119] *Cf. infra* annexe B, p. 102.

c) Niveau affectif

Francis exprime beaucoup d'agressivité quand il sort de son hypotonie. Il engage tout son corps dans des activités de déconstruction. Mais pour recevoir la balle, assembler, construire, il doute de lui. Je dois initier l'activité à sa demande. Il peut alors prendre le relais. Il y trouve un plaisir qui peut se muer en autorité. Toutefois, si sa construction tombe, cela l'anéantit. Il ne peut pas la recommencer.

Francis a une estime de lui faible, intermittente. Quand je lui demande à quoi il aime jouer, il me répond avec un regard fuyant qu'il aime lire, comme si cela méritait réprobation. Il s'en prend à lui-même en canardant la poupée chiffon qui le représente. Il n'épargne pas non plus Mme L. en lui imposant, de la 8e à la 12e séance, de ne pas utiliser ses jambes. Lors de la 9e séance, dans un geste impulsif, il tire sur elle alors qu'elle est bloquée dans une panière, atteint son épaule, s'en excuse. « Amputée », Mme L. doit lire, à l'endroit où il l'installe. Ce besoin de maîtriser les paroles comme les déplacements de sa thérapeute reflète son sentiment d'insécurité intérieure.

De l'amour existe, au demeurant. À la 7e séance, Francis soulève son T-shirt et caresse son ventre. Je le regarde. Il me parle de « son petit ventre à lui, son petit ventre chéri, qui est mou… » À la 8e séance, je le décris, persuadée qu'il ne va pas supporter d'être si longtemps le sujet de mon discours. Il me laisse dire. Nous terminons en retard. Il a quand même l'aplomb de demander à faire un dessin et, sans attendre notre réponse, sort le matériel, dessine et presse Mme L. de punaiser sa feuille au mur. À la 10e séance, il marmonne et se réjouit d'annoncer qu'il se parle à lui-même. Puis il s'observe dans le miroir, crée des mises en abyme avec les panneaux, interroge son image, la scrute sans la fuir, lui sourit.
La fierté se lit sur son visage quand il marque des paniers, quand il s'exclame qu'il a « fait l'infini ! » (∞) en tordant un anneau en plastique. Une tendresse émane de la façon dont il joue avec la figurine animale. Dès la 2e séance, il vient m'aider à équilibrer une poutre sur un bloc. Ce jour-là, il me dit : « Tu peux construire ce que tu veux ! » avec une bienveillance de psychomotricien qui me laisse coite. À la 9e séance, il recueille les poupées russes avec lesquelles j'avais figuré les Sabines dans l'enceinte de « Rome » dont il a érigé la muraille. Afin de protéger ces dames, il y place la poupée noire censée le représenter, qu'il n'appelle plus M. Caca.

Son état de sécurité intérieure atteint son apogée à la 13e séance. Il secoue longuement les flacons de peinture devant lui, jambes tendues, à deux mains, sur un rythme soutenu, grand sourire aux lèvres, avant d'en faire gicler la couleur sur sa feuille. Tous les flacons y passent. La connotation sexuelle semble lui échapper. Il est tout au plaisir sensori-moteur d'agiter, de presser, de voir jaillir la peinture.
Au terme de cette séance extatique, pour la première fois, sa mère manifeste de l'agacement quand son fils revient se coller à elle et lui fait une bise. Une autre maman déclare : « Il faut en profiter parce que bientôt, ils n'en feront plus, des bisous ! »

d) Niveau des représentations

Dans les contes mythologiques dont Francis réclame la lecture, les relations incestueuses, les trahisons, les rivalités fratricides le disputent aux guerres de conquête sanglantes. Ces récits constituent la toile de fond représentative de nos séances. Correspondent-ils à son monde interne ?

• À la 1re séance, Francis surnomme Madame J'suis-grosse la poupée qui représente sa mère, Monsieur J'suis-bête : son père, Gaga : sa sœur et Monsieur Caca : lui-même. Il les lynche à mort. En tirant sur Madame J'suis-grosse, il répète avec délectation : « Dans ta face rougeaude ! » — sa mère a le teint rouge. Il m'explique que M. J'suis-bête est marié avec Mme J'suis-grosse et que Gaga se marie avec M. Caca. Cette union incestueuse entre le frère et la sœur serait inévitable. Puis « tout le monde meurt et tout le monde est content ! »
• À la 2e séance, Francis se met en scène comme un « enfant mort dans la forêt », avant de renaître. Mme L. demande : « C'est possible, ça, de renaître ? – Oui, bien sûr, cela arrive souvent ! » Il construit une maison « pour rien ».
• À la 3e séance, Mme L. lance un jeu : raconter un rêve. Elle raconte. Je raconte. Francis se tait.
• À la 4e séance, il demande de quoi Junon est la déesse. Hélas, ni Mme L. ni moi ne savons que Junon est à la fois sœur jumelle et épouse de Jupiter[120]. Lui qui imagine une famille où la jeune Gaga épouse son frère aurait sûrement apprécié. Junon ayant donné son nom à une planète et Francis étant un passionné d'astronomie, peut-être connaît-il cette histoire ? Peut-être souhaiterait-il que nous puissions l'aider à établir

[120] http://fr.wikipedia.org/wiki/Junon, consulté le 10/02/2014 à 16h.

des liens entre ses propres représentations de la famille et la vie singulière de cette déesse : est-il possible, courant, recommandé d'épouser sa sœur… ?
Concernant l'*axis mundi*, je dis qu'il faut commencer par faire une base. Francis m'interroge : « C'est quoi, une base ? » Plus tard, je lui demande comment s'appelle mon assistant ? Il épelle, blasé, son prénom.

• À la 5e séance, il bâtit donc « une bonne et vraie maison ». Quand Mme L. lui demande ce qu'il retient de la séance, Francis dit : « J'ai rien fait ! »

• À la 6e, il répond :« On retient rien de la séance. On n'a rien fait ! – Ah, bon ? On n'a rien fait ? Et toi, t'étais qui ? – Moi, j'suis rien ! – Et nous, on était qui ? – Vous, vous êtes n'importe quoi ! J'm'en fous de ce que vous êtes ! Moi, j'suis rien ! (temps) J'suis un sauvage ! »

• À la 7e, le récit de l'adoption de Rémus et Romulus par une bergère qui vient de perdre ses nouveaux-nés trouve un fort écho en lui.

• À la 8e, il demande ce que signifient « usurpation » et « progéniture ». Il dessine un sapin de Noël enguirlandé avec quatre cadeaux à ses pieds. Un cinquième cadeau flotte dans l'air, avec un phylactère : « Oh, oh ! »

• À la 9e, il établit pour la première fois un lien entre ce qu'il fait et l'histoire qui est lue. Il « construit Rome ». Que retenons-nous de la séance ? « Rien ! Rien du tout ! Rien… »

• À la 10e, Francis détaille : « J'ai construit et j'ai fait du basket. J'ai construit quelque chose. Mme L. a lu ! C'est aussi simple que ça : t'as lu ! Fabienne a construit ! » En début de séance, quand je m'approche de lui, il marmonne : « La baballe ! » Je fais comme si je n'avais pas entendu : « Qu'est-ce que tu dis ? » Il reformule : « Est-ce qu'on peut jouer ? » C'est la première fois qu'il me pose la question. En fin de séance, Francis emboîte perpendiculairement deux anneaux en plastique. Fou de joie, il s'écrie : « J'ai fait Vénus ! » en brandissant son assemblage. Nous ne lui disons pas qu'il a représenté Saturne.

• À la 11e séance, Francis marmonne : « T'as lu et j'ai fait du dessin. » Mme L. ne l'entend pas. Il répète : « T'as lu et on a fait du dessin ! » J'apprécie cette rectification qui m'inclut dans la séance, d'autant que j'ai vu une soucoupe volante dans sa peinture. Il m'a montré ensuite la fumée qui s'échappait du moteur et les « *Aliens* » verts venus se coller sur la vitre.

• À la 12e, il annonce que la prochaine fois : « Fabienne lira, Mme L. fera du dessin » et lui, des tampons ! Il réalise au pinceau une forme longue et pointue, comme une fusée, dont l'extrémité, rose et arrondie, transperce un voile qui l'enveloppe : une membrane,

la voie lactée[121] ? Il dissimule le tout sous plusieurs coups de rouleau orange et y ajoute une giclée de peinture blanche. Il réalise une autre peinture en pressant sur les flacons. Sa création est superbe, façon Pollock. Les giclées se répondent, dispersées ici et là sur la feuille A3. C'est gai, presque fleuri. Une dernière grosse giclée de bleu foncé vient assombrir et brouiller la lisibilité de l'ensemble[122]. Nous lui faisons part de notre déception.

• À la 13e séance, Francis dit : « On s'est amusé, comme toutes les séances. On a lu, on a dessiné, comme depuis deux séances. Cela fait trois séances qu'on lit et qu'on dessine. – Qui est "on" ? – C'est nous trois ! » Il utilise comme annoncé des tampons. Puis la couleur gicle avec frénésie, il ne s'arrête plus. Les teintes restent distinctes, l'espace de la feuille n'est plus entièrement recouvert. Francis titre « Je suis en colère[123] » une production avec du rouge sang.

• À la 14e séance, Francis répond qu'il « ne sait pas » ce qu'on en retient. Comment était son exposition ? « Nulle ! »

e) L'ambivalence psychomotrice est-elle atteinte ?

De cette classification, il ressort que le niveau tonique est nettement dominé par le pôle hypotonique. Le pôle doux domine le niveau sensoriel, même si Francis aime les matières à la fois molles et fermes, il ne s'intéresse pas suffisamment au dur pour parler d'ambivalence. L'insécurité domine le niveau affectif, avec des pics d'agressivité, bien que cela soit en train de changer. Le niveau représentatif est dominé lui par la négativité, le néant, la nullité, le caca, la destruction, la fatalité, la mort. Nous sommes loin de la démocratie psychomotrice énoncée comme un état d'équilibre entre polarités opposées. Le fonctionnement de Francis se rapproche d'un fonctionnement en tout ou rien, qui ne correspond pas au fonctionnement d'un enfant de son âge. Avec chaque niveau si peu en mesure de supporter les antagonismes, Francis dispose d'une enveloppe psychocorporelle très vulnérable.

Ainsi, que nous parlions d'enveloppe psychique ou psychocorporelle, la conclusion reste : fragile. Une enveloppe si fragile peut-elle soutenir l'émergence d'une conscience de soi unifiée, avec un dedans et un dehors ? Nous émettons l'hypothèse

[121] *Cf. infra* annexe D, p. 104.
[122] *Cf. infra* annexe C p. 103.
[123] *Cf. infra* annexe E, p. 104.

que non. Elle ne permet d'établir ni sentiment de *self control* ni sentiment de confiance ontologique, par exemple, qui fondent eux-mêmes, avec d'autres, l'existence d'un sentiment d'identité, comme le rappelle Alex Mucchieli[124], né en 1943, en exposant les thèses d'Erik Erikson (1902-1994).

f) L'étayage du pire

Voyons si, en étudiant comment les différents niveaux d'organisation de l'enfant s'imbriquent la plupart du temps, nous validerons notre hypothèse.

L'hypotonie globable de Francis, qui n'a pas intégré son axe corporel (niveau tonique) le pousse, comme s'il obéissait à une sorte de gradient de densité, vers des formes pleines — plutôt molles. Elle induit son aversion pour les formes piquantes (susceptibles de trouer son enveloppe), les formes creuses, le vide spatial, le silence (niveau sensoriel), tous miroirs anxiogènes de sa propre vacuité. Dès que le contact avec du plein est perdu, s'il se met debout par exemple, son manque de tonicité axiale crée une sensation d'inconsistance. Celle-ci engendre un sentiment d'insécurité intérieure (niveau affectif) et l'ensemble de ces éprouvés se traduit par la manière dont il se pense : « rien » ou une substance dévalorisée : un excrément, « M. Caca » (niveau représentatif). Chaque niveau renforce la polarité précédente (mou, vide, insécurité, rien) pour aboutir à une représentation si négative qu'elle ne saurait soutenir l'émergence d'un sentiment de confiance ontologique. Notre travail consiste à empêcher ce cercle vicieux de boucler sur lui-même.

g) Projection et clivage

Parfois, tout participe à soutenir un mouvement psychique de survie. Une émotion désagréable (niveau affectif) provoque le recrutement tonique de Francis qui se lève (niveau tonique), choisit une balle bien dense (niveau sensoriel) qu'il lance sur Madame J'suis-Grosse en proférant : « Dans ta face rougeaude ! » (niveau représentatif). Les quatre niveaux servent ici un mécanisme de défense, le clivage en bon et en mauvais objet[125]. Ils concrétisent la projection vers l'extérieur de ce que

---

[124] MUCCHIELI A., 1986, p.26.

[125] « Clivage (du moi) : […] coexistence au sein du moi de deux attitudes contradictoires, l'une consistant à dénier la réalité, l'autre à l'accepter. Mélanie Klein reprit la notion freudienne pour déplacer le clivage vers l'objet et élaborer ainsi sa théorie des bons et des mauvais objets […]. », PLON M. et ROUDINESCO É, *op.cit.,* p. 180.

l'enveloppe psychocorporelle de Francis ne peut contenir. « L'étayage […] explique l'universalité des structures psychiques primaires issues des structures motrices primaires : la projection, l'introjection, le clivage[126]. » Ce recours au clivage en bon et mauvais objet correspond à un fonctionnement psychique très archaïque.

h) Le mot de la fin

Parfois, un seul niveau d'organisation vient souligner un manque de contenance, lorsque Francis réduit à « rien » des séances où il a beaucoup donné de lui-même. *Via* le niveau représentatif, il fait voler en éclats à la dernière minute tout ce qu'il a mis en œuvre : son recrutement tonique, l'harmonie sensorielle et la sérénité dans laquelle il semblait se trouver. Cela semblait « du bon » à intégrer tranquillement. « Bernique ! » dirait-il peut-être, puisque bernique est une autre appellation de la patelle[127]. Faute de pouvoir lyncher sa séance, Francis la démolit, sans excitation ni plaisir manifestes, d'un petit mot placide. Et Mme L. de noter ce « rien », si peu en accord avec ce que nous avons le sentiment d'avoir partagé !

i) Trois hypothèses sur le rien

Nous émettons une première hypothèse, selon laquelle le niveau représentatif de Francis n'a pas atteint assez d'ambivalence pour permettre à la représentation d'un Francis actif, confiant, de cohabiter avec celle d'un Francis caca, « sauvage » — images de lui-même auxquelles il demeure fidèle. « Le processus d'étayage psychotonique assure une fonction fondatrice de l'humain : préparer la pensée sur soi, sur le monde. C'est d'abord un processus en ceci ou cela, […] je suis tranquille ou je suis en danger, je suis tout ou je suis rien[128]. » Ne pouvant se représenter comme sauvage et bienveillant, Francis, aux prises avec sa destructivité, rejette la bienveillance au profit de la sauvagerie. Il aurait besoin de se laisser une marge de manœuvre pour tout dézinguer n'importe quand si nécessaire.

Nous émettons une seconde hypothèse, selon laquelle Francis ne veut pas laisser trace de sa clinique. Il refuse d'alimenter un dossier à travers des propos retranscrits par Mme L. Le moins il existe administrativement, le plus elliptique il

[126] ROBERT-OUVRAY S., 1993, p. 222.
[127] http://fr.wikipedia.org/wiki/Patelle consulté le 01/03/2014 à 14h.
[128] ROBERT-OUVRAY S., 2009, p. 2.

demeure, le mieux il se sent. Peu importe que nous soyons déroutées. Il veut échapper à ce marquage. Faut-il élargir son refus à toute trace qui lui accorde une identité ?

Nous émettons une troisième hypothèse, selon laquelle Francis, quand il déclare qu'il n'a « rien fait », dit sa vérité. La séance nous a paru intense. En réalité, il n'était pas avec nous. Il nous a gratifié de son faux *self*, concept winnicottien[129] repris par S. Robert-Ouvray au chapitre « Chloé, l'enfant pseudopode[130] ». Elle y explique comment Chloé est partagée entre le désir de « satisfaire sa mère […] ou exister et risquer de "perdre sa maman"[131]. » Pour résoudre ce dilemme, l'enfant « a sans doute établi un faux *self*-bébé pour satisfaire sa mère et enfoui son vrai *self* quelque part[132]. »

j) Le vrai *self* de Francis

Francis cherche lui aussi à satisfaire les adultes (sa mère, son père, Mme L., moi) en construisant, en posant des questions sur la mythologie... Il reste ainsi dans notre désir et ne risque pas de nous perdre. Son faux *self* a des airs de garçon poli, créatif et entreprenant. Son vrai *self*, à l'inverse du cas de Chloé, ressemblerait à un tout-petit qui clive, dit : « La baballe », joue avec des figurines animales, braille et disparaît sous une coquille quand il se sent trop mal. Qui sait même si ce n'est pas lui qui aurait des difficultés à écrire ?

k) La lecture à voix haute, support du faux self ?

« Le langage, c'est d'abord de la musique : mélodie de la voix, variation des sonorités, rythme des intonations[133]. » La lecture à voix haute constituerait donc une enveloppe sensorielle plus solide que l'enveloppe tonique de Francis, dont le tonus chute régulièrement. Nous émettons l'hypothèse que Francis s'agrippe à cette perception auditive, comme un nourrisson, pour palier l'absence d'un axe structurant

---

[129] « […] distorsion complète de la personnalité qui consiste à s'engager dès l'enfance dans une existence en trompe l'œil (le soi inauthentique) afin de protéger par une organisation défensive un vrai *self* (le soi authentique). Le faux *self* est donc le moyen de ne pas être soi-même selon plusieurs gradations qui vont jusqu'à une pathologie schizoïde où le faux *self* est alors instauré comme étant la seule réalité, venant ainsi signifier l'absence du vrai *self*. » PLON M. et ROUDINESCO É., *op. cit*., p. 967.

