



HAL
open science

Le rythme : un aller-retour entre soi et l'autre : les intérêts d'une médiation rythme, en groupe, au sein d'une unité de jour pour enfants

Manon Pivaut

► To cite this version:

Manon Pivaut. Le rythme : un aller-retour entre soi et l'autre : les intérêts d'une médiation rythme, en groupe, au sein d'une unité de jour pour enfants. Médecine humaine et pathologie. 2016. dumas-01359457

HAL Id: dumas-01359457

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01359457>

Submitted on 2 Sep 2016

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.

Institut de Formation en Psychomotricité
Université Pierre et Marie Curie
Site Pitié-Salpêtrière
91, boulevard de l'Hôpital
75013 Paris



Le rythme :
un aller-retour entre soi et l'autre
*Les intérêts d'une médiation rythme, en groupe,
au sein d'une unité de jour pour enfants*

**Mémoire présenté en vue du Diplôme d'État de Psychomotricien
par Manon PIVAUT**

Référents de mémoire :

Julia DUVERNAY

Ingrid ZAMMOURI

Session juin 2016

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.6
<u>Partie I : Découverte de l'institution et rencontre avec les enfants</u>	p.8
<u>I. Présentation du lieu de stage</u>	p.8
<u>II. Présentation des enfants</u>	p.10
1. Yann	p.10
1.1. <u>Anamnèse</u>	p.10
1.2. <u>Admission à l'unité psychopédagogique</u>	p.10
1.3. <u>Projet thérapeutique en psychomotricité</u>	p.13
2. Lucien	p.13
2.1. <u>Anamnèse</u>	p.13
2.2. <u>Admission à l'unité de psycho-pédagogique</u>	p.14
2.3. <u>Projet thérapeutique en psychomotricité</u>	p.16
3. Louis	p.16
3.1. <u>Anamnèse</u>	p.16
3.2. <u>Admission à l'unité psycho-pédagogique</u>	p.17
3.3. <u>Projet thérapeutique en psychomotricité</u>	p.20
<u>III. Les premières rencontres</u>	p.21
1. Louis	p.21
2. Yann	p.22
3. Lucien	p.22

PARTIE II : Intérêt d'un groupe à médiation rythme pour des enfants TDA/H p.23

I. Le groupe p.23

1. Définition du groupe p.23

2. L'importance du cadre et du dispositif au sein d'un groupe p.24

3. Les concepts jalonnant la pratique du groupe p.25

3.1. Dynamique de groupe de Kurt Lewin p.25

3.2. Interactions thérapeutiques de Moreno p.26

3.3. L'appareil psychique groupal, René KAËS p.26

3.4. L'enveloppe groupale d'Anzieu p.28

4. Le groupe et la psychomotricité p.29

II. La médiation p.31

III. Médiation Rythmique : définition du rythme p.32

1. Définition et composantes du rythme p.32

2. Le rythme comme sous-bassement du développement p.33

2.1. Les rythmes biologiques p.33

2.2 Le rythme dans le développement de l'enfant p.36

Le fondement cérébral de la perception temporelle p.36

La structuration temporelle p.36

Les premiers rythmes relationnels p.39

IV. L'enfant TDA/H p.42

1. Diagnostic du TDA/H p.42

2. Les hypothèses étiopathogéniques p.43

3. La sémiologie psychomotrice p.45

Partie III : Le rythme au service de la structuration psychocorporelle p.51

I. Soutien du développement psychomoteur p.51

1. Enveloppe, contenance et conscience corporelle p.51

2. Appuis et renforcement de l'axe p.53

3. Coordinations et praxies p.55

4. Adaptation spatio-temporelle p.57

5. Régulation tonique et schéma corporel p.60

II. <u>Soutien du développement psychoaffectif</u>	p.62
1. L'instauration d'une sécurité de base	p.62
2. L'adaptation face aux microrhythmes	p.63
3. Quand l'attachement permet de supporter le silence	p.65
III. <u>Soutien de la structure psychique</u>	p.67
1. Structuration, mémorisation, anticipation	p.67
2. Inhibition et concentration	p.69
2. Symbolisation et représentation	p.71
IV. <u>Soutien du rythme relationnel</u>	p.73
1. Soutien de la rencontre avec soi	p.73
2. Vecteur d'expression de soi et de communication	p.75
3. Le rythme : un élément partageable facilitant la rencontre	p.77
4. Adaptation entre rythme individuel et rythme collectif	p.78
<u>Partie IV : Évolution du groupe au cours de l'année</u>	p.80
I. <u>De septembre à décembre</u>	p.80
1. Le rapport à soi et au corps	p.80
2. Le rapport au temps et à l'espace	p.81
3. Le rapport aux autres et et les interactions	p.83
II. <u>De janvier à avril</u>	p.85
1. Le rapport à soi et au corps	p.85
2. Le rapport au temps et à l'espace	p.85
3. Le rapport aux autres et les interactions	p.86
III. <u>Les bilans psychomoteurs de sortie</u>	p.87
CONCLUSION	p.88
BIBLIOGRAPHIE	p.90
ANNEXES	p.95

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Julia DUVERNAY, ma maître de mémoire, pour sa disponibilité, son écoute attentive et nos échanges qui ont guidé ma réflexion.

Merci mille fois à Ingrid ZAMMOURI, ma maître de stage et maître de mémoire, pour sa bienveillance, ses précieux conseils et son soutien. Merci pour toute la confiance qu'elle m'a accordée cette année. Merci encore pour la richesse de ce stage et de l'apprentissage à ses côtés qui rythmeront, sans aucun doute, ma pratique professionnelle à venir.

Merci aux enfants de l'unité de jour auprès desquels j'ai énormément appris, et dont les nombreuses ressources m'ont chaque jour surprise et touchée.

Merci à ceux qui se reconnaîtront pour ces trois belles années à vos côtés.

Je remercie du fond du cœur mes parents et Ronan pour tout leur amour et leurs encouragements sans faille depuis toujours. Merci de m'avoir soutenue dans les moments importants et d'avoir toujours su balayer mes doutes. Merci infiniment de m'avoir aidée à devenir qui je suis, vous êtes la clé de toutes mes réussites.

Enfin, j'ai une pensée toute particulière pour mon frère, sans qui je n'en serais pas arrivée là et qui m'a permis de découvrir ce si beau métier qui m'épanouit chaque jour.

INTRODUCTION

« Le temps avance à un rythme différent pour des esprits différents »¹.

Cette citation de J. COWPER POWYS, écrivain et philosophe britannique, illustre avec justesse ma rencontre avec les enfants de l'unité de jour du service de pédopsychiatrie dans lequel j'ai effectué mon stage. En effet, à leur présence, j'ai pris conscience de la singularité de notre rapport au temps et particulièrement au rythme. C'est auprès d'eux que j'ai eu l'opportunité de participer au groupe « rythme ». Yann, Louis et Lucien semblent chacun pris dans une temporalité particulière qui ne leur permet pas toujours de tisser un lien relationnel avec leurs pairs. Bien qu'ils soient perméables à l'agitation ambiante, ils paraissent évoluer les uns à côté des autres mais non tous ensemble. Leurs nombreuses difficultés aussi bien au niveau de leur rapport au corps qu'au groupe m'ont beaucoup questionnée et mon interrogation a été la suivante :

Comment la psychomotricité, par l'utilisation de la médiation rythme en groupe, soutient-elle le développement de la subjectivité et de l'intersubjectivité ?

La subjectivité correspond à ce qui est relatif au sujet, elle désigne notre façon de percevoir le monde, de ressentir et de penser. Elle s'appuie sur la conscience de soi et soutient le processus identitaire. Or, nous savons que la conscience de soi est intimement liée et se construit dans les relations aux autres. L'intersubjectivité fait donc référence au caractère indissociable entre l'expérience de soi et les interactions avec le milieu humain. Elle soutient la perception que soi et l'autre sont des êtres différenciés avec des désirs distincts. L'accompagnement thérapeutique en psychomotricité pour ces enfants s'engage dans une quête de réappropriation de soi ouvrant, de ce fait, à de nouveaux modes relationnels. Ainsi, de cette question ont émergé plusieurs hypothèses :

Par quels biais et dans quel cadre le rythme peut-il être une médiation pertinente en psychomotricité ? Comment l'utilisation du rythme, comme support externe, soutient-il l'émergence de repères internes ? Permet-il de soutenir l'identité ? Peut-il être un outil au service de la pensée ? Par quel biais est-il vecteur de communication et d'expression de soi ? Et enfin, le rythme serait-il un élément clé d'un accordage soutenant les interactions ?

1 COWPER POWYS J., (1973), p.174

Au cours de ce mémoire, j'ai fait le choix de faire référence à des auteurs de disciplines ou de courants divers pour enrichir mon point de vue sur le rythme, en accord avec ma vision intégrative de la psychomotricité.

Mon mémoire se compose d'une partie clinique, d'une partie théorique, suivies d'un raisonnement clinico-théorique mêlé à la discussion. La dernière partie traitera, elle, de l'évolution de ma clinique.

Dans un premier temps, j'aborderai la découverte de l'institution et ma rencontre avec les enfants avec TDA/H, du groupe rythme.

Dans un second temps, j'ai mis en lumière les notions fondamentales du rythme et du groupe qui éclaireront ma clinique, ainsi que l'abord du fonctionnement des enfants avec TDA/H. Ceci afin d'avoir une compréhension la plus juste et la plus adaptée possible de mon contexte clinique.

J'ai ensuite développé, comment, la médiation rythme, en groupe, soutenait la structuration psychocorporelle du sujet tant au niveau de son développement psychomoteur, que psychoaffectif mais aussi au service de sa cognition et de ses relations interpersonnelles.

Pour finir, je retracerai, au regard de ce qui a été évoqué plus tôt, l'évolution des potentialités de ces enfants au cours de l'année.

Partie I : Découverte de l'institution et rencontre avec les enfants

I. Présentation du lieu de stage

J'effectue un stage long d'un jour par semaine au sein d'un service hospitalier de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent au cœur de Paris. Ce service dispose d'un site hospitalier, d'un intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile et d'une unité de parentalité.

Mon stage se déroule sur le site hospitalier. Il comprend une unité d'hospitalisation à temps plein composée de cinquante lits et divisée en quatre unités : une unité d'urgence et de soins intensifs, une unité pour enfants et deux unités destinées aux adolescents. Les motifs d'hospitalisation sont variés : dépression, tendance suicidaire, épisode psychotique aigu ou environnement familial toxique. Il dispose, en outre, de trente-sept places en hospitalisation de jour soit dans un but d'évaluation et d'orientation thérapeutique durant trois semaines, soit dans le cadre d'une prise en charge prolongée. Il s'agit également d'un lieu de consultation multidisciplinaire en cas d'accueil d'urgence mais surtout dans le cadre de ses missions. En effet, ce service comprend un Centre Référent Troubles du Langage et des Apprentissages (CRTLA) mais aussi un centre diagnostic autisme, un centre référent Gilles de la Tourette ainsi que l'accompagnement des enfants présentant des manifestations psychiatriques dans le cadre de maladies rares. Il est également impliqué dans plusieurs programmes de recherches et dans l'enseignement.

Une convention signée avec l'Éducation Nationale autorise la présence d'un groupe scolaire intégré au sein du service. Il assure une continuité de la scolarité de la maternelle au lycée. Il est destiné aux enfants et adolescents aussi bien en hospitalisation à temps plein que de jour. Il s'agit d'un enseignement adapté aux difficultés individuelles et dispensé par des enseignants spécialisés. Cela s'inscrit dans le projet individuel du sujet et prépare à une réinsertion progressive dans le milieu scolaire.

De nombreux professionnels sont présents. En effet, chaque unité est sous la responsabilité d'un médecin chef de clinique assistant ou d'un praticien hospitalier. L'équipe médicale est constituée d'internes et externes en médecine. Une équipe paramédicale composée : d'infirmiers, d'aides-soignantes et d'agents hospitaliers est présente en permanence, sous la responsabilité du cadre supérieur de santé et de cadres de soins infirmiers. Des éducateurs spécialisés sont également présents ainsi que les enseignants de l'école, un conseiller d'orientation-psychologue et une assistante sociale. Des psychologues,

des psychomotriciennes et des orthophonistes sont également impliqués dans la prise en charge des enfants et adolescents mais leurs interventions font suite à une demande du médecin référent.

Au cours de cette journée de stage, nous accompagnons des enfants appartenant à l'unité de jour psychopédagogique qui accueille des enfants de six à douze ans. Ils sont en échec scolaire et présentent des troubles des fonctions cognitives et des apprentissages avec une psychopathologie associée qui requiert une hospitalisation de jour. En effet, l'intégration dans cette unité suppose qu'une scolarisation habituelle est impossible et que les prises en charge mises en place auparavant ne suffisent plus à l'accompagnement de l'enfant. Ils sont encadrés par deux éducateurs spécialisés et une aide-soignante. Ils sont accueillis du lundi au vendredi, à l'exception des enfants en fin de prise en charge qui disposent d'un temps d'inclusion scolaire d'une ou plusieurs demi-journées par semaine. La journée comprend des temps scolaires dans l'école intégrée, des temps thérapeutiques (psychomotricité, psychothérapie etc.), éducatifs, de sorties à l'extérieur et des temps libres. Les réunions de synthèses de cette unité de jour se déroulent les mardis, de 13h30 à 15h, et vendredis de 15h à 17h30.

Il existe six postes de psychomotricien à temps plein au sein du service. Chaque psychomotricienne est référente d'une unité et intervient sur indication du médecin référent. La psychomotricienne est amenée à effectuer des bilans dans plusieurs situations : dans le cadre d'une hospitalisation en vue d'une observation, en consultation et en fin de prise en charge pour objectiver l'évolution de l'enfant. Elle réalise des suivis individuels ou en groupe et utilise diverses médiations corporelles. Concernant l'agencement des lieux, différents espaces sont disponibles. Un bassin thérapeutique est notamment à disposition des équipes ainsi qu'une salle de pack. Un espace est également réservé à la passation des bilans psychomoteurs. Ma maître de stage dispose de deux groupes le mercredi matin. Nous nous rendons dans le gymnase de l'unité pour le groupe rythme et dans une salle de classe vacante pour le groupe de motricité fine. Nous consacrons l'après-midi aux bilans.

II. Présentation des enfants

1. Yann

1.1. Anamnèse :

Yann est né le 24 juillet 2005. C'est un enfant issu d'une grossesse désirée. Celle-ci a été marquée par un diabète gestationnel et a été source d'une très grande anxiété de la part de la mère. L'accouchement s'est déroulé à terme. Concernant son développement psychomoteur, l'acquisition de la marche s'est faite à 12 mois et Yann ne réalise pas de phrases à 3 ans. Un retard de langage oral est détecté et un accompagnement orthophonique en libéral est mis en place trois fois par semaine. La maman relate que Yann pleurait beaucoup durant les six premiers mois. A l'annonce de sa seconde grossesse, Madame a arrêté l'allaitement, cela a été brutal et difficile pour Yann. Des difficultés à l'endormissement ont été notées durant la maternelle mais ceux-ci ne sont plus à l'ordre du jour. Il est décrit comme étant un enfant « débrouillard ». Dans les antécédents médicaux sont rapportés des otites séreuses et un hydrocèle opéré.

Au sujet de l'environnement familial, Yann vit chez ses parents et est l'aîné d'une fratrie de deux garçons de 5 et 7 ans. Ses parents sont d'origine Algérienne. Son père est agent de maîtrise et sa mère assistante maternelle. Des conflits familiaux sont rapportés dans chacune des deux familles. Les grands-parents paternels sont divorcés et éloignés géographiquement : la grand-mère vit en Algérie et le grand-père en France. Il en est de même pour les grands-parents maternels.

Au cours de sa scolarité, Yann a témoigné des angoisses majeures de séparation. Il est décrit, dès la maternelle, comme étant anxieux et instable. Bien que la lecture et l'écriture soient plutôt acquises, le CP reste difficile car il présente des difficultés de compréhension et un retard dans les acquisitions.

1.2. Admission à l'unité psycho-pédagogique :

Yann a bénéficié d'une consultation d'évaluation en 2012 avec pour motifs des difficultés de compréhension, une instabilité, de l'impulsivité, des troubles de l'attention et des problèmes relationnels avec l'institutrice. A la suite de ce bilan, le diagnostic de Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) et impulsivité, avec une efficience

intellectuelle moyenne faible voire limite, a été retenu. Il dispose d'un traitement médicamenteux constitué de Ritaline. Une prise en charge en remédiation cognitive dans le service a été effectuée en parallèle de l'orthophonie.

En 2013, Yann sera accueilli en observation à l'unité de jour dans le cadre du CRTLA. Il a à ce moment 7 ans et 8 mois et divers bilans vont être réalisés. Le bilan psychologique met en évidence une efficacité intellectuelle fragile avec des difficultés de structuration psychique et des débordements d'angoisses. Les évaluations orthophoniques confirmeront des troubles du langage oral et écrit.

Le bilan psychomoteur

Du point de vue de la motricité spontanée, Yann agit de façon précipitée et manipule les objets avant la fin des consignes. Il peut se montrer impatient lorsqu'il se trouve en situation d'échec ou d'attente prolongée sur une même tâche (il brusque ses gestes et répond hâtivement). Il est néanmoins conciliant et s'attache à réaliser consciencieusement chaque épreuve.

Au M-ABC de Soppelsa et Albaret, Yann présente des difficultés sur le plan des acquisitions motrices. Il obtient un score total de dégradation de 15.5 points, ce qui correspond à un écart-type de - 2.39 par rapport à la moyenne pour son âge. Les coordinations motrices sont maladroitement, il ne parvient pas à s'adapter. Dans les épreuves de dextérité manuelle, il manque de précision et la coopération bi-manuelle est quasi inexistante. Sa posture est inadaptée et il exerce une forte pression avec l'outil scripteur entraînant un tracé tremblé et une fatigabilité. Yann présente un défaut d'ajustement postural pour les épreuves de balles et des difficultés pour les épreuves d'équilibre.

Les résultats au test de la motricité faciale de Kwint le situent dans la moyenne pour son âge et témoignent d'un bon niveau de maturation neuromotrice.

L'évaluation de la motricité gnosopraxique distale (EMG) de Vaivre-Douret, met en évidence des praxies plutôt bien réussies. A l'imitation des mouvements de doigts, son score est 13.5/16, équivalent à +0.64 écart-type. En revanche, à l'imitation des mouvements de mains, il obtient 8/10, soit un écart-type de -2.21. Les erreurs semblent liées à l'instabilité du corps, soumis à des mouvements parasites constants, et à des difficultés perceptives au niveau de l'orientation spatiale des mains et du choix des doigts.

Au test des somatognosies de Bergès, Yann a montré quelques lacunes dans la connaissance du corps propre. La représentation, du dessin du Bonhomme de Goodenough, est très immature pour l'âge. Il obtient un score de 16 points, ce qui correspond à un niveau de représentation du bonhomme de 6 ans et demi. Ceci montre une intégration incomplète du schéma corporel.

L'examen du tonus, le test de latéralité gestuelle innée de Bergès ainsi que le test de dominance latérale de Zazzo ont mis en évidence la présence d'une latéralité homogène à droite chez Yann. Au test d'orientation droite/gauche de Piaget-Head, les notions de droite et gauche sont maîtrisées sur lui mais pas encore intégrées sur les objets. Il obtient un score total de 41.5 points, ce qui le situe dans la moyenne pour son âge. De même la réversibilité est en cours d'acquisition.

Les notions fondamentales de l'espace sont acquises et le vocabulaire est utilisé à bon escient. Au test d'adaptation à l'espace et orientation spatiale de Marthe Vyl, il présente des difficultés au niveau de la structuration spatiale et n'accède pas au symbolisme dans le jeu des voyages. Il fait néanmoins preuve de bonnes capacités d'orientation même si ses déplacements restent précipités. Le test de développement de la perception visuelle de Frostig met en évidence de très faibles capacités de perception visuelle pour l'âge. En effet, il obtient un quotient de perception de 82, ce qui le situe au niveau du 10^{ème} percentile. De plus, son impulsivité majore ses difficultés et entrave donc ses réussites. Il a besoin d'un étayage soutenu.

Concernant le temps, Yann se laisse gagner par l'agitation et tape alors à contre-temps au test d'adaptation au rythme de Soubiran. Il perçoit que le rythme accélère, augmente son tempo mais ne s'accorde pas. La boucle audio-motrice reste peu fonctionnelle. Les épreuves de rythmes de Stamback sont échouées : le nombre de frappes est incorrect, les structures ne sont pas respectées et il n'y a pas de discrimination entre les temps longs et les temps brefs. Yann obtient un score de 2/21, ce qui le situe à -3.05 écart-type par rapport à la moyenne pour son âge. Il montre d'importants troubles de l'attention et est très impulsif.

Durant l'épreuve graphique d'organisation perceptive de Bender, Yann utilise sa main droite avec une prise tri-digitale du stylo. Son score de 29 points, le situe au niveau du quartile inférieur pour son âge. A l'épreuve du BHK-F de Charles, Soppelsa et Albaret, Yann obtient un score total de dégradation de 34 points, ce qui le situe à -2.84 écart-type par rapport à la moyenne pour son âge. Ce score met en lumière une dysgraphie. Au niveau qualitatif,

l'écriture est dégradée, chaotique et le geste mal maîtrisé. Le corps et la tête sont envahis de mouvements parasites. La vitesse serait satisfaisante si l'écriture n'était pas tant dégradée.

Pour conclure, les difficultés de Yann peuvent s'inscrire dans un tableau de dyspraxie visuo-spatiale associée à un TDAH et justifient pleinement la présence d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS).

A la suite de ce bilan, Yann était sur liste d'attente pour intégrer l'unité psychopédagogique où il sera admis en septembre 2014. Une prise en charge en psychomotricité est alors débutée.

1.3. Projet thérapeutique en psychomotricité

Les objectifs d'un accompagnement en psychomotricité, pour Yann, se portent sur la régulation tonique et la conscience corporelle. Cela lui permettrait, dans un premier temps, de se poser et d'être plus disponible, pour favoriser la prise en charge, dans un second temps, des troubles instrumentaux. Il s'agirait également de renforcer les acquisitions motrices afin qu'il acquiert un développement psychomoteur en adéquation avec son âge.

Pour cela, Yann a intégré deux groupes en psychomotricité. Un groupe rythme visant à améliorer l'orientation et la structuration temporo-spatiale, la régulation tonique et la gestion de son impulsivité, ainsi qu'un groupe de motricité fine. Pour ce dernier, l'objectif principal est d'accéder à une écriture cursive fonctionnelle. Chacun de ces groupes se déroule le mercredi matin pendant 45 minutes.

2. Lucien

2.1. Anamnèse :

Lucien est né le 28 octobre 2004. La grossesse a été difficile, sa mère explique avoir beaucoup pleuré. Il y a eu une souffrance fœtale et l'accouchement a nécessité le recours aux forceps. Il est né avec une tâche de naissance sur le visage. Concernant son environnement familial, ses parents sont séparés depuis juin 2014. Lucien vit avec sa mère et son grand-frère de 18 ans.

Lucien a marché à 12 mois et le développement du langage est conforme à son âge. Il a présenté des troubles du sommeil importants. En effet, il partageait sa chambre avec son

frère et refusait de dormir seul quand celui-ci était absent. Il allait alors dormir avec sa mère. En parallèle, il peut exprimer du ressentiment vis-à-vis de son frère : il le trouve distrait et lui reproche de jouer toute la nuit sur son ordinateur, ce qui l'empêche de dormir. Des comportements phobiques, ritualisés et des intérêts restreints ont interrogé l'entourage. L'hypothèse d'un syndrome d'Asperger a été soulevée puis réfutée.

Avant son admission à l'unité de jour, Lucien était scolarisé en CM1 et disposait d'un accompagnement en psychomotricité hebdomadaire et d'une psychothérapie toutes les trois semaines dans un Centre Médico-Psychologique (CMP). En classe, il bénéficiait d'une AVS six à huit heures par semaine. Par ailleurs, l'administration de Ritaline a été mise en place pour ses troubles de l'attention.

Les plaintes de la famille et de l'école concernaient des difficultés de lecture et d'écriture ainsi qu'une intolérance à la frustration, de l'agitation et des difficultés dans l'intégration d'un groupe. Lucien peut se montrer irritable et faire preuve d'hétéro-agressivité qui ne génère d'ailleurs pas de culpabilité ultérieure. Il y a projection de sa colère sur autrui.

2.2. Admission à l'unité psycho-pédagogique

Lucien a été accueilli dans l'unité pour observation dans le cadre d'une évaluation en 2013, il avait alors 8 ans et 10 mois. Il avait auparavant réalisé différents bilans en 2010 : un bilan psychologique reflétant un niveau cognitif homogène et un bilan orthophonique montrant d'importantes difficultés dans l'acquisition du langage écrit et un retard de cognition mathématique. Il s'est révélé avoir parfois des pensées autocentrées et une lenteur de balayage visuel. Il possède des défenses d'allure caractéristique et est envahit par les jeux de Pokémon. L'implicite n'est pas toujours accessible à sa compréhension.

Bilan psychomoteur

Lucien participe volontiers aux épreuves mais il présente une attention labile et semble fatigué. Il est nécessaire de le recadrer plusieurs fois. Il perd parfois le contact et son regard semble perdu.

Au M-ABC d'Albaret et Soppelsa, Lucien obtient un score total de dégradation de 3.5 points, correspondant à +0.26 écart-type. Son niveau moteur est conforme aux résultats attendus pour son âge. De plus, à l'épreuve de motricité faciale de Kwint, il reproduit 24 items

(sur 30), ce qui le situe au-dessus du quartile supérieur pour son âge. Cela atteste d'une bonne maturation neuromotrice. L'évaluation de la motricité gnosopraxique distale (EMG) de Vaivre-Douret met en évidence un niveau praxique correct. A l'imitation des mouvements de mains, il obtient 9/10 soit -0.67 écart-type ; à l'imitation des mouvements de doigts, son score est de 12/16 soit -0.02 écart-type.

Au test des somatognosies de Bergès, il a montré quelques lacunes dans la connaissance du corps propre. Au dessin du bonhomme de Goodenough, les principales parties du corps du bonhomme sont bien représentées et correctement articulées entre elles. Lucien obtient un score de 22 points, ce qui correspond à un niveau de représentation du bonhomme de 8 ans. Ceci témoigne d'une bonne intégration du schéma corporel. Néanmoins, l'espace de la feuille est peu investi.

Un examen du tonus, le test de latéralité gestuelle innée de Bergès ainsi que le test de dominance latérale de Zazzo mettent en lumière une latéralité homogène fixée à droite. De plus, le test d'orientation droite-gauche de Piaget-Head montre que ces notions sont intégrées avec un total de 47.5 points, ce qui le situe légèrement sous le quartile inférieur pour son âge (niveau 7 ans). Il a perdu des points lors de la réalisation des mouvements, sur consigne, car il ne croise jamais la ligne médiane. La réversibilité est acquise mais pas tout à fait maîtrisée.

Le vocabulaire spatial est connu et utilisé à bon escient. Au test d'adaptation à l'espace et orientation spatiale de Marthe Vyl, Lucien a montré de bonnes compétences concernant l'organisation spatiale tant au niveau de la structuration que de l'orientation. L'accès au symbolisme ainsi que le passage de l'espace réel à l'espace graphique sont acquis. Le test de développement de la perception visuelle de Frostig est réussi, Lucien obtient un quotient de perception de 122 ce qui témoigne de bonnes capacités de perception visuelle. A l'épreuve graphique d'organisation perceptive de Bender, Lucien obtient un total de 49 points, le situant dans la moyenne pour son âge. L'analyse visuo-spatiale est donc de bonne qualité.

Lucien est cependant mal repéré dans le temps : il ne peut pas donner la date du jour, ne se situe pas dans la journée, ne connaît pas sa date de naissance et ne sait pas lire l'heure. Au test d'adaptation au rythme de Soubiran, Lucien parvient à synchroniser ses frappes sur les rythmes lents. En revanche, il se laisse emporter par l'excitation lors des rythmes moyen et rapide et tape beaucoup trop vite. La boucle audio-motrice est peu fonctionnelle. Les épreuves de rythme de Stambach sont totalement échouées. Lucien ne reproduit correctement que deux structures (sur 17), ce qui le situe à -4.40 écart-type par rapport à la moyenne pour son âge. Il

ne semble pas pouvoir traiter (auditivement) les alternances de temps brefs et de temps longs montrant ainsi des difficultés de discrimination et de rétention auditive. Néanmoins, la lecture des structures rythmiques lui est accessible, le symbolisme est compris immédiatement.

Lucien utilise sa main droite avec une prise tri-digitale de l'outil scripteur. Le BHK-F de Charles, Soppelsa et Albaret a été proposé mais non quotté car il n'a pas eu le temps de copier les cinq premières lignes du texte. L'écriture n'est pas automatisée, la liaison des lettres n'est pas maîtrisée et certaines lettres ne sont pas acquises. Le tracé est également tremblé par moment et la vitesse est nettement en dessous du niveau attendu pour son âge. En effet Lucien n'a pu écrire que 29 caractères en 5 minutes, ce qui le situe à -4.37 écart-type par rapport à la moyenne pour son âge.

La synthèse des bilans pluridisciplinaires a mis en lumière l'existence d'un trouble spécifique mixte du développement avec une dyslexie-dysorthographe sévère. Suite à sa période d'observation, Lucien a été admis à l'unité psychopédagogique où une prise en charge en psychomotricité s'est mise en place.

2.3. Projet thérapeutique en psychomotricité

Le bilan psychomoteur a mis en évidence les nombreuses compétences de Lucien sur lesquelles on pourra s'appuyer dans le cadre d'un suivi psychomoteur. Il s'agira, par une approche corporelle globale, de renforcer les secteurs les plus fragiles et d'homogénéiser son développement psychomoteur. Un suivi hebdomadaire de 45 minutes en groupe rythme lui est proposé. L'objectif est de développer ses aptitudes dans l'organisation temporo-spatiale.

3. Louis

3.1. Anamnèse :

Louis est né le 3 novembre 2006. L'accouchement s'est effectué par césarienne en urgence et une dépression post-partum de sa mère est sous-entendue. Il ne présente pas de retard des acquisitions précoces : il a marché à 13 mois, a prononcé ses premiers mots à 2 ans et ses premières phrases à 3 ans. Des troubles du sommeil sont relatés jusqu'à ses 3 ans caractérisés par des réveils nocturnes et un besoin de s'endormir en présence de l'autre.

Il possède une demi-sœur de 14 ans née d'une première union de sa mère. Ses parents se sont séparés quand Louis avait 5 ans et leur divorce a été prononcé durant son hospitalisation. Il vit chez sa mère avec sa sœur et passe un week-end sur deux chez son père. Il a été témoin des conflits parentaux et cette séparation a été très difficile pour lui. Il y a un dysfonctionnement parental majeur. En effet, son père oscille entre dépression et paranoïa, il peut être très procédurier et exigeant avec l'équipe médicale mais des discussions restent possibles. Les moments que Louis partage avec lui sont riches. Sa mère est, quant à elle, peu contenante et négligente. Elle n'instaure pas assez de cadre et est peu disponible pour son fils. L'hôpital a pour cette famille le rôle de tiers. Louis est démuné face à la gestion très immature des conflits par ses parents.

A l'incitation de l'école, Louis est suivi par un pédopsychiatre depuis la petite section. En effet, il est parasité depuis la petite enfance par une impulsivité majeure, une instabilité psychomotrice importante et une labilité attentionnelle. Des troubles du comportement ont été signalés à l'école comme à la maison à type d'agitation motrice avec violence verbale et physique et mise en danger. La psychologue scolaire aurait évoqué une maltraitance des parents, un changement d'école s'opère alors en grande section. Il n'a pas redoublé mais a disposé d'une AVS six heures par semaine.

Il a déjà bénéficié d'un suivi psychomoteur entre 2010 et 2011. La psychomotricienne a noté à l'issue de la prise en charge une amélioration du geste graphique, une augmentation du temps de concentration mais aussi un caractère imprévisible de certaines réactions et une anxiété latente. La prise en charge s'est poursuivie avec une seconde psychomotricienne qui a travaillé la gestion des émotions par le biais de la relaxation et une maîtrise plus harmonieuse de la motricité. Aucun bilan psychomoteur étalonné n'a pu être réalisé avant sa venue à l'unité psychopédagogique.

Louis a un imaginaire débordant qui fait que la limite entre le réel et l'imaginaire est parfois mince. Il commence à faire part depuis peu d'hallucinations visuelles.

3.2. Admission à l'unité psycho-pédagogique

En mai 2012, Louis à 5 ans et 6 mois, il est scolarisé en grande section de maternelle et le passage en CP pose question. Il a été adressé dans le service par son pédopsychiatre pour évaluation d'une agitation motrice et avis sur l'orientation scolaire. Il décrit des signes d'un TDAH sévère dont la prise en charge est problématique.

Bilan psychomoteur

Durant toute la passation, Louis a montré une agitation motrice extrême qui parasite l'ensemble de ses productions. Il se laisse tomber au sol, se cogne la tête, peut se mettre en danger en sautant de l'espalier, tout cela en riant. Il ne semble pas vraiment avoir conscience qu'il peut se blesser. Il est probable qu'il ait un bien meilleur niveau de développement psychomoteur que ce qu'il a pu montrer durant le bilan. On note également un besoin de réassurance en permanence. Il a peur de l'échec et a besoin d'être encouragé. Il renonce à effectuer une tâche s'il pense qu'il n'y parviendra pas. On relèvera énormément de gros mots dans son discours et une évocation constante de la mort.

Au M-ABC de Soppelsa et Albaret, Louis ne présente pas de retard moteur particulier, bien que son agitation, sa précipitation et son manque d'attention lui soient un peu délétères. Il obtient un score total de dégradation de 9 points, ce qui correspond à -0.48 écart-type par rapport à la moyenne pour son âge. Il dispose aussi d'un bon niveau de maturation neuromotrice pour son âge, mis en évidence par le test de la motricité faciale de Kwint. Il reproduit correctement les 9 premiers items (sur 30), puis il n'a pas voulu continuer et court dans la salle. Il se situe à la moyenne des enfants de 6 ans.

Du point de vue des praxies, l'évaluation gnosopraxique distale (EMG) de Vaivre-Douret, a révélé des difficultés pour reproduire les mouvements complexes de mains qui mettent en jeu des relations topologiques entre les deux bras. Il ne perçoit pas ou n'a pas été en mesure de reproduire la profondeur et l'inclinaison des bras. Il obtient 6/10 à l'imitation des mouvements des mains soit -3.47 écart-type. De même pour les doigts, il reproduit correctement les positions quand une seule main est concernée, mais quand il faut mettre en relation les deux mains, l'exercice est plus difficile pour lui. Il obtient pour l'imitation des mouvements de doigts 10/16 soit -0.71 écart-type. Ces difficultés peuvent évoquer une difficulté de coordination des deux hémicorps, en lien probable avec son agitation permanente.

Concernant le schéma corporel, au test des somatognosies de Bergès, il a montré une bonne connaissance des parties du corps. Le dessin du bonhomme de Goodenough est également conforme à ce que l'on peut attendre pour son âge. Louis obtient un total de 11 points, ce qui correspond à un niveau de représentation du bonhomme de 5 ans et 3 mois. Au niveau qualitatif, le tracé reste néanmoins immature et mal maîtrisé. Le geste est approximatif et la main n'est pas en appui sur la table.

L'examen du tonus, le test de latéralité gestuelle innée de Bergès ainsi que le test de dominance latérale de Zazzo mettent en évidence une latéralité homogène fixée à droite. Le test d'orientation droite/gauche de Piaget-Head n'a pas pu être passé dans sa totalité car il refuse d'exécuter les gestes sur observateur et sur ordre. Cependant, on peut constater que Louis connaît parfaitement la droite et la gauche sur lui-même et sur autrui. Il a aussi déjà accès à la réversibilité, ce qui est précoce compte tenu de son âge, même si elle est encore hésitante.

Le vocabulaire spatial est connu et maîtrisé. Le test d'adaptation à l'espace et orientation spatiale de Marthe Vyl révèle d'excellentes qualités de structuration spatiale et une bonne mémoire spatiale. De plus, au test de développement de la perception visuelle de Frostig, Louis obtient un quotient de perception de 105, ce qui témoigne de bonnes capacités de perception visuelle pour son âge. L'épreuve graphique d'organisation perceptive de Santucci a été réussie, Louis obtient un score total de 16 points, ce qui le situe tout à fait dans la moyenne attendue pour son âge. Néanmoins, le score aurait pu être bien supérieur s'il avait été plus précis dans son tracé. Le geste graphique n'est pas maîtrisé, il trace à main levée avec des mouvements de crayon jetés.

Louis n'est pas repéré dans le temps social. Il se trompe sur le mois de sa date de naissance mais les notions fondamentales sont néanmoins acquises et utilisées à bon escient. Au test d'adaptation au rythme de Soubiran, il se laisse déborder par son agitation motrice et ne parvient pas à synchroniser ses frappes et ses déplacements aux rythmes proposés. Un contrôle visuel sur le métronome lui permet de se recentrer et améliore ses performances. Les épreuves de rythme de Stamback sont bien réussies pour l'âge, Louis reproduit 20 structures rythmiques sur 21, ce qui le situe à +1.75 écart-type. Il fait preuve d'une bonne discrimination auditive et de bonnes capacités de mémorisation.

Au niveau du graphisme, Louis utilise sa main droite avec une bonne prise de l'outil scripteur. Il n'a pas pu copier le texte du BHK-F de Charles, Soppelsa et Albaret, son niveau graphique ne peut donc pas être objectivé. Il lui a été demandé d'écrire des mots qu'il connaissait (Louis, papa, « aman » pour maman). Ils sont formés en capitales d'imprimerie, le geste est chaotique.

En conclusion, les acquisitions motrices sont conformes à ce que l'on attend pour son âge ; hormis le graphisme qui n'a visiblement pas été investi et qui entraîne de vives réactions tonico-émotionnelles. Il est parasité par une agitation motrice permanente qu'il ne peut

canaliser. Il présente également des difficultés à soutenir son attention. Ces manifestations peuvent s'inscrire dans un tableau de TDAH. Le bilan psychomoteur reste de bon niveau, ce qui est prometteur pour son développement futur.

Le bilan pluridisciplinaire conclue à un niveau cognitif élevé et homogène mais désorganisé sur le plan psychique avec des défenses maniaques. Un retard graphique et des troubles phonologiques sont également repérés. Plus précisément, il s'agit d'une dysharmonie évolutive avec dysrégulation émotionnelle, avec des troubles du comportement auto et hétéro agressifs. Des troubles instrumentaux et des apprentissages s'ajoutent aux problèmes attentionnels et d'hyperactivité. Les conclusions proposent une AVS six heures par semaine pour l'aider dans ses apprentissages ainsi qu'une prise en charge intensive avec une psychothérapie deux fois par semaine et de l'orthophonie une fois par semaine. Un accompagnement hebdomadaire en psychomotricité est conseillé pour travailler sur les plans graphomoteurs et sur les enveloppes. Malgré cela, ses difficultés se majorent et le suivi ambulatoire atteint ses limites. Une hospitalisation à temps plein est alors proposée en septembre 2013 et ce pendant un an. A la rentrée 2014, il a réintégré l'unité de jour. Il a été noté une amélioration de son état lors de l'hospitalisation et une dégradation après chaque sortie familiale. L'information préoccupante auprès de la Cellule Départementale de Recueil des Informations Préoccupantes (CRIP) en février 2014 est accompagnée d'un suivi par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) depuis avril 2014 avec une aide éducative. Les parents sont informés des mesures juridiques entreprises.

Au vu des résultats des bilans, un traitement médicamenteux lui est proposé. Il s'agit d'un thymorégulateur et anti-impulsif agissant sur l'hyperkinésie et la concentration. Actuellement, Louis prend également de la Ritaline pour son TDAH.

3.3. Projet thérapeutique en psychomotricité

La poursuite d'une prise en charge en psychomotricité, de façon régulière et soutenue, paraît indispensable pour permettre à Louis de se poser et d'investir sa motricité de façon plus sereine. Un travail sur le graphisme devra également se mettre en place rapidement pour lui permettre d'investir au mieux les apprentissages scolaires à venir.

Il dispose de deux séances de psychomotricité hebdomadaires. Il a intégré en septembre 2015, le groupe rythme afin de travailler sur son rapport au groupe et

particulièrement à ses pairs. Il est aussi accompagné en séances individuelles sur la gestion de son impulsivité et de ses émotions, par le biais de la relaxation.

III. Les premières rencontres :

Ma première rencontre avec les enfants du groupe rythme s'est effectuée au mois de septembre. Il s'agit de la première séance de l'année. Yann fait partie de ce groupe pour la deuxième année mais il s'agit de la première année pour Louis et Lucien. Les enfants se connaissent déjà dans le contexte de l'hôpital de jour. Avant leur rencontre, je n'avais aucune information sur leurs difficultés. Cela a permis de ne pas fausser ces premiers liens.

Nous allons les chercher dans l'unité psychopédagogique. Ils saluent ma maître de stage mais ne nous regardent pas, mon binôme et moi. Sur le chemin du gymnase, ils discutent tous les trois et marchent loin devant les adultes. Ils ne se soucient pas de nous et ne nous tiennent d'ailleurs pas la porte alors que nous sommes encombrés avec le matériel. Nous sommes ensuite présentés par notre maître de stage, cela ne soulève aucune question de leur part, l'indifférence perdure.

La séance débute par un rituel : enlever ses chaussures dans le vestiaire et s'asseoir contre le mur dans le gymnase afin d'écouter les consignes. Cette séance a été composée de plusieurs parties : il fallait marcher au rythme imposé par le tambourin ; frapper dans les mains une séquence rythmique matérialisée au sol par une succession de sacs composant une phrase rythmique. La seconde partie de la séance met en jeu les capacités d'inhibition. Il s'agit d'un parcours avec des cerceaux de deux couleurs conditionnant le pied utilisé pour le saut à cloche pied. Ensuite, des sacs de couleurs ont été utilisés, chaque couleur représentant un membre précis (par exemple, le sac bleu fait référence à la jambe droite). Plusieurs sacs pouvaient être présentés simultanément mais la réalisation de l'action dépendait du coup de tambourin ultérieur. Chaque séance se termine par un temps calme où chaque enfant dispose d'un tapis, des percussions corporelles ou le passage de balles à picots sur le corps, entre autres, peuvent être proposés.

1. Louis :

Mon premier ressenti vis-à-vis de Louis est qu'il prend beaucoup de place. En effet, c'est un enfant volubile qui monopolise la parole, coupe régulièrement le discours de ma

maître de stage ainsi que de ses camarades. Il peut également intervenir durant les réalisations de Lucien et Yann pour pointer des erreurs ou donner son avis sur une consigne qu'il aimerait différente. Au moindre échec ou imperfection, il peut énoncer de nombreux gros mots. Rester immobile est impossible pour lui, il change sans cesse de position et des décharges motrices sont présentes à chaque fin de proposition. Il peut alors témoigner de décharge tonique ou taper dans les tapis disposés contre le mur. Louis montre d'excellentes capacités de compréhension et de raisonnement. Il peut réexpliquer une consigne à ses pairs et verbaliser spontanément ses stratégies. C'est un enfant assez déstabilisant pour une première rencontre car il teste sans cesse le cadre mis en place en commentant les consignes, intervenant à la place de l'adulte, souhaitant imposer ses idées ou toujours passer le premier. Pendant la séance, il a ressenti le besoin de sortir dans le vestiaire afin de se calmer. A la suite du temps calme, il semble épuisé, vidé.

2. Yann :

De prime abord, il me paraît en retrait et passif. Il est très perméable à l'environnement et surtout au comportement de ses pairs et peut les imiter dans leurs débordements. Il présente des difficultés d'adaptation au rythme. Concernant la création d'une séquence, la sienne est très brève, fluctuante et non régulière. Il change rapidement et est en difficulté pour l'inscrire dans la durée. Lors du parcours, Yann est impulsif, ce qui entraîne des rebonds supplémentaires, des troubles de l'équilibre voire des chutes. Il a besoin de plusieurs essais pour parvenir à s'ajuster. On retrouve cette impulsivité pour le dernier exercice avec les parties du corps et les sacs, il a besoin de plusieurs répétitions de la consigne pour l'intégrer et des rectifications. On retrouve des tensions générées par l'excitation.

3. Lucien :

C'est l'enfant le plus discret, lui aussi en retrait. Il est très en difficulté pour s'adapter au rythme. Il semble perdu et ne pas pouvoir trouver de solutions, il nous regarde tour à tour pour tenter de trouver de l'aide ou un appui. Dans la création d'une séquence au tambourin, il accélère de plus en plus le tempo. Il s'agit peut être d'une manifestation de son anxiété. Pour frapper la phrase rythmique représentée par les sacs, il a besoin de matérialiser le silence en mimant une frappe. Ses mains sont particulièrement crispées. On ressent qu'il a le désir de bien faire. Malgré quelques erreurs, il persévère pour réussir.

PARTIE II : Intérêt d'un groupe à médiation pour des enfants TDAH

I. Le groupe

1. Définition du groupe

D'après le dictionnaire Larousse, le groupe provient de l'italien *grosso, gruppo* signifiant nœud et donnant l'image du lien, de la cohésion, et du germanique *kruppa* : masse arrondie renvoyant métaphoriquement à l'enveloppe. Il correspond à un « ensemble de choses, d'animaux ou de personnes, formant un tout et définis par une caractéristique commune »².