[130] ROBERT-OUVRAY S., 1993, pp. 199-215.

[131] *Ibidem*, p. 205.

[132] *Ibidem*.

[133] ALBARET J.-M. GIROMINI F, SCIALOM P., 2011, p. 246.

autour duquel se recentrer. « Le besoin d'un objet contenant apparaît, dans l'état infantile non intégré, dit Esther Bick, comme la recherche effrénée d'un objet — une lumière, *une voix,* une odeur ou un autre objet sensuel — qui peut tenir l'attention, et, de ce fait, être expérimenté […] comme tenant ensemble les parties de la personnalité[134]. »

La lecture met en mouvement l'organe phonatoire de Mme L., qui lui impulse sa dynamique, son phrasé. Elle « avance » et soutient Francis dans ses recrutements toniques. B. Cyrulnik, psychiatre, souligne comment, dès la vie intra-utérine, une relation entre émission vocale et engagement moteur s'établit : « Le toucher de l'oreille et de la bouche devient fonctionnel aux toutes premières semaines, alors que l'embryon flotte encore […] Dès que l'oreille ou la bouche ressentent les vibrations de la voix maternelle, le petit envoie les mains en avant et ouvre la bouche[135]. » En lui offrant une sorte d'axialité de secours, en lui donnant la possibilité de sauver les apparences, la lecture supporterait donc son faux *self*, mais plus encore.

Émise sans interruption, structurant le temps, cette lecture renforce le sentiment de continuité d'existence de l'enfant et, dans une boucle vertueuse, son sentiment de sécurité intérieure. Et ce d'autant que « les tonalités, le rythme de la langue sont des puissants indicateurs de ce que ressent l'autre, de ce que vit l'autre, ce que l'autre n'a d'ailleurs pas toujours conscience de transmettre[136]. » Francis se trouve immédiatement renseigné sur l'état émotionnel de Mme L. quand elle lit. Le niveau sensoriel étaie donc le niveau tonique et le niveau affectif, mais plus encore.

La lecture raconte quelque chose. Elle met au travail son imaginaire. Elle suscite des représentations qui prennent sens les unes par rapport aux autres et par rapport à l'histoire de l'enfant. Elle met en sens l'instant présent. Pendant qu'il suit le récit, il ne se confronte pas à son propre néant de représentation ni à sa représentation de lui-même en tant que néant. Il n'a pas davantage à parler : la lecture comble le silence. Elle nous unit dans une attention au texte de façon quasi-religieuse. « Il n'y a pas de séance de possession, de transe ou de cérémonie religieuse qui se dispense

---

[134] HARRIS M., BICK E. (1987) *Les Écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*, trad. fr., Larmor-Plage, Éditons du Hublot, 1998, cité par CICCONE A., 2001, p. 87.

[135] CYRULNIK B., 1993, p. 58.

[136] ALBARET J.-M. GIROMINI F, SCIALOM P., 2011, p. 246.

de l'exercice de la voix […] Cela fait partie de la mise en œuvre du rapport entre le corps et l'esprit depuis la préhistoire ![137] » Grâce à cette lecture, le niveau représentatif devient à son tour une enveloppe, en étroite relation avec les autres. Cela permet à Francis de ne plus ressentir de « coupure entre les sensations et la pensée, entre les images et les affects, entre "le corps et la tête"[138]. » Or c'est pour « décalage entre la pensée et l'action[139] » que Francis consulte en psychomotricité, c'est ce même décalage qui est évoqué pour parler de ses difficultés d'écriture.

I) Briser le cercle vicieux

La lecture à voix haute optimise la capacité de contenance des enveloppes sensorielle, affective, représentative, et stimule leurs interactions. À elles trois, elles deviennent capables de pallier la fragilité de l'enveloppe tonique, première. Le cercle vicieux qui entraîne « l'étayage du pire » est brisé. L'enfant ressent son unité psychocorporelle, il s'axe. Vue sous cet angle, sa réactivité à demander « Continue ! » au moindre temps de pause ne s'envisage plus comme un caprice ni comme une défausse, mais comme une supplique : « J'ai besoin que tu continues car ta lecture me rend à moi-même ! » Il n'est pas tant question de supporter un faux *self* que d'offrir les conditions d'un rassemblement à partir duquel l'enfant peut tout investir autrement.

D'ailleurs à la 9e séance, soutenu par un meilleur tonus de fond[140] Francis s'engage à « construire Rome, seul ». Il n'écoute plus religieusement Mme L., perfore de lui-même l'enveloppe sonore dont il ne supportait pas qu'elle ait des trous pour nous faire part de ses représentations. Les congés de Noël ont été propices à ce que Francis s'approprie quelque chose, grâce à quoi il se met debout plus volontiers et plus souvent. Ce « nourrissage axial » serait un autre processus thérapeutique en jeu dans sa clinique.

---

[137] Entretien avec Catherine Clément, philosophe et essayiste, au sujet son récent *Dictionnaire amoureux des dieux et des déesses* (Plon, 2014) dans l'émission *Soirée lyrique*, diffusée sur France Musique samedi 8 mars 2014 à 19h08.

[138] ROBERT-OUVRAY S., 2009, p. 3.

[139] *Cf. supra*, p. 34.

[140] *Cf. supra,* p. 46.

m) Renforcer la mère-rachidienne

Selon S. Robert-Ouvray, « le rachis se trouve être dans un premier temps le lieu corporel d'une intégration possible du bon objet[141]. » L'évolution observée laisse supposer que la relation d'implication à l'œuvre dans la thérapie psychomotrice permet à Francis de profiter d'expériences heureuses. « L'intégration des différents paliers détendu-mou-satisfaisant-bon-objet sert l'introjection du bon objet que je nomme la *mère-rachidienne*[142]. »

Un défaut d'introjection de mére-rachidienne a des répercussions fâcheuses sur un enfant, sur « son narcissisme de base et sur ses possibilités d'entrer en relation avec autrui en sécurité[143] ». Par ailleurs, avec la maturation neurologique et l'augmentation de la tonicité du rachis, Francis aurait dû « abandonner l'objet externe qui gratifie[144] » pour accéder au stade de l'ambivalence tonique. Son effondrement sous le cône, qui se produit en absence de lecture à haute voix, montre que son rachis n'est pas devenu « le lieu corporel d'une intégration psychique possible des variations toniques de plus en plus dures comme de l'acceptation de plus en plus croissante des frustrations et de la réalité[145]. »

Lors des premières séances observées, Francis cherche à éprouver le « mou du dos et le mou du ventre[146] » en s'allongeant alternativement sur un matelas ou sur une balle physio. Cette opposition donne lieu au « processus de différenciation du couple organique-musculaire et du couple passivité-activité[147] », que Francis cherche à intègrer. Elle est perçue par le bébé dans les premiers mois de vie, lors de moments de portage tendres avec la mère. Ce processus accompagne l'installation de la mère-rachicienne, qui en précède de nombreuses autres, importants : « Des modalités de l'installation d'une bonne mère-rachidienne primaire dépendront les modalités de l'installation d'un père-rachis et des identifications paternelles secondaires[148]. »

---

[141] ROBERT-OUVRAY S., 1993, p. 169.
[142] *Ibidem*, p. 170.
[143] *Ibid*.
[144] *Ibid.,* p. 171.
[145] *Ibid*.
[146] *Ibid.*, p. 170.
[147] *Ibid*.
[148] *Ibid*., p. 172.

Francis n'a donc pas introjecté de manière suffisante un bon objet à l'intérieur de lui pour pouvoir « sortir de la dyade[149] primaire[150] ». Il grandit avec cette carence, non sans discordances importantes voire invalidantes qui le conduisent à consulter.

La théorie psychomotrice de S. Robert-Ouvray nous a permis de mettre en évidence un manque d'intégration de l'axe, un manque d'introjection du bon objet, le maintien dans une forme de fusion avec la mère, et de faire l'hypothèse d'une construction en faux *self*.

n) Quel lien avec les difficultés d'écriture ?

Envisageons maintenant comment la vision d'un espace disponible, vide, « vierge », sur la page d'un cahier renvoie Francis à sa propre sensation de vacuité interne. Envisageons comment la prise en main d'un outil scripteur, forcément rigide, lui fait éprouver par contraste son manque de solidité axiale. Le niveau sensoriel impacte le niveau affectif. Les deux supports concrets de l'écriture, par leur nature sensitive, placent l'enfant en position d'insécurité affective. Mal assuré de lui-même, à la jonction entre espace vide, feuille plate et stylo rigide, il doit encore manipuler des symboles, puisque la lettre est un signe pour un son qui, combinée avec d'autres, devient un mot, soit un signe pour un sens — un symbole. Or le symbole, en tant que re-présentation, l'oblige à considérer tout ce qui n'est pas là, immédiatement perceptible par ses sens. L'utilisation du langage, à l'œuvre dans l'inscription graphique du mot, le confronte à tout ce qui existe en dehors de lui, sur quoi il n'a pas d'emprise. Elle repose la question de la distinction soi/non-soi. Elle limite sa sensation de toute-puissance, le sort de l'illusion du trouvé/créé vers laquelle il revient volontiers quand il s'exclame qu'il a « fait l'infini » ou Vénus.

> « La capacité de l'enfant de se représenter l'autre, c'est-à-dire de l'"absenter" et de l'intérioriser en son absence, s'étaye sur la capacité de la mère de se représenter l'enfant différent d'elle, autre qu'elle. La mère fournit à l'enfant un objet à symboliser, mais aussi un objet pour symboliser par déplacement de l'investissement sur d'autres

[149] « La dyade est un couple où l'individualité de chacun disparaît au profit d'une unité dyadique au sein de laquelle se tissent certains types de liens […]. La relation dyadique caractérise la relation mère/nourrisson. Elle fonde le fantasme d'une psyché commune aux deux partenaires […]. ». Source : RUFFIOT A., dans DORON R. et PAROT F., 1991, p. 225.

[150] ROBERT-OUVRAY S., 1993, p. 172.

> objets. Il existe dans tout le travail de symbolisation qui sous-tend l'évolution psychique, une fonction tiercéisante. L'absence introduit le tiers, introduit au tiers[151]. »

Rappelé par les outils scripteurs à ses sensations de vide intérieur, à son sentiment d'insécurité intérieure, il doit jongler avec des symboles qui le forcent à se décoller du réel, comme il doit se décoller du corps de sa mère pour venir en séance. Écrire le place face à la nécessité de se représenter les choses sans plus laisser ce soin à celle qui pense pour lui, lui qui ne peut « rien » se représenter — il le répète assez.

> « La capacité d'absenter l'autre en en maintenant la présence intériorisée renvoie, en écho, à la capacité d'être seul, sur quoi prend ancrage le sentiment de sécurité intérieure. C'est avec la perception de ce sentiment de sécurité interne que se construit […] l'estime de soi. Pour y accéder, il est nécessaire que l'enfant ait pu élaborer et dépasser suffisamment les peurs et les angoisses primitives, liées aux expériences de perte et de séparation qu'il a pu vivre dans les premiers temps de sa vie[152]. »

Francis nous a fait part de ses angoisses primitives. Nous pouvons ainsi poser l'hypothèse que l'écriture le met en difficulté précisément à cet endroit qui concerne ses angoisses de perte. Trop déstabilisé par des éprouvés archaïques qu'il n'a pas élaborés, il ne peut se représenter écrivant, et encore moins écrivant bien. Insécurisé, il pense qu'il ne vaut rien, que de toute façon, il fait « de la merde ». Il écrit mal.
Francis pâtit d'un manque d'appui interne, celui que S. Robert-Ouvray nomme le « "dos dur-père", soutenant[153] ». Le père, poursuit-elle, « avant d'être la loi […], c'est l'autre et les autres, le social, […], l'inconnu, ce qui est difficile, ce qui demande d'oser […], c'est l'espace du risque[154]. » Certes, Francis a appris à écrire. Ses facultés d'adaptation lui permettent de donner le change en classe. Mais dans l'intimité, il s'écroule. Et lorsqu'il doit écrire, il écrit mal, lentement, péniblement : « Ça l'énerve ! »

Tout se passe comme si ses efforts afin de faire illusion n'empêchaient pas son vrai *self* d'exprimer sa souffrance en le clouant au sol ou en contrariant la bonne réalisation de son écriture. Nous formulons cette hypothèse et nous supposons que cela relève d'une nécessité vitale pour ce vrai *self*. Il souhaite faire savoir au monde que Francis n'est pas (que) ce jeune garçon intelligent attendu au tournant de ses résultats scolaires. Francis est aussi la patelle (pas-tel) sous sa coquille, l'enfant qui

---

[151] PASQUIER M.-A. (du), 2009, p. 24.
[152] *Ibidem*.
[153] ROBERT-OUVRAY S., 1993, p. 171.
[154] *Ibidem*, p. 174.

attend d'être reconnu, parlé, compris pour réussir à dépasser ses angoisses et à investir son corps. Au vu de notre clinique, il s'agirait d'angoisses liées à l'enveloppe, que S. Robert-Ouvray situe vers le 9e mois, « lorsque l'enfant ressent sa peau séparée de celle de sa mère[155] ». Ces angoisses placent le danger à la fois au-dedans, et Francis n'a cessé de nous faire savoir qu'il manquait de capacité de contenance, et au-dehors. « Les *Aliens* qui prennent possession des intérieurs humains viennent parler de ces angoisses primitives[156] . » Francis peint une soucoupe volante assaillie par « des *Aliens* ».

Le vrai *self* de Francis pourrait être à l'âge critique où le bébé commence à différencier les objets soi/non-soi, à faire l'expérience de son individuation. Et les difficultés d'écriture serviraient de signe d'appel par rapport à une pathologie schizoïde latente.

3.3.6 L'ÉCLAIRAGE THÉORIQUE DE LA NOTION D'AXIALITÉ

Dans ses réflexions sur l'axe et l'axialité, Benoît Lesage interroge « l'axe comme une certaine construction tonique[157] » qui a « à voir avec la vigilance, la disponibilité, la modulation relationnelle[158] » — écrire est un acte relationnel. La fonction d'axialité renvoie « à la façon dont nous intégrons cet axe et à ce qu'il soutient comme vécu[159] » — Écrire convoque l'axialité qui convoque elle-même le vécu : écrire convoque donc le vécu. « L'écriture […] porte en elle, par l'intermédiaire de la main qui l'inscrit, l'histoire intime du sujet[160]. »

Un vécu insatisfaisant voire traumatique serait ainsi plus difficile à faire supporter par l'axe qu'un vécu gratifiant, joyeux. Cela conforte l'hypothèse selon laquelle Francis, à la tonicité axiale si incertaine, aurait traversé des épisodes éprouvants.

Lorsque Mme L. et moi l'encourageons à bâtir, nous prenons au pied de la lettre l'idée qu'« habiter son organisme pour en faire un corps relève d'une construction[161]. » Mais nous ne prétendons pas lui apprendre à empiler ses vertèbres comme il le fait des briques. Ses constructions matérialisent son travail de structuration psychocorporelle.

---

[155] ROBERT-OUVRAY S., 2009, p. 3.
[156] ROBERT-OUVRAY S., 2009, p. 4.
[157] LESAGE B., 2012, p. 33.
[158] *Ibidem*.
[159] *Ibid*.
[160] PASQUIER M.-A.(du), 2009, p. 25.
[161] *Ibidem*.

Nous constatons alors qu'il s'agit bien d'un « processus labile, fragile[162] ». Les compositions de Francis s'élèvent dans un équilibre précaire, à la fois par manque de considération pour les rapports de masse et le centrage des pièces mais aussi sous la menace d'une destructivité latente permanente. Francis semble toujours sur le point de mettre à bas son ouvrage. Nous le voyons renoncer à l'élever pour le détruire plus vite. Nous aimerions comprendre pourquoi. — Les écrits restent.

a) Valeurs symboliques et expressives des axes

En passant beaucoup de temps sur le dos, Francis chercherait à ressentir le volume de son corps par l'intermédiaire des forces gravitaires. « […] Pour quelqu'un qui est couché, c'est l'axe avant-arrière qui semble primordial[163]. » Il se donnerait les moyens d'intégrer cet axe ainsi que le plan horizontal. — Écrire suppose de pouvoir s'orienter à partir d'un devant et d'un derrière.

L'axe avant-arrière sépare « le monde qui peut être perçu et sur lequel on peut agir de celui inaccessible et difficilement manipulable car situé au-dessous et derrière[164] ». Allongé sur le dos, Francis poursuivrait son processus de différenciation du couple activité-passivité, comme si agir n'allait pas de soi. — Écrire est une activité.

Nous faisons aussi le lien avec le stade anal[165] qui, en inversant la localisation de la zone érogène, fait exister l'arrière du corps. Francis se surnomme « M. Caca ». En outre, l'auto-érotisation de la main qui écrit « s'oriente du côté de la pulsionnalité anale en faisant intervenir la maîtrise et le contrôle[166] ».