Il existe différents types de groupes :

Nous faisons tous partis d'un groupe d'appartenance. Celui-ci englobe la famille, l'école, les loisirs et le milieu professionnel. Ce groupe permet l'émergence de la personnalité du sujet par sa recherche à se différencier des autres. Il faut le distinguer du groupe de référence, sur lequel le sujet s'appuie psychologiquement pour fonder ses valeurs, représentations et conduites, au risque de subir le rejet du groupe d'appartenance.

Est nommé « groupe primaire », le groupe restreint permettant l'expérience primitive et complète de l'unité sociale. Il permet l'acquisition du savoir vivre ensemble, fondement de la vie sociale. Le groupe « rythme » appartient à cette catégorie puisqu'il est constitué de trois enfants et est qualifié de restreint. D. ANZIEU et J-Y. MARTIN développent les caractéristiques de ce groupe, qui ne sont pas nécessairement toutes présentes à la fois :

- Le nombre de participants est restreint, ce qui permet des échanges interindividuels
- La poursuite active de buts en commun
- Des relations affectives entre les participants
- Une solidarité et une interdépendance des membres
- Une différenciation des rôles de chacun
- La création d'un langage propre au groupe (croyances, signaux, rites)

² Dictionnaire Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/groupe/38423>, consulté le 12/01/16

Ce groupe implique l'existence d'une intimité et le développement d'une qualité affective entre les membres du groupe. Cela vise à créer des identifications, des objectifs communs ainsi que des valeurs et des normes partagées.

Le groupe secondaire correspond aux organisations telles que l'école et les institutions. Bien qu'il participe aussi à l'acquisition de règles de vivre ensemble et l'intégration de limites, il se caractérise plus spécifiquement par des objectifs établis, une détermination du rôle des individus et dont les rapports sont formels.

On nomme également groupe ouvert : un espace thérapeutique pouvant accueillir de nouveaux participants et acceptant des départs du groupe en fonction de l'évolution des individus. Sa spécificité réside dans sa souplesse autorisant des flux continus d'entrée et de sortie. Un groupe est semi-ouvert quand il tolère les entrées intermittentes de nouveaux membres. Un groupe fermé se caractérise par une composition fixe des participants dans un espace-temps déterminé. Cela implique un engagement des membres dans la durée et permet le déploiement de phénomènes groupaux. Le groupe « rythme » appartient à cette dernière catégorie.

Un groupe est dit homogène lorsqu'il rassemble des individus ayant des caractéristiques communes : l'âge, le sexe, la pathologie ou la problématique. A l'inverse, il est dit hétérogène s'il se constitue autour de sujets ayant des difficultés diverses.

Néanmoins, tous les groupes ne sont pas thérapeutiques. Selon P. LAURENT, « Un groupe thérapeutique est celui qui permet une élaboration de ce qui s'y dit et s'y passe, ouvrant ainsi aux participants la possibilité de transformations psychiques par la mise en jeu de leurs relations intersubjectives et de celles avec la situation groupale »³.

1. L'importance du cadre et du dispositif au sein d'un groupe

L'instauration d'un cadre est fondamental au bon déroulement du groupe. Il est à la fois physique et psychique. En effet, le thérapeute doit être en capacités de garantir, par son positionnement et son engagement, un cadre sécurisant et contenant. Il remplit la fonction de holding, développé par D.W. WINNICOTT (1992), en assurant un environnement stable,

³ KAËS R., LAURENT P., (2009), p.9

contenant et portant physiquement et psychiquement l'individu. Cette fonction a un rôle de pare-excitation : elle tempère les excitations et donne du sens aux vécus psychocorporels soutenant l'intégration du Moi. Le cadre se matérialise également par l'énonciation et le respect de règles (ne pas se faire mal à soi ni aux autres, écouter les consignes, respecter le déroulement du groupe et le matériel) permettant de vivre ensemble et soutenant le processus de symbolisation, développé par Roussillon. Par ailleurs, René KAËS, cité par B. CHAPELIER (1999), définit quatre fonctions principales du cadre :

- Une fonction contenante : le cadre contient les objets internes et les processus psychiques mis en jeu durant la séance.
- Une fonction limitante : il assure la distinction « moi »-« non moi » et soutient l'émergence d'une intériorité et d'une extériorité corporelle puis psychique.
- Une fonction symbolique
- Une fonction transitionnelle : le cadre permet un espace d'échange privilégié matérialisant la frontière « moi »-« non moi ».

Le dispositif évoque, quant à lui, l'ensemble des moyens mis en œuvre dans un objectif déterminé. Il comprend : le lieu de la séance (repère spatial), sa fréquence et sa durée (repères temporels), le nombre de participants, le statut du groupe (ouvert ou fermé), l'utilisation d'une médiation ou d'un médiateur etc. La répétition et la stabilité du dispositif permet d'intérioriser ses repères comme sécurisants, structurants et fiables.

2. Les concepts jalonnant la pratique du groupe :

3.1. Dynamique des groupes de Kurt Lewin

K. LEWIN a théorisé la « dynamique des groupes » en 1944 sur la base de plusieurs constats : les personnes d'un groupe agissent et réagissent en fonction des actions des autres membres ou du groupe. La dynamique de groupe est l'analyse de ces interactions, ainsi que des lois qui les sous-tendent. Il perçoit le groupe comme une entité dynamique résidant dans l'interdépendance des membres et donc leurs influences réciproques. C'est un espace malléable en constante transformation. Le comportement d'un individu va avoir un impact sur le groupe, de même que des mouvements groupaux auront des répercussions au niveau personnel. C'est sur ce point que se fonde l'aspect thérapeutique de la dynamique des

groupes. Les participants se dotent de rôles, de statuts, de valeurs et de normes communes. D'après K. LEWIN, une interaction entre ces forces aboutit naturellement à un équilibre et participe à sa dynamique. Il évoque également le leadership, la relation qui unit le meneur aux autres participants. Le comportement du leader (autoritaire, démocratique ...) influence cette dynamique du groupe.

3.2. Interactions thérapeutiques de Moreno

En 1921, Moreno crée le théâtre impromptu. Il découvre alors les effets cathartiques et thérapeutiques, sur les comédiens, des improvisations à partir de thèmes variés et quotidiens. En 1936, il fondera, au sein de sa clinique psychiatrique de New York, le premier théâtre de thérapie psychodramatique. Pour lui, le groupe utilise non seulement un appareil abstrait mais aussi un espace concret. Dans celui-ci, la spontanéité individuelle et les interactions jouent un rôle libérateur. Le sujet se libère des rôles et des conflits qui l'envahissent dans sa vie courante. Il existe une influence mutuelle des membres du groupe : il s'agit du « principe d'interaction thérapeutique » de Moreno.

Selon lui, il existe cinq principes fondamentaux sur lesquels reposent la psychothérapie⁴ :

- Le groupe possède une structure formelle et une base sociométrique correspondant à la structure consciente et inconsciente du groupe
- Le groupe se développe selon des normes sociogénétiques définies
- L'attraction et la répulsion entre les individus et les groupes suivent les lois sociodynamiques
- Il y a des leaders populaires puissants ou isolés ainsi que des groupes centrés sur le leader ou sur le groupe lui-même, ou encore des groupes sans leader
- Chaque groupe a une cohésion définie, le but de la thérapie étant d'amener les groupes malades d'un faible niveau de cohésion à un niveau élevé de cohésion et de communication

3.3. L'appareil psychique groupal, René KAËS

René KAËS définit l'appareil psychique groupal comme « la construction commune des membres d'un groupe pour constituer un groupe. Il s'agit là d'une fiction efficace, dont le

⁴ Site de l'encyclopédie Universalis, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jacob-levy-moreno/>, consulté le 11/02/16

caractère principal est d'assurer la médiation et l'échange de différences entre la réalité psychique dans ses composantes groupales, et la réalité groupale dans ses aspects sociétaux et matériels. »⁵ Il qualifie cet appareil psychique groupal de transitionnel car il effectue la médiation entre les univers intrapsychique et social. Il fait, de plus, l'analogie entre l'espace groupal et l'espace transitionnel, développé par D. W. WINNICOTT (1975), comme soutenant le déploiement de la créativité.

Pour lui, le groupe est un ensemble « doté d'un espace psychique propre, irréductible à celui des sujets qui le constituent »⁶. Par ailleurs, la réalité psychique des groupes est constituée de trois espaces : l'espace groupal, l'espace intersubjectif et l'espace subjectif dont chacun dispose de modes de fonctionnement spécifiques.

La construction de l'enveloppe psychique groupale résulte d'une représentation projective et introjective de l'objet-groupe. Au sens psychanalytique, la projection désigne le mécanisme de défense inconscient par lequel l'individu expulse, en dehors de lui, et déplace sur des objets ou sur autrui, ses propres désirs, sentiments ou angoisses qu'il rejette. Cela suppose la prise de conscience d'un monde interne et externe. Cette projection ne concerne pas uniquement les mauvais objets mais aussi les bons pour les préserver. Le projeté se retrouve à l'extérieur, sur quelqu'un ou quelque chose. Il est ainsi soumis au principe de réalité et donne lieu à l'élaboration d'une représentation signifiante.

Il existe quatre principaux organisateurs psychiques de la représentation du groupe, dont les figurations évoluent suivant les groupes : l'image du corps ; la fantasmatique originaire ; les complexes familiaux et les imagos ; l'image globale de notre fonctionnement psychique.

Il décrit également sept principes fondamentaux du fonctionnement psychique dans les groupes:

- Le principe de plaisir/déplaisir qui s'appuie sur l'évitement du déplaisir au profit des expériences de plaisir. Ce principe va être le fondement des suivants.
- Le principe d'indifférenciation/différenciation : le groupe se constitue sur une indifférenciation des psychés pour progressivement, par la différenciation, laisser place à l'émergence de la vie psychique groupale puis individuelle.

5 KAËS R., (2010), p.185

6 KAËS R., LAURENT P., (2009), p.129

- Le principe de délimitation dedans/dehors : il se fonde sur les deux principes précédents. Le groupe est un premier contenant, délimitant un dedans et un dehors et donc l'espace groupal des espaces subjectifs.
- Le principe d'autosuffisance/interdépendance : il permet la différenciation entre la réalité imaginaire et la réalité symbolique.
- Le principe de constance/transformation : c'est le maintien d'une tension optimale au sein du groupe au service des capacités transformatrices de celui-ci.
- Le principe de répétition/sublimation : il vise à dépasser les expériences traumatiques.
- Le principe de réalité : il est élaboré par la croyance, le discours et les formations du moi-groupe.

De ces principes découlent les fonctions de l'appareil psychique groupal c'est-à-dire la fonction de liaison intersubjective, de transmission, de différenciation, de transformation, de contention de la réalité psychique et de représentation du groupe en tant qu'objet.

Au sein du groupe, « les représentations sociales, par leur caractère collectif et leur statut d'antériorité qui les localisent dans l'expérience culturelle, constituent un cadre, un code et un contenu trouvé-créé, disponible et nécessaire dans l'élaboration de la réalité psychique interne »⁷.

3.4. L'enveloppe groupale d'Anzieu

Selon D. ANZIEU (1999), le groupe est une enveloppe maintenant ensemble des individus. Cette enveloppe contient les règles explicites et implicites, les rites, l'attribution de places au sein du groupe, le langage parlé connu d'eux seuls etc. Cela soutient la création au sein du groupe d'un espace interne et d'une temporalité propre. Il distingue deux membranes de l'enveloppe psychique groupale.

Tout d'abord, une membrane externe, « tournée vers la réalité extérieure, physique et sociale, notamment vers d'autres groupes, semblables ou différents »⁸. Elle a la fonction de pare-excitation et protège le groupe des sur-stimulations extérieures.

⁷ KAËS R., (2010), p.55

⁸ ANZIEU D., (1999), p.1

La membrane interne est tournée vers la réalité intérieure des membres du groupe. Elle soutient le déploiement d'un état psychique transindividuel qu'il nomme « Soi groupe » fondant la réalité imaginaire du groupe. Ce « soi groupe » est un contenant, support aux identifications et à la circulation fantasmatique. Cette enveloppe se met en place via les projections des membres du groupe.

« Le groupe devient un contenant des pulsions, des affects, des fantasmes qui circulent entre les membres ; il facilite la constitution d'une enveloppe psychique que chacun peut intérioriser à la place d'un moi-peau trop rigide, ou trop troué, ou trop inconsistant »⁹.

L'intériorisation de l'enveloppe psychique groupale permet de soutenir le déploiement de l'enveloppe psychique individuelle.

L'imaginaire groupal découle de trois principes de fonctionnement psychique spécifiques à l'appareil groupal :

- Le principe d'indifférenciation de l'individu et du groupe.
- Le principe d'auto-suffisance du groupe par rapport à la réalité physique et sociale.
- Le principe de délimitation entre un dedans et un dehors du groupe. C'est un principe d'englobement, de contenance.

3. Le groupe et la psychomotricité :

Pour commencer, le développement psychomoteur nécessite une interaction du sujet avec son environnement familial et social. Dès sa naissance, la construction identitaire de l'enfant est une affaire personnelle et collective.

« Les groupes thérapeutiques à médiation corporelle proposent une aire transitionnelle, un « terrain », un espace, où l'activité du « jouer va faire transition entre soi et les autres. [...] C'est au travers des échanges qui naissent dans le jeu commun, partagé, que le travail thérapeutique va se faire »¹⁰. Dans un groupe, la difficulté réside dans le fait d'être soi en relation aux autres.

9 ANZIEU D., (1999), p.195

10 POTEI C., (2013), p.381

C. POTELE a mis en lumière différents courants traversant le groupe, qu'elle nomme « effet de résonance et de réverbération ». Les difficultés du sujet prennent une couleur et une résonance particulière au sein du groupe. Les différents membres ainsi que le thérapeute vont réagir à ces difficultés et y répondre corporellement ou verbalement. Ces réponses multiples ont une fonction de réverbération du comportement qui va être thérapeutique pour le sujet. Dans le groupe, ce dernier va « jouer sa place » et son sentiment d'existence dans celui-ci. Entrer en relation avec autrui « c'est se situer dans un rapport de corporéité [...]. Elle semble regrouper tant notre manière d'être au monde, nos modes de présence, que notre investissement corporel et ses représentations. Le corps est donc en jeu dans toute relation et cette rencontre est de fait inscrite dans une spatialité et une temporalité »¹¹.

Le groupe est traversé par des mouvements qui témoignent de la vie du groupe mais qui doivent, avant tout, trouver un équilibre pour lui permettre de perdurer. Il se joue des mécanismes d'identifications projectives et introjectives, de transfert par le déni et/ou le clivage et peut générer un état de régression. Le groupe agit comme miroir d'identification des membres en partageant leurs comportements, leurs émotions et les sentiments avant d'engager un processus de séparation-individuation. Il s'agit, par ailleurs, d'un espace contenant les angoisses (primaires et archaïques) et un réceptacle des pulsions pour permettre, après transformation par le groupe, une compréhension et une adaptation plus souple à la réalité sociale.

Les propositions faites au sein d'un groupe ne sont jamais anodines et mettent en jeu différents niveaux relationnels : personnel, interpersonnel et transpersonnel ou groupal. Cela permet une intégration des limites groupe/non groupe ainsi que des limites interindividuelles et internes du sujet. A travers l'acceptation de l'autre et de ce qu'il lui renvoie, la connaissance de soi s'en trouve enrichie. Dans le groupe, on retrouve une dynamique de soutien et d'appui (pour aller vers...) stimulant la construction d'une sécurité de base dans le groupe favorisant l'expression de soi. Le dispositif spatial va avoir une influence sur la dynamique et le sentiment d'appartenance à celui-ci. Par exemple, le cercle autorise « une perception conjointe du centre du groupe et de l'axe individuel »¹².

Le groupe permet aussi d'être enveloppé, d'être porté avant de se différencier. Les exercices de présentation individuelle, face aux membres, soutiennent l'affirmation de soi, la créativité et peuvent être amplifiés, en étant repris par le groupe, ce qui revalorise

11 BERTIN C., (2010), p.38

12 LESAGE B., (2006), p.118

narcissiquement le sujet. L'espace groupal est un lieu de restauration narcissique. Le sujet peut être étayé par le thérapeute et surtout par ses pairs, soutenant son élaboration psychique et influençant l'image que le sujet a de lui-même. Le groupe prend alors le rôle de la « fonction alpha » de W. R. BION (2003). Il peut en ce sens, recevoir les projections bonnes ou mauvaises du sujet, les interpréter et lui permettre ainsi de les réintrojecter, débarrassées de leur toxicité. C'est un espace où il apprend à se connaître et à reconnaître ses potentialités. Les écoutes réciproques favorisent, quant à elles, l'empathie et un accordage sensible. Les activités de coopération permettent de « co-exister avec », il s'agit « d'être avec » sans se perdre. Le groupe permet donc un va-et-vient entre la conscience de soi et la conscience du groupe.

Dans un travail de construction identitaire (identification, relation à soi et aux autres), le concept de référence est l'image du corps. Il s'agira ensuite de montrer comment la médiation étaye, elle aussi, le développement d'une subjectivité.

II. La médiation

Le mot « médiation » provient du latin *mediatio*, nom correspondant au verbe *mediare* : être au milieu, de *medius* : milieu. Dans le dictionnaire, ce terme est communément utilisé pour signifier un intermédiaire entre deux ou plusieurs choses ; une entremise destinée à concilier. D'un point de vue philosophique, il fait référence à un « processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final »¹³. Dans ce sens, la médiation permet de lier les membres d'un groupe entre eux.

D'après F. GIROMINI, cette dénomination est d'abord apparue dans le milieu juridique, pédagogique puis dans le soin. La médiation thérapeutique a vu le jour dans les années 1990 pour tenter de résoudre des deuils impossibles. Désormais, elle utilise de nombreux supports : les arts, les animaux, les sports, les nouvelles technologies comme médiateurs de la relation et non dans l'objectif d'un apprentissage. Le choix d'une médiation est influencée évidemment par la population rencontrée afin qu'elle soit pertinente et adaptée. Ces choix tendent à évoluer au cours du travail thérapeutique. Ce choix s'effectue aussi en lien avec les affinités du thérapeute. En effet, une médiation implique un engagement singulier du psychomotricien qui doit l'avoir lui-même expérimenté ou du moins se l'être

¹³ Dictionnaire Le Petit Robert, (2011), p. 1561.

approprié en y percevant les tenants et les aboutissants. Le plaisir partagé ensemble sera le fondement de la thérapie psychomotrice. De l'investissement, du plaisir et de l'intérêt porté par le psychomotricien à la médiation dépendra la dynamique relationnelle.

Par ailleurs, C. POTEL exprime notamment que « la médiation corporelle ou autre, propose un espace « entre » et un objet commun à partager et à créer, cet objet se faisant en quelque sorte témoin de la relation existante entre deux personnes ou entre les membres d'un groupe »¹⁴. Elle permet de faire lien entre la réalité interne du sujet et la réalité externe. Elle peut être tout à la fois un moyen de mettre à distance mais aussi de se rencontrer.

Le recours à une médiation soutient également l'émergence d'un espace transitionnel. Cette aire intermédiaire, théorisée par D. WINNICOTT, se situe entre perceptions objectives et subjectives, entre le moi et le non moi, et est un espace d'illusions et d'expériences pour le sujet. Il va pouvoir expérimenter une relation à l'objet transitionnel. Il s'agit du lieu d'expression de la créativité primaire, fondamentale pour le développement psychique de l'enfant. L'existence de cette aire potentielle suppose l'intériorisation, durant la phase de dépendance absolue, du lien sécure le reliant à sa mère, afin que l'absence soit supportable et le déploiement de l'imaginaire, possible.

Les médiations psychomotrices ont donc pour objectifs :

- La mise en place d'expériences psychocorporelles enrichissantes
- De favoriser l'engagement et l'expression corporels dans la relation
- De permettre une représentation des éprouvés corporels

III. Médiation rythmique : définition du rythme

1. Définition et composantes du rythme :

Le rythme fait communément référence à « une cadence, un mouvement régulier d'une phrase poétique, musicale, [...] [une] fréquence d'un phénomène physiologique périodique ; [le] retour régulier d'un fait ; une allure »¹⁵.

14 POTEL C., (2013), p. 365

15 Petit Dictionnaire de Français, Larousse, (2004), p. 724

Plus précisément, le rythme provient du grec *rhuthmos* dérivé de *rhein* signifiant « couler ». Dès lors, cette image fait écho à une mise en forme, fluide et mouvante mais aussi à la métaphore de l'écoulement du temps. Il dérive également d'une racine latine *rhythmus* faisant référence au mouvement, à la cadence, à un battement régulier. Le rythme est donc l'alternance, la succession et le retour à intervalles réguliers de temps forts et de temps faibles. Pour S. MISSONNIER et N. BOIGE (2007), cette double racine montre non seulement que la vie s'origine dans le rythme mais témoigne aussi de l'existence de deux rythmes de base : le temps circulaire et le temps linéaire, opposés mais complémentaires et indissociables.

Le rythme est caractérisé par différentes composantes :

- La structure : regroupement d'un ou plusieurs éléments. C'est la façon dont les parties sont organisées pour former un tout.
- La pulsation : élément rythmique régulier, manifesté ou non dans la musique, et qui divise une phrase en parties égales.
- Le tempo : c'est la vitesse de pulsation exprimée en battements par minute. Sa perception peut être subjective.
- La périodicité : est propre à chaque rythme, il s'agit de la fréquence à laquelle revient une structure à intervalles fixes, plus ou moins réguliers.
- L'accent : intensité donnée aux sons principaux d'une structure rythmique.

« Sa représentation commune prend appui sur un savoir spontané, issu de l'expérience vécue du corps propre et du langage [...]. Dans les rythmes, il est question de temps, d'espace, du Même et de l'Autre, d'ordre et de désordre, en des configurations et des chassés croisés qui ne se laissent pas aisément représenter [...] il est question d'une structure, d'une dynamique, qui disent quelque chose d'essentiel sur la vie, le corps, la pensée, l'être ensemble, etc. »¹⁶.

2. Le rythme comme sous-bassement du développement

2.1. Les rythmes biologiques :

Pour P. FRAISSE, « un rythme biologique peut toujours être décrit comme un système oscillant dans lequel des événements identiques se produisent à des intervalles de temps sensiblement égaux »¹⁷ et ont un rythme proche du rythme de l'activité humaine qui

16 SAUVANET Ph., WUNENBURGER J.-J. (Dir.), (1996), p. 9

17 FRAISSE P., (1974), p.15

influence notre vie quotidienne. Ces rythmes vitaux sont des automatismes déterminés génétiquement et présents chez tous les individus. Cependant, ils sont spécifiques à chacun et vont évoluer, au cours du développement, pour se stabiliser avec la maturation neurologique. Les biorythmes sont spécifiques par leur périodicité et leur niveau d'organisation (cellulaire, tissulaire, organique). Bien qu'ils soient autonomes, ils peuvent varier en fonction de facteurs externes, notamment les variations hormonales et du rythme cardiaque en situation de stress.