L'axe haut-bas « coïncide avec l'axe du monde, puisqu'il est celui de la gravité […] C'est une direction naturelle à laquelle nous sommes tous soumis et avec laquelle nous composons[167]. » La gravité jouerait ainsi un rôle de tiers dès la naissance en limitant notre toute-puissance. Françoise Dolto (1908-1988), psychanalyste, évoque la castration ombilicale[168], première castration symboligène qui impose la gravité au nouveau-né et pose l'interdit de retourner *in utero*. Francis refuserait de se soumettre à

[162] LESAGE B., 2012, p. 33.
[163] *Ibidem*, p. 36.
[164] *Ibid*.
[165] Sur les stades libidinaux du développement psycho-sexuel, BÉNONY H., 2005, pp. 34-39.
[166] PASQUIER M.-A. (du), 2012, p. 78.
[167] *Ibidem*.
[168] DOLTO F., 1984, pp. 90-98.

cette loi. Il chercherait à prolonger sa gestation, quand il vivait « en état d'apesanteur, comme un tout petit cosmonaute dans son univers utérin[169] ». Sa passion pour l'astronomie s'origine peut-être dans ce désir ? — Écrire suppose d'exercer une pression sur la feuille ou sur le clavier, de faire couler l'encre du haut vers le bas. Écrire suppose de se soumettre à la loi par l'acceptation de l'arbitraire du code.

Pourtant, les cliniciens[170] s'accordent sur le fait que l'enfant, par essence, veut grandir et aller de l'avant. Pourquoi Francis adopte-t-il des attitudes qui suggèrent le contraire ? Qui comblerait-il s'il retournait *in utero* ? Quelle place prendrait-il ? Quittons-nous notre champ de compétences en posant la question ? Ne faisons-nous que transposer sur un plan relationnel ce que sa tonicité exprime sur un plan postural ? Nous tissons des liens avec les essais infructueux qui ont précédé sa conception. Jusqu'où s'identifie-t-il à l'« enfant mort » évoqué en 2e séance — puisque les morts ne tiennent pas debout ? Comment savoir le poids que cette histoire pèse sur ses épaules ? Une vignette clinique du pédopsychiatre Jean Bergès donne une idée des théories infantiles susceptibles de voir le jour dans ce type de situations :

> « […] cette grande crise d'angoisse s'était déclenchée lorsqu'il avait appris par l'indiscrétion d'une tante […] qu'il avait été précédé d'un frère qui était mort avant sa naissance. Et alors pris dans sa théorie sexuelle infantile à établir, il en avait conclu, sur un plan théorique, qu'à partir du moment où ses parents feraient un autre enfant, c'était à lui de mourir. Personne ne lui demandait de faire cette conclusion, rien dans l'attitude des parents ne venait déterminer une position de ce style […] Ce qui était en jeu dans cet accès dépressif […], ce n'était pas autre chose que la nécessité logique dans laquelle il se trouvait et qu'il expérimentait lui-même, que puisqu'il avait été précédé par la mort, il ne pouvait être, dès lors qu'il y avait un autre après lui, que mort[171]. »

Francis nous demande le sens des mots progéniture et usurpation[172]. Il est sensible au fait que Rémus et Romulus soient recueillis par une bergère qui vient de perdre ses petits. Sa difficulté à faire émerger son identité ne proviendrait-elle pas aussi du fait qu'il se considère comme un usurpateur n'ayant nul droit de vivre, puisque d'autres auraient dû naître, être le deuxième enfant désiré de ses parents, avant lui ? Nous laissons la question en suspens.

---

[169] CYRULNIK B., 1993, p. 58.

[170] D. W. Winnicott, S. Robert-Ouvray…

[171] BERGÈS J., 2006, p. 24.

[172] *Cf. supra,* p. 50.

L'axe haut-bas « imprime à l'existence une direction inévitable[173] » devenant ainsi « une figure du destin[174]. » Initialement, Francis envisage son destin comme l'union incestueuse avec sa sœur qui les conduit à la mort[175] . Cela n'incite certes pas à se mettre debout. Il exprime ce fantasme à la 1re séance. À la 8e, il dessine un cinquième cadeau flottant autour du sapin de Noël, introduisant pour la première un élément nouveau dans le quatuor familial. À la 10e, il crée Vénus… La fatalité de l'inceste paraît écartée. De fait, Francis tient mieux debout.

Enfin, d'un point de vue symbolique, l'axe haut-bas relie la terre, « avec ses valeurs d'ancrage, de portage et de nourrissage, qui relèvent du domaine maternel[176] » au ciel, qui « est la direction de notre croissance[177] ». Cela renforce l'hypothèse selon laquelle, en restant au sol, Francis signifie qu'il a besoin de maternage. Mais cela implique aussi qu'en ne se redressant pas, il désobéit à la loi de l'espèce ou en termes moins phylogénétiques, il n'accomplit pas son humanité. — L'histoire de l'Humanité commence avec l'écriture.
Cet éclairage sur son hypotonie axiale la rend plus alarmante, comme si Francis refusait de prendre place au sein de la communauté humaine, seul espace où il puisse pourtant réaliser sa subjectivation : on ne devient sujet qu'en présence d'autres sujets.

b) Axialité, subjectivité, écriture

La théorie de Benoît Lesage nous aide justement à préciser les liens entre axialité, subjectivité et écriture. Le processus d'axialisation « s'insère dans un ensemble de processus qui construisent […] ce qu'on peut appeler […] la subjectivité. On désigne par là le fait de se pressentir et de se présenter en tant que sujet, face à d'autres sujets[178]. » Il établit donc un parallèle entre le fait de s' axialiser et celui de devenir sujet. À partir de là, qui dit sujet dit axialisé et qui dit axialité dit subjectivité.
Il expose par ailleurs comment un soubassement tonique, qui met en forme le corps, rend possible les gestes et comment « cette mise en forme est appuyée par

[173] LESAGE B., 2012, p. 36.
[174] *Ibidem*.
[175] *Cf. supra,* p. 49.
[176] LESAGE B., 2012, p. 36.
[177] *Ibidem*.
[178] *Ibid*.

l'axialité[179] ». L'axialité se trouve ainsi concernée par nos moindres gestes. Or l'écriture consiste en une succession de tracés qui sont des gestes. L'écriture, en tant que mise en forme du corps pour inscrire des signes dans un espace donné, convoque l'axialité. Dans la mesure où l'axialité elle-même convoque le sujet, l'écriture convoque le sujet. Dès lors, un manque d'axialité traduit une subjectivité incertaine et se traduit par une écriture disgracieuse. Mais tout est lié : un manque de subjectivité se traduit par une axialité incertaine et par une écriture insatisfaisante. Une « vilaine » écriture traduit une axialité fragile, signe d'une subjectivité mal établie, etc.

Notre démonstration associe les trois concepts. Et vue sous cet angle, l'écriture redevient une praxie comme les autres ! Si nous admettons que n'importe quel geste convoque l'axialité qui convoque elle-même la subjectivité, couper du pain, faire de la bicyclette impliquent *le sujet* au même titre qu'écrire. Ici, le lien entre écriture et subjectivité s'articule autour de la notion d'axialité, telle qu'elle met en jeu le tonus, l'espace, la relation dans « une opération de différenciation, donc de distinction et de reliance[180] » mais pas explicitement le verbe. Or l'écriture se distingue des autres praxies par l'intrication du langage dans des gestes automatisés. Sa spécificité tient malgré tout dans ce paradoxe : ne pas penser (aux lettres que l'on est en train de former) pour penser (au sens de ce que l'on veut dire).

3.3.7 REGARD SUR LA DERNIÈRE SÉANCE

C'est donc sous l'angle de la symbolisation, de son rôle dans un processus de subjectivation incluant celui d'axialisation, que nous interrogerons la dernière séance.

a) <u>une chute consécutive à une frustration</u>

Ce jour-là, Francis se précipite vers les flacons. Mme L. lui rappelle qu'il ne va pas peindre. Il tombe. Cloué au sol, il demande : « Ça veut dire que je ne pourrai plus jamais faire de la peinture ? – Si, mais aujourd'hui, comme prévu, nous allons exposer ce que tu as fait. » Francis ne se relève pas pour nous aider à installer le dispositif.
Cela nous confirme qu'il ne dispose pas d'un mât symbolique à l'aplomb duquel s'accrocher en cas de tempête, conserver un minimum de recul et de maîtrise sur la

[179] LESAGE B., 2012, p. 39.
[180] *Ibidem*.

situation. Il ne peut demeurer face à nous, fâché, déçu, mais debout. Il reçoit l'information comme un coup du sort. Le sol le stabilise, le rassure. Francis nous dévoile sa fragilité mais en restant à terre, il dit surtout, par l'intermédiaire d'une communication non-verbale bien rôdée, son opposition à notre projet.

Je culpabilise : comment osons-nous, lui qui commence à peine à se redresser, bousculer ainsi son équilibre affectif ? Lui qui ne peut traduire cela autrement que par un déséquilibre tonique, autant que nous le poussions pour qu'il chute ! Mme L. ne partage pas mon ressenti : frustrer son désir de peindre n'équivaut pas à lui couper les jambes. Nous ne le faisons pas tomber, il ne s'en relève pas — nuance !
Nous repérons ici comment symbolisation et axialisation vont de pair, comment la mise en sens des affects aurait dû opérer sa fonction contenante. Sans quoi, Francis compte sur nous pour décrypter ce qu'il vit, y donner sens.

b) Symbiose et symbolisation

L'enfant fonctionne encore sur un mode symbiotique : à quoi bon dire ce que la mère-environnement sait déjà ? J'ai noté d'autres manifestations d'un tel « fantasme de psyché commune[181] ». À la 3 e séance, Francis déplace des blocs. Mme L. lui demande : « Tu fais quoi ? – Tu sais bien ! – Non, je ne sais pas ! – Mais si, tu sais ! – Non ! Ce n'est pas écrit sur ton front et je ne peux pas lire dans tes yeux… – Si, tu sais bien ! » Fin du dialogue.
À la 4e séance, il glisse une bille en verre dans la main de sa mère, lui dit : « Tu me la rendras tout à l'heure ! » À défaut de pouvoir emporter quelque chose d'elle avec lui, il lui laisse un objet à lui et le tour est joué ! De la 8e à la 12e séance, il prive Mme L. de l'usage de ses jambes et marche sur les siennes comme jamais, selon une répartition des compétences : toi, la tête ; moi, les jambes ; nous, une seule entité fonctionnelle.

« La symbolisation se définit comme le processus psychique personnel par lequel tout être humain s'approprie les expériences qu'il traverse[182]. » Produite par la perception d'une différence entre soi et non-soi, elle favorise la conscience d'être une entité unifiée : « Tout en pensant, je m'aperçois que je pense et donc que le penser

[181] *Cf. supra,* note 149, p. 58.
[182] TASSIN J.-P. et TISSERON S., www.cairn.info/les-100-mots-du-rêve--9782130609506-page-42.htm.

fonctionne au-dedans de moi, qu'il fait de moi un dedans[183]. » Pour Francis, seule la conscience claire d'être un psychisme clos justifierait de recourir à la parole, de s'adresser à autrui en son nom. Selon Winnicott, la constitution du Moi, conjointe à l'émergence de la symbolisation, s'initie très tôt, à la fin de la préoccupation maternelle primaire, lorsque la mère suffisamment bonne cesse de répondre exactement aux attentes du nourrisson, induisant de fait un petit décalage qui permet au bébé d'halluciner le sein[184].

Freud analyse lui le jeu du *« fort/da »*[185], où un garçon d'un an et demi éloigne puis rapproche de lui une bobine attachée à un fil afin de se représenter le départ puis le retour de sa mère, avec les émotions afférentes, en y ajoutant des sons ayant valeur de mots, « o » pour *fort* : au loin et « a » pour *da* : là. Freud souligne l'intérêt pour l'enfant de passer d'un mode passif, qui subit le départ de sa mère, à un mode actif où c'est lui qui rejette la bobine hors de sa vue. La symbolisation offre cette possibilité de ne plus subir les événements mais de se les approprier.

c) Symbiose et finitude

Francis parvient juste à exprimer une demande de réassurance concernant l'activité de peinture, où transparaît son angoisse du plus jamais[186]. À cet instant, nous n'existons pas pour lui en tant que sujets. Nous formons une instance castratrice en présence de laquelle mieux vaut sans doute ne pas exposer ses parties génitales[187]. Il voudrait pourtant que nous le confortions dans son illusion : « Dites-moi que cela ne finira jamais ! » Sans fin, le temps boucle sur lui-même, en cercle ou dans les circonvolutions de la lemniscate. Francis aime les ronds, les sphères, les planètes dont la temporalité, à l'échelle de la nôtre, semble infinie. Qui dit infini dit constance. Pour symboliser, il faut du manque, une rupture, une alternance présence/absence qui permette d'intérioriser des représentations rassurantes. Car nos lignes de vie se termineront par un dernier soupir, notre point final. Écrire une phrase sur une ligne, qui commence par une majuscule et se termine par un point, suppose d'accepter la finitude, celle qui nous séparera à jamais des autres mais aussi de nous-mêmes.

---

[183] GREEN A. citant D. Anzieu, http://www.carnetpsy.com/Library/Applications/Article.aspx?cpaId=198

[184] Sur cette question, voir par exemple WINNICOTT D. W. *Le Concept d'individu sain.*

[185] FREUD S. 2010, pp. 12-16.

[186] *Cf. supra,* p. 64.

[187] Sur ce lien entre station debout et angoisse de castration, voir KLEIN M., 1968, p. 91.

d) Production graphique, regard, axialité

Quand Mme L. et moi simulons le vernissage d'une exposition où les productions graphiques de Francis sont affichées, l'enfant disparaît sous le cône en plastique rouge où il reste caché jusqu'au terme de la séance, laissant parfois émerger sa tête pour parler ou émettre des borborygmes.
J'ai alors l'image du mollusque breton, la patelle, qui se dit aussi « jambe[188] » sur l'île d'Oléron (!) Je prends aussi l'ampleur du décalage entre le garçon que j'ai vu évoluer, se redresser, s'activer et celui qui ne supporte ni de perdre la maîtrise du dispositif, ni que nous regardions ses productions.

J'émets une première hypothèse, celle que Francis demeure, avec Mme L. au moins, dans une relation symbiotique telle qu'il lui prête la capacité de voir la charge d'affects qui présida à la création de ses peintures. Certes ses productions, réalisées dans un climat d'excitation, conservent l'empreinte de leur mode d'exécution : matière fluide jaillie sous pression qui évoquent une déjection organique, éjaculation ou défécation. Mais elles ont aussi un intérêt esthétique qui justifie que nous les détaillions. En outre, comment pourrions-nous deviner quel fantasme, quelle charge agressive ou érotique est liée à telle ou telle giclée ? Francis semble craindre que nous ayons accès à des données pourtant inaccessibles. Dès lors, il ne s'autorise pas à se tenir debout à côté de ces peintures, à en revendiquer « la paternité ».
Selon Winnicott, le bébé trouve dans les yeux de sa mère un premier reflet de lui-même, coloré d'affects, qui favorise l'édification de sa psyché. Si nos yeux se plongeaient dans les siens après avoir vu ses peintures, que réfléchiraient-ils ? Et que redoute Francis en regardant ses productions ? « C'est avec les yeux, à partir de ce qu'il voit, que l'enfant va trouver un sens à ce qu'il trace[189]. » Francis a pris un vrai plaisir sensori-moteur à produire. Il n'a pas donné de visée représentative à ses jets. Cette mise en sens, il nous la délègue, une fois de plus. Lui n'y fait pas face, exactement comme il ne peut pas dire ce qui le contrarie et tombe au sol.

Ce que nous voyons effectivement dans ses productions, c'est le primat du sensori-moteur, l'aléatoire des formes, la superposition des couleurs, dans un souci esthétique mais une évidente absence de figuration. « Dès qu'il s'élabore une

[188] *Cf. supra* note n° 127, p. 53.
[189] PASQUIER M.-A. (du), 2002, p.345.

figuration, le tracé n'existe que *par* le regard qui s'y porte et *pour* le regard qui s'y porte[190]. » Francis produit spontanément des peintures qui ne convoquent pas en priorité le regard, ni le sien ni le nôtre. Il se livre à une production abstraite, compulsive.

Nous voyons par ailleurs un enfant collé à sa trace, incapable de s'en distancier par le regard pour l'apprécier sur un plan esthétique ou symbolique. Nous constatons qu'il nous place face à une alternative sans nuance : soit vous me regardez et vous décrochez mes peintures, soit vous regardez mes peintures et vous ne me voyez plus. Cela rappelle le mécanisme de défense du clivage. Nous constatons encore sa prédilection pour un mode de production qui évacue la question du contact entre l'outil scripteur et le papier. Si l'outil scripteur est un flacon pressuré qui ne rentre jamais en contact avec la feuille, le problème de la séparation ne se pose plus, alors qu'il se pose dans l'écriture chaque fois que le stylo se lève du papier pour tracer le mot suivant.

Ces dernières remarques nous précisent encore de quelles manières l'écriture met Francis en difficulté. Écrire donne à voir quelque chose de lui par l'intermédiaire de son tracé, à la fois à ses lecteurs et à lui-même. Cela lui déplaît ou l'effraie. Écrire l'oblige à regarder ce qu'il fait, à ce que la perception visuelle soit organisatrice de sa figuration. Écrire l'oblige donc à renoncer au plaisir sensori-moteur des projections aléatoires dans l'espace graphique. Et cela est douloureux. Il n'en conçoit pas l'intérêt.
Écrire l'oblige à symboliser. Nous connaissons ses limites dans ce domaine, liées en grande partie à son mode de fonctionnement symbiotique.
Écrire lui fait vivre une alternance d'effleurement et de séparation entre l'outil scripteur et le papier, qui réveille des angoisses archaïques, ce dont il n'a pas conscience et qui nuit à son sentiment de sécurité intérieure.

3.3.8 POUR CONCLURE SUR FRANCIS

Notre analyse semble confirmer l'hypothèse selon laquelle un lien étroit existe entre un processus de subjectivation très inabouti et des difficultés d'écriture. D'autre part, différents signes perçus chez Francis nous poussent à émettre l'hypothèse d'une structure psychique organisée sur un mode légèrement schizoïde. — Et Alexandre ?