L'existence de rythmes est une spécificité de la vie. La chronobiologie est le champ disciplinaire qui étudie scientifiquement les biorythmes des êtres vivants. Elle « étudie les phénomènes temporels internes déterminés génétiquement aussi bien que les phénomènes externes (cycles quotidiens, saisonniers, etc.) et leur influence sur les différents organismes vivants »¹⁸.

Elle différencie, par la durée de leur périodicité, trois rythmes :

- Les rythmes rapides ou ultradiens : ce sont des rythmes endogènes, spontanés. Néanmoins, ils nécessitent parfois qu'une condition perdure pour qu'ils se manifestent (comme la pesanteur, par exemple). Leur période va de quelques secondes à vingt heures. Il s'agit, entre autres, de l'alternance de sommeil lent et de sommeil paradoxal ou de phases d'éveils actives et passives. Ils influencent nos fonctions biologiques.
- Les rythmes circadiens : rythmes dont la période correspond à 24 heures. Ils concernent certaines de nos fonctions biologiques : la température, la respiration, la composition du sang et surtout le cycle veille-sommeil. La synchronisation du rythme circadien au rythme nyctéméral s'effectue au cours du développement de l'enfant. L'activité de l'enfant, qui était polyphasique à sa naissance, va se transformer en activité monophasique.
- Les rythmes lents ou infradiens : rythmes dont la période est supérieure à 24 heures comme le rythme du cycle menstruel chez la femme.

In utero, l'enfant se développe au rythme de l'embryogenèse et est déjà soumis lui-même à de nombreux rythmes. Ce sont les rythmes biologiques ou biorythmes comme le rythme cardiaque, les activités viscérales et endocriniennes, le rythme nyctéméral de l'activité, de la température. Plus généralement, «un rythme biologique est une variation

¹⁸ Dictionnaire Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/chronobiologie/11974>, consulté le 01/04/16

régulière et involontaire d'une fonction physiologique, d'un métabolisme, d'une activité cellulaire ou tissulaire (force musculaire, mitoses), d'une sécrétion hormonale, d'une tendance instinctive (appétit) ou même d'une fonction neuro-psychique (vigilance). »¹⁹.

V. NAVELET a mis en évidence la mise en place d'un rythme, in utero, d'une période de 4 heures influençant le rythme veille/sommeil et l'alimentation. Il perdure à la naissance avant d'être progressivement remplacé, aux alentours de 6 mois, par un rythme circadien. Ce dernier est stable et rythmera les cycles veille/sommeil et les cycles activité/repos de l'enfant.

P. FRAISSE distingue deux types de rythmes :

- **Les rythmes exogènes** dont l'existence et la période dépendent de stimulations périodiques
- **Les rythmes endogènes** auto-entenus par l'organisme. Ils sont liés aux propriétés des systèmes biologiques et aux particularités génétiques de l'être vivant. Parmi ces rythmes, on retrouve :
 - *Les rythmes spontanés* : leur périodicité est entièrement autonome et leur déclenchement est spontané. C'est le rythme cardiaque, du métabolisme cellulaire. Ils peuvent être modulés par des influences extérieures, comme l'élévation de la température.
 - *Les rythmes déclenchés* : ils se distinguent des rythmes précédents par le fait qu'une seule excitation non périodique suffit à les déclencher.
 - *Les rythmes induits* : leur périodicité est spontanée mais celle-ci peut, sous certaines conditions, être influencée par un autre rythme sur lequel elle se synchronise. Par exemple, un phénomène de synchronisation est possible entre le rythme alpha des ondes cérébrales et un rythme lumineux externe.
 - *Les rythmes acquis (ou rythmes conditionnés au temps)* : leur périodicité est provoquée par un rythme extérieur. Ce sont des rythmes stables mais qui mettent plus de temps à se stabiliser.

19 Site sur les connaissances médicales, http://www.sitemed.fr/rythmes/rythme_4.htm, consulté le 17/01/16

2.2. Le rythme dans le développement de l'enfant

Le fondement cérébral de la perception temporelle

Dans son article sur la perception du temps, F. PUYJARINET (2011), s'appuie sur les recherches de M. DENNIS et Al. (2004), de R.B. IVRY et Al. (2004) ainsi que sur les travaux de F. MACAR et Al. (2002, 2006) pour expliciter les zones cérébrales impliquées dans le traitement de l'information temporelle :

- *Le cortex frontal*
- *Les Aires Motrices Supplémentaires (AMS)* qui traitent la perception de l'information temporelle et l'action motrice temporelle
- *Les ganglions de la base* qui ont un rôle dans l'estimation du temps et dans la perception des intervalles. Par ailleurs, la dopamine est un neuromédiateur activateur de cette structure. Elle est impliquée dans la perception du temps en consolidant les souvenirs y étant associés.
- *Le cervelet* traite, quant à lui, l'information temporelle perceptive ou motrice

La perception temporelle et la perception de la motricité ont donc une base neuroanatomique commune et sont indissociables.

Selon P. BROCA (2009), la perception du rythme se localiserait dans l'hémisphère droit. Cet hémisphère est qualifié de créatif, logique et symbolique. Il est en lien avec l'imaginaire, la communication non verbale, la sensibilité musicale, la pensée intuitive, synthétique et visuospatiale et l'association d'idées.

La structuration temporelle

Le temps est un outil précieux pour organiser la perception de son corps propre, de son environnement et donc pour agir et penser. Il est aussi indissociable de l'espace : tout mouvement est inscrit dans un contexte spatio-temporel. Le temps comprend trois principales composantes : l'ordre, la durée et la succession. La mise en place de la structuration temporelle passe par l'appropriation de ces dernières. Elle se déroule conjointement à la construction psychique de l'enfant par le biais des premiers attachements, des premières séparations-retrouvailles et des expériences sensorimotrices. Au cours de son développement,

l'enfant affinera cette structuration par l'acquisition de nouveaux concepts : l'intervalle, l'irréversibilité, la vitesse, la périodicité et enfin le rythme.

Par ailleurs, TOPLAK et TANNOCK ont mis en exergue six processus temporels :

- La discrimination de durées
- La production et la reproduction temporelle
- Le tempo moteur ou tapping
- Le jugement temporel
- L'estimation verbale de la durée d'une stimulation
- L'anticipation

Ce sont donc les perceptions des rythmes biologiques, relationnels et environnementaux qui permettent, au début de la vie, une expérimentation du temps et une structuration globale du nourrisson. On parle à ce stade de temporalité vécue. On repère quatre facteurs essentiels soutenant les prémisses de la temporalité en même temps qu'ils participent à la construction psychique et aux capacités relationnelles :

- Les rythmes veille/sommeil et les cycles de vigilance
- Le cycle faim/satiété
- L'alternance inactivité/action
- Le rythme présence/absence de la mère et les rythmes relationnels en général

B. De LIEVRE et L. STAES (2013) et F. PUYJARINET (2011) retracent les étapes d'acquisition du temps et du rythme :

- Le bébé est sensible aux événements rythmiques quels qu'ils soient et à leur déroulement dans le temps. Très tôt, il dispose de nombreuses compétences : regrouper les sons selon la théorie du Gestalt, discriminer des durées, établir des correspondances rythmiques entre des stimuli visuels et sonores synchrones et effectuer des liens de cause à effet.
- Aux alentours d'un an, l'enfant peut spontanément se balancer sur une musique rythmée. Pour F. PUYJARINET, « les bébés sont dotés d'une multitude d'activités rythmiques qui vont leur permettre progressivement de s'adapter aux rythmes de leur environnement. »²⁰.

20 PUYJARINET F., (2011), p.66

- À 3 ans : le rythme propre de l'enfant devient stable (rythme de marche, de mouvements, de paroles). Une synchronisation est possible si la cadence est proche du tempo des rythmes moteurs spontanés.
- A 3-4 ans, il peut suivre un métronome et peut reproduire une structure rythmique simple (composée de deux ou trois éléments). Jusqu'à 4 ans, le temps est perçu, vécu et agi mais non représenté consciemment : « Pour eux, le temps est celui de l'action et n'est pas uniforme mais multiple : un temps pour manger, un temps pour jouer, etc. »²¹.
- Entre 3 et 6 ans : se met en place le « mécanisme de synchronisation sensorimotrice, c'est-à-dire que l'enfant va progressivement devenir capable de répondre à une série de stimuli sonores périodiques par une réalisation motrice synchrone correspondante. »²². La régulation de leur action et le développement du langage permettront, en parallèle, une conscientisation du temps et un début de représentation.
- A 6 ans : il reproduit des rythmes contenant plusieurs sous-ensembles.
- Il faut attendre 8 ans pour que se construise une représentation abstraite du temps au service de la communication et de la compréhension.
- Entre 4 et 10 ans, l'apprentissage conventionnel du temps (jours, mois etc.) dépend du développement cognitif, des expériences de l'enfant et de ses interactions avec l'environnement. Il peut ainsi penser le temps en se détachant des modalités perceptives et spatiales.
- Par la répétition, l'enfant intègre la temporalité du geste et donc que celui-ci présente un début, un déroulement et une fin. Par cette perception, vers 5 ans, il pourra adapter sa motricité volontaire à un rythme imposé.

Le rythme est un point crucial dans le développement de la structuration temporelle car il comprend la succession (avant, après), la durée (temps longs, temps courts), l'intervalle (silence entre deux temps), la vitesse, la périodicité et un aspect plus auditif : les temps forts et les temps faibles. Il procure la sensation de maîtriser le temps en pouvant l'anticiper. C'est donc une donnée essentielle de l'adaptation de l'Homme à son milieu. Il est intime, unique et pourtant, la réalité sociale, nous amène à prendre un rythme commun, groupal.

21 PUYJARINET F., (2011), p.66

22 LE BOULCH J., (1984), p.108

Les premiers rythmes relationnels

In utero, le fœtus va développer un rythme qui lui est singulier. Il se met en place à partir d'un programme génétique mais également par les interactions « bio-hormonales » avec les rythmes physiques et psychiques maternels. L'haptonomie s'appuie sur cet intérêt précoce du fœtus pour les rythmes externes pour soutenir le lien relationnel parent-enfant. Par ailleurs, P. LECANUET (1987, 2001) a également montré la capacité du fœtus à reconnaître les rythmes de la voix de sa mère et plus globalement des rythmes phonétiques de sa langue maternelle.

Comme nous l'avons vu, le bébé est face à des rythmes internes qui lui sont propres (cardiaque, digestif, vigilance, hormonaux) et à des rythmes externes (saisons, semaines, présence/absence etc.). Le respect des rythmes de l'enfant et la verbalisation des rythmes externes sont essentiels pour sa structuration temporelle. Cela soutient la stabilité des relations et le développement d'une sécurité affective.

Le nourrisson et la mère doivent élaborer, ensemble, de nouveaux rythmes relationnels. « L'enjeu de la dyade est d'inventer une polyrythmie aérienne postnatale en continuité/discontinuité « suffisamment bonne » avec celle de la grossesse. [...] Le rythme constitue l'interface princeps et intermodale entre le bébé et ses partenaires humains. »²³. Ces premiers accordages soutiennent pour D. STERN (1999) la création d'une « enveloppe protonarrative » soutenant les représentations des expériences subjectives vécues dès 3-4 mois jusqu'à l'émergence du langage. C'est à partir de cette communication non-verbale que l'enfant s'intéresse aux « protoconversations » puis au langage.

De plus, G. HAAG (1986), dans son hypothèse sur la structure rythmique du premier contenant montre l'importance de la rythmicité dans la relation et du mouvement émotionnel comme fondement d'une sécurité de base. « Il s'agit de « boucles de retour », comme dit Geneviève HAAG, dans lesquelles l'enfant fait l'expérience d'un « aller vers » l'objet, d'une projection, et d'un retour vers soi, d'un renvoi de l'objet pas tout à fait identique à ce qui a été projeté. »²⁴. Cela implique une disponibilité particulière du psychisme maternel, la mère doit être dans ce qu'a nommé D.W. WINNICOTT (1992), « la préoccupation maternelle primaire ». Ce processus de « boucles retour » organise donc la perception, la vie émotionnelle, la pensée et conduit à la formation de plusieurs boucles qui se superposent, s'alignent et se déplacent dans l'espace, revenant au même point de départ : c'est « l'attache »

23 MISSONNIER S., BOIGE N., (2007), p.14

24 CICCONE A., KONICHECKIS A., MELLIER D., (2012), p.130

de G. HAAG. Cette dernière renforce l'image de soi et le sentiment de soi par un vécu corporel fiable. Elle soutient, vers 3 mois, la construction de la première image du corps circulaire et tri-dimensionnelle, par l'intériorisation de la contenance maternelle.

R. ROUSSILLON montre l'importance d'une adaptation et d'une harmonisation suffisante des rythmes internes et externes, dans la relation, pour que la satisfaction du nourrisson s'inscrive dans une expérience de « trouvée-crée ». Pour V. GUERRA (2007), cette rythmicité commune soutient la sensation de continuité psychique et l'identité. C'est « une forme de rencontre préverbale, qui semble être à la base d'un noyau primaire du self (identité rythmique) qui, comme on voit, reste en vigueur le long de la vie et qu'on revit après coup, à des moments importants, où parfois la parole ne suffit pas comme une forme d'élaboration psychique. »²⁵. Au sein de cette spirale interactionnelle et du plaisir réciproque qui y est pris, se jouent les processus de séparation-individuation, le développement de l'appareil psychique, le soutien de l'intersubjectivité primaire et l'émergence du self.

La notion de rythme dépasse la simple répétition. Il effectue le lien temporel entre continuité et rupture, entre répétitions et changements. Ces deux aspects entre lesquels oscille le rythme ont un rôle organisateur et sont indispensables dans le développement psychique de l'enfant. C'est ce qu'à décrit D. MARCELLI (2007) en évoquant les macrorhythmes et les microrhythmes.

- Les macrorhythmes concernent les interactions de soins (le change, le repas, le coucher etc.) qui sont des activités relativement stables, répétitives et satisfaisant ses besoins primaires. Le bébé va pouvoir repérer ces situations de soins et les anticiper. La confirmation de ce qu'il avait imaginé, l'apaise et lui donne alors l'illusion créatrice de la toute puissance soutenant la continuité de son narcissisme primaire. Les macrorhythmes se rapportent au temps circulaire.
- Les microrhythmes sont présents dans les jeux parents-enfant du « caché-coucou », « de la petite bête qui monte » et de toutes les interactions impliquant des moments de surprises, d'étonnement et de tromperie de l'attente de l'enfant. Ils se situent dans le temps linéaire. Ce sont des moments d'excitation assez courts pour ne pas être désorganisateur procurant de l'attente, de la surprise et du plaisir. Ils soutiennent la différenciation narcissique et donc le narcissisme secondaire.

25 GUERRA V., (2007), p.145

« Au plus intime de son organisation psychique, l'individu est ainsi « estampillé » par ce subtile mélange [...] constituant le rythme idiosyncrasique individuel qui fonde la subjectivité et par lequel celle-ci s'exprime. »²⁶. Pour D. MARCELLI, le rythme de l'enfant ne provient pas de la mère mais du manquement de celle-ci à son rôle. Il offre alors une rupture dans les anticipations et une surprise dans les retrouvailles. A condition que ce manquement ne se transpose pas en manque, qui engendre non pas une anticipation trompée mais anticipation vaine. L'enfant pourra alors progressivement intégrer que ses attentes et celle de l'objet primaire ne se confondent pas et qu'ils sont donc deux êtres différenciés.

Notons que les comptines se situent entre ces deux rythmes avec une pulsation stable, répétitive et prévisible facilement identifiable par l'enfant et un état de vigilance maintenu par la surprise des changements de rythmes, des arrêts. L'enfant va également moduler son tonus en fonction des intonations rythmiques de sa mère. Au-delà de toutes les habiletés qu'elle fait émerger, la comptine soutient l'intégration intuitive du temps mais aussi une sécurité affective. Par son aspect rythmé, elle initie l'imitation, outil précieux de communication. « La comptine, en mettant de front la perception du rythme et la transposition gestuelle de ce même rythme par le corps, exige une pratique régulière, qui passe par une connaissance intime des ressources de ce corps, de ses limites. »²⁷. Par les comptines, l'enfant est amené à trouver son propre rythme. Néanmoins, le rythme imposé de celles-ci est un tremplin pour la socialisation. L'enfant se sent intégré parmi ses pairs en faisant tous ensemble et en même temps, la même chose.

C'est l'accordage temporel et rythmique de la voix et de la gestuelle parentale qui conditionne l'expérience intersubjective. Elle est rythmée de moments de rencontre et de séparation au cours desquels le bébé est acteur. Il s'agit de la théorie de l'intersubjectivité innée développée par C. TREVARTHEN (2003) où le nouveau-né peut s'engager dans la relation ou s'en détacher et participe donc activement à l'émergence de son individualité. Comme nous l'avons vu, les interactions précoces se fondent sur une rythmicité. M. GRATIER (2007) explicite différents niveaux d'organisation temporelle des interactions vocales entre les bébés de 2-3 mois et leurs mères, soutenant l'intersubjectivité :

- *La rythmicité de base « la pulsation »* : ce sont des vocalisations implicites, périodiques, répétitives et de courtes durées (répétition du prénom, d'un mot

26 MARCELLI D., (2007), p.127

27 GAUTHIER J.-M., LEJEUNE C., (2008), p.417

ou d'un son) qui surviennent à certains moments dans l'interaction. Elle constitue une « enveloppe rythmique ».

- *Le « phrasé » de l'interaction* qui correspond aux groupements de vocalisations marqués par l'alternance de phases d'action et de pauses. La fin d'un groupe se remarque par une chute de l'intensité ou de la hauteur du son.
- *La « narrativité »*, pré-verbale, présente un début, un déroulement et un dénouement. Cette narration s'appuie sur des variations de hauteurs et d'intensité pour maintenir l'attention, contenir l'excitation et préparer à la séparation.

Selon l'hypothèse de D. FALK, reprise par M. GRATIER (2007), le bain sonore serait un « holding sonore » qui prendrait progressivement le relais du holding physique pour satisfaire le besoin d'être porté. « Ce lien par le son rythmé est aussi lien entre le dedans et le dehors, entre l'avant et l'après, entre soi et l'autre, entre la vie et l'absence »²⁸.

IV. L'enfant TDA/H

1. Diagnostic du TDA/H

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) appartient aux troubles du comportement. On considère qu'en France la prévalence de ce trouble chez les enfants d'âge scolaire (6-12ans) est de 3,5 à 5,6% et prédomine chez les garçons (sex ratio de 3/1). Il s'agit donc d'un diagnostic clinique reposant sur une association de symptômes. Le DSM-IV²⁹ définit le TDA/H par une triade symptomatique :

- *L'inattention* : c'est une instabilité psychique marquée par une distractibilité, une difficulté à focaliser son attention, à maintenir sa concentration et une fatigabilité.
- *L'hyperactivité ou hyperkinésie* : l'enfant présente une instabilité motrice visible par une activité désordonnée et inefficace.
- *L'impulsivité* est à relier à une difficulté à inhiber, remplacer ou différer une réponse avec parfois des mises en danger. Elle se traduit aussi par une difficulté à planifier.

28 GRATIER M., (2007), p.48

29 Cf. Annexe 1, p.95

Il existe trois sous-types de TDA/H : le type 1 « hyperactif-impulsif » prédominant, le type 2 « inattentif » prédominant et le type 3 « combiné ou mixte ». Cette dernière forme est la plus fréquente. On retrouve des symptômes associés : une fragilité narcissique, une labilité de l'humeur, une intolérance à la frustration et plus généralement des difficultés relationnelles.

Il faut un minimum de signes retrouvés dans chacune des catégories. Les troubles doivent également être en décalage avec les enfants de son âge et perdurer depuis plus de six mois en affectant deux milieux de vie de l'enfant (l'école et le milieu familial). Le DSM-V reprend ces critères diagnostics mais classe désormais le TDA/H parmi les troubles neurodéveloppementaux. Ceci modifie notamment le diagnostic chez l'adolescent et l'adulte.

Par ailleurs, 50% des enfants TDA/H ont une comorbidité associée comme un trouble des conduites, un trouble oppositionnel, des troubles anxieux et/ou dépressifs, un trouble des apprentissages, des tics (18%), le syndrome de Gilles de la Tourette mais aussi des immaturités neuro-développementales (comme l'énurésie primaire nocturne).

L'expression de cette pathologie diffère tout au long du développement. En effet, à l'âge préscolaire, les aspects moteurs et comportementaux sont majoritaires. Puis, le déficit attentionnel est davantage repérable à l'âge scolaire. Pour finir, l'adolescent ou l'adulte présente des difficultés plutôt sur un versant émotionnel.

2. Hypothèses étiopathogéniques

Actuellement, il existe plusieurs hypothèses concernant la survenue de ce syndrome. Tout d'abord l'hypothèse génétique est souvent soulevée mais demeure incertaine. Plusieurs recherches (citées par M. TOUZIN et coll., 1997) révèlent que 22 à 38% des individus TDA/H présentent une dyslexie-dysorthographe et qu'il existe, peut être, une origine génétique commune. Cependant, on ne peut envisager une cause exclusivement génétique.

M. BERGER (2013) fait l'état des lieux des hypothèses neurophysiologiques, celles-ci s'orientent vers un « dysfonctionnement cérébral minime considéré comme constitutionnel »³⁰. La première hypothèse serait que l'hyperactivité motrice lutterait contre une hypovigilance cognitive. La seconde impliquerait des anomalies au niveau du cortex frontal (non retrouvées chez tous les TDA/H) ou au niveau du système dopaminergique.

30 BERGER M., (2013), p.10

Parmi les théories psycho-dynamiques, trois axes sont mis en avant par M. BERGER. Le premier, développé par R. DIATKINE et P. DENIS en 1985, associe l'instabilité à une défense maniaque pour lutter contre la dépression. J. BERGES (1985) évoque, quant à lui, une défaillance au niveau des enveloppes corporelles où l'hyperactivité est une quête de limites corporelles mais aussi une tentative d'échapper au regard permanent de la mère. La dernière hypothèse « consiste à affirmer que l'instabilité est un trouble psychosomatique survenant chez des enfants qui ont une pensée opératoire avec peu d'affects apparents et une carence importante dans leur capacité à fantasmer »³¹. L'agitation serait le seul moyen pour évacuer une tension interne. Néanmoins, comme toutes les hypothèses précédentes, elle reste incertaine et est à nuancer puisque de nombreux enfants instables présentent une vie fantasmatique très riche.

M. BERGER (2013) propose, entre autres, une classification de l'instabilité en fonction de l'histoire familiale et relationnelle. Pour lui, les instabilités sont parfois liées à :

- des interactions précoces très défectueuses (carences, maltraitance, ambivalence, séparation précoce)
- une dépression maternelle précoce
- une « dysrythmie » des premiers temps de la vie par un forçage éducatif ou une inadaptation du mode de vie aux rythmes de l'enfant
- des mères instables ou nerveuses
- une discontinuité ou une pauvreté d'investissement de la part de l'environnement maternel précoce
- d'autres troubles instrumentaux

Ces situations mettent à mal les premières interactions et le jeu essentiel de présence-absence du début de la vie qui soutient le développement du narcissisme. Il s'agit d'un désaccordage des premiers rythmes relationnels.