[190] PASQUIER M.-A. (du), 2002, p. 347.

4. ANALYSE THÉORICO-CLINIQUE D'ALEXANDRE

Je répète pour Alexandre le plan suivi pour Francis.

4. 1 PRÉSENTATION DU TERRAIN CLINIQUE

4.1.1 LE CMP DE LA BANLIEUE NORD

À quinze minutes en bus de la station de RER et à deux pas du centre-ville, le CMP se situe dans une petite allée qui dessert des logements sociaux, au cœur d'un quartier arboré de résidences HLM à dimension humaine. Sa gestion relève du centre hospitalier de rattachement géographique et administratif.

4.1.2 L'ÉQUIPE

L'ensemble du personnel soignant travaille à temps (très) partiel : le médecin responsable, pédopsychiatre, au 1/5^{e} (soit 1 jour/semaine) ; quatre psychologues dont trois au 1/5^{e} et un au 1,5/5^{e} ; l'orthophoniste au 3,5/5^{e} ; le psychomotricien à mi-temps et l'assistante sociale au 1/5^{e}. La secrétaire médicale, pivot de l'équipe, est employée à temps plein. Son rôle consiste à accueillir les patients, ouvrir et tenir à jour les dossiers, prendre les rendez-vous… Elle sert aussi de relais entre l'établissement gestionnaire et le personnel soignant. Elle remplit par ailleurs une indéniable fonction thérapeutique : certains enfants investissent son bureau pour lui réclamer un coloriage, des biscuits ou pour discuter avec elle en attendant d'être reçu ou de repartir avec la personne qui doit venir les chercher.

4.1.3 LE FONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL

a) La réunion de synthèse bi-mensuelle

Une synthèse a lieu un lundi matin sur deux en présence de toute l'équipe. Je n'y suis pas conviée. Selon mon référent de stage, elle permet au médecin-responsable d'entériner des décisions, suite à des échanges qui ne prennent pas l'aspect d'une élaboration commune mais juxtaposent les points de vue sans les relier.

b) La place de la psychomotricité au sein de l'institution

Ce CMP existe depuis trente ans, extension d'un CMP enfants implanté dans une commune voisine, avec un poste de psychomotricien dont le temps a été réévalué à la hausse. Il est réparti entre les deux centres au gré du médecin-responsable.

La psychomotricité semble bien intégrée. Elle y est pensée, à la façon dont mon maître de stage la présente, comme une pratique rééducative. Lui-même affirme bénéficier de l'estime et de la confiance du médecin-responsable. Son temps de présence fait de lui un pilier de l'institution. Il assure, après l'orthophoniste, le plus grand nombre de consultations, en individuel exclusivement.

La dynamique institutionnelle qui sert de cadre à l'ensemble de l'équipe n'impulse pas, malgré l'orientation psychanalytique de la plupart des soignants, le partage du matériel clinique. Chacun exerce isolément. Les informations échangées sur les patients restent factuelles. Durant les temps informels, j'entends : « Au fait, comment il va, le petit Untel ? » mais personne ne livre d'anecdote, n'associe librement. Dans la mesure où le psychomotricien ne se réfère pas aux mêmes théories que les autres, chacun tendrait à préserver ainsi son cadre de travail. Je déplore, pour ma part, cette absence de circulation des idées et des expériences qui a lieu dans d'autres structures.

c) Les modalités de prise en charge

Un glissement de compétence s'est opéré en la présence trop rare de la pédopsychiatre. Les psychologues reçoivent désormais les familles en premier entretien. Ils orientent donc les patients en psychomotricité. L'orthophoniste peut aussi en faire la suggestion. L'indication doit toujours être entérinée par le médecin-responsable en réunion de synthèse. Elle est notée dans le dossier médical.

Toute prise en charge commence par la passation d'un bilan psychomoteur, qui fait l'objet d'un compte-rendu manuscrit, daté et signé, inclus dans le dossier médical. Puis le psychomotricien élabore un projet thérapeutique, qu'il joint au dossier. Il reçoit ensuite un adulte responsable de l'enfant pour une restitution orale et une explication des axes thérapeutiques. Il évalue le potentiel d'évolution qu'il pressent chez l'enfant. La durée des séances est fixée à 45 mn, parfois 30, pour des enfants très jeunes ou avec une fatigabilité neurologique. La fréquence des consultations est hebdomadaire.

Les séances sont structurées à l'identique : court dialogue d'accueil, long temps de travail, court temps de jeu. Le travail consiste en exercices psychomoteurs classiques

(mobilisation train inférieur/train supérieur, déliement digital, coordination oculo-manuelle, régulation tonique et si nécessaires : exercices graphomoteurs), expliqués ou démontrés, que l'enfant doit exécuter. Le jeu récompense le travail. Il est choisi par l'enfant qui a le droit de demander au thérapeute de jouer avec lui n'importe quel rôle.

d) La salle et le matériel mis à disposition

La salle de psychomotricité se situe face à la salle d'attente. De taille moyenne, parquetée, elle est éclairée par une fenêtre donnant sur une rue bordée d'arbres. Outre un très grand bureau désordonné, elle contient tout le matériel utile pour mener des activités de motricité globale, fine, d'habileté motrice, de relaxation… Elle propose aussi, rangés dans des placards, des jeux de stratégie, de relation (maison de poupée, hôpital miniature, voitures, dînette…), un livre d'anatomie humaine, un autre sur les elfes. Avec son tableau noir et son banc de bois, elle rappelle un peu l'école.

4.2 PRÉSENTATION D'ALEXANDRE

4.2.1 ÉLÉMENTS D'ANAMNÈSE

a) Présentation

Alexandre est un jeune garçon de 10 ans aux beaux yeux noisette, à la face poupine et au sourire accueillant qui échange avec moi une poignée de main coulante. Souvent vêtu d'un pantalon de survêtement ample de couleur claire et d'un sweat-shirt imprimé à motifs de super héros, il dévoile au fil des rendez-vous une collection de paires de baskets. Scolarisé en CM2 en classe ordinaire, il vit chez ses deux parents. C'est le cadet d'une fratrie de deux garçons. R., son aîné de huit ans, l'accompagne toujours au CMP. R. porte les cheveux raides, noirs et ras, tandis qu'Alexandre a les cheveux blonds, longs et bouclés d'un ange. Alexandre se passionne pour l'histoire. Il utilise en séance un niveau de langage soutenu, presque précieux, qu'il abandonne pour un vocabulaire plus grossier avec son frère, dont il partage la chambre.
La grossesse d'Alexandre s'est déroulée normalement. Sa mère le sentait beaucoup bouger *in utero*. Il a marché à 11 mois. « Il courait déjà », dit sa mère. Il a commencé à parler vers 2 ans et demi. Il a acquis la propreté diurne à 3 ans, nocturne à 4. Petit, il était très nerveux et agité. Il ne voulait pas dormir.

En novembre 2011, alors qu'il savait que sa mère devait se faire opérer du poignet, Alexandre tombe et se casse le bras. Lui et sa mère se retrouvent avec le bras droit plâtré en même temps. Trois mois plus tard, en jouant avec son frère, Alexandre se casse de nouveau le bras.
En mars 2012, Alexandre se casse une dent. « Il ne sait pas marcher, il doit courir ! », commente encore sa mère.

b) Histoire familiale

La mère d'Alexandre est d'origine portugaise. Ses parents, qui tenaient un bar, ne pouvaient pas s'occuper d'elle. Elle a été élevée par ses grands-parents jusqu'à ses dix ans. Elle ne veut pas que ses enfants vivent « la même sensation d'abandon ». Son père est d'origine libanaise. Il ne s'est pas remis de la mort de son père en 2008 et serait d'humeur plutôt maussade.
Ils habitent un logement social à proximité du CMP, avec deux chambres.
Madame ne travaillait pas jusqu'en 2009, où elle a occupé un poste à temps partiel. Actuellement, elle travaille à temps plein et s'absente du domicile de 8h à 19h30 du lundi au vendredi. Monsieur travaille de nuit, avec des horaires décalés, depuis longtemps. Par ailleurs, Madame se pose beaucoup de questions, se culpabilise, tandis que son mari, jamais. Monsieur ne s'investit guère dans l'éducation des enfants. Il joue un peu aux jeux vidéo, surtout avec l'aîné. Enfin, le dossier fait allusion à une tentative de suicide non datée de Madame au sujet de laquelle Alexandre lui lance : « Tu as fait le con, tu es partie avec les pompiers ! » Elle dit s'être sentie abandonnée.

c) Histoire institutionnelle

Alexandre a été suivi à la PMI où ses troubles du sommeil ont donné lieu à une rencontre avec un psychologue sans déboucher sur une prise en charge.
À son entrée en grande section de maternelle, l'école recommande un suivi précoce en orthophonie car : « On ne le comprend pas. » La mère, à l'origine de la demande, est reçue au CMP en janvier 2009. L'orthophoniste confirme un bon niveau de langage mais un léger retard de parole, avec des difficultés à prononcer certains sons (léger chuintement sur ch/j, zozotement sur s/z et le [l] yodé). Elle suit Alexandre de janvier 2009 à septembre 2013. Elle constate son impulsivité, note : « Le CP est très difficile. Alexandre, trop immature, a beaucoup de mal à rester tranquille. Toutes les stratégies

sont bonnes pour éviter l'échec qui est une véritable menace. Alexandre supporte très mal de ne pas être toujours le centre d'intérêt. »

En mars 2011, il est adressé par l'école pour un avis en psychomotricité suite à des difficultés dans la réalisation graphique de l'écriture. Scolarisé en CE1, l a 7 ans et demi. Un suivi en psychomotricité commence, qui se prolonge depuis.

Fin 2011, le psychomotricien, en accord avec l'orthophoniste et après approbation du médecin-responsable, propose aussi à Alexandre un suivi psychologique au CMP. Il se déroule sur une dizaine de séances de janvier à juin 2012, car l'enfant « ne fait pas alliance » avec le thérapeute. Il ressort d'un entretien en présence de Madame qu'elle dort avec Alexandre, « parce que son frère l'expulse de sa chambre et comme son père travaille la nuit… », à l'exception de deux soirs par semaine.
Selon elle, Alexandre « prend tout très à cœur » et manifeste un comportement impulsif, surtout avec son frère mais aussi à l'école. « Quelqu'un me cherche et je le tape en réponse » dit Alexandre, qui évoque la jeunesse de son père qui frappait « sans pouvoir s'arrêter » quand « l'autre l'avait cherché aussi ».

4.2.2 PRISE EN CHARGE PSYCHOMOTRICE

a) Indication

Alexandre est orienté en psychomotricité pour des difficultés dans la réalisation graphique de l'écriture, ce que le psychomotricien traduit en troubles graphomoteurs dans son dossier. Il est suivi à raison d'une séance de 45 mn par semaine le mercredi.

b) Bilan psychomoteur

Un premier bilan est effectué en mars-avril 2011. Alexandre y est perçu comme un enfant extraverti, qui bouge et parle beaucoup. Il se prête facilement aux épreuves.

Au niveau de la motricité manuelle, il n'a pas une latéralité usuelle affirmée : il fait beaucoup de gestes de la main droite, mais il mange et écrit de la main gauche. La latéralité neurologique montre une prévalence concernant l'efficience de la main droite

à l'épreuve des diadococinésies. À l'épreuve des levés digitaux, on observe des syncinésies pour les levées de tous les doigts de la main gauche et seulement pour l'annulaire et l'auriculaire de la main droite.
Aux épreuves de structuration spatiale (Bender, Agostini) Alexandre obtient des résultats légèrement en dessous de la moyenne.
Pendant les épreuves d'équilibre, Alexandre présente des difficultés à fermer les yeux. Il évoque une crainte de l'obscurité.
Par ailleurs, Alexandre, hypermétrope, porte des verres correcteurs (6 à l'œil droit, 8 à l'œil gauche).

c) Une épreuve du bilan graphomoteur de G. B. Soubiran

À la rentrée 2013, une épreuve d'observation de l'écriture spontanée complète ce bilan[191]. L'enfant répond par écrit à des questions orales sur ses goûts… Entre deux questions, il doit écrire : « J'écris de la main gauche » de la main gauche puis juste en dessous : « J'écris de la main droite » de la main droite. Pour finir, il écrit trois fois de suite sur une même ligne : « J'écris vite » le plus vite possible. Conclusions :

> • Alexandre connaît et réunit les conditions posturales optimales de l'écriture. Ses pieds reposent sur le réhausseur. Il place et incline convenablement la feuille devant lui. Il se tient droit, au début au moins. Il porte ses lunettes.
>
> • Alexandre tient son stylo de la main gauche, avec une prise tridigitale où le pouce est mordant. Gaucher, il n'adopte pas une posture inversée[192].
>
> • Alexandre a quelques syncinésies buccales, sans production de son ni de salive.
>
> • Son bras scripteur est relativement détendu, de l'épaule au coude. Il reste au contact de la table. La tension va croissant du poignet aux doigts scripteurs. Le stylo appuie un peu trop sur la feuille. L'autre bras semble détendu, la main à plat sur le support.
>
> • Alexandre se précipite dans le geste d'écriture. Ce démarrage impulsif entraîne une ou plusieurs ratures avant qu'il s'autorise à poursuivre son tracé.
>
> • Alexandre pense chaque lettre comme un tout même s'il lui arrive encore de s'arrêter au milieu de la courbure d'un caractère, [b] par exemple. Il écrit lettre par lettre et non par groupe de deux ou trois lettres. Il peut seulement penser certains mots monosyllabiques très courants comme un tout.

[191] L'intégralité de ce bilan figure dans COSTE J.-C. et SOUBIRAN G. B. (1975), *Psychomotricité et relaxation psychosomatique,* Rueil-Malmaison, Doin.
[192] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., *op. cit.*, p. 50.

• Lenteur d'exécution, variation dans la hauteur des lettres tronc, inconstance des proportions entre les lettres troncs et les lettres tiges, écriture chaotique avec des jonctions anguleuses, télescopages ou absences de jonction entre les lettres, irrégularité de l'interlettrage, irrégularité de l'espace entre les mots, jambages anguleux, lettres ambiguës : [a] semblable à [o], [n] semblable à [u], lettres ne reposant pas sur la ligne, rares lettres retouchées rendent compte de ses difficultés d'écriture.

• Plus Alexandre écrit vite, plus son écriture se désorganise.

d) Projet thérapeutique

Défini par le psychomotricien, il est axé sur la régulation tonique et la motricité fine, susceptible d'évoluer vers un travail en graphomotricité. Les médiations utilisées consistent en exercices psychomoteurs, soit dans l'espace, pour la régulation tonique de la motricité globale, la dissociation des ceintures et des deux hémicorps ; soit à la table, à l'aide de différents ustensiles (balles de ping-pong, pince à linge, pions) pour le développement, la précision et la régulation tonique de la motricité manuelle, ainsi que l'amélioration du déliement digital.
Au fil des séances, des exercices graphomoteurs complètent cette série d'exercices, le temps alloué au jeu diminue. De toute façon, le jeu ne fait pas explicitement partie du projet thérapeutique et ne donne lieu à aucun commentaire.

4.3 DÉVELOPPEMENT THÉORICO-CLINIQUE

4.3.1 INTRODUCTION

Alexandre a un an de plus que Francis et une histoire forcément différente. Il ne présente pas d'hypotonie axiale, ne joue pas à l'enfant mort. Ses séances, ponctuées de consignes directives, offrent un matériel clinique *a priori* plus rationnel à partir duquel les liens sont moins aisés à tisser, les « rêveries » rares. Mais elles permettent d'observer attentivement le scripteur. Un supplément d'observations me donnera donc l'occasion d'évoquer pour la première fois le cadre nosographique.
J'exposerai ensuite le mouvement d'évolution générale de sa clinique et livrerai mes notes sur les temps de jeu. Puis j'analyserai l'ensemble en cherchant à repérer les signes de fonctionnement symbiotique, les éventuelles difficultés de symbolisation et la subjectivation subtilement à l'œuvre dans cette rééducation psychomotrice.

4.3.2 OBSERVATIONS ET CADRE NOSOGRAPHIQUE

Au fil des exercices graphomoteurs, des attitudes récurrentes mettent en lumière les difficultés d'Alexandre :

• Il diffère le moment d'écrire en bavardant de sujets annexes.

• Sa respiration devient vite plus haute et plus rapide. De temps en temps, il inspire très fort bouche ouverte ou pousse un soupir.

• Ses ceintures scapulaire et pelvienne sont peu dissociées. La répartition asymétrique du poids du corps sur les ischions, qui libère le bras scripteur, n'est pas acquise.

• Il a bien repéré dans l'espace de la feuille les axes horizontal, vertical et diagonal à 45° mais il a des difficultés à orienter certaines lettres (le [z], le [s]). Il s'arrête pour les tracer, doit penser leur inclinaison.

• Ses lignes de cycloïdes manquent de régularité : les boucles augmentent en hauteur, perdent en largeur, les espaces entre elles ne sont pas constantes, quel que soit le sens sénestrogyre, dextrogyre, alterné…

• Il est gêné par le regard que l'adulte porte sur sa production. Il cache sa main qui écrit, soit en arrondissant le dos, soit par une rotation du tronc partant de l'épaule, soit de l'autre main, soit en inclinant la tête grâce à ses longues mèches bouclées, soit en se couchant sur la feuille, soit par ces différents moyens conjugués.

• Il ne supporte pas la vision des caractères qu'il forme mal. Il les raie puis les noircit intégralement dans un geste compulsif ou les efface *illico* de l'ardoise magique.

• Il n'évalue pas sa maladresse de manière objective : il la nie en bloc ou la surestime.