Il fait une constatation, que dans bien des situations, l'instabilité est à associer à un défaut dans la relation à l'objet primaire. D.W. WINNICOTT a été le premier à relier l'hyperkinésie à une défaillance du holding et de l'expérience d'omnipotence. Cet échec des premiers rythmes relationnels entrave le narcissisme primaire ainsi que le sentiment de

31 BERGER M., (2013), p. 17

continuité d'existence. L'agitation devient une défense face au manque d'intériorisation du contenant maternel. Parmi les conséquences d'un vécu de perte de continuité de l'existence, D.W. WINNICOTT évoque des difficultés d'intégration dans le temps et dans l'espace des enfants instables.

M. BERGER porte notamment son attention, en reprenant les théories de J. M. GAUTHIER (1999), sur la constitution du rythme chez le sujet. « Ce sentiment de continuité ne peut se construire qu'en lien avec la discontinuité : c'est le mouvement, la rythmicité, qui indiquent les repères stables, ce qui est continu au-delà du discontinu. La « stabilité rythmique » de notre fonctionnement corporel constitue donc un des socles de notre identité, ce qui renvoie à la rythmicité des soins organisés par la mère »³². Quand ce processus fait défaut, une partie de soi peut rester collée à l'autre. Ne disposant pas d'un rythme propre, le sujet peut se laisser envahir par la rythmicité d'un autre, devenant, de ce fait, menaçant et inquiétant.

De plus, E. SONUGA-BARKE (2003) appréhende, quant à lui, le TDA/H par un modèle à deux voies : il évoque à la fois des facteurs internes (le circuit exécutif) et environnementaux (l'aversion du délai). Ces deux voies peuvent dysfonctionner de façon isolée ou conjointe³³.

Le TDA/H serait donc une pathologie d'origine multifactorielle où l'environnement occuperait une place prépondérante.

3. Sémiologie psychomotrice

Les individus TDA/H présentent des troubles psychomoteurs à plusieurs niveaux :

Les troubles du tonus :

Rappelons, ici, que selon M. JOVER « le tonus est l'état de légère tension des muscles au repos, résultant d'une stimulation continue réflexe de leur nerf moteur. Cette contraction isométrique est permanente et involontaire. Elle fixe les articulations dans une position déterminée et n'est génératrice, ni de mouvement, ni de déplacement. Le tonus maintient ainsi les stations, les postures et les attitudes. Il est la toile de fond des activités motrices et

32 BERGER M., (2013), p.78

33 Cf. Annexe 2, p.97

posturales»³⁴. J. BERGES (1995) différencie l'instabilité en fonction de l'organisation tonique du sujet :

- *Les instables avec état tensionnel* présentent une hypertonie permanente pouvant générer des paratonies et des dystonies ainsi que des blocages respiratoires. Ils présentent une tension interne et sont dans une hypervigilance et un hypercontrôle dont l'agitation apparaît comme le témoin.
- *Les instables avec état de déhiscence* se définissent par une hypotonie. L'hyperkinésie est une tentative afin d'éprouver et de constituer des limites corporelles.

Ces dysharmonies toniques ne sont pas sans conséquences et vont entraver l'aisance des mouvements et des praxies mais aussi la représentation du corps. Le tonus étant le support et le vecteur des émotions, on peut parler, ici, de troubles tonico-émotionnels qui vont parasiter les interactions de l'enfant avec son milieu.

Les troubles praxiques :

Les praxies sont des mouvements intentionnels, coordonnés, ayant un but. Malgré l'illusion d'une apparente aisance, les enfants instables ont un déficit dans l'élaboration du projet moteur. Ils sont en difficultés pour organiser la séquence de praxies pour parvenir à une finalité. Ils vont donc souvent s'orienter vers le même type d'activité et de jeux et développeront des moyens de compensation.

Les troubles de la représentation du corps :

La représentation du corps intègre deux notions : le schéma corporel et l'image du corps. Julian De Ajuriaguerra (1970) définit ce premier : « Édifié sur la base des impressions tactiles, kinesthésiques, labyrinthiques, visuelles, le schéma corporel réalise dans une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé, la synthèse dynamique qui fournit à nos actes comme à nos perceptions le cadre spatial de référence où ils prennent leur signification ».

L'utilisation excessive de leur corps ne leur permet pas d'accéder à une représentation corporelle fiable. En effet, l'enfant surinvestit sa motricité afin de déterminer ses limites

34 RIVIERE J., (2000), p. 17-18

corporelles. Leurs troubles du schéma corporel se situent dans l'utilisation de leur corps dans l'environnement.

L'image du corps se construit dès le début de la vie et est constamment modifiée par des expériences émotionnelles significatives et à travers nos relations à autrui. Cette image du corps est également altérée et se remarque par une autodépréciation fréquente et des perturbations de la vie psychique et émotionnelle.

Les troubles spatiaux :

L'environnement spatial regroupe l'ensemble des rapports de voisinage, de proximité, d'éloignement, de hauteur, de largeur, de profondeur, de gauche et de droite etc. L'espace s'inscrit dans un rapport au corps, il est relatif et personnel. L'organisation spatiale est le résultat de trois composantes : la perception, l'orientation et la structuration en référence au corps propre. Cette notion est dépendante du développement neuromusculaire, du schéma corporel et de la latéralité.

L'orientation spatiale est la capacité à reconnaître un lieu, de situer ce lieu dans un espace et de se situer soi-même dans celui-ci. La latéralité est un appui indispensable puisqu'elle se définit comme la possibilité de se repérer par rapport à son propre axe corporel. La structuration spatiale est le niveau le plus élevé de l'orientation spatiale, elle nous permet de diviser l'espace en différentes parties et nécessite une bonne intégration du schéma corporel.

En effet, la connaissance des limites du déploiement de la motricité et l'acquisition d'une dominance fonctionnelle, permet de prendre conscience de sa position dans l'espace et d'appréhender les rapports spatiaux de l'environnement. Les enfants instables présentent des troubles du schéma corporel, leur latéralité s'en trouve altérée. Ils manquent de repères sur leur corps propre. L'ensemble de ces éléments expliquent leurs troubles spatiaux.

La rapport à la temporalité :

Les enfants instables présentent également des troubles temporels qui affectent le bon déroulement d'une action. Ils possèdent, entre autres, des difficultés de localisation temporelle mais aussi d'adaptation au temps social et aux rythmes d'un groupe. Leur temporalité interne

est plus élevée que chez les autres sujets. Ces différents points seront abordés plus en détails par la suite.

Le développement de la temporalité est intimement lié aux processus attentionnels et mnésiques permettant l'encodage de la succession, des séquences d'événements temporels et donc leur anticipation et leur planification. Or, l'attention et la mémoire font défaut chez les sujets TDA/H en raison d'un dysfonctionnement des fonctions exécutives mis en lumière par le modèle de R. BARKLEY (1997) ce qui altère cette conscience du temps.

R. BLOCK et D. ZAKAY (2001) ont également montré le lien entre l'attention et l'estimation du temps. En effet, les capacités attentionnelles sont limitées et concernent à la fois le traitement des informations temporelles et non temporelles. Des recherches montrent la corrélation entre la quantité de ressources attentionnelles utilisée sur les aspects temporels et les durées subjectives. « Les travaux sur les TDA/H soulignent que les individus souffrant de ce syndrome montrent un déficit général du traitement de l'information temporelle lié à leur niveau d'inattention [...]. (L)'attention est focalisée sur le présent. Ces patients ne peuvent anticiper avec pertinence les événements futurs. [...] Chez les impulsifs, l'horizon temporel est limité et le temps s'étire subjectivement en longueur. »³⁵

Chez des individus sécurisés dans la relation, il est normal que la perception temporelle varie, parfois, subjectivement selon le vécu émotionnel, par exemple. Chez les TDA/H ces variations peuvent être durables et permanentes. « Dans ce cas, il semble que ce soient les mécanismes cérébraux impliqués dans la perception du temps et la régulation temporelle des actions qui dysfonctionnent plus durablement et provoquent sur le plan comportemental des désordres qui peuvent parfois être sévères. L'ajustement moteur et/ou social de l'individu peut s'en trouver significativement dégradé »³⁶.

En 1977, CAPPELLA et al. publient une étude comparant des enfants hyperactifs à des sujets contrôles et montrent un déficit au niveau de l'estimation du temps. Les recherches de WALKER (1982) confortent cette hypothèse mais spécifient que ces difficultés sont en lien avec l'impulsivité cognitive et non avec les capacités attentionnelles du sujet. L'analyse de

35 PUYJARINET F., (2011), p.69

36 *Ibid*

FORD (1997) met, quant à elle, en évidence des erreurs sur la reproduction de séquences temporelles chez les enfants, les adolescents et les adultes hyperactifs.

Pour GODDARD (2000), il y aurait une relation inverse entre la vitesse de travail du cerveau et la perception du passage du temps subjectif qu'il nomme « expérientiel ». L'hyperactif aurait, dans cette hypothèse, une vitesse cérébrale de travail plus lente par rapport aux événements extérieurs perçus comme trop rapides. Cet écart serait responsable des difficultés de concentration. Le Méthylphénidate permettrait d'accélérer le traitement cérébral pour stimuler les capacités de concentration. Les hypothèses de GODDARD n'ont pas été scientifiquement validées.

« L'enfant hyperkinétique semble vivre dans un temps où l'histoire ne parvient pas à se construire ; il semble être soumis à une exploration sans but, sans organisation et surtout sans projet, c'est-à-dire, sans organisation temporelle à l'intérieur de lui. Son hyperactivité se déploie, en effet, sur une temporalité que l'on peut considérer comme immédiate en permanence. »³⁷ L'enfant hyperactif vit dans une succession d'instantanés et a donc une manière bien singulière de se situer dans le temps, de le penser et donc de l'appréhender. Ceci peut se répercuter sur le comportement et les capacités relationnelles de l'individu.

Les études menées par B. CARTER (1990), D. PETOT (1999), J. THOMAS et G. WILLEMS (1997) mettent en évidence un dysfonctionnement des processus séquentiels (c'est-à-dire que l'organisation des informations est en série, celles-ci ne sont pas accessibles en même temps et leur traitement s'effectue par une analyse successive) au profit des processus simultanés de traitement de l'information (le traitement est ici synthétique, les éléments sont intégrés dans leur globalité, ils sont interdépendants et accessibles en même temps). Cela entraîne des difficultés dans les domaines cognitifs, moteurs et relationnels. En effet, le processus séquentiel permet d'entrevoir les conséquences d'une action et permet ainsi l'anticipation et la planification. Un déficit dans ce processus entraîne des perturbations dans l'établissement de liens de causalités. Ce manque de repère entrave particulièrement la compréhension de leur monde interne, du monde externe ainsi que des relations interpersonnelles.

S. WEIL (GIBELLO, 2001) a montré la fréquence d'existence de dyschronie chez les enfants instables. Elle se caractérise par une difficulté à penser et se représenter le temps mais aussi les durées et les rapports chronologiques. La dyschronie est repérable par une utilisation

37 GAUTHIER J-M., (2003), p.29

inadéquate du vocabulaire temporel et des difficultés à anticiper et à intégrer des relations se déroulant dans le temps. S. BOIMARE (1999) a étudié ces difficultés chez les enfants ayant des troubles des apprentissages et des troubles du comportement. Il considère que ce déficit met à mal les repères organisant la pensée, celle-ci devenant insécure. L'enfant en difficultés à se représenter le temps, met alors en place des mécanismes pour « ne pas penser » : « fuite dans l'immédiateté (équivalent de négation du temps), attente impossible, agitation comme moyen d'éviter la confrontation avec le monde interne inquiétant et destructeur »³⁸.

« L'enfant instable n'arrive pas à inscrire ses perceptions, ses actions, sa pensée et ses relations dans une continuité temporelle. Il est en effet pris dans des discontinuités multiples :

- Dans le corps (motricité, agitation, excitation, impulsivité),
- Dans la pensée (discontinuité de l'attention),
- Dans les relations (confrontation à des liens précoces souvent discontinus, fragiles et ambivalents, difficultés à construire un lien durable),
- Dans le sentiment d'existence (sentiment de sécurité interne fragile et instable) »³⁹.

Les défauts de structuration spatiale et d'organisation temporelle vont les mettre en difficultés pour élaborer une activité motrice efficiente dans le temps et l'espace.

38 GIFFARD R., (2008), p.259

39 *Ibid*, p. 260

Partie III- Le rythme au service de la structuration psychocorporelle

I. Soutien du développement psychomoteur

1. Enveloppe, contenance et conscience corporelle

Louis reste difficilement en place durant les temps de transition et parfois même au sein d'une proposition. Il se lève régulièrement, effectue des roulades, grimpe à l'espalier. Il peut aussi se « cogner » involontairement à nous. De plus, Louis présente également des décharges verbales (injures) et motrices. Il peut alors donner des coups sur le tapis et même se faire mal.

Louis semble tester ses limites corporelles par une motricité débridée et non adressée et par des mises en danger, probablement, en raison d'un manque de conscience de son corps propre. Cette instabilité est révélatrice d'une quête des frontières corporelles et psychiques. Par le rythme et notamment par le biais des percussions corporelles, nous tentons de favoriser cette prise de conscience. Il s'agit d'une autre façon de se mettre en mouvements pour ressentir son corps. L'instrument peut aussi jouer le rôle de média, de tiers facilitant, par son contact, l'intégration de l'enveloppe corporelle.

L'utilisation du rythme implique toujours le mouvement et donc un engagement corporel. Quelles que soient les positions adoptées (assis, debout, en statique ou en mouvement) ainsi que les parties du corps mobilisées (entre elles ou sur un support), les percussions corporelles stimulent le corps dans sa globalité. Elles vont à la fois éveiller les sensations proprioceptives qui renseignent sur la position et les mouvements du corps propre mais aussi les sensations extéroceptives ou cutanées. Elle ré-informe donc chaque partie du corps dans son ensemble et participe à enrichir le vécu et à en affiner les perceptions. C'est ce qu'évoque A. PIJULET (2015) par la « dynamique de Percussion/Répercussion ». La percussion vient résonner, imprimer, laisser une trace dans le corps du sujet. Elle peut entraîner des ajustements posturaux mais aussi venir résonner avec l'état émotionnel de l'individu. Elle modifie le rapport qu'il entretient avec son corps.

La vibration et le son sont à l'origine de la création d'une enveloppe contenant. Or, la sensibilité vibratoire, conduite par l'os, est avec la sensibilité tactile et vestibulaire, la plus archaïque. A. FROHLICH (1993) dans *La stimulation basale* insiste sur l'utilité des perceptions vibratoires dans la perception de l'unité corporelle. La conscience osseuse et celle

d'un corps sonore mises en jeu par les percussions corporelles, soutiennent le sentiment de densité et d'unité corporelle.

Assis en cercle et en tailleur, chaque personne disposait sa main droite sur celle de son voisin de droite et sa main gauche sous celle de son voisin de gauche. Il s'agissait de taper de droite à gauche en respectant son tour et le rythme imposé par la comptine « dans ma maison sous terre ». Il fallait être attentif à retirer sa main à « three » sous peine d'être éliminé. Les enfants se sont immédiatement opposés au choix de la première chanson qui faisait « bébé ». Yann est le seul à connaître la comptine proposée et chante volontiers. Il comprend rapidement la consigne mais anticipe trop longtemps à l'avance le « three » en retirant sa main alors que la comptine n'est pas terminée. Il n'est plus tout à fait dans le rythme. Il est très dynamique et continue à chanter, avec entrain, bien qu'il soit éliminé.

Dans cet exemple, on peut imaginer que l'enveloppe sonore créée par le groupe est suffisamment contenante pour Yann afin de lui permettre de supporter cette élimination et surtout les instants de transition à l'origine, habituellement, d'agitation. Chanter, bien qu'il soit éliminé, lui assure une continuité et garantit sa place au sein du groupe.

Selon, D. ANZIEU (1995), bien avant le regard et le sourire de la mère qui viennent renforcer son Soi en lui renvoyant une image de lui visuellement perceptible afin qu'il l'intériorise, l'enfant est plongé dans un bain mélodique qui l'enveloppe. Celui-ci se matérialise par la voix de sa mère, les comptines et devient de ce fait un miroir sonore que l'enfant utilise d'abord par ses cris puis ses gazouillis et enfin, ses jeux d'articulation phonématique. Il s'agit de l'enveloppe sonore décrite par Anzieu.

Le rôle de la psychomotricienne est de faire éprouver par des jeux corporels et rythmiques cette enveloppe temporelle et sonore. En effet, elle reprend la fonction maternelle dans son rôle de miroir mais aussi de contenance. D. MARCELLI (1992) comme je l'ai décrit précédemment, montre l'importance des macrorhythmes et des microrhythmes dans la construction de la temporalité de l'enfant, ainsi que l'utilité des jeux à suspens « la petite bête qui monte » dans l'élaboration des enveloppes de temps. Il paraît essentiel de conserver, en séance de psychomotricité, ce schéma en maintenant des invariants et une structure repérable par l'enfant (les rituels de début et de fin, le déroulement type d'une séance) qui font office de macrorhythmes assurant des repères et permettant une anticipation. Il s'agit aussi d'introduire de la surprise en nuanciant les propositions. L'utilisation de comptines comme « dans ma maison sous terre » remet en jeu ces deux dialectiques et soutient le développement d'une enveloppe sonore et un renforcement du Soi. De même, chez l'enfant instable, la fonction de pare-excitation est défaillante. Il lui est difficile de s'auto-réguler seul et de filtrer les

stimulations, l'agitation devient un moyen de défense. La psychomotricienne permet, dans un premier temps, de contenir et de filtrer les stimulations qui pourraient être excessives pour permettre, progressivement, à l'enfant d'acquérir cette autonomie par le développement d'enveloppes corporelles et psychiques pare-excitantes lui donnant le sentiment d'être contenu.

2. Appuis et renforcement de l'axe

En fin de séance, nous proposons toujours un temps calme afin de diminuer l'éventuelle excitation générée par les exercices et se recentrer sur soi. Les enfants sont amenés à s'allonger chacun sur leur tapis, dans une ambiance tamisée. Nous réalisons des percussions corporelles, du toucher-massage avec des balles à picots ou des mobilisations passives.

Yann a réclamé de lui-même que l'on dispose de petits sacs lestés sur son dos. Il pouvait montrer là où il souhaitait qu'on les dispose. Il se trouve qu'il s'agissait de la colonne vertébrale. C'est une demande qui a perduré d'octobre à février. En février, il a proposé à Lucien d'essayer car « ça fait du bien » et il n'en a plus parlé.

On peut émettre l'hypothèse que le travail de jeux de rythmes et notamment de percussions ont permis à Yann de s'ancrer davantage, de prendre des appuis et a soutenu le développement d'un axe corporel. Cela est en lien avec les progrès qu'il a pu réaliser au cours de l'année sur la reproduction de rythmes. En effet, un bon ancrage permet de libérer le haut du corps et ainsi favorise l'acquisition de coordinations.

Pour se faire, les propositions de percussions corporelles avec les pieds, lors de marches par exemple, stimulent le travail du poids et des appuis. Le poids est à considérer comme le rapport que l'individu entretient avec la gravité et est donc dépendant de la régulation tonique : le sujet peut lutter contre la gravité ou la subir avec tous les intermédiaires qui en découlent. Les appuis permettent, quant à eux, l'action de repousser le sol, de s'ériger et soutiennent donc la verticalisation. Ces deux notions poids et appuis s'influencent puisque le poids déposé modifie les appuis et inversement suivant l'intention désirée. Le travail du rythme permet cette alternance entre retenir et lâcher son poids en lien avec la régulation tonique.

Yann se situe sur un versant plutôt hypotonique, la plupart du temps en enroulement avec une posture d'effondrement. Il semble abandonner son poids. Cela se traduit par un manque d'appuis dans de nombreuses situations où il perd l'équilibre. Nous avons également

abordé cette dimension par des exercices variant les modes de déplacement et impliquant un ajustement des transferts de poids et d'appuis changeant le rapport au sol, à l'espace et au corps.

L'intégration de l'axe corporel, et toute la symbolique s'y rattachant, est sous-tendue par l'ancrage corporel et les appuis. Elle s'inscrit dans le processus d'axialité participant à la structuration psychocorporelle et à l'émergence de la subjectivité.

Par ailleurs, les exercices de percussions vont générer une vibration de la charpente osseuse. D'après les travaux de B. LESAGE (2012), aborder le système « os » revient à travailler sur la cohérence, la directionnalité, l'intériorisation des appuis, l'ancrage et la solidité. Le travail sur la pulsation et le repoussé du sol stimule l'extension, la verticalisation et la propagation d'ondes vibratoires notamment au niveau de l'axe. Il permet aussi une conscientisation de l'enveloppe corporelle. A la suite de ses observations sur l'anxiété de relâchement musculaire de sujets possédant une carapace tonique, G. ALEXANDER (1977) a insisté sur le développement d'une conscience osseuse permettant le maintien d'une sécurité intérieure.

L'intériorisation de bons appuis favorise le développement d'un arrière-fond sécurisant soutenant l'exploration. Ainsi, à partir d'une base de sécurité solide, les percussions instrumentales stimulent la prise de repères corporels. L'utilisation du tambourin, placé à l'avant du corps suppose une projection du poids du corps également vers l'avant.

Pour développer des appuis internes, il est indispensable que l'enfant puisse s'appuyer sur des appuis externes. C'est le rôle fondamental du cadre en psychomotricité. Tout d'abord, le cadre externe constitue les premiers repères stables (le lieu, le jour, l'horaire, la durée, la structuration temporelle de la séance) que le sujet va s'approprier et intérioriser. Plus encore, « le cadre, c'est aussi et avant tout la disponibilité psychique du thérapeute qui va faire appel à l'intérieur de lui, à sa propre capacité à être, en même temps, un réceptacle et un séparateur »⁴⁰. Par son implication corporelle, son regard bienveillant et son étayage verbal, la psychomotricienne rappelle à elle seule le cadre et ses limites.

40 POTEL C., (2010), p.331

Durant la première partie de l'année, les consignes étaient rappelées systématiquement avant de débiter la séance. Il s'agissait de respecter les consignes des propositions, d'être attentif et de ne pas se mettre en danger (comme monter à l'espalier).

Lucien se dirige à de nombreuses reprises vers l'espalier tout en ne nous perdant pas de vue. Il monte précautionneusement et nous regarde en souriant. En revanche, il s'arrête immédiatement dès que nous le reprenons. Ceci est répété plusieurs fois dans une même séance.

Lucien paraît avoir besoin de tester les limites du cadre pour s'assurer de sa permanence et de l'immutabilité des réponses qui y sont fournies.

Le développement de l'axe corporel permet l'émergence de repères internes. Le corps du sujet devient une référence qui influence son rapport à l'espace et donc parallèlement, aussi sa relation aux autres. On peut envisager que, pour Yann, ce défaut d'intégration de l'axe corporel ne lui offre pas un repère stable de son corps et entrave son adaptation à l'espace ainsi que la fluidité de ses mouvements.

3. Coordinations et praxies

Pendant plusieurs séances, en décembre, nous avons proposé le jeu des « appels » où chacun se crée un signe distinctif à mémoriser (par exemple : frapper une fois des mains ou toucher son nez etc.). Il y a un rythme de base constitué de deux frappes de mains sur les genoux et d'une frappe de mains seule. Il s'agit d'alterner entre ce rythme de fond, son signe distinctif, à nouveau le rythme groupal et le signe d'une personne que l'on désire appeler. Cette dernière répond par ce même enchaînement et invoque un autre membre.

Dans ce contexte, Lucien trouve assez facilement son signe mais il se laisse perturber par le signe des autres qu'il faut mémoriser. Lorsqu'il doit répondre, il semble perdu, nous regarde, nous stagiaires, pour trouver un appui. Il peut alors confondre l'ordre en appelant quelqu'un par son signe avant de s'être présenté. On observe également une détérioration des coordinations des mouvements auparavant intégrés avec des frappes successives et non plus simultanées sur les genoux et l'oublie de la frappe seule. L'augmentation de la vitesse est aussi source de désorganisations.

Fin mars, Lucien parvient à intégrer en une séance le rythme du « cup song ». Ceci est rendu possible en fractionnant l'apprentissage et surtout en étayant verbalement les mouvements à réaliser. Il chuchote à voix basse les mots employés lors de ma démonstration, ce qui soutient efficacement sa mémorisation. Il ne quitte pas des yeux mes mains. Cet appui visuel semble le rassurer. Il automatise de mieux en mieux et de plus en plus rapidement de nouveaux apprentissages.

Le rythme se développe grâce aux expériences perceptivo-motrices. Or pour percevoir le monde, il faut pouvoir y porter attention. Cela vient conforter les troubles de l'adaptation temporelle décrits précédemment. Or pour F. et J. ROBBINS : « la musique et le rythme

transformés en mouvement par le corps de l'enfant le font accéder à la perception »⁴¹. Ainsi, on peut imaginer que la médiation rythme permettrait d'améliorer les capacités perceptivo-motrices. Pour P. FRAISSE, l'éducation du rythme « présente tout à la fois une éducation du mouvement, une éducation perceptive et une coordination du geste et du son »⁴².

En effet, on peut constater que la perception et la rétention auditive des sons sont défaillantes chez Lucien, probablement en lien avec sa dyslexie. Ceci entrave la mise en place de coordinations indispensables à la reproduction de rythmes entendus. Néanmoins, par le biais de cette médiation, Lucien a pu mettre en place des moyens de compensation en prenant des appuis visuels ou en mémorisant une phrase descriptive et signifiante. La répétition caractéristique du rythme est un facteur facilitant la mémorisation et donc le développement de coordinations. De plus, l'exercice des « appels » sollicite également une écoute et une coordination réciproque avec les membres du groupe.

Rappelons que la coordination consiste en la contraction ordonnée de groupes musculaires pour atteindre un but recherché. Elle est indissociable de la sensorialité et est régie par des centres nerveux situés dans le cerceau et le cervelet. Les coordinations motrices globales sont des mouvements planifiés et organisés dans le temps et l'espace impliquant le tronc et un ou plusieurs segments corporels.

Le tambourin est un instrument pertinent pour favoriser les coordinations et les dissociations puisqu'il implique d'être tenu d'une main pendant que l'autre frappe le rythme. De plus, il est utilisé au centre et réunit à la fois la droite et la gauche, le haut et le bas du corps. C'est un média introduisant un tiers et qui nécessite d'être suffisamment ancré pour frapper. L'utilisation du tambourin influence le sujet dans les rapports qu'il entretient avec son corps et l'instrument.

Plus généralement, le rythme permet donc d'aborder les compétences perceptivo-motrices et les coordinations, qu'elles soient oculo-manuelles, bi-manuelles, dynamiques, statiques ainsi que les dissociations. Il met en jeu la motricité globale et fine. Cette médiation soutient le développement d'une aisance corporelle redonnant de la fluidité aux mouvements. Elle permet aussi le développement des praxies qui sont des gestes coordonnés, intentionnels et finalisés résultant d'un apprentissage. La mise en place de praxies met en jeu les mécanismes d'assimilation (combinaison de plusieurs schèmes moteurs), d'accommodation

41 FRAISSE P., (1974), p.234

42 *Ibid*, p.238

(adaptation du schème moteur à cette situation) et d'appropriation (création de nouveaux schèmes moteurs à partir du schème de base). Les jeux rythmiques permettent de décomposer les gestes, de les assimiler et de les intégrer grâce à la répétition du schème moteur. Leur bon ajustement est indissociable de la régulation tonique, également sollicitée dans cette médiation, et que nous aborderons par la suite.

4. Adaptation spatio-temporelle

Le temps et l'espace sont deux données indissociables servant de repères à nos sensations, nos perceptions, nos mouvements et nos gestes. En effet, chacun d'eux est inscrit et se déroule dans un cadre spatio-temporel. « Pour percevoir, comprendre, mémoriser, agir, penser, communiquer, nous nous référons à des données spatiales et temporelles [...]. Ils sont à la fois agent intégrateur, étai et référentiel de notre vécu sensori-moteur »⁴³. L'espace et le temps sont la toile de fond des expériences interactionnelles et permettent d'en aborder la dimension symbolique, soutenant l'émergence de la subjectivité. B. LESAGE ajoutera même que « le parcours de l'individuation est aussi une opération de spatialisation et de temporalisation. Spatialité et temporalité sont deux fonctions qui soutiennent la compréhension et l'investissement du temps et de l'espace »⁴⁴.

L'organisation spatiale permet à l'individu de se repérer dans son milieu et d'y déployer sa motricité. L'espace est à la fois ce qui lie et sépare, c'est la distance entre soi et les objets environnants, entre soi et l'autre. La prise de conscience de l'espace s'enracine à partir de l'établissement des enveloppes corporelles, d'une conscience du corps suffisamment établie pour permettre une représentation de soi unifiée qui servira de repères. Les enveloppes distinguent donc un dedans d'un dehors, c'est la naissance d'un espace extérieur au corps et la création d'une première spatialisation. Progressivement l'enfant va pouvoir se décentrer de son vécu corporel pour utiliser des repères extérieurs au corps propre (des référentiels exocentrés ou allocentrés comme « extension spatiale du corps »⁴⁵) : c'est la structuration spatiale témoin d'une représentation de l'espace.

C'est justement par ce manque de repères sur le corps propre notamment par des difficultés d'intégration du schéma corporel que l'adaptation spatiale va être entravée. Dans

43 Sous la direction de SCIALOM P., GIROMINI F., ALBARET J.-M., (2012), p.219

44 LESAGE B., (2006), p.24

45 Sous la direction de SCIALOM P., GIROMINI F., ALBARET J.-M., (2012), p.222

des actions spontanées, l'espace n'est pas investi pour lui-même et devient le lieu d'expression et de décharge de l'agitation. Dans une proposition de marche en groupe, chacun des enfants tourne en rond et seul le centre de la pièce semble exister. Il y a aussi une utilisation préférentielle du plan sagittal. En effet, ces enfants sont constamment dans l'agir. Les qualités de mouvements développées par R. LABAN, qui sont : le poids (fort ou léger), le flux (libre ou condensé), l'espace (direct ou indirect) et le temps (soudain ou soutenu), offrent un autre regard sur leur fonctionnement. Ces enfants se caractérisent davantage par un flux libre, insaisissable, que je perçois comme une libération de mouvements excentriques. L'espace est appréhendé par la succession rapide et changeante de déplacements dans un espace direct et leurs mouvements s'inscrivent exclusivement dans un temps soudain. En effet, il s'agit d'une succession de mouvements brefs ne se développant pas dans le temps. Ces qualités semblent figées. Ceci peut expliquer le fait qu'ils soient souvent très maladroits puisque l'utilisation de ces seules modalités ne leur permettent pas une exploration adéquate de leur corps dans l'espace et donc d'en avoir une représentation fiable. L'intérêt du rythme est de pouvoir explorer d'autres qualités de mouvement en dehors de ses affinités premières.

L'adaptation au temps suppose la maîtrise de trois composantes : l'ordre, la durée et la succession. La connaissance de l'intervalle, de l'irréversibilité, de la vitesse, de la périodicité et enfin du rythme viendront affiner cette adaptation. Les enfants TDA/H, du fait de leur impulsivité et de leur inattention, restent dans l'immédiateté.

Nous avons remarqué que, de septembre à janvier, les enfants se rendaient au gymnase sans se soucier de nous. Ils s'asseyaient dans la salle sans nous dire bonjour et semblaient faire peu de liens entre les différentes séances en ne pouvant pas, notamment, en rappeler une. On peut observer ici, l'absence d'un temps de latence caractéristique des retrouvailles.

Un des exercices proposés constituait à inventer un rythme, avec une contrainte temporelle, de le structurer sur quatre temps. Ce rythme sera ensuite repris par le groupe.

Louis reproduit très facilement la phrase rythmique que je propose en démonstration. Il se porte immédiatement volontaire pour en créer une. Il est en difficultés pour respecter cette consigne et propose systématiquement cinq temps. Il réitère sans cesse et finit par déclarer « c'est impossible, on ne peut pas le faire en quatre temps ». Louis sortira de lui-même de l'activité en se mettant en retrait mais restera attentif à ce qui se passe. A l'écoute du rythme effectué par Lucien, il saisira l'occasion pour lui dire qu'il s'est trompé et réintégrer le groupe.

Dans un second temps, nous décidons d'apprendre ensemble une même phrase rythmique que l'on décomposera sur plusieurs séances. Après seulement quelques essais, Yann répète la phrase rythmique qu'il croit correcte, sans s'arrêter. Il a besoin d'être interrompu physiquement en lui prenant les mains. Cependant, il tape de plus en plus fort et vite et ne nous entend pas. Lorsque nous la réalisons en chœur, Yann a toujours un temps d'avance sur le groupe et ne parvient pas à se réguler.

On peut noter que pour Louis, la perception auditive est intègre et efficiente. C'est l'adaptation à une contrainte temporelle qui le place en situation échec. Il peut, en revanche, s'adapter à un rythme proposé mais ne parvient pas à moduler, par lui-même, un rythme qu'il avait imaginé. Cet exercice sera repris sur plusieurs séances et Louis essayera en vain de reproduire un rythme à cinq temps semblant inspiré d'une chanson. Il semble enfermé dans un rythme définit qui lui porte préjudice, puisqu'il se retire du groupe, et impacte ses relations sociales. Par ailleurs, la deuxième situation est assez représentative de la temporalité de Yann. En effet, il se situe dans une précipitation ne permettant pas le développement de repères et d'une structuration. En effet, la phrase rythmique paraît être sans fin, amalgamée et sans respect de l'ordre, de la succession ni des temps de pauses.

La médiation rythme soutient la perception de séquences rythmiques qui se répètent régulièrement. Cela met en jeu les notions temporelles d'ordre, de succession, de cycle et d'avant/pendant/après qui permettent de se situer dans le temps. Cela implique de ne plus être seulement dans l'immédiateté mais de se projeter, de l'anticiper et donc d'en acquérir une certaine maîtrise. Ainsi, l'acquisition de repères spatio-temporels et corporels lui permet d'élaborer plus finement un projet moteur adapté aux contraintes de l'environnement. De plus, une phrase rythmique est structurée par un début et une fin mais est aussi suspendue par des pauses et varie par des modulations du tempo. Dans ces situations, la perception de la durée est en jeu. Elle correspond à la connaissance de la quantité de temps écoulée. Cette notion est éminemment subjective chez ces sujets.

5. Régulation tonique et schéma corporel

Nous demandons à tour de rôle, à chacun des enfants, de proposer un tempo sur le tambourin qui sera repris ensuite par le groupe en frappant des mains.

Yann propose un rythme lent ce qui semble influencer directement sa posture : il paraît avachi, enroulé et ses gestes sont lourds et nonchalants. Il peut même regarder en l'air et se laisser distraire par les bruits environnants. A l'inverse, lorsque le tempo est rapide, il passe immédiatement en extension dorsale. Ses mouvements deviennent rigides et il frappe avec force.

Lorsque l'on s'intéresse aux nuances et à la mise en place d'accents dans une phrase rythmique, on remarque que Yann est en grande difficulté pour les percevoir et donc pour les reproduire. Quand il est le chef d'orchestre et que c'est à lui d'en inventer une, il ne différencie pas ses frappes et les tape toutes fortes avec une posture très tonique.

On peut observer, ici, des difficultés de régulation tonique avec une confusion entre force et vitesse. Les percussions simples permettent de travailler sur le tonus et d'intégrer qu'il ne faut pas taper plus fort pour aller plus vite. L'intérêt de la médiation rythme est de mettre en évidence les possibilités de variations, d'alternances et différenciations perceptives du tonus et ainsi de créer des intermédiaires. C'est ce que S. ROBERT-OUVRAY (2002) a nommé « l'ambivalence tonique ». Dans sa théorie sur le TSAR elle insiste sur les liens d'étayage entre le tonus, le sensoriel, les affects et les représentations qui sont autant de « portes d'entrée » dans l'accompagnement du patient. Dans la vignette clinique suivante, nous avons souhaité utiliser les émotions et les états pour leur faire éprouver les mises en formes du corps qui en résultent et donc en reliant les états toniques et émotionnels.

Nous proposons que chacun des enfants tape une émotion ou un état (être fatigué, s'ennuyer, être calme ...) à l'aide du tambourin afin de la faire deviner au groupe. Celle-ci doit être répétée, avec régularité, et suffisamment longtemps pour que le groupe puisse la décoder.

Yann propose des émotions assez cohérentes en accord avec sa posture. Toutefois, il peut se laisser envahir par son impulsivité et se mettre à frapper plus fort et plus vite. De ce fait, le rythme s'éloigne de l'émotion ou de l'état initial. Il avait notamment choisi « d'être calme ».

Lucien est nettement plus confiant dans des exercices comme celui-ci n'impliquant pas de reproduction et mettant en jeu, au contraire, l'imaginaire et les représentations.

Louis n'était pas disponible car très angoissé durant cette séance. Il a peu interagit mais il est parvenu à intégrer le groupe pour proposer « l'amour » en reproduisant les battements du cœur.

On peut observer que l'abord du rythme par le biais des émotions est un appui facilitant la modulation tonique peu exploitée jusqu'alors. Les capacités de représentation des émotions et leurs répercussions corporelles semblent assez évidentes et spontanées. Néanmoins, cette intégration reste ponctuelle et fragile puisque dans le restant de la séance et

de l'année, nous constatons des variations brusques de l'état tonique. Chacun des enfants se relève par exemple très brutalement et rapidement à la fin du temps calme et se précipite pour ranger le matériel. Poursuivre ce projet de régulation tonique soutiendrait une fluidité dans l'expression des émotions.

Le rythme comme nous l'avons vu, est un cycle tonique caractérisé par une alternance entre tension, rétention et détente. Pour des enfants TDA/H figés dans cette « tension », il s'agit de leur faire éprouver par le rythme cette autre polarité afin de développer des intermédiaires permettant une régulation tonique plus fine au service du mouvement et en adéquation avec leur état émotionnel.

Chaque enfant devait proposer une partie du corps, non déjà utilisée, pour marquer le rythme repris, ensuite, par le groupe. Cela pouvait être les pieds, les mains, les genoux, les coudes mais aussi des bruits de bouche.

Yann est le dernier à choisir une partie du corps et à inventer un rythme avec celle-ci. Il ne doit donc plus utiliser les mains, les pieds et les genoux. Pourtant, il propose un déplacement avec les pieds et les mains. Nous le corrigeons et il se met alors sur les talons, puis sur les genoux. Yann persévère dans ses propositions. Il finit par se mettre sur le dos recroquevillé et se balance.

Cette vignette clinique témoigne de la complexité pour Yann de s'organiser corporellement pour répondre à une consigne. Cela est à mettre probablement en relation avec un manque de conscience corporelle, un manque de repère au niveau du corps propre (intégration de l'axe corporel) altérant l'adaptation spatiale et générant, entre autres, un trouble du schéma corporel. Cela se manifeste chez Yann par des incoordinations motrices et de la maladresse. On peut penser que ce manque de sécurité lié au défaut de repères, majore ses perturbations affectives et ses difficultés dans la relation aux autres.

Le schéma corporel regroupe la connaissance des différentes parties du corps, la conscience des volumes du corps ainsi que de leur emplacement dans l'espace à partir de données tactiles, visuelles, kinesthésiques et labyrinthiques. Il fournit donc le cadre spatial où l'ensemble de nos actes et de nos perceptions prennent leur signification. Le rythme nécessite un engagement corporel favorisant des expériences sensorielles variées et notamment proprioceptives permettant d'enrichir le schéma corporel. En effet, les jeux rythmiques font appel au corps et aux notions spatiales ce qui aboutit à une meilleure connaissance du corps dans le mouvement et donc enrichit la proprioception. Ainsi, l'enfant va pouvoir passer d'un corps vécu à un corps perçu et enfin connu, influençant donc les rapports qu'il entretient avec son corps propre, l'environnement et les autres.

II. Soutien du développement psychoaffectif

1. Une sécurité base

Selon B. LESAGE (2012), avec le rythme « on s'extrait du temps linéaire et monotone en jouant sur les sursauts, ressaisissements et dessaisements du flux tonique. En se différenciant, le flux polarise donc deux temps complémentaires : tantôt il se densifie et joue sa différence et sa densité par une rétention, un travail interne ; tantôt il laisse sortir avec plus ou moins de force, affirmant au-dehors sa présence, mais aussi prenant appui. »⁴⁶. Le rythme nécessite donc comme nous l'avons vu précédemment, la mise en place de bons ancrages et d'appuis indispensables à l'instauration d'une sécurité de base. Cela renvoie au holding de la mère développé par D.W. WINNICOTT, c'est-à-dire la façon dont elle porte physiquement et psychiquement son enfant permettant l'introjection de bons appuis (occiput-dos-coccyx) nécessaire pour une exploration, ultérieure et sécurisée, de son environnement. La salle de psychomotricité a également ce rôle d'enveloppe contenante et sécurisée au service des expériences psychocorporelles. Elle permet une inscription spatio-temporelle stable et permanente. Ceci est dépendant, comme nous l'avons déjà cité, de l'existence de repères au sein de la séance (rituel de début et de fin ; structuration du déroulement). Pour le groupe rythme, il s'agit de quitter l'unité pour se rendre au gymnase, de retirer ses chaussures dans les vestiaires et de s'asseoir en cercle. La séance comprend un temps de travail autour de la pulsation, puis de création et d'engagement corporel dans l'espace. Elle se clôture par un temps calme individuel de relaxation. La bonne intégration de ce contenant développe les capacités à se séparer.

Le rythme se caractérise par la répétition périodique d'événements. Cela est à mettre en relation avec la notion de macrorhythmes développée par D. MARCELLI. Ce retour circulaire, à l'identique, sécurise l'enfant dans la relation car il assure une continuité des éprouvés et lui permet, ainsi, de les repérer, de les anticiper et de s'apaiser. Il offre un cadre contenant dans lequel il peut s'ancrer. L'espace n'est plus seulement investi, il devient un territoire habité par l'émergence de la spatialité.

Du point de vue de l'anatomie fonctionnelle, le rythme sollicite des groupes musculaires appartenant à la synergie entre les chaînes musculaires antéro-postérieure (AP) et postéro-antérieure (PA). G. STRUYF-DENYS liait notamment la chaîne AP à la prise d'appuis, d'un ancrage sécuritaire permettant le rebond.

46 LESAGE B., (2012), p.91

C'est cette sécurité narcissique de base qui fournit le sentiment d'existence. Cependant, l'utilisation seule des macrorhythmes serait un carcan mortifère pour l'individu. Il est indispensable d'amener de la nouveauté, en psychomotricité, de l'imprévu : ce sont les microrhythmes.

Le rythme peut « assurer notre sécurité de base avant même que notre activité de représentation ne vienne en prendre le relais, comme lorsqu'elle ne peut plus fonctionner »⁴⁷.

2. L'adaptation face aux microrhythmes

Le rythme se définit par la répétition « d'un même » parsemé de différences qui surprennent et tendent vers l'altérité. Il s'agit de la dialectique de « mêmeté » et « d'ipséité » de P. RICOEUR (1990). C'est sur cette alternance que se fonde l'identité. « L'identité apparaît alors comme une histoire ambiguë, oscillation infinie d'appels-réponses entre *je suis* et *je deviens* »⁴⁸.

L'instauration de limites suffisamment souples et étanches entre le dedans et le dehors, au niveau du corps et de l'espace, est indispensable pour supporter l'inconnu et la différence. Cette dialectique dedans/dehors soutient la différenciation, la mise en place de liens et le déploiement de la créativité sous réserve de l'existence de ces limites corporelles contenantantes. Ainsi, ils ne se laissent pas envahir ni désorganiser par l'imprévu des microrhythmes. Ces derniers participent également à la différenciation et au narcissisme secondaire. Les individus TDA/H possèdent des limites dedans/dehors fragiles. « L'impulsivité du mouvement traduit en direct les états émotionnels, sans qu'ils aient pu être digérés par un quelconque travail psychique »⁴⁹.

Le rythme imprime quelque chose en soi, laisse une marque qui sollicite l'expression de soi. C'est une spirale impression/expression, une circulation dedans/dehors qui rythme les échanges.

47 LAURAS-PETIT A., (2009), p.106

48 LESAGE B., (2012), p.74

49 POTEL C., (2010), p.185

A partir de fin novembre, Louis est de plus en plus agité et expansif au cours des séances et utilise de nombreuses injures. Il ne parvient plus à rester dans le groupe et se met régulièrement à l'écart tout en restant attentif à ce qui peut se passer. Il peut sortir du cercle en déclarant que nos idées « sont nulles » mais commenter ce qui se déroule et revenir plusieurs fois en roulant au sol et en cherchant le contact avec nous. Il fait des allers-retours entre cette prise de distance et ce besoin de rapprochement. On observe que Louis essaie vraiment de se contenir, en vain. Il déborde du cadre et au cours d'une proposition prend des modules et les jette dans la salle. Immédiatement, il s'excuse. Au cours des séances suivantes, on relève un changement de comportement : il ne se souvient plus du rituel de début et se décourage très rapidement, ce qui contraste avec sa persévérance habituelle. Louis se laisse déborder par ses émotions qu'il ne peut canaliser. Il peut alterner entre un rejet du groupe et une grande proximité en s'accrochant à Lucien « Lucien, je t'aime » ou à ma jambe « tu es mon Pokémon à moi ». Il appellera même ma maître de stage « maman ». Ceci témoigne de difficultés d'ajustement de la distance relationnelle.