• Quand le travail est terminé, Alexandre revient sur un modèle tracé de la main du psychomotricien et le critique avec sévérité, en repassant par-dessus, en soulignant ses défauts supposés, comme le psychomotricien vient de le faire pour lui. Ce moment constitue une étape indispensable avant le temps de jeu.

• Il a tous les ongles aussi rongés que possible, à droite comme à gauche.

• Il humanise ses signes graphiques. Cela se perçoit à travers ses commentaires.

Ces données, pas plus que celles recueillies au cours l'épreuve du bilan Soubiran à la rentrée[193], ne suffiraient à diagnostiquer un Trouble de l'expression écrite tel que spécifié par le DSM-IV. En effet, nous n'avons pas fait passer de test standardisé susceptible de donner la mesure d'un écart-type et nous n'avons pu apprécier

[193] *Cf. supra,* p. 74.

d'éventuelles difficultés à composer des textes écrits. Les réponses d'Alexandre aux questions posées n'objectivaient pas d'erreur de grammaire, de ponctuation ou de construction de paragraphe. Certes, elles ne dépassaient pas une phrase, mais il retournait de lui-même à la ligne à chaque fois. « […] le diagnostic de Trouble de l'expression écrite n'est pas porté s'il existe seulement des fautes d'orthographe ou une mauvaise écriture, sans autre perturbation de l'expression écrite[194]. » Par ailleurs, ce trouble des apprentissages spécifié par le DSM-IV n'a pas d'équivalence exacte dans la CIM-10, qui « mentionne une malhabileté pour l'écriture dans la description du trouble spécifique du développement moteur[195] ».

Une heureuse alternative s'offre à nous : considérer les difficultés d'Alexandre comme une « crampe des écrivains[196] », répertoriée parmi les troubles à expression somatique en tant que trouble psychofonctionnel (8.1), l'équivalent des troubles somatoformes (F45) de la CIM 10, à cette nuance près que la classification de Roger Misès (1924-2012), par ailleurs créateur par sa circulaire du 14 mars 1972 de la psychiatrie du secteur infanto-juvénile[197], induit la dimension psychogène du trouble.

Ces considérants nosographiques s'accommoderont d'une transition vers la qualification des difficultés d'écriture. Nous voudrions expliquer notre réticence à parler de dysgraphie. Selon Julian de Ajuriaguerra, « est dysgraphique tout enfant dont la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique important ou intellectuel n'explique cette déficience. Il s'agit donc d'enfants intellectuellement normaux qui viennent consulter pour écriture illisible ou trop lente, ces difficultés gênant souvent la marche normale de leur scolarité[198]. » Le dictionnaire du psychiatre Jacques Postel définit la dysgraphie comme une « atteinte de la fonction graphique scripturale se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que les structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées[199]. ». L'atteinte concerne un trouble « purement fonctionnel (sans lésion neurologique ni déficience intellectuelle) de

[194] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2003, p. 63.
[195] ALBARET J.-M. GIROMINI F, SCIALOM P., 2011, p. 262.
[196] MISÈS R., 2012, p. 68.
[197] http://fr.wikipedia.org/wik/Roger_Mis%C3ùA8s consulté le 22 avril 2014 à 13h.
[198] AJURIAGUERRA J. (de), 1970, p. 286.
[199] POSTEL J., 1998, p. 160.

l'apprentissage graphique, souvent en rapport avec des perturbations affectives et une mauvaise organisation de la représentation spatiale[200]. »

Mais ces définitions ont beau exclure l'étiologie neurologique, suggérer même une dimension psychogène, le suffixe « dys » demeure associé, dans la pratique, à une perception trop exclusivement fonctionnel voire organique du symptôme — puisque fidèle à nos convictions, nous préférons parler de symptôme que de trouble.

Dès lors, la proposition d'une nouvelle dénomination en « TAG », trouble de l'apprentissage de la graphomotricité, faite par les chercheurs de Toulouse[201] nous semble loin de notre démarche. Alexandre appartiendrait au type D de la typologie de Mojet[202], au sous-groupe d'ébauche de crampe hyperkinétique[203] distingué par Julian de Ajuriaguerra, mais nous ne saurions choisir entre « raide », « impulsif » ou « maladroit » tels que décrits par le *Manuel*[204]. Semblables hésitations nous rendront-elles incapable d'une pensée sur la clinique ? Prenons d'abord le soin de la présenter.

4.3.3 MOUVEMENT D'ÉVOLUTION GÉNÉRALE

Mes observations se basent sur 11 séances, du l2 octobre 2013 au 29 janvier 2014. En février, Alexandre n'est pas venu. Au total, 5 séances ont été annulées, 4 par la famille et 1 du fait de M. P., le psychomotricien.

Ces séances étant divisées en trois temps distincts, Alexandre ne présente pas la même évolution au sein des trois, qui ne le mobilisent pas de la même façon.

a) Motricité globale et fine

L'impulsivité d'Alexandre se régule. De semaine en semaine, il affirme ses capacités d'inhibition. Il maintient un bon niveau de performance, apprécie et cherche à faire valoir son aisance corporelle, respire. Ses facultés de concentration s'améliorent, sa mémorisation des consignes transmises à l'oral devient excellente. À la 7e séance, il tolère de ne pas réussir tout de suite un exercice, adopte des stratégies de régulation

---

[200] POSTEL J., *op.cit*.

[201] ALBARET J.-M, KAISER M.-L., SOPPELSA R, *op. cit*., p. 157.

[202] *Ibidem,* p. 47.

[203] AJURIAGUERRA J. (de), 1970*,* p. 287.

[204] *Ibidem*.

tonique efficaces et supporte que, passé un certain degré de complexité, la proposition le mette en échec. Au fil des mois, il prend plaisir à relever des défis dans un esprit plus ludique que compétitif. Dans toutes ces mobilisations, sa main dominante est clairement la main droite.

b) Activités graphomotrices

Pour le travail graphomoteur, Alexandre utilise sa main gauche. Sa production ne s'améliore pas, ses capacités d'attention ou de mémorisation non plus. L'impulsivité domine, suivie de la rage d'avoir été mis en échec après les exercices d'écriture.

• À la 5e séance, Alexandre développe un tracé plus fluide, spécialement en écrivant au tableau, sur un plan vertical.
• À la 6e, cette fluidité s'affirme sur le plan horizontal. Il peut recopier très vite des [w] sans que la lettre se déforme. Ce jour-là, il accepte les critiques de M. P. sur sa production et interroge la manière dont il en est venu à écrire de la main gauche.
Mais cette aisance nouvelle ne suffit pas aux yeux de M. P., qui constate la persistance de difficultés importantes dans l'exécution des cycloïdes sénestrogyres, basiques, pourtant mille fois répétées. Il décide de mobiliser dorénavant la main droite d'Alexandre en complément de sa main gauche. Il met sur le compte de la latéralité usuelle contrariée la stagnation des résultats. Il espère ainsi inciter l'enfant à revenir un jour vers sa main dominante pour tenir le stylo.
• À la 7e séance, Alexandre choisit pour tracer un feutre marron, qui lui rappelle les feuilles d'automne. Sa mère lui a dit qu'il y en avait « plein par terre » quand il est né. Il compare la croissance de ses boucles sénestrogyres[205] à celle d'un être humain, annonce fièrement qu'il a pris 1 cm en 15 jours.
• À la 8e, il se prête toujours au jeu d'exercer sa main droite qui, moins entraînée, écrit plus gauchement que la gauche. Il passe du déni de ses difficultés à un regard ultra-critique sur sa production. Il devance même les remarques de M. P.
• À la 9e, il écrit vite et bien [elle] et [ent] mais ses lignes de cycloïdes manquent de la constance requise, avec la main gauche comme avec la droite.
• À la 10e, il écrit de manière fluide, rapide et lisible le titre du scénario auquel il a pensé pour notre jeu. Mais quand M. P. lui demande d'écrire la distribution, il est pris

[205] *Cf. infra,* annexe F, p. 105.

au dépourvu. Il note sous la dictée : « personage de points » de son écriture la plus malhabile, avec télescopages, finales lancées et lettres dansant sur la ligne[206].

• À la 11e séance, Alexandre écrit rapidement le titre d'un nouveau scénario de jeu. Il note en dessous : « personnages : » et inscrit les noms des protagonistes. Toutes les lettres sont bien formées, correctement liées entre elles, l'espace entre les caractères est régulier, les proportions entre lettres troncs et lettres tiges respectées. M. P. n'a plus rien à reprocher à ses [s] (le vrai prénom du patient commence par [s]). Alexandre s'est-il entraîné ? « Non ! » dit-il, vaguement goguenard. M. P. vérifie sa prise de l'outil scripteur, une prise tridigitale avec un pouce mordant susceptible de freiner le mouvement. Alexandre dit qu'il maintient ce pouce mordant exprès dans la mesure où : « Trop de liberté tue la liberté ! » La déclaration nous laisse sans voix. Elle semble pourtant entériner son appropriation de l'écriture. Hasard ou coïncidence, nous ne le revoyons plus jusqu'à la fin février, où mon stage se termine.

c) Temps de jeu

Dans le jeu, l'impulsivité, la rivalité, le primat de l'agir persistent et se répètent jusqu'à la dernière séance, où tout se met en place d'une manière quasi–miraculeuse.

Séance 1 : Alexandre est un chevalier, moi aussi, et M. P., un roi. Les chevaliers attaquent le château du roi. Je me sens débordée par la précipitation d'Alexandre à assaillir le roi. Il l'affronte à l'épée, en continu, frontalement. Rien ne vient soutenir mon imaginaire : ni contexte temporo-spatial ni dialogue entre chevaliers pour élaborer une stratégie ni échanges avec le roi pour savoir sur quel royaume il règne ou quel genre de bon ou mauvais roi il est…. Mon personnage n'a pas de raison d'attaquer. Je laisse l'enfant-chevalier affronter le roi, saccager son château et le mettre à mort maintes fois. J'attribue mon malaise à la nouveauté.

Séance 2 : Nous réalisons avec les blocs Wesco une curieuse structure symétrique : une moto. Nous grimpons dessus, munis d'un bâtonnet en plastique : le guidon. Alexandre se tient debout entre M. P. et moi. Il refuse de dire quels personnages nous interprétons, de s'imaginer dans des vêtements de circonstance. Il estime « complètement inutile » de préciser dans quelle direction nous roulons, refuse que nous soyons trois motards filant en direction d'un rassemblement…Il démarre en

[206] *Cf. infra,* annexe G, p. 106.

trombe, c'est-à-dire qu'il joue à faire prendre de la vitesse à cette moto. Cela éjecte M. P. de l'engin. Stop ! Alexandre descend, manipule quelques cubes. La moto devient « un avion ». Nous remontons, lui toujours au milieu du couple thérapeutique. Nous accélérons. Cela éjecte M. P. de l'avion. Je dois m'éjecter aussi. Stop ! Alexandre me récupère, puis récupère en ricanant M. P. Il déplace quelques cubes. La structure devient « un lit ». Nous reprenons nos places avec nos « guidons ». Le lit n'a pas le temps de prendre de la vitesse. M. P. est éjecté par Alexandre qui se moque de lui. Moi, je ne comprends plus rien et même si je suis en jeu, je me sens hors-jeu. Dans un état d'excitation certain, Alexandre déplace des éléments de la structure, prétendant faire un hélicoptère. Il veut que nous remontions. M. P. indique qu'il est l'heure. Nous rangeons. Je mets mon malaise sur le compte de l'ignorance des règles. C'est un jeu auquel ils ont déjà beaucoup joué avant moi.

Séance 3 : Nous reprenons le jeu de la moto. Celle-ci avance, recule mais « ne va nulle part ». Très vite, elle se configure en mode « jetski », devient un avion avec un lit — une couchette — puis un hélicoptère. Systématiquement, M. P. est éjecté. Un léger coup de pied, de genou ou de hanche d'Alexandre lui signale qu'il faut tomber sur le macadam, au fond de la mer ou dans les airs. À mon tour, je me fais éjecter et m'évertue à lancer des appels trop démonstratifs au goût du meneur qui vient me repêcher dans l'eau, laissant sombrer M. P. Je conteste ce refus d'assistance à M. P. Alexandre conteste ma contestation. J'ai la sensation que nous ne jouons pas ensemble, je me sens gourde. J'éprouve un sentiment d'abandon massif que je n'ai pas quand je joue avec d'autres patients.

Séance 4 : Alexandre me sollicite pour que je l'aide à construire une cage de football. Nous tirons tous une fois sans marquer. Alexandre a l'idée d'élargir la cage. Nous avons la possibilité d'envoyer le ballon ailleurs que dans les mains du *goal*. Il se place en *goal*. Je ne réfléchis pas, je tire et marque un but ! Alexandre est stupéfait. Il dit que lui n'a pas marqué parce qu'il n'avait pas encore élargi la cage. Aux tirs suivants, Alexandre ne marque pas davantage, bien qu'ayant encore élargi la cage, ni M. P. ! Cela ennuie l'enfant, d'autant que je suis une fille ! Nous rangeons. M. P. lui recommande de faire du travail d'écriture pendant ses vacances. Lorsque je m'approche pour le saluer, il grimpe à l'espalier en disant qu'il veut être aussi grand que moi. Je repense à la stature très imposante de son père.

Séance 5 : Il faut grimper à l'espalier et sauter sur le matelas de réception, en atterrissant le plus loin possible en avant. M. P. conteste cette idée de compétition. Il demande à Alexandre de ne pas sauter d'un barreau trop élevé car le matelas de réception manque d'épaisseur. Alexandre approuve, assurant qu'il ne faut pas se mettre inutilement en danger. Puis il change de ton, lance : « Oui, pour vous, il ne faut pas sauter trop haut ! » M. P. stipule que la consigne vaut pour tous. Alexandre saute donc depuis un barreau assez bas et atterrit loin en avant du tapis. Il est déséquilibré à son arrivée. M. P. introduit la consigne de stabiliser le saut. Il grimpe, saute moins loin qu'Alexandre qui crie victoire. M. P. rappelle qu'il ne s'agit pas d'une compétition. Alexandre dit qu'il est clairement dans la compétition ! Je grimpe, saute. Je me stabilise en atterrissant moins loin qu'Alexandre : il jubile ! Ensuite, Alexandre veut que je lui tire dessus avec la balle en mousse au moment où il saute, pour le déconcentrer. Ce que je fais. M. P. prend la suite et Alexandre me tend la balle en mousse. Il en trouve une plus dure et soutient que nous allons ensemble viser M. P. Je dis que ce n'est pas équitable, dans la mesure où il n'a subi lui-même qu'un seul tir. Alexandre s'en fiche, il veut cibler M. P., qui insiste pour qu'on ne vise pas sa tête, saute, se stabilise. À mon tour, je saute en subissant les tirs. Je suis lasse. Tirer permet de décharger de l'agressivité. Mais ni Alexandre ni M. P. ne sont mes ennemis. Je m'ennuie ferme, au contraire d'Alexandre qui ne cache pas son plaisir !

Séance 6 : Alexandre installe une cage de foot avec l'aide de M. P., y place M. P. et se prépare à tirer. Il rappelle la consigne : « On ne vise pas le visage ! » C'était la demande insistante de M. P. lors de la séance précédente. Alexandre nous fait savoir qu'en dépit de ses décharges agressives, il a de l'estime pour M. P., qu'il peut même en prendre soin. Alexandre tire et marque un but, devient *goal*. Je tire sans marquer, M. P., pareil. Au second tour, Alexandre ne marque pas, moi non plus. Alexandre dit qu'il va gagner si personne d'autre que lui ne marque. J'entends la fanfaronnade et laisse M. P. marquer. Surpris, M. P. me demande si je l'ai fait exprès ? Je souris. Alexandre ne réagit pas. Nous rangeons. M. P. dit qu'ils sont à égalité. Alexandre prend l'air indifférent. Il roule sur les talons de ses chaussures équipées de roulettes, s'intéresse aux échasses, ramasse son étui à lunettes, ouvre la porte pour retrouver son frère dans la salle d'attente.

• Séance 7 : Alexandre sort de ses poches des toupies et des lances-toupies. Il en envoie 4 ou 5 sur le parquet. Nous sommes invités à les regarder tourner ! A-t-il glissé ces jouets chez lui en anticipant ce moment ? Chaque toupie représente un pays : Italie, Japon, France… C'est la première fois que je l'entends citer des noms de pays ! La question des identités « nationales » le travaillerait-elle autant que celle de son identité tout court ? M. P. le met au défi de remettre ses chaussures avant que la dernière toupie ait cessé de tourner. Alexandre en lace une. Il avoue ne savoir faire ses lacets que depuis l'an dernier… Pour la prochaine séance, il doit se souvenir de la phrase : « On n'écrit pas que pour soi mais aussi pour être lu par les autres. »

• Séance 8 : Alexandre construit un château fort. M. P. est Charlemagne, châtelain, Alexandre, Napoléon Bonaparte et moi, Jeanne d'Arc. Alexandre cite les pays que Napoléon a « conquéris ». Il n'apprécie pas que je le reprenne pour « conquis ». Alexandre aime l'histoire, il adore Napoléon Bonaparte, sa puissance. Il prétend que Napoléon était l'ami des Russes et que la retraite de Moscou n'a jamais existé. Puis avec la même impulsivité qu'en octobre, il engage un duel avec Charlemagne, qui lui demande de ne pas l'attaquer de trop près. Le duel, mal simulé, ne dure pas. Je ne participe pas à ce jeu. Napoléon Bonaparte se bat pour un objectif trop indéfini. Je regrette d'avoir pris une épée jaune. J'aurais préféré être une Jeanne d'Arc en jupe à nourrir paisiblement ses brebis. Nous rangeons.