Rappelons que les parents de Louis sont séparés et qu'il vit la semaine chez sa mère et se rend chez son père certains week-end. Son père est diagnostiqué paranoïaque et sa mère est très démunie vis-à-vis de l'éducation de Louis. Cette période de forte agitation correspond à un remaniement majeur dans son environnement familial puisqu'une garde alternée d'une semaine chez chacun des parents est mise en place, fin novembre. Cette nouvelle situation angoisse grandement Louis puisqu'il n'a jamais vécu aussi longtemps chez son père. Notons que celui-ci partage avec son fils ses délires paranoïaques générant chez Louis de la confusion. Ces ruptures familiales que l'on pourrait qualifier de dysrythmies impactent le rythme propre de Louis. Ceci entraîne probablement une perte de repères et un sentiment profond d'insécurité. Ne pouvant s'appuyer sur un sentiment de sécurité interne, il devient alors incapable de s'adapter au rythme d'un groupe ainsi que d'adopter une juste distance relationnelle. On peut envisager que ces dysrythmies sont présentes depuis la petite enfance par un trouble des interactions précoces et notamment un manque de macrorhythmes assurant une continuité. Ainsi, Louis n'a certainement pas pu développer des assises narcissiques suffisamment solides. Ceci expliquerait sa sensibilité et sa réactivité émotionnelle face aux événements nouveaux. Cette nouvelle rupture relationnelle est certainement venue raviver ce manque de sécurité interne et le désorganiser davantage. Chaque frustration devient alors insurmontable.

Nous atteignons ici les limites de la prise en charge en psychomotricité puisque le cadre contenant de la séance et du groupe ne suffit plus à apaiser Louis ni à accueillir ses angoisses. En raison d'un environnement « toxique » le rythme proposé à Louis ne suit pas le rythme dans lequel il est pris. Afin qu'un accompagnement en psychomotricité soit profitable à l'enfant, l'établissement d'une alliance thérapeutique avec la famille est fondamentale. Elle

passer par un accordage au sujet des objectifs thérapeutiques, qui doivent résonner avec leurs propres attentes, mais aussi au niveau du rythme relationnel entretenu avec l'enfant. En effet, des discontinuités ou des ruptures dans le domaine familial ou du soin entravent profondément le développement des potentialités de l'enfant.

3. Quand l'attachement permet de supporter le silence

Rappelons que pour B. LESAGE (2012), c'est au travers de la régulation tonique dans une modulation de la rétention, de la constitution d'un objet interne dont on contrôle la libération que se construit, par le rythme, une différenciation temporelle et spatiale. « Dans la pulsation, cet aspect d'ancrage sécuritaire et de dialogue avec le support est essentiel. C'est bien entendu le rapport à la mère qui est aussi rejoué, avec ses qualités de *holding* »⁵⁰. Quand ce dernier est défaillant, l'enveloppe interne n'est pas suffisamment consolidée pour permettre de supporter l'absence. L'enfant n'est pas assez sécurisé lui-même pour être sûr dans la relation.

Or, le jeu du Fort/Da, décrit par FREUD, se caractérisant par un rythme d'apparitions/disparitions de la bobine, témoigne de l'importance des jeux rythmiques pour symboliser l'absence.

La médiation rythme va donc permettre de rejouer cette expérience de présence-absence. En effet, le rythme se compose d'un cycle de tension-rétention-détente. Le rythme génère donc une tension interne qui crée de l'attente et de la surprise. Cette pause qui suspend l'action et retient quelque chose de soi est dynamique avant d'être libérée. La tension qui en résulte constitue le fondement du rythme. L'enjeu majeur est ici de supporter ce temps suspendu qu'est la rétention et de continuer à exister dans les silences. G. PACZYNSKI (1988) relie d'ailleurs cette peur à l'angoisse de mort. « L'angoisse du vide [...] qui conduit le danseur ou le percussionniste à aller trop vite, à manger les silences, peut se décrypter comme une hésitation à être dans ces intervalles où il faut s'écarter du même, de soi-même pour aller vers un soi-autre ».⁵¹ Le rythme oscille donc entre continuité et rupture, entre une dialectique dedans-dehors et un aller-retour soi-autrui.

50 LESAGE B., (2012), p.91

51 LESAGE B., (2006), p.139

Le point commun à ces trois enfants va être leurs réactions durant les moments de transition entre deux propositions, par exemple. Ils peuvent faire semblant de se battre, se provoquer gentiment, s'agiter en faisant des galipettes, en sautant etc.

Nous proposons de produire un rythme en dribblant avec un ballon de basket dans les cerceaux. Lorsqu'il doit attendre son tour, Yann ne peut s'empêcher de dribbler la séquence rythmique qu'il vient d'effectuer, sans s'arrêter. A l'écoute des consignes, il est impossible pour lui de ne pas toucher son ballon. Il est focalisé dessus et le lance contre son torse. Nous avons besoin d'éloigner physiquement le ballon pour qu'il puisse être à l'écoute du groupe.

De même, pendant le temps calme de fin de séance, il leur est très difficile de rester seul. Nous faisons donc du « un pour un » afin de réaliser des percussions corporelles, du toucher-massage avec des balles à picots etc.

Yann ne peut maintenir ses yeux fermés, il balaye la salle des yeux et les ferme brièvement quelques secondes. Il présente de nombreux mouvements parasites (des décharges toniques, il bouge les pieds, se gratte, tapote le tapis etc.). Avant l'annonce de la reprise, il peut se mettre à gratter le mur et change rapidement de positions.

L'agitation paraît être le seul moyen de combler ce silence, de résister face à l'angoisse de l'immobilité. Il est certainement perçu comme un vide témoin de l'absence. Celle-ci ne pouvant pas être intégrée et donc représentée semble insurmontable et menace d'un effondrement. Le mouvement est une lutte pour se tenir et garantir un sentiment de continuité d'existence. « Le corps exprime l'indicible souvent, le non figuré car les mots sans doute ne savent pas encore le dire »⁵². Cela est aussi à relier avec la situation précédemment décrite au sujet de Louis. Par son manque de repères, il oscillait entre de la colère, une opposition, un rejet du groupe et un besoin de proximité et de liens. Pour SCHOFIELD ET BEEK (2011), cet aspect « ambivalent-résistant » est une stratégie pour favoriser l'attention sur soi et diminuer le risque d'indifférence. Ce type d'enfant manifeste une grande anxiété. Louis rejoue le système d'attachement lui faisant défaut. Il expérimente le fait d'être toujours accepté et intégré dans le groupe quoi qu'il puisse faire pour l'attaquer. Par la qualité de notre présence et la solidité du lien instauré au sein du groupe, nous espérons proposer de nouveaux patterns d'attachements favorisant une meilleure régulation émotionnelle, le développement de capacités à penser, symboliser et communiquer.

52 BOYENS B., (2013), p.188

III. Soutien de la structure psychique

1. Structuration, mémorisation, anticipation

Nous proposons la construction d'une histoire commune à partir de « dans ma maison, il y a... ». Il s'agit de proposer chacun son tour une courte phrase associée simultanément à un geste qui seront repris par la personne suivante avant qu'elle ajoute une nouvelle phrase et un geste. Chaque personne reprend donc l'ensemble des phrases et des gestes réalisés depuis le début. Nous demandons à ce qu'ils trouvent des actions rythmant l'histoire et une chute pour marquer la fin.

Yann doit compléter « l'enfant mange un goûter », il propose que celui-ci « se jette par la fenêtre du trentième étage ». Nous avons besoin d'argumenter longuement sur le fait qu'une maison ne possède pas trente étages pour qu'il trouve une autre idée. Yann manque de flexibilité et ce qu'il amène manque souvent de lien avec la phrase précédente. On retrouvera cet aspect décousu tout au long de l'exercice. Yann décide ensuite que l'enfant passe d'un état de sommeil à une sortie à la piscine. Quand il propose un geste, il le répète en boucle pour amuser le groupe.

Lucien effectue quant à lui des propositions structurées avec des liens logiques et pertinents. Il énonce « l'enfant est essoufflé » après avoir sauté ; « il rêve d'être un dresseur Pokémon » après que l'enfant se soit endormi.

Cet exercice permettait de travailler sur la structuration en mettant en place un début, un déroulement (avec des actions intermédiaires) et une fin qu'il fallait anticiper au dernier tour. Ils devaient également effectuer des liens entre les propositions et de ce fait être à l'écoute du groupe pour les mémoriser. On peut voir que pour Yann, structurer sa pensée et son mouvement, en l'arrêtant à temps, est très difficile pour lui. Il semble proposer des idées qui lui passent par la tête sans effectuer de liens.

Au contraire, pour Lucien, la structure de l'histoire par les repères et les liens logiques inventés, est un outil efficace de mémorisation. De plus, Lucien fait preuve de beaucoup d'imagination, ce qui peut aussi l'aider dans ce sens. Fermer les yeux lui permet certainement de se concentrer davantage et d'éliminer certains stimuli distrayants.

En effet, une phrase rythmique doit comporter un début, un déroulement et une fin. Généralement des consignes s'y ajoutent : l'utilisation d'une ou plusieurs parties du corps, une durée imposée (quatre temps). Ceci permet de poser un cadre soutenant la créativité tout en évitant un éparpillement en raison de consignes trop vagues. Ces éléments permettent de structurer leur pensée. De même les jeux rythmiques sont composés d'une structure propre : des groupements de frappes, des pauses et une vitesse. Le sujet doit respecter cette organisation temporelle. Cela fait appel à des capacités de repérage, d'adaptation et de synchronisation. Pour cela, l'individu doit être à l'écoute, anticiper et intégrer les spécificités temporelles telles que la durée, la succession, les silences. La médiation rythme favorise le renforcement des capacités perceptives. Pour A. PIJULET (2010), le rythme « est central dans

la structuration du mouvement et nécessaire à l'organisation du geste. [...] Le rythme musical permet l'inscription corporelle dans une production ou un mouvement, et la répétition de sa structure donne du repère »⁵³. Le rythme de la séance et son inscription dans le temps consolide l'émergence de repères. Jusqu'en décembre, Louis, Lucien et Yann ne pouvaient rappeler ce qui avait été fait la semaine passée. Progressivement, ils parviennent à faire du lien entre les séances et évoquent facilement, au sein du groupe, les propositions effectuées mais aussi en dehors. On peut alors penser que les repères acquis se généralisent peu à peu. Le rythme du cadre offre une structure repérable permettant la mémorisation, l'anticipation et la prévisibilité et développant ainsi « le sentiment de continuité narcissique [...] qui [...] permettra [à l'enfant] d'élaborer la discontinuité psychique que représentera la perte momentanée »⁵⁴ du thérapeute.

L'apprentissage de séquences rythmiques permet d'intégrer et d'assimiler le geste. Il s'agit de favoriser la planification, la pré-programmation des gestes complexes, intentionnels et finalisés. La médiation rythme structure le mouvement en lui permettant de s'appuyer sur les points forts qui le composent et sur leur répétition régulière. C'est la répétition de la similitude qui permet l'intégration coenesthésique et kinesthésique des schèmes moteurs et leur mémorisation. Tout apprentissage dépend donc de la mémorisation liée à la répétition. C'est l'expérience du mouvement qui va permettre l'anticipation par le biais de « l'imagination motrice », qui permet de garder en mémoire l'activité musculaire antérieure, grâce à la mémoire kinesthésique. C'est l'esquisse du mouvement qui fonde la première ébauche d'une représentation du rythme puisqu'elle nécessite des capacités d'abstraction.

W. BAKERROOT (2000), s'appuie sur les travaux de M. JOUSSE (1969) pour mettre en évidence le lien entre le rythme et la mémoire. Pour M. JOUSSE la mémoire se construit à partir des phénomènes rythmiques que l'enfant perçoit et par l'intégration de ce qu'il nomme les « interactions triphasées ». Il s'agit de l'interaction, rythmée entre un agent, un agissant et un agi. Cette interaction triphasée sera perçue, intégrée par l'enfant et constituera le sous-bassement de sa personnalité. « L'enfant devient un être de mémoire vivante et rythmique [...] Cette mémoire, il la gardera en l'enrichissant jusqu'au moment où, devenu vieux, il la perdra en n'arrivant plus à rythmiser »⁵⁵. Le rythme soutient donc la mémorisation mais inversement, l'intégration d'un rythme suppose l'utilisation de capacités mnésiques.

53 PIJULET A., (2010), p.6

54 LAURAS-PETIT A., (2009), p.112

55 BAKERROOT W., (2000), p.14

L'individu doit pouvoir solliciter les « traces » engrammées lors des expériences perceptivo-motrices et les réutiliser. Par la répétition de ces mécanismes, le sujet améliore ses aptitudes à mémoriser : il intègre de plus en plus rapidement des phrases rythmiques de plus en plus complexes.

Pour synchroniser une frappe et un son, il faut anticiper pour prévoir le moment où le son sera entendu de nouveau. Cette anticipation est à relier à la perception de la durée entre deux frappes et prépare l'exécution du geste à venir. « Le rythme peut même être considéré comme anticipateur de notre pensée puisqu'il jette des ponts entre discontinuité du moment présent et continuité d'existence avec le passé comme avec le futur. »⁵⁶

2. Inhibition et concentration

Les jeux rythmiques soutiennent les processus d'inhibition et de concentration. L'inhibition est capitale pour concentrer l'attention, adapter la réponse et diminuer les mouvements parasites. Elle a un rôle fondamental dans l'ajustement de la motricité à l'environnement. Tout d'abord, il va s'agir ici de respecter le cadre et notamment le déroulement temporel de la séance. Cela comprend le suivi des consignes (notamment ne pas se mettre en danger), l'écoute et l'immobilité durant l'explication des exercices et le fait d'attendre son tour.

Nous encourageons également les enfants à différer une action en la pensant au préalable. Ainsi, ils pourront dire ce qu'ils ont fait et ensuite expliciter ce qu'ils doivent faire avant de le faire vraiment. Cela introduit un temps entre la représentation et l'action et permet de prendre de la distance avec le concret.

Assis, les yeux bandés, les enfants devaient écouter un rythme plusieurs fois et le reproduire en conservant ses caractéristiques (le nombre de frappes, les accents, le tempo et si possible de repérer le type de percussions réalisé (sur le sol, sur le corps, des frappes de mains etc.)). Ensuite chacun propose un rythme les yeux fermés, reproduit par les autres enfants. Ils déterminent ensuite si les rythmes entendus sont les mêmes que celui qu'ils ont créé.

Yann est particulièrement concentré et réalise sans erreurs les rythmes proposés. Il discrimine parfaitement les accents ainsi que les frappes effectuées sur le sol ou sur le corps. Il peut dire qu'il trouve la reproduction plus facile ainsi. Lorsqu'il doit en proposer un, il persévère dans ses frappes et ne parvient pas à délimiter une phrase. Il demande sans cesse à recommencer et nous avons besoin de lui donner un nombre de frappes précis à respecter (ici, cinq). Yann a besoin de refaire sa phrase rythmique pour déterminer si la phrase entendue est la même que la sienne.

56 LAURAS-PETIT A., (2009), p.106

La proposition les yeux fermés enlève les distracteurs visuels et permet à Yann de focaliser son attention sur son environnement sonore et ainsi se concentrer plus efficacement. Il se montre lucide sur ses capacités et il est vrai que l'apprentissage lors de cette séance est nettement plus rapide et efficace que les séances passées. On repère toutefois que Yann a besoin d'un cadre plus soutenant pour contenir son excitation et l'aider à se structurer. Le fait de repasser par sa propre gestuelle pour comparer son rythme et celui entendu montre que ce dernier n'a pas été probablement intégré et représenté. La motricité demeure ici le seul repère.

L'introduction de l'inhibition ouvre un temps intermédiaire avant la réalisation de l'action soutenant l'élaboration d'un projet moteur. En effet, le sujet pourra porter son attention sur la tâche à effectuer, l'anticiper en la planifiant et en la pré-programmant. Cela permet de mobiliser la mémoire de travail. Le développement de l'inhibition soutient l'acquisition d'un meilleur contrôle moteur optimisant l'adaptation du sujet à son environnement.

Un exercice consistait à marcher tous ensemble dans la salle, au même rythme. Une fois le rythme commun trouvé, il était frappé au tambourin, en guise de repère, pour accompagner la marche. Il s'agissait ensuite de s'arrêter, en même temps, au bout de dix pulsations, sans décompte à voix haute. Nous reprenions cette proposition à un autre moment de la marche, après l'annonce d'un signal indiquant le début du décompte (mental) du nombre de pulsations.

Durant cette proposition, Yann est instable physiquement et psychiquement. Il a des difficultés à fixer son regard et papillonne. Il ne parvient pas à suivre le rythme proposé et maintient son rythme de marche rapide, avec toutefois une nonchalance, les mains dans les poches. Il est impossible pour lui de s'arrêter à dix, il continue toujours sur une ou deux pulsations supplémentaires.

Cette proposition requiert d'être concentré pour être à l'écoute du groupe, de la marche commune et du signal. Ce dernier permet d'anticiper l'action à venir qui est de s'arrêter. On peut repérer que chez Yann l'instabilité psychique, très présente lors de cette séance, ne lui permet pas de se focaliser sur cette tâche. Il n'anticipe pas l'arrêt et a de ce fait beaucoup de difficultés à inhiber son action.

3. Symbolisation et représentation

Nous réalisons le « téléphone arabe des rythmes » où chaque personne tape un rythme dans le dos de la personne située devant elle. La personne, en bout de chaîne, doit le reproduire sur un tambourin. S'il est validé par le groupe, elle le représente ensuite, symboliquement, par des sacs lestés au sol. Nous changeons de place à chaque nouveau rythme.

Yann arrive sans mal à se concentrer pour sentir le rythme qui est effectué sur son dos mais est en difficultés pour le reproduire. Il a besoin de nombreuses répétitions pour parvenir à l'intégrer. La représentation symbolique par le biais de sacs est maîtrisée. Yann manque quand même d'inhibition puisqu'au lieu de dire si le rythme est correct ou non, il révèle directement la solution « tu dois faire trois, deux, et un ».

En partant d'expériences sensori-motrices, les jeux rythmiques vont être sources de symbolisation. En effet, « si la répétition n'est pas en elle-même porteuse de sens, elle est le cadre constitutif permettant l'émergence d'un sens qui ira croissant à chaque répétition. »⁵⁷. Pour D. MARCELLI, ses capacités d'anticipation soutiennent la première forme de pensée. De même, il déclare que l'investissement des macrorhythmes et des microrhythmes favorise le passage de l'activité sensorielle à la représentation.

« Un autre aspect du rythme est le lien dynamique qu'il opère entre deux opposés : haut/bas, ouvert/fermé, vide/plein, droite/gauche mais aussi dedans/dehors si l'on se réfère au jeu de tensions internes/décharges motrices qui vient d'être développé. C'est cette caractéristique d'alternance par appels-réponses réciproques entre deux termes qui fait du rythme une matrice symboligène »⁵⁸. Les jeux rythmiques permettent aisément de passer d'un rythme perçu, d'un rythme vécu à sa symbolisation.

A partir de l'écoute d'un rythme, nous leur proposons de le dessiner au tableau à l'aide de symboles (un carré représente une frappe). Puis, ils doivent le représenter dans l'espace réel avec des cerceaux et réaliser ce parcours en respectant le rythme initial.

Lucien est en difficultés pour discriminer le rythme effectué. Il réalise systématiquement des erreurs de dénombrement des frappes entendues particulièrement au niveau de la distinction des structures doubles et triples. Il a besoin de plusieurs écoutes et de frapper la phrase rythmique écrite pour la comparer à la mienne afin d'y parvenir. Le symbolisme est parfaitement compris par la reproduction des groupements de frappes et la présence de pauses. Lucien crée facilement le parcours en regardant le tableau et en verbalisant. Lors de sa réalisation motrice, il oublie les temps de pauses et a besoin d'un nouvel essai. Spontanément, il va écarter les groupements de cerceaux et réussir au second essai.

57 RODRIGUEZ M., (1999), p.48

58 LESAGE B., (2006), p.139

Lucien a accès à la compréhension du langage rythmique. Le symbolisme est intégré mais on peut noter qu'il a besoin de s'appuyer sur des éléments concrets du réel pour matérialiser les temps de silence. En effet, il est plus facile d'éloigner spatialement les cerceaux pour représenter une pause. Lucien s'arrête toujours aussi peu de temps à la fin du groupement mais le saut pour se rendre d'un groupement à l'autre témoigne, lui, de la pause.

Reprenons l'exemple de la construction de l'histoire « dans ma maison, il y a... ». Une fois le scénario terminé, nous le reprenons tous en chœur puis nous ne reprenons que les phrases « verbales » et pour finir les phrases gestuelles.

Yann est en difficultés pour raconter l'histoire sans les gestes, il semble avoir besoin de continuer à la mimer pour en soutenir la représentation. Ses difficultés sont encore majorées lorsqu'il s'agit de la mimer uniquement. Il est alors perdu, ses gestes sont décalés dans le temps car il prend appui sur Lucien.

Lucien peut raconter l'histoire sans la gestuelle et également la mimer. En revanche, il aura besoin, par moments, de fermer les yeux peut être pour mentaliser les gestes. Lucien prendra, pour une fois, le rôle de « leader » puisque tout le groupe le suit et reprend ses gestes.

Yann a besoin de réaliser les gestes pour pouvoir raconter l'histoire. Ceci témoigne de l'importance de leur synchronisation avec le langage, pour soutenir la mémorisation et l'apprentissage de l'histoire. Yann a automatisé efficacement leur association dans ce sens. En revanche la gestuelle seule n'est pas vectrice de représentation et n'a pas été suffisamment intégrée pour être mémorisée.

Lucien ferme les yeux au cours du rappel de l'histoire. Comme nous l'avons vu, cela favorise très certainement l'inhibition de distracteurs visuels. Cela traduit également que Lucien a pu mémoriser cette proposition par la création de représentations motrices de la séquence gestuelle. On peut penser que le mouvement est un soutien aux processus de mémorisation.

En effet, pour K. PINE et Al. (2007, 2010), les gestes réalisés par les enfants traduisent directement leurs pensées mais les aident également à réfléchir, d'où l'utilisation de certains gestes lors de difficultés de conceptualisation. Les gestes ont une fonction lexicale et cognitive qui facilite le rappel des mots connus. Ils expliquent que les mots oubliés (essentiellement ceux relatifs à une manipulation) que les enfants ont « sur le bout de la langue » reviennent facilement en mémoire s'ils sont exprimés par des gestes. « Ceci suggère tout de même que le fait de s'appuyer sur les liens entre les représentations motrices et le

système conceptuel des enfants peut les aider à apprendre »⁵⁹. Ces explications s'appuient, entre autres, sur le modèle du feedback gestuel de MORSELLA et KRAUSS (2004) où, par le biais du feedback, l'utilisation de gestes spécifiques à un concept viennent activer la représentation implicite que le sujet en a et la renforcer. De même, pour WAGNER COOK, MITCHELL et GODIN-MEADOW (2008), les gestes soutiennent la mémorisation d'une information et sa disponibilité en cas de rappel, en la liant à des connaissances implicites déjà existantes.

La représentation de l'histoire « dans ma maison, il y a... » était favorisée par la présence de gestes mais aussi par le phénomène d'imitation gestuelle entre les membres du groupe. J. NADEL (2013) considère qu'il existe des bénéfiques moteurs à l'imitation. Cette dernière permettrait de consolider l'intégration des traces motrices. Les actions automatisées sont stockées sous forme de représentations motrices qui seront réactualisées dans l'observation de ces actions (activation du cortex prémoteur, du cortex moteur primaire et du cortex primaire somatosensoriel). Ainsi, l'émergence de représentations ancre solidement en mémoire les schèmes moteurs appris, ouvrant le champ des capacités motrices qui viendront soutenir, ultérieurement, le déploiement de la créativité.

IV. Soutien du rythme relationnel

1. Soutien de la rencontre avec soi

A l'annonce de la création individuelle d'une phrase rythmique, Lucien semble perdu et nous regarde avec appréhension. Il passe généralement le dernier et pouvait dire au début de l'année qu'il n'avait pas d'idées. Il a besoin de prendre appui sur des modèles et regarde attentivement les autres membres inventer un rythme par des percussions corporelles. Il reprend très souvent la plupart des mouvements dans un ordre différent. Lucien se lance très rapidement dans la réalisation du rythme mais, de ce fait, ne mémorise pas le rythme créé. Il se trompe alors sur la succession des frappes ou les accents placés.

Le déploiement de la créativité est source d'anxiété et d'appréhension chez Lucien. Il paraît dans un premier temps sidéré mais se contient pour participer. Nous retrouvons, une nouvelle fois, cet appui visuel indispensable pour lui afin de se rassurer et de mémoriser. En revanche, il ne parvient pas à être créatif et à toujours besoin de se calquer sur un modèle. On peut aussi penser qu'il démarre assez vite sa production pour passer rapidement à autre chose

59 PINE K., (2010), p.359

car cette situation est inconfortable. En effet, laisser déployer sa créativité c'est dévoiler quelque chose de soi, d'intime.

La créativité est l'expression de l'identité. C'est un vecteur de l'expression de soi par le corps (percussions corporelles) ou la voix qui s'appuie sur la connaissance de soi. Pour laisser libre cours à sa créativité et dévoiler une part de soi, il faut être en confiance dans le groupe et ne pas se sentir jugé. C'est pourquoi les propositions de créations se sont faites progressivement au cours de l'année et en y graduant la difficulté. C'est un temps privilégié d'initiatives et de revalorisation puisque les improvisations sont reprises en chœur par le groupe. Cela viendra soutenir et renforcer son identité.

Pour B. LESAGE (2012), la créativité résulte d'un jeu de flux et de limites. Le sujet oscille entre un flux libre, où « le sujet est affranchi de son Moi [...] laissant tourbillonner les associations et les images »⁶⁰ et un flux condensé où « il contrôle, retient et ordonne »⁶¹. Le processus créateur est joué également sur les limites dedans/dehors. L'improvisation est un processus inconscient de relâchement des limites : c'est « une perte momentanée du sens de la réalité, au cours de laquelle le créateur a conscience de « tenir » une idée ou une image qu'il va devoir dès lors travailler, mettre en forme »⁶². Ce processus s'appuie sur la rythmicité dedans/dehors qui permet de puiser à l'intérieur de soi et d'exprimer une part de son identité en dehors.

Il peut être difficile et inhibant de laisser exprimer sa créativité. De même, ceux qui y parviennent sont tentés de se réfugier dans des mouvements familiers. Imposer des consignes peut sembler contraignant mais, au contraire, structure et déplace l'attention de l'individu, lui offrant davantage de liberté dans son expressivité.

La médiation rythme offre un espace de projection de soi. « Se présenter, c'est accepter d'être et d'être reconnu comme tel »⁶³. Le développement de la conscience corporelle par le biais des jeux rythmiques permet de se connaître soi-même et soutient cette présentation, fondement de la représentation. En effet, le rythme est vécu dans et par le corps. C'est donc une expérience corporelle et relationnelle à partir de laquelle vont être expérimentés et intégrés les liens dedans/dehors, présence/absence et soi/autrui. Il s'agit d'un

60 LESAGE B., (2012), p. 87

61 *Ibid*, p.87

62 *Ibid*, p.120

63 *Ibid*, p.235

aller-retour entre soi et l'autre soutenu par le cycle tension/rétention/détente du rythme. La tension implique un ancrage dans le sol et une présence particulière à soi, tandis que la phase d'expulsion/détente reconnaît une différenciation de soi par rapport au support.

Le sujet ne peut se sentir différencié que s'il est ancré dans une spatialité et une temporalité sous-tendant la conscience des limites. L'expérience du rythme va être autant temporelle que spatiale et favorisera cette conscience. Cela vient consolider le sentiment de soi et de continuité d'existence, c'est-à-dire le vécu d' « être identique à soi-même, de sentir sa continuité ici et là, aujourd'hui ou demain, au-delà des changements de contexte »⁶⁴. Le rythme doit se vivre corporellement pour posséder cette vitalité nécessaire à la création spontanée.

2. Vecteur d'expression de soi et de communication

Reprenons, ici, la proposition de création d'un signe individuel, distinctif (comme lever les pouces, mettre les mains sur ses épaules etc.) servant à se présenter avant d'appeler un autre membre du groupe par le signe qui lui est propre. Entre ces deux signes, un rythme commun est partagé : deux frappes avec les deux mains sur les genoux et une frappe de main seule. L'exercice se compose de la façon suivante : rythme collectif – signe individuel – rythme collectif – signe de la personne appelée et ainsi de suite. La personne appelée répond de la même manière.

Cette proposition plaît beaucoup à Yann. Il montre d'ailleurs qu'il se souvient de tous les « mots de passe », comme il les nomme, inventés la semaine dernière. D'une fois sur l'autre son signe est toujours réalisé avec force en percutant son torse ou son épaule. On peut remarquer qu'il appelle très souvent mon binôme de stage mais l'enchaînement des échanges est fluide.

Comme nous l'avons décrit précédemment, Lucien est en difficultés pour se remémorer son signe et le signe des autres. Les échanges sont alors entrecoupés par des temps de réflexion pour les retrouver. De même, il ne reconnaît pas son signe lorsqu'il est effectué par quelqu'un d'autre que lui. Toutefois, Lucien fait preuve de persévérance et reste concentré malgré ses difficultés.

Cet exercice soutient l'affirmation de soi et l'expression de son identité par l'utilisation d'un signe distinctif que l'on présente à tous mais aussi l'intégration dans le groupe par le maintien d'un rythme commun. Il s'agit d'être intégré parmi les autres, sans se perdre soi-même. Le rythme a valeur de communication puisqu'il permet d'interpeller un membre pour échanger avec lui. De même, les exercices d'écoutes réciproques mettent en jeu l'empathie et un accordage sensible.

64 LESAGE B., (2012), p. 45

Les signes proposés par Yann révèlent une volonté de s'affirmer. Le rappel spontané des signes des semaines passées témoignent de l'investissement de cet outil de communication. Yann prend visiblement plaisir à participer à ce temps de partage. De même l'appellation « mot de passe » montre qu'il a perçu l'aspect intime et identitaire du signe mais aussi que les échanges étaient sous-tendus par des codes communs partageables.

Les difficultés de Lucien mettent à mal ses possibilités de communication dans cette proposition. Il confond son signe et celui des autres ou a besoin de temps pour s'en rappeler. Il rompt sans le vouloir la fluidité de l'échange et peut se mettre à parler soit dans le but de soutenir le rappel des signes soit pour combler ce silence inconfortable. En effet, Lucien manque de confiance en lui et c'est un temps où tous les regards se portent sur lui et le mettent mal à l'aise.

Pour R. BENENZON, chaque individu possède une identité sonore nommée « ISo ». C'est un concept dynamique qui repose sur « l'existence d'un son ou d'un ensemble de sons ou de phénomènes acoustiques ou de mouvements internes qui caractérisent et individualisent chaque être humain »⁶⁵. Pour lui, les percussions sont des « objets intermédiaires », soutenant les échanges interpersonnels et ouvrant, ce qu'il a nommé « des canaux de communication » entre le thérapeute et le patient, entre les membres d'un groupe.

Par ailleurs, les échanges rythmiques sont une forme de conversation entre plusieurs interlocuteurs caractérisée par une succession de temps de paroles. C. KERBRAT-ORECCHIONI (1996) montre que ces échanges sont régis par une alternance :

- La fonction locutrice doit être répartie équitablement entre les différents membres
- Le respect du tour de parole est important afin qu'il n'y ait pas de chevauchement
- Les changements de tour sont signalés par le locuteur soit verbalement, soit par une variation de la prosodie ou de ses gestes
- Une écoute permettant que le silence entre deux échanges soit réduit

La perception du rythme d'une conversation est indispensable pour y participer et être en lien. Le rythme est entre le mouvement et le langage. D'ailleurs, rythme et langage sont deux outils d'expression qui ne sont véritablement acquis, qu'une fois leur dimension

65 BENENZON R., (1992), p.48

symbolique intégrée. Il y a des liens étroits entre ces deux notions, toutes deux requièrent l'organisation temporelle d'éléments successifs d'unités perceptives. Pour la dyslexie justement, l'acquisition de la lecture est perturbée par les difficultés rythmiques qui entravent la structuration temporelle du langage écrit.

Il est possible ici de faire le lien entre la dyslexie de Lucien et ses difficultés dans la discrimination et la rétention de structures rythmiques. Ainsi, on peut espérer que le développement de capacités d'organisation temporelle, par le biais de cette médiation, serait un appui supplémentaire pour l'aider à compenser, le plus possible, sa dyslexie.

3. Le rythme : un élément partageable facilitant la rencontre

Début mars, nous avons choisis d'inventer une chorégraphie qui s'enrichira par l'apprentissage de nouveaux pas avant chaque fin de séance, et ce durant plusieurs semaines. Les enfants ont choisi une musique qui leur plaisait « Le prince Aladin ». Il s'agissait ensuite de créer, ensemble, quelques pas de danse pour être en rythme avec la musique.

Lors de la première séance, les enfants n'avaient aucune idée à proposer. Ils étaient plutôt passifs. Après l'écoute de la chanson, nous inventons, nous stagiaires, des pas très simples associés à l'imaginaire que nous évoquait l'introduction de la musique. Lucien n'est pas à l'aise dans cette proposition et déclare « j'aime pas la danse ». Il reste sur le côté et viendra finalement ébaucher certains mouvements à la fin.

A la deuxième séance, Yann se montre enthousiaste. Il rappelle très facilement les prémisses de la chorégraphie en s'appuyant sur le récit (implicite) qu'il avait perçu la fois dernière « on cherchait quelqu'un, on ne le trouvait pas etc. ». A partir de cette entrée dans l'imaginaire, Yann proposera beaucoup d'idées pour l'enrichir avec des mouvements variés. Yann peut les expliquer au groupe tout en les réalisant. On note qu'il a beaucoup progressé, il se montre à l'écoute des remarques du groupe et reste très concentré.

L'engagement corporel de Yann aide Lucien à oser participer davantage. Il se met à l'imiter et s'en amuse beaucoup, leur complicité est un véritable soutien pour ce travail. Lucien fait preuve de peu d'initiatives et se laisse porter par les idées de son partenaire qu'il ne quitte pas du regard. De plus, ses mouvements manquent d'affirmation et d'aboutissement.

La danse est un autre moyen d'aborder le rythme, puisqu'il en est l'essence. Cependant, on peut relever que la notion de « chorégraphie » se révèle être assez inhibant dans un groupe de garçons particulièrement pour Lucien. Toutefois notre engagement corporel leur a permis de se détacher de leur gêne initiale. De plus, en tant que stagiaire, la musique va être un soutien à l'imaginaire mais en plus de cela, cet imaginaire se révèle partageable. En effet, nous n'avons pas nommé les mouvements réalisés lors de la première séance mais en se laissant porter par la musique, Yann s'est construit son propre récit. Celui-ci a soutenu sa mémorisation de la chorégraphie et a participé activement au déploiement de sa créativité. De

plus, cet exercice offre une place de choix à Yann qu'il n'a pas expérimenté jusqu'alors : le rôle de meneur, qu'il prend à cœur et qui le revalorise narcissiquement. Quant à Lucien, il peut surmonter sa timidité grâce à l'imitation, sur un versant ludique, qui va lui permettre d'intégrer le groupe.

Le rythme est un outil précieux de communication. En effet, c'est un langage universel qui utilise un support non-verbal, il est donc partageable. Le rythme est donc un élément facilitant la rencontre dans un partage à la fois physique et émotionnel. Comme nous l'avons vu, la médiation rythme, par le biais de la danse ici, permet des interactions ludiques ouvrant un espace relationnel où se joue la rencontre. C'est un espace où l'on crée ensemble à partir d'un élément commun partageable : le rythme. Il s'agit donc d'un moment de plaisir partagé autour d'un vécu corporel et émotionnel commun.

En outre, dans cette vignette clinique, Lucien utilise l'imitation pour entrer dans le rythme du groupe. En effet, le rythme peut s'appuyer sur l'imitation pour communiquer de façon infra-verbale. Il en existe deux versants : imiter et être imité. Cela implique une répartition des rôles entre celui de modèle et celui d'imitateur, et d'en changer tour à tour. Par cette initiative, on rend compte de l'attention portée à l'autre en agissant ensemble. C'est le « bénéfice social » décrit par J. NADEL (2013) soutenant l'expérience de l'intersubjectivité et permettant, par des jeux synchrones d'imitation, la rencontre.

4. Adaptation entre rythme individuel et rythme collectif

Une proposition consistait à marcher, en groupe, au même rythme que celui frappé sur le tambourin. Il fallait rester attentif pour s'adapter aux variations de tempi ainsi que s'arrêter en l'absence de frappes. Nous réalisons ensuite un arrêt de la marche groupale « à l'écoute », c'est-à-dire dès qu'une personne prend l'initiative de s'arrêter, il faut être synchrone et être immobile en même temps.

Lucien présente des difficultés à adapter sa marche au rythme imposé. Il regarde beaucoup ses camarades et tente de s'appuyer sur leurs pas pour y parvenir, en vain. Dans le second temps, il est à l'écoute du groupe et l'arrêt à l'écoute ne lui pose pas de problèmes.

Ultérieurement, nous avons réalisé du « cup song », c'est-à-dire un rythme précis à apprendre où chacun dispose d'un gobelet. Il nécessite d'être synchrone puisqu'à la fin de la phrase rythmique, il faut passer son gobelet à son voisin de gauche et recommencer.

Yann se rappelle en avoir fait avec les stagiaires de l'année dernière mais ne se souvient plus des gestes. Il peut cependant expliquer le principe à Lucien. Finalement, le rythme lui revient assez vite et il se montre très attentif pendant mes démonstrations. Yann parvient à passer le gobelet de proche en proche. Il se mélange un peu sur la fin en se trompant de côté. Au niveau de la synchronisation, Yann est toujours un peu en avance sur le groupe mais essaye lui-même de se réguler.

L'adaptation à un rythme collectif n'est pas évident pour Lucien, il se situe sur un tempo interne plus lent que celui proposé. Une nouvelle fois, il s'appuie sur des repères visuels pour s'ajuster au groupe. Yann est quant à lui dans un tempo soutenu ce qui le place en difficultés pour être synchrone dans le cup song. On repère qu'il a conscience de son rythme interne puisqu'il ralentit à la fin pour transmettre son gobelet à temps. D'une fois sur l'autre, sa vitesse reste tout de même élevée. Cette prise de conscience de son rythme propre est indispensable et constitue une étape préalable pour se diriger vers un rythme groupal. Cette connaissance de soi permet de ne pas se laisser envahir ou déborder par un rythme qui n'est pas le sien, menaçant l'identité du sujet.

Bien que le rythme soit une donnée intime, l'adaptation à un rythme collectif est indispensable pour communiquer et être intégré à un groupe. En groupe, il y a un phénomène d'adaptation spontanée mais cet équilibre est fragile. Une seule personne en dehors du rythme groupal suffit à le mettre à mal. Selon J. DEFONTAINE (1980), « l'adaptation à un rythme commun provoque une sensation de puissance mais aussi de soumission (suivre ce qui a été proposé par un leader) »⁶⁶.

Il me semble important d'évoquer ici, mon vécu personnel au niveau de l'adaptation de mon rythme à celui de ce groupe. Très vite, avec mon binôme nous avons pris en charge les séances. Les premières n'ont pas été évidentes car les enfants nous ignoraient jusqu'à l'entrée dans le gymnase, comme si nous n'existions que dans ce cadre. Nous n'avions pas non plus le même rapport à la temporalité. Dans un premier temps, je me suis laissée déborder par toute cette agitation qui m'échappait. Je me sentais aussi démunie de ne pas maintenir un cadre et une juste distance relationnelle. En effet, j'avais à cœur d'être bienveillante et contenant mais je ne parvenais pas à me faire entendre pour le respect des consignes. Il m'a fallu quelques séances pour parvenir à trouver ma place au sein de ce groupe non seulement vis-à-vis des enfants mais aussi de mon binôme. Il y a eu des périodes de flottement sur nos rôles respectifs, notre organisation manquait de clarté, ce qui coïncidait avec des montées d'excitation chez les enfants. Ils percevaient certainement, avec lucidité, que le cadre proposé était fragile et peu contenant en raison de nos préoccupations de logistiques. J'ai pris conscience de l'extrême sensibilité de ces enfants à leur environnement et donc de leur réactivité. L'adaptation de mon rythme aux leurs a été impulsée par cette remise en questions. La construction d'une relation de confiance a soutenu très rapidement mon intégration dans le groupe et le début d'un rythme commun.

66 DEFONTAINE J., (1980), p.225

PARTIE IV : Évolution du groupe au cours de l'année

I. De septembre à décembre

1. Le rapport à soi et au corps

Louis

Quand Louis doit inventer un mouvement ou une démarche, ses propositions sont souvent « robotisées » et manquent de fluidité. Par ailleurs, au début de l'année, il pouvait se balancer légèrement pendant l'énonciation des consignes peut être pour soutenir sa concentration. Ce comportement a ensuite disparu. Louis présente de nombreuses décharges verbales et motrices, pouvant aller jusqu'à se faire mal. Il semble tester la solidité de ses limites corporelles. C'est aussi un moyen de décharger son trop-plein d'excitation en jetant, par exemple, un objet sur le mur. On observe qu'il a une bonne connaissance de lui-même puisqu'il peut évaluer le moment où il a besoin de sortir de la proposition. Cela lui permet de se recentrer et de réguler son comportement qui pourrait être dérangeant pour le groupe. Progressivement, Louis a pu investir le temps calme à la fin de la séance. Il prend une couverture et s'enroule de façon à ce qu'elle soit la plus serrée possible pour se rassembler. L'agitation de Louis ne fait qu'accroître en raison de son mal être, malmenant son corps. Il se plaint alors de douleurs et se focalise dessus, semblant témoigner de la réapparition de ses angoisses corporelles. De plus, ses postures sont de moins en moins adaptées ce qui ne lui permet pas d'être disponible et de participer.

Yann

Dans les premières séances, Yann manque d'aisance corporelle. Il manque souvent d'équilibre et les sauts pieds joints restent, entre autres, difficiles. Concernant, l'expressivité du corps, Yann calque l'exemple de la démonstration. Nous remarquons que Yann a l'habitude de lever la tête et de profiter du mouvement pour rouler sur son dos. Cette attitude, un peu envahissante au début, va tendre à disparaître, lui permettant d'être plus disponible. Lorsqu'il attend son tour, il se retient de bouger et on observe nettement un recrutement tonique avec une posture rigide. Quand le contrôle de lui-même se relâche, il s'agite et cherche à entraîner ses camarades. Cette agitation est à la fois physique et psychique. On peut le voir au niveau du regard qu'il ne parvient pas à fixer. Ces décharges d'excitation sont de moins en moins nombreuses. Yann présente des difficultés de régulation tonique avec une alternance entre des

postures avachies hypotoniques et des recrutements toniques conséquents surtout au niveau des membres supérieurs, il frappe tous les rythmes avec force. De même, pendant le temps de relaxation, il est impossible pour lui de fermer les yeux et il change souvent de postures. A partir de décembre, il va davantage investir ce temps et se l'approprier. Une fois allongé, il demande clairement ce qu'il aimerait c'est-à-dire qu'on dispose le long de sa colonne vertébrale des sacs lestés. Yann est plus à l'écoute de son corps et arrive à percevoir ce dont il a besoin et à le verbaliser.

Lucien

Lucien possède une motricité spontanée assez fluide. Quand la concentration est en jeu, on repère des crispations au niveau des membres supérieurs. Dans les premières séances du temps calme, il ne parvenait pas à rester dans l'immobilité. Cette immobilité va s'acquérir peu à peu, à condition qu'un adulte reste à ses côtés. Auparavant, il pouvait facilement fermer les yeux mais avait besoin de bouger les doigts comme pour sentir son corps. Par ailleurs, Lucien fait preuve de peu d'initiatives et se laisse porter par le groupe. Lucien se rend souvent compte, après coup, qu'il est le seul à ne pas avoir proposé une idée. Lorsqu'il doit créer un rythme, il est difficile pour lui de se détacher du modèle, repris quasiment à l'identique. Toutefois, Lucien développe une lucidité au niveau de ses compétences et de ses difficultés, il les repère et recommence volontiers. C'est un enfant persévérant mais manquant de confiance en lui. Il annonce « je vais essayer de le faire » mais semble peu convaincu d'une éventuelle réussite. Consécutivement au départ de Louis, Lucien semblera plus libre de s'investir et proposera, ponctuellement, des idées.

2. Le rapport au temps et à l'espace :

Louis

Louis se précipite dans toutes ses actions et n'attend pas la fin des démonstrations. De même, il a besoin de recommencer un même parcours plusieurs fois car il se trompe, en raison de l'impulsivité et de la vitesse excessive dont il fait preuve. Louis a une bonne conscience du rythme et reprend spontanément ses camarades sur l'incohérence de leurs productions. Il possède une boucle audio-motrice fonctionnelle lui assurant une bonne synchronisation de ses mouvements au rythme. Concernant l'espace, il est très méticuleux sur l'installation et la disposition du matériel, il prend à cœur d'occuper l'espace de façon homogène. Sa maîtrise de l'espace lui permet de tenter de palier son immédiateté. Par exemple, lorsque nous imposons

une durée à un déplacement, Louis préfère éloigner l'objet auprès duquel il doit se rendre plutôt que de ralentir.

Yann

Yann est dans la précipitation, ce qui l'empêche d'être disponible et attentif aux consignes données. Il est aussi en difficultés pour produire des rythmes réguliers, il varie