• Séance 9 : Le jeu est scénarisé avec peine : quelle époque ? « Ce n'est pas important ! » Alexandre se fixe sur la prise de la Bastille. Je me décrète prisonnière. M. P. est un soldat du roi qui défend la Bastille. Alexandre est un révolutionnaire qui vient me délivrer. Un groupe de révolutionnaires arrive en renfort. Alexandre veut trucider le soldat du roi, qui tente par des serments de rallier le camp révolutionnaire. Alexandre vole des épées stockées dans une salle de la Bastille pour les distribuer à ses partisans puis installe un canon pour tirer sur le soldat. Je tends des allumettes pour allumer la mèche. Le canon est commandé électroniquement, pas besoin d'allumer de mèche ! En arrivant sur le soldat, le boulet lui tranche la tête : il fait aussi guillotine ! Le soldat du roi mime que sa tête tombe et rebondit sur un parapet. M. P. tend un ballon en guise de tête tranchée. Je m'en saisis et la brandis. Mais quoi dire ? J'ai du mal à prendre part à ce jeu, à cause des changements d'époque décrétés à la dernière minute par les performances technologiques des armes révolutionnaires.

• Séance 10 : Nous jouons : « La mort du roi Soleil », avec le roi Soleil et deux soldats : Charlemagne et Charles Martel. Tous deux veulent la peau du roi. Alexandre n'explique pas les motifs de cette haine. Il ne porte aucun intérêt à l'invention d'une fiction, seul compte l'agir : provoquer en duel le roi Soleil et le toucher avec son bâton, passer pour de vrai son bâton en travers de la nuque de M. P. au lieu de faire semblant de lui couper la tête. Alexandre n'accepte aucune proposition. Il modifie les siennes, passe son temps à dire « Pouce ! » pour transformer l'histoire *in extremis* et sans concertation. Cela a le don de m'agacer !

• Séance 11 : Nous jouons « 1700 », avec le roi Soleil, le soldat Grand et le soldat Petit. Les personnages ont de bonnes raisons d'agir, les enjeux sont posés, les dialogues entre eux possibles. Le roi Soleil se délasse dans son château en jouant aux fléchettes. Il appelle le soldat Petit. Il a le projet de conquérir un nouveau pays. Mais le soldat Petit en a marre d'obéir au roi, il ne veut plus partir à la guerre. Il tente de tuer son roi. Le roi appelle à l'aide son plus fidèle soldat, le soldat Grand. Le soldat Grand repousse le soldat Petit qui ne parvient pas à s'échapper. Le soldat Petit essaie de convaincre le soldat Grand de tuer le roi. Le soldat Grand reste fidèle à son souverain. Le roi Soleil condamne alors les deux soldats à se battre à mort dans son arène. Le soldat Petit ne cherche pas à s'enfuir. Il s'imagine vaincre le Grand : « il se croit le plus malin ! » Le soldat Grand ôte sans peine la vie au soldat Petit. Comme promis, le roi Soleil récompense le vainqueur, lui offre de l'or, des émeraudes et des rubis.
M. P. est le roi Soleil, Alexandre le soldat Grand et moi le soldat Petit. Puis Alexandre est le roi Soleil, M. P. le soldat Petit et moi le soldat Grand. J'ai enfin le sentiment que nous jouons la même histoire et que nous y prenons plaisir !

d) Synthèse des trois évolutions

En motricité globale, l'évolution est constante et régulière. À l'opposé, dans le jeu, rien ne change, jusqu'à la dernière séance où tout advient. La graphomotricité réunit ces deux tendances. La qualité de l'écriture stagne un certain temps, puis Alexandre réalise d'infimes progrès à chaque fois jusqu'à ce qu'il semble parfaitement à l'aise avec l'écriture, de manière assez soudaine, à la dernière séance.
Ces décalages montrent à quel point, selon les activités pratiquées, le patient n'est pas sollicité sur les mêmes compétences psychomotrices. Ils révèlent la pertinence d'un entraînement régulier pour l'amélioration de la motricité. Ils disent en négatif la

nécessité de quelques retours sur le jeu de l'enfant pour qu'il passe d'un jaillissement de fantasmes à une création imaginaire élaborée. Alexandre met dix séances à structurer un scénario si bien ficelé, si clair, que nous avons pu échanger nos rôles en personnalisant notre interprétation. Il a tellement apprécié qu'il aurait voulu le rejouer une troisième fois avec la dernière distribution !
Quant à l'écriture, prise en tenaille entre praxie et langage, exercices de coordination globale et assauts répétés contre le châtelain, nous émettons l'hypothèse qu'elle évolue au gré d'autre chose que la répétition de lignes de cycloïdes, même si ces exercices contribuent à soutenir Alexandre dans ses désirs de changement, en lui offrant un cadre très sécurisant dont il connaît les contenus, les objectifs et les limites.

4.3.4 SOUBASSEMENTS THÉORIQUES DES SÉANCES

En effet, Alexandre dit beaucoup qu'il veut grandir. Dans sa bouche, cela signifie autant prendre des centimètres qu'adopter un comportement plus mûr, en « écrivant comme un grand », par exemple.
Face à cette demande, M. P. propose une prise en charge inspirée des thérapies cognitivo-comportementales, qui envisagent l'apprentissage comme le résultat d'un conditionnement opérant, selon le principe de l'interaction stimulus/réponse, avec éventuellement l'intervention d'un sentiment d'efficacité personnelle et dans tous les cas la certitude d'une plasticité cérébrale efficiente[207]. Il s'agit de modifier/rééduquer la mauvaise réponse comportementale par la répétition pédagogique.

Pour la rééducation de la motricité globale, M. P. s'appuie sur les leçons-types publiées par Julian de Ajuriaguerra en 1959, avec l'idée que « […] les améliorations obtenues dans le champ moteur peuvent modifier les modes de perception et surtout les modes d'afférences émotionnelles[208]. »
Concernant la motricité fine, il reprend les exercices conseillés par Jean-Michel Albaret et Régis Soppelsa[209] : mouvements de translation d'objets dans la paume (dextérité

[207] Pour plus d'information, consulter le chapitre 7 du Rapport de l'Inserm sur les psychothérapies : http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/146/?sequence=12
[208] AJURIAGUERRA J. (de), 1959, p. 489.
[209] ALBARET J.-M. et SOPPELSA R. (2007), *Précis de rééducation de la motricité manuelle,* Marseille, Solal.

manuelle), entraînements des pinces pouce-index, pouce-majeur, pouce-annulaire avec une pince à linge (dextérité digitale).
Ses exercices graphomoteurs suivent les recommandations des mêmes auteurs : démonstration silencieuse du tracé, explications claires de la formation de la lettre avec des flèches qui précisent les orientations[210], pratique globale qui ne fragmente pas la lettre, variabilité de la pratique, technique de la lettre cible[211]… Il demande aussi : « À quoi dois-tu être attentif avant d'écrire ? »
Pendant ces deux temps de « travail », comme il les nomme lui-même, M P. adopte une attitude directive qui coupe court aux digressions de l'enfant. « Nous devons par notre autorité suppléer l'incapacité de contrôle dont l'enfant souffre dans une certaine mesure, jusqu'au moment où il l'aura retrouvé en partie[212]. » Il ne porte pas attention à ce qu'Alexandre nous dit de lui, n'encourage pas son expression orale en le relançant, lui réclame seulement son attention et quelquefois le silence.

Sa proposition de laisser ensuite l'enfant jouer comme il veut repose sur la théorie du renforcement positif : une action (avoir bien travaillé) qui a des conséquences positives (jouer) va tendre à se répéter. Mais elle se réfère aussi à Donald Wood Winnicott, qui rappelle : « Il ne faut jamais oublier que jouer est une thérapie en soi[213]. » M P. laisse ainsi le patient vivre des expériences. « Pour contrôler ce qui est au-dehors, on doit faire des choses et non simplement penser ou désirer […] Jouer, c'est faire[214]. » Vu sous cet angle, le jeu, qui donne l'occasion d'agir, contribue à la dynamique « adaptative » de la séance : « L'action confirme ou infirme la réalité de la vie fantasmatique et il s'effectue alors un mécanisme de réduction nécessaire[215]. »

L'association de ces trois temps sur une même séance semble ne relever que de l'intuition thérapeutique de M. P.

---

[210] *Cf. infra*, annexe H, p. 107.
[211] Voir ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., 2012, chap. 8, pp. 175-205.
[212] AJURIAGUERRA J. (de), 1959, p. 470.
[213] WINNICOTT D. W., 1971, p. 71.
[214] *Ibidem*, p. 59.
[215] AJURIAGUERRA J. (de), *op. cit.*, p. 429.

4.3.5 UN AUTRE REGARD SUR LA CLINIQUE

Après ces précisions, livrons notre analyse. La première chose qui nous frappe, c'est ce décalage entre l'Alexandre qui mémorise et exécute à merveille des enchaînements moteurs mettant en jeu sa régulation tonique, son équilibre, sa dissociation gauche/droite, sa mémoire de travail, ses capacités de planification, d'inhibition, d'attention, etc., dont la dextérité digitale s'améliore, et l'Alexandre qui raie, rageur, trois fois de suite une lettre avant d'écrire un digramme ou qui échoue à tracer des lignes de boucles régulières. Ce décalage questionne la notion de diffusion des acquisitions à la base de son projet thérapeutique.

a) L'hypothèse d'une incompréhension

M. P. explique la stagnation de son écriture par la latéralité contrariée. Nous émettons une autre hypothèse. Elle rejoint indirectement la sienne et part du principe qu'Alexandre, depuis deux ans et demi, n'a pas été entendu dans sa demande. « […] Un sujet qui ne se sent pas compris d'un autre ne peut pas en apprendre quelque chose. On ne peut rien apprendre de quelqu'un qui ne nous comprend pas, même s'il sait très bien tout nous expliquer[216]. »

Qu'est-ce que le psychomotricien n'aurait pas compris en proposant à Alexandre ses exercices graphomoteurs ? Revenons aux théories de la neuropsychologie : le passage d'un contrôle rétroactif à un contrôle proactif, en jeu dans le processus d'automatisation, présuppose l'existence d'un sujet[217]. Or ce sujet, où est-il ? Pouvons-nous considérer Alexandre comme tel ? Ne montre-t-il pas, à travers son impulsivité par exemple, des signes de difficulté d'accès à une conscience de soi ? Sa décision d'écrire (et de manger) de la main gauche alors qu'il est parfaitement latéralisé à droite ne trahit-elle pas un problème de différenciation ? Quel sens lui donner ? Alexandre chercherait-il à maintenir l'ambidextrie de sa plus tendre enfance ? « Si vivre, d'une certaine façon, c'est savoir "choisir son camp", il importe de voir que chaque individu, en plus de son sexe, doit choisir aussi un pôle dominant (il est droitier ou gaucher) : ce second choix est tout aussi nécessaire que le premier à la constitution de la personne et de son identité[218]. »

---

[216] CICCONE, 2001, p. 97-98.

[217] *Cf. supra*, pp. 28-29.

[218] CADY S., 1988, p. 12.

M. P. a noté cette latéralité partculière dès le bilan. Il n'a pas cherché à en interroger le sens. Il a « respecté le choix d'Alexandre ». Pourtant, par ce choix, Alexandre rendait son apprentissage plus périlleux. Il se plaçait en position délicate, pour ne pas dire en position d'échec. Fidèle à l'idée qu'un enfant qui va bien a envie d'aller de l'avant, nous considérons ce choix d'entrave comme le signe d'une souffrance — et non comme la marque d'une belle indépendance d'esprit. Dans l'ouvrage que nous venons de citer, Sylvie Cady, psychomotricienne, psychanalyste, parle d'enfants gauchers par fusion avec la mère, une gaucherie « en miroir », faute de tiers séparateur opérant. Elle évoque aussi le cas d'enfants latéralisés à gauche par identification très forte à un modèle gaucher. Le père d'Alexandre est gaucher.

Ainsi, la question d'un fonctionnement symbiotique refait surface dans cette étude, et cela d'autant que la 6^{e} séance semble une charnière dans l'évolution clinique. Pour la première fois, Alexandre écrit vite et bien un caractère isolé, il tolère les critiques de M. P., le ménage en jouant et accepte nonchalamment d'être à égalité avec lui dans le jeu. Et c'est le jour où il revient de lui-même sur les circonstances qui l'ont conduit à écrire de la main gauche en discutant avec moi : « – J'aurais dû être droitier, en vérité ! – Ah, bon ? Mais comment se fait-il que tu sois devenu gaucher ? – Je ne sais pas… – Je croyais que c'était toi qui avais décidé ? – Oui… Quand j'étais petit, j'écrivais des deux mains ! Je n'ai réussi qu'à 5 ans à écrire mon prénom en lettres détachées ! – Si tu as dû apprendre à chaque main, c'est normal que cela ait pris plus de temps… »

b) <u>Repérage d'un fonctionnement symbiotique</u>

L'anamnèse relate un épisode où Alexandre se retrouve avec le bras droit plâtré en même temps que sa mère : simple hasard ?

Dans les jeux, nous devons deviner l'implicite des rivalités entre les personnages comme nous devons deviner ce qui donne lieu à la métamorphose de la moto en lit, nous adapter à tous les changements qu'il décrète arbitrairement au fil de l'action. Il attend de nous cette synchronisation, cet art de la divination, comme si nous avions un accès direct à son cerveau. Cela rappelle la manière dont Francis attend de Mme L. et moi que nous devinions ses intentions, que nous donnions du sens à ses chutes.

Par ailleurs, pour tracer, Alexandre choisit un feutre marron. La couleur lui fait penser aux feuilles mortes des arbres, qui lui évoquent ce que sa mère lui a relaté des circonstances automnales de sa naissance : l'écriture convoque sa mère, elle

convoque même le jour où il s'est séparé d'elle (revoilà la castration ombilicale). Et le feutre marron compense l'absence maternelle.

Enfin, nous notons régulièrement de quelle manière Alexandre aménage la réalité à sa guise. Un jour, il prétend qu'il n'a jamais travaillé les [a] avec M. P. Le même jour, il prétend que le signe arobase (@) est entouré d'un double cercle[219]. Un autre jour, c'est M. P. qui lui a montré cette façon bizarre de former les [s], ou bien il soutient que Beethoven a écrit onze symphonies (neuf), assure que Charles Martel était le père de Charlemagne (grand-père)… M. P. le laisse dire, le rappelle au travail. Je me pique au jeu de retourner chaque fois aux sources documentaires et d'une séance à l'autre, je lui signale avec humour ses approximations.

À la 5e séance, M. P. lui demande d'aligner les lettres sur lesquelles il achoppe. Le thérapeute complimente son écriture. Mais il lui fait remarquer que ses lettres rapetissent à mesure que la ligne se remplit. « C'est normal, c'est comme ça dans l'alphabet ! » soutient Alexandre. Fidèle à sa ligne de conduite, M. P. ne relève pas. J'éclate de rire en disant « N'importe quoi ! » Alexandre rit aussi en reconnaissant qu'il a dit une bêtise. M. P. finit par rire avec nous.

c) L'intervention d'un tiers séparateur

Ces éléments nous incitent à poser l'hypothèse qu'Alexandre réclame l'intervention d'un tiers séparateur, qui coupe court à ses divagations, à ses prétentions de toute-puissance, à son besoin d'avoir réponse à tout quitte à distordre le réel à sa seule convenance. Durant le temps de jeu de la 6e séance, il fanfaronne qu'il va gagner si personne ne marque après lui. Ce cri lancé à la cantonade peut s'entendre de deux manières : « Laissez-moi gagner, s'il vous plaît ! » ou à l'inverse : « Ne me laissez pas être le plus fort, s'il vous plaît ! ». Et nous privilégions la deuxième, qui rejoint ce que nous percevons de son désir de grandir. L'évolution psychocorporelle à l'œuvre chez Alexandre consisterait à découvrir que grandir ne signifie pas faire tout ce que l'on veut comme on veut, être le plus fort, imposer sa loi, mais au contraire accepter les contraintes de la réalité partagée, y trouver sa place. « Faire avec. »

Alexandre demande que nous l'aidions à passer ce cap. Or sur le moment, ces sorties incongrues pouvaient s'apparenter à de la provocation, de l'agitation, du « bavardage » propre à différer le travail. Il ne disposait que du temps de jeu pour exprimer sa

[219] *Cf. infra*, annexe H, p. 107.

demande. Lorsque nous reprenons leur contenu, nous percevons qu'Alexandre réclame l'intervention d'un tiers séparateur, quelqu'un qui fixe une limite à ses désirs d'éjecter le rival pour rester dans l'exclusive d'un tête-à-tête avec moi qui représente l'instance maternelle (le jeu de la moto). Il réclame un tiers auquel s'identifier à loisir, qui soit à la fois autoritaire comme peut l'être M. P., bon footballeur (capable de marquer des buts), reconnaissant et généreux (capable d'offrir un trésor), qui sache révéler sa fragilité (« On ne vise pas la tête ! »), en un mot, un bon roi avec qui faire alliance pour envisager d'heureuses conquêtes.

Il a besoin de ce tiers-là pour sortir de la dyade primaire où toutes les illusions sont permises, où les motos deviennent des hélicoptères, les boulets de canon des guillotines, où les cycloïdes ne se touchent pas, comme le dit le psychomotricien, mais « s'effleurent ! » — et ce corrigeant, Alexandre effleure du bout des doigts la main de M. P. Ce tiers ouvre l'espace, crée la profondeur, permet d'éviter le sur-place, de prendre une direction. En face de lui, qui reconnaît à l'enfant une existence et une légitimité, plus la peine d'aller au casse-pipe « en se croyant le plus malin ![220] » Le tiers séparateur extirpe l'enfant de sa relation symbiotique à l'environnement, il lui permet d'accéder à la réalité partagée du monde. Cette séparation a un coût : la mort du soldat Petit, mais le respect des règles offre une contrepartie : un trésor de pierres précieuses, d'une part, et d'autre part la certitude d'une protection. L'enfant qui renonce à ses désirs régicides peut adopter une place qui lui laisse le temps d'apprendre à devenir roi à son tour. Sous l'œil bienveillant d'un adulte auquel il peut s'identifier, il découvre qu'il a lui aussi la faculté de penser sa présence au monde et de décréter avec justesse que « Trop de liberté tue la liberté ! » Il comprend qu'il ne sert à rien de vouloir demeurer ambidextre toute sa vie et qu'il est temps d'assumer son choix d'avoir voulu être gaucher comme papa.

d) Rôle de la métacognition

Nous aurions aimé développer dans cette analyse le rôle subjectivant de l'espace intermédiaire créé par le jeu, où la distinction soi/non-soi n'a plus lieu d'être, mais les contraintes spatio-temporelles s'imposent aussi aux étudiantes ! Nous soulignerons finalement l'à-propos du recours à la métacognition dans les exercices

[220] *Cf. supra*, p. 84.

graphomoteurs. Par métacognition, il faut entendre « la cognition de sa propre cognition[221] », grâce à laquelle l'enfant peut « anticiper ses difficultés de réalisation, puis avoir un contrôle durant l'acte d'écrire et développer des stratégies suite à une autorégulation, favorisant le passage à une autorégulation de son apprentissage[222]. » Elle nécessite que l'enfant symbolise, ait une représentation de ce qu'il veut faire et un jugement critique sur ce qu'il a fait.

À partir de la 8e séance, Alexandre ne nie plus les faiblesses de sa production, il la critique avec sévérité. Il quitte la position passive où il subissait les remarques de M. P. Il devient le sujet de son écriture, peut se rendre des comptes à lui-même. Son aisance à écrire grandit en même temps que lui. Il commence à inventer des histoires.

4.3.5 POUR CONCLURE SUR ALEXANDRE

Poussé par sa volonté de grandir, stimulé par l'amélioration de ses compétences motrices et encouragé à ne plus dire et faire n'importe quoi, Alexandre se saisit de cette demande de métacognition. En s'auto-évaluant, il prend les rênes de son apprentissage, noue un nouveau dialogue avec lui-même, où il est à la fois l'expert et le débutant, celui qui hésite et celui qui sait. Il s'envisage, il se pense, sous le regard bienveillant du couple thérapeutique que nous formons avec M. P. Cela le conduit à revendiquer, en quelques séances, son choix d'écrire de la main gauche, au moment où M. P. se décide à prendre en considération sa latéralisation « contrariée ». Nous serions tentée de dire qu'il a suffi que M. P. sollicite de nouveau sa main droite pour qu'Alexandre s'accorde avec lui-même sur le bien-fondé de sa décision d'écrire avec la gauche. Mais ce n'est certainement pas si simple.

[221] ALBARET J.-M., KAISER M.-L., SOPPELSA R., 2013, p. 192.
[222] *Ibidem*.

5. DISCUSSION

5.1 NÉCESSITÉ D'UN TEST STANDARDISÉ ?

5.1.1 LE BHK, RAPIDE ET FIABLE

L'échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant – BHK, créé en 1987 aux Pays-Bas, dont la version française, étalonnée sur une population de 837 enfants, remonte à 2003[223], présente l'avantage de porter sur 13 critères bien spécifiés et d'être rapide à faire passer. Son étalonnage assez récent permet de situer l'enfant par rapport à une norme, dont un professionnel peu expérimenté n'a pas toujours idée.

5.1.2. AVANTAGES ET LIMITES DE L'OBJECTIVATION

Le BHK objective — ou non — la faible écriture d'un enfant, en donnant raison soit aux plaintes de l'enfant lui-même soit aux inquiétudes des parents ou du milieu éducatif. Il produit une sorte de « verdict » qui peut aider à régler un conflit ou renforcer quelqu'un dans sa légitimité professionnelle.

Si la demande de consultation ne vient pas des parents, que ceux-ci éprouvent des réticences exprimées à un suivi en CMP, par exemple, la communication directe d'une déviation standard alarmante peut soutenir la nécessité de soins, avec la même autorité qu'un taux de glycémie supérieur à 1,26 g/L. Cette transmission « carte sur table » ne doit pas être la norme. Mais lorsque l'orientation en psychomotricité pour des difficultés graphomotrices sert de premier contact avec une structure de soins à un enfant dont la pathologie semble dépasser un strict problème de graphie, tous les moyens sont bons pour instaurer un suivi.

Enfin, même si les parents adhèrent au projet thérapeutique, le test standardisé, proposé à intervalles réguliers mais suffisants, met en évidence l'évolution pressentie — dans le meilleur des cas. L'enfant y trouve la confirmation de ses impressions : « J'écris mieux ». Cela renforce l'alliance thérapeutique et incite à progresser encore.

[223] ALBARET J.-M, KAISER M.-L., SOPPELSA R, *op. cit.*, p. 146.

Pourtant, les limites de cette objectivation nous apparaissent lorsque nous envisageons la passation du BHK auprès de Francis ou d'Alexandre.

Pour Francis, qui déteste l'école, déteste écrire, le BHK intégré au bilan psychomoteur aurait sans doute eu des effets dévastateurs sur sa motivation à venir en séance et sur la relation d'implication susceptible de s'établir avec Mme L. En avril 2014, il écrit avec plus d'aisance. Il ne comprend d'ailleurs ni comment ni pourquoi et nous interroge sur sa clinique. S'il acceptait de se soumettre à l'épreuve aujourd'hui, ce serait par curiosité pour sa performance. Est-ce une bonne raison, quand l'axe principal de son projet thérapeutique consiste à « favoriser l'engagement corporel dans l'espace et en relation, sans enjeu de performance, dans la détente et le plaisir[224] » ? En outre, sa mère, toujours soucieuse de bien faire, donc de porter attention à tous les détails de la vie de son fils, aurait vite fait d'attendre sa déviation standard au BHK comme elle doit attendre son bulletin de notes. La qualité de notre prise en charge, son principe même, repose sur le cadre qui maintient et contient Madame à l'extérieur de la salle de psychomotricité, dans l'ignorance de ce qui se passe en séance. Transmettre des données objectivantes équivaudrait à lui entrouvrir cette porte. Quant à faire la passation sans communiquer à Francis la valeur numérique de son écart-type, à quoi bon parler dans ce cas d'objectivation ?

Concernant Alexandre, plus ouvert aux évaluations, avide de compétition, la passation aurait sans doute objectivé une grande faiblesse d'écriture à la rentrée 2013, qui aurait pu le blesser, le décourager, lui ôter la possibilité de se protéger par le déni. Elle aurait pu discréditer le travail mené par M. P. depuis deux ans et demi. Les parents auraient pu demander un entretien, réclamer des explications. Comment aurait réagi M. P. ? Une objectivation, tant qu'elle constate une évolution favorable, réaffirme la capacité de contenance du cadre. Mais faut-il qu'elle objective une stagnation dont le thérapeute a bien conscience ? Par ailleurs, notre clinique ne doit-elle pas favoriser la subjectivation du patient plutôt que l'objectivation de son « trouble » ?

[224] *Cf. supra,* p. 36.

5.2 LE PIED DE LA LETTRE

5.1.1 UNE FOULÉE PARTICULIÈRE

Je communique ici les prémices d'une réflexion à partir de mes observations cliniques, que j'exposerai simplement au fil de la plume.

J'ai commencé à faire des liens entre écriture et moyen de transport ou, disons, mode de déplacement, à partir de la séance où la moto d'Alexandre n'a cessé de se métamorphoser jusqu'à devenir un lit. Écrire se dit aussi « coucher ses pensées ». Mais il m'a semblé que le vrai déplacement de cette moto, qui ne suivait aucune direction, consistait justement à devenir ce lit, qu'il fallait l'entendre au sens le plus freudien du terme[225]. J'ai raisonné : « Si une moto pour un lit et un lit pour y coucher ses pensées, alors une moto pour y coucher ses pensées, donc une moto pour écrire. Et si une moto pour écrire, alors pourquoi pas : un pas pour un mot ? »

Ensuite, j'ai remarqué l'intérêt qu'Alexandre portait à ses chaussures et sa collection de paires de baskets. J'ai été frappée par celle à roulettes, qui métamorphose ses pieds en moto, en quelque sorte ! Ne dit-on pas de quelqu'un qui écrit très mal qu'il « écrit avec ses pieds » ?

Puis j'ai lu Mélanie Klein : « Quand Fritz écrivait, les lignes représentaient pour lui des routes et les lettres roulaient dessus, montées sur des motocyclettes, c'est-à-dire sur le porte-plume[226]. » J'ai repensé au petit bâton avec lequel nous devions monter sur la « moto » d'Alexandre, qui tenait lieu de volant mais aussi, peut-être, de stylo. J'ai poursuivi ma lecture : « Par exemple, le "i" et le "e" roulaient ensemble sur une motocyclette conduite par le "i" et ils s'aimaient avec une tendresse tout à fait inconnue dans le monde réel[227]. » Si l'écriture éveillait de tels fantasmes chez Fritz, à

---

[225] « Opération caractéristique des processus primaires par laquelle une quantité d'affects se détache de la représentation inconsciente à laquelle elle est liée et va se lier à une autre qui n'a avec la précédente que des liens d'association peu intenses ou même contingents. » Source : CHEMANA R. et VANDERMESCH B., 2009, p. 147.

[226] KLEIN M., 1968, pp. 95-96.

[227] KLEIN M., *op. cit.,* p. 96.

quoi pouvait penser Alexandre quand M. P lui reprochait que ses lettres « se touchent » ? Un autre fantasme de Fritz met en lumière que l'outil scripteur peut être « aussi un bateau, et le cahier, un lac[228]. » Le mouvement linéaire du stylo renverrait l'enfant à un fantasme de déplacement rapide, fluide et mécanique, sur la terre ou sur l'eau. Or Alexandre, qui peine à écrire, s'achète des baskets à roulettes et Francis, qui a des difficultés d'écriture, circule en trottinette. Pourquoi ? Quel rapport ?

En écrivant une phrase, le scripteur relie un point A à un point B, et sa ligne d'écriture divise l'espace de la feuille en laissant une trace, comme la moto relie un point A à un point B sur une route terreuse où ses pneus laissent une trace. Il semblerait qu'il existe une équivalence archaïque entre la trace écrite sur une ligne de cahier, par exemple, et l'empreinte que l'homme laisse dans le sol quand il se déplace sur la terre. Cette équivalence se retrouve dans les premières écritures en boustrophédon[229], qui crée un parallèle entre le travail de labour et le travail d'écriture. Écrire, creuser son sillon, planter sa graine en écrasant sa solitude d'un pas lourd.

À la 9e séance, Alexandre signifie que pour lui aussi, la ligne de guidage tirée à la main par M. P. représente le sol. Il fait valoir au psychomotricien que certaines de ses boucles tracées comme modèles « ne touchent pas la ligne ». Et il compare la situation de ces « pauvres boucles » à son propre corps flottant « dans un espace sans gravité ». L'écriture convoque donc aussi la notion de gravité. Je fais le lien avec la clinique de Francis, qui semble refuser de se soumettre à la loi de la gravitation universelle[230] et qui a du mal à écrire. Je fais le lien avec la signification première du grec ancien : « χαρακτηρ, ηρος (ο) : celui qui grave ou entaille[231] ». L'écriture, d'une manière imperceptible, entaille donc quelque chose — le papier, la « virginité » de la page blanche ? Elle suppose que le scripteur fasse pression, donne du poids, suffisamment pour empreinter mais pas au point d'empêcher le mouvement. Ce dosage subtil déroute le débutant qui doit trouver les bons appuis. Écrire, travail d'équilibriste, pensées funambules déroulées sur le fil d'une vie entre ciel et terre.

---

[228] *Ibidem*.

[229] *Cf. supra*, p. 15.

[230] *Cf. supra*, pp. 61-62.

[231] BAILLY A., 1894, p. 2122.

Le même Alexandre avait adressé le reproche inverse à M. P. plus tôt dans l'année. Il considérait que ses lettres s'enfonçaient trop dans la ligne. J'ai repensé au plaisir qu'il prenait à écraser le matelas de ses deux pieds quand il sautait de l'espalier. Il fallait quelques secondes pour que le matelas retrouve sa platitude de lac. J'ai fait un lien entre la vigueur de cette empreinte et la crispation de sa main quand elle se bloquait dans la formation d'une lettre. Ce matelas m'a rappelé la moto-lit ou la couchette qu'il évoquait dans la moto-avion. J'ai songé à l'expression « s'envoyer en l'air », à la sensation d'envol que l'on éprouve en roulant très vite à moto, aux nuits qu'Alexandre avait passé à dormir dans le lit de sa mère, à Œdipe qui signifie « pieds enflés », Œdipe qui finit aveugle marchant sur le chemin de sa mort[232], à l'énigme de la Sphinge : à 4 pattes, à 2 pattes, à 3 pattes, et j'ai eu le sentiment que l'écriture était bien plus ancrée au cœur du sujet que je ne le croyais.

J'ai pensé ensuite à la manière dont Francis jouait à n'avoir plus de jambes, à la façon dont ses peintures giclées le dispensaient de ressentir l'alternance de séparation et de retrouvailles entre le support et l'outil traceur. En marchant, l'homme ne cesse d'éprouver qu'un de ses pieds quitte le sol, le retrouve, puis l'autre. Marcher, c'est contacter-repousser la terre en propulsant chaque fois une jambe. C'est balancer d'un pied sur l'autre, provoquer la séparation de ses deux pieds. L'homme qui fait de la moto, de la trottinette, qui roule sur des baskets à roulettes ne ressent pas cette alternance entre séparation et retrouvailles avec la terre. Il ne quitte pas le sol, il ne s'en sépare pas, il glisse dessus. Et il avance plus vite.

Écrire, c'est avoir tout le temps de ressentir l'absence de l'être à qui notre écriture est destinée, même lorsque nous prétendons écrire pour nous. Écrire mot à mot comme on marche pas à pas, c'est avoir tout loisir de ressentir que nous sommes séparés. Séparés de qui, de quoi ? Est-il possible de le dire ? D'un temps infra-verbal qui ne reviendra jamais plus. Tout petit, Alexandre courait déjà, dit sa mère. Aller vite, c'est s'éloigner sans se représenter que l'on part. Francis et Alexandre manquent d'équilibre, foulent légèrement le sol, aiment la glisse. L'un répugne à se tenir debout mais garde des chaussettes mouillées, l'autre écrase le matelas mais choisit des baskets à roulettes. Ils ont chacun une relation paradoxale à l'ancrage.

[232] ROBINEAU C., 2012, p. 18.

CONCLUSION

Je souhaite que cette étude contribue à préciser de quelle manière l'écriture, en tant que praxie et langage, peut s'envisager « au cœur du sujet », là où s'origine la conscience que chacun développe d'être un individu pensant, ce fameux « roseau pensant » du philosophe Pascal qui comparait l'homme au végétal flexible sans référence — a priori ? — au calame des premiers scribes.

Plus je questionne la clinique de Francis et d'Alexandre, plus je prends la mesure des acceptations nécessaires pour devenir un scripteur habile — cette distance à laquelle il faut se tenir de soi-même et du monde pour signer de son nom aux yeux de tous, s'inscrire ainsi dans une lignée d'Hommes qui existent ici et maintenant, renoncer dans la foulée à toutes les fantasmagories sur d'autres parents, d'autres galaxies, d'autres temporalités, à une vie de plaisirs sensuels confortable où il y aurait toujours quelqu'un pour penser à notre place... De quelle perte d'immédiateté celui qui ne réfléchit plus à comment il trace et concentre toute son attention sur ce qu'il veut dire quand il écrit est-il la victime consentante ? Plus j'interroge la difficulté de ces patients à s'approprier leur histoire en s'appropriant l'écriture, plus j'ai le sentiment que ma réflexion aurait gagné à s'étayer davantage sur une théorie de la subjectivation mieux étoffée, plus précise.

Bien sûr, l'école donne accès au collège, où il faut savoir écrire. Mais si l'enfant acquiert l'écriture, c'est pour entrer dans la grande communauté des hommes qui symbolisent, c'est-à-dire qui transforment pour produire : des céréales, de la plus-value, des lois scientifiques, des concepts philosophiques, de l'art… Qui maîtrise l'écriture peut intégrer cette communauté, prendre part à ses débats, contribuer à son évolution. L'enfant en difficulté avec l'écriture sait bien tout cela : il n'est pas prêt à franchir le pas. Il peut s'agir d'un signe d'appel par rapport à une pathologie latente, il peut s'agir d'une peur, d'un besoin de réassurance avant d'oser cette nouvelle forme de naissance à soi-même. Il se fait « un sang d'encre » ! Un jour, les niveaux s'accordent, les liaisons s'établissent entre le tonus, le perceptivo-moteur, l'affectivité, les représentations et, pris au jeu de l'écriture, l'enfant s'abandonne à l'évidence d'un tracé lié qui ressemble à la relation qu'il a nouée avec lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

ALBARET J.-M. GIROMINI F, SCIALOM P. (2011), *Manuel d'enseignement de psychomotricité,* Marseille, Solal Éditeur.

AJURIAGUERRA (de) J. (1959), Les indications et techniques de rééducation psychomotrice en psychiatrie infantile, dans *La Psychiatrie de l'enfant*, vol. 2, fascicule 2, Paris, PUF.

AJURIAGUERRA (de) J. (1970), *Manuel de psychiatrie de l'enfant,* 2e édition, Paris, Masson, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2003), *DSM-IV-TR, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux,* 4e éd., texte révisé, trad. franç. GUELFI J.-D. *et al.*, Paris, Masson, 2003.

ANZIEU D. (1985), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1995.

BAILLY A. revu par CHANTRAINE P. et SÉCHAN L. (1894), *Le Grand Bailly, Dictionnaire Grec-Français*, Paris, Hachette, 2000.

BADEFORT J-P. (1991), Conditions psychomotrices et champ d'action dans l'écriture dans *Évolutions psychomotrices,* n° 14, pp. 38-42.

BADEFORT J.-P. (1991), Observations de l'évolution graphomotrice : du gribouillis à l'écriture personnalisée dans *Évolutions psychomotrices,* n° 14, pp. 19-25.

BENOIT C. et SOPPELSA R. (1996), Mise en pratique de l'analyse neuropsychologique de l'écriture dans la rééducation dans *Évolutions psychomotrices,* n° 33, pp. 123-127.

BÉNONY H. (2005), *Le développement de l'enfant et ses psychopathologies,* Paris, Armand Colin.

BERGÈS J. (2006), Formes actuelles du deuil chez l'enfant dans *Journal français de psychiatrie*, n° 26, pp. 24-27.

CADY S. (1988), *Latéralité et image du corps chez l'enfant, approche psychanalytique*, Paris, Le Centurion.

CALVET J.-L. (1996), *Histoire de l'écriture,* Paris, Plon.

CALZA A. et CONTANT M. (2007), *Psychomotricité, 3e édition*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

CICCONE A. (2001), Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques dans *Cahiers de psychologie clinique*, n° 17, pp. 81-102.

CYRULNIK B. (1993), *Les Nourritures affectives,* Paris, Odile Jacob.

DOLTO F. (1984), *L'image inconsciente du corps*, coll. « Points Essais », Paris, Le Seuil, 1992, pp. 90-98.

DORON R. et PAROT F. (1991) *dir*., *Dictionnaire de psychologie,* coll. « Quadrige », Paris, PUF, 2009.

FREUD S. (2010), *Au-delà du principe de plaisir*, coll. « Quadrige Grands Textes », Paris, PUF, chap. 2, pp. 9-16.

GAFFIOT F. revu par FLOBERT P. (2000), *Le Grand Gaffiot, Dictionnaire Latin-Français,* Paris, Hachette-Livre.

KLEIN M. (1968), Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant dans *Esais de psychanalyse 1921-1945*, coll. « Science de l'homme », Paris, Payot, pp. 90-109.

LESAGE B. (2012), Axial poursuite, axe et spatialité dans *Thérapie psychomotrice et Recherches,* n° 172, pp. 32-45.

LURÇAT L. (1971), *L'Activité graphique à l'école maternelle,* Paris, ESF Éditions, 1988.

MISÈS R. (2012) *dir.* , Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent R-2012, Rennes, Presses de l'EHESP.

MUCCHIELLI A. (1986), *L'Identité*, Coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2009.

PASQUIER M.-A. (du) (2002) « L'enfant qui écrit mal » Ou la difficulté d'accès au symbolisme interrogée à travers l'écriture dans *La Psychiatrie de l'enfant*, 2002/2, Vol. 45, pp. 333-377.

PASQUIER M.-A. (du) (2009), Comment l'écriture vient à l'enfant De l'Histoire universelle à l'histoire de chacun dans *Le Journal des psychologues,* n° 272, pp. 22-25.

PASQUIER M.-A. (du) (2012), Corps et symbolisation dans la trace écrite dans *Thérapie psychomotrice et Recherches*, n° 170, pp. 76-82.

PAVOT C. (2012), *Du mouvement au geste : le projet moteur*, Cours de psychomotricité de 1re année, Institut de formation en psychomotricité, UPMC, Paris.

PLON M., ROUDINESCO É. (2007), *Dictionnaire de la psychanalyse,* Paris, Fayard.

POSTEL J. (1998) *dir*., *Dictionnaire de la psychiatrie,* coll. « In extenso », Paris, Larousse, 2011.

QUEVAUVILLIERS J. (coord.), (2007), *Dictionnaire médical,* 5e édition, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

ROBERT P., REY A. (revu par) (1967) *Le Petit Robert,* Paris, Dictionnaires Le Robert, 2011.

ROBERT P., REY A. (dir.) (2001), *Le Grand Robert de la langue française,* Paris, Dictionnaires Le Robert.

ROBERT-OUVRAY S., (1993) *Intégration motrice et développement psychique, une théorie de la psychomotricité,* Paris, Desclée de Brouwer, 2004.

ROBERT-OUVRAY S. (2009), *Les transformations fantasmées de l'enveloppe tonique,* publié sur le site http ://s.robertouvray.free.fr/enveloppes%20fantasmes.doc

ROBINEAU C. (2012), Œdipe, tiens-toi droit ! dans *Thérapie psychomotrice et Recherches,* n° 172, pp. 12-26.

WINNICOTT D. W. (1971), *Jeu et réalité,* Gallimard, 1975.

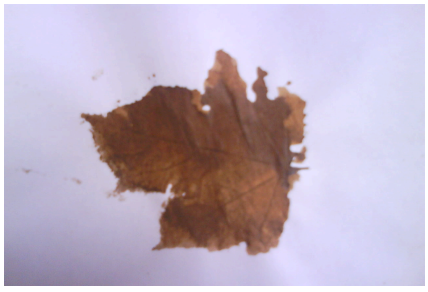
ANNEXES

ANNEXE A

Francis, recroquevillé sous le gros cône en plastique rouge.

ANNEXE B

Empreinte de feuille creuse



Empreinte de feuille pleine

ANNEXE C

Production de Francis, au giclé aérien recouvert d'une grosse giclée finale.

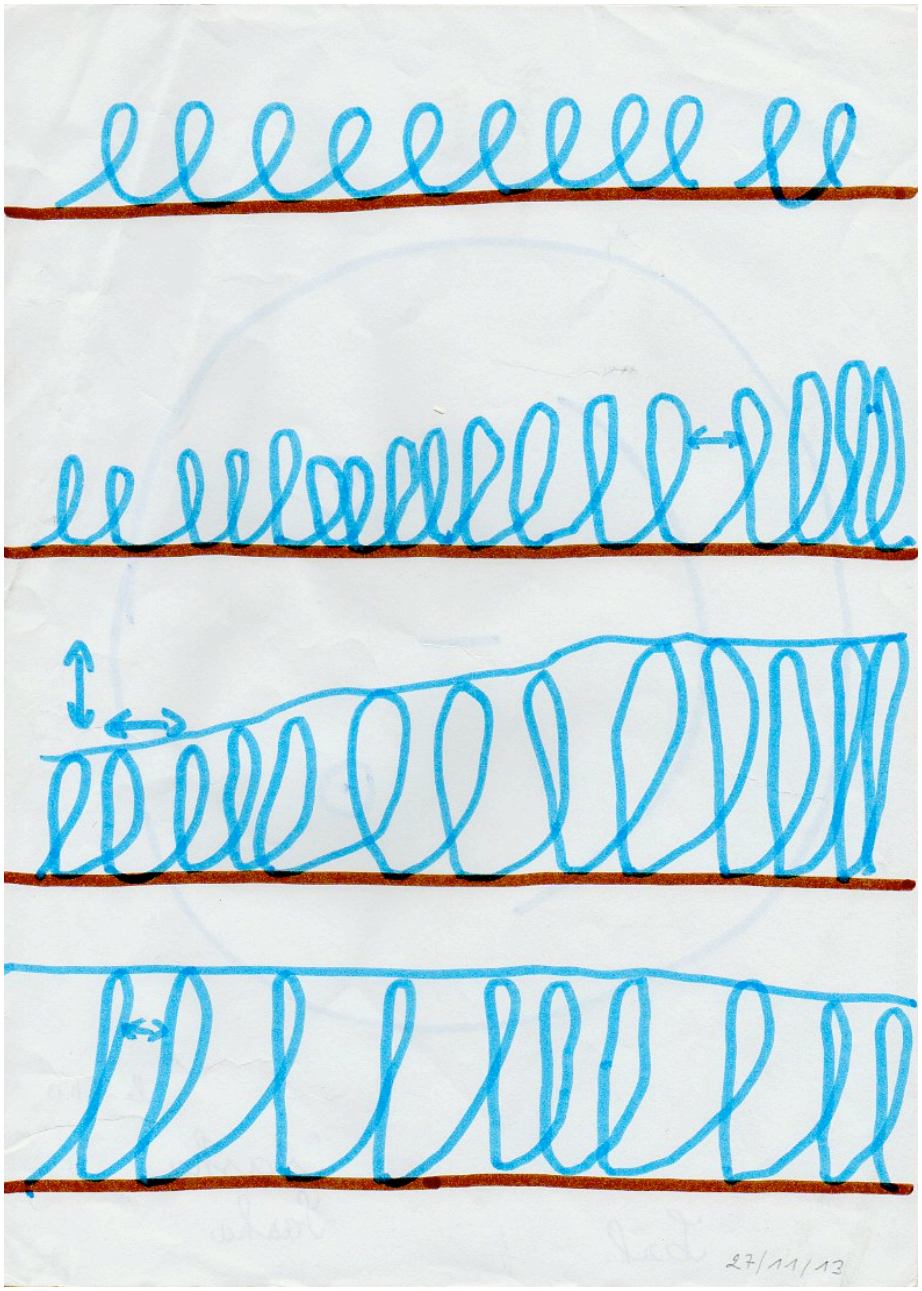
ANNEXE D

Production de Francis avec pinceau (rose), rouleau (orange) puis giclée (blanche).

ANNEXE E

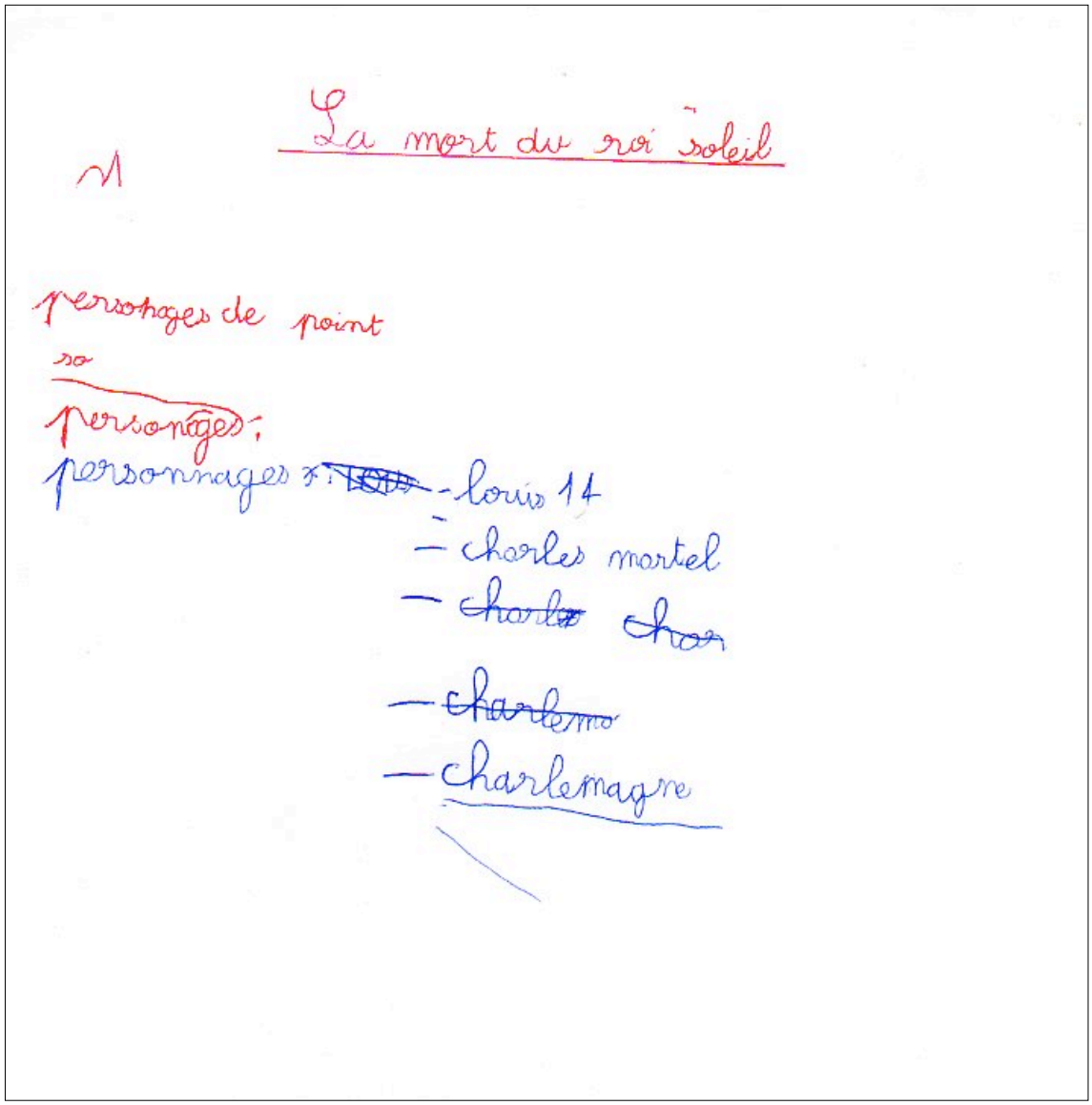
« Je suis en colère »
(produite et titrée par Francis)

ANNEXE F



Un modèle et trois lignes de cycloïdes sénestrogyres exécutées par Alexandre.

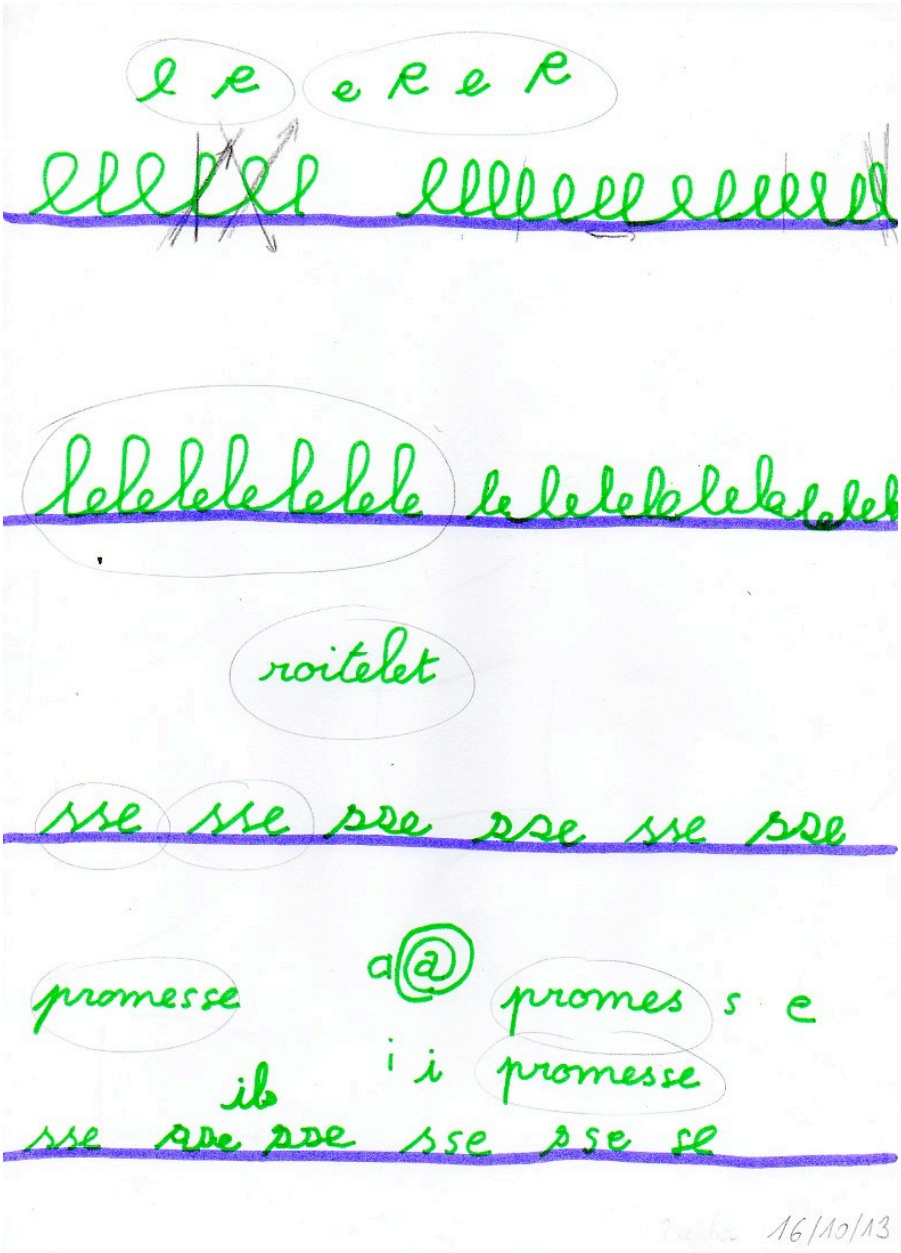
ANNEXE G



Alexandre écrit le titre et la distribution de son scénario de jeu.

Il a anticipé le titre, il est pris au dépourvu pour la distribution.

ANNEXE H



Alexandre recopie les modèles de M. P. entourés en gris.

M.P. a précisé les orientations par des flèches.

Alexandre encercle une seconde fois le signe arobase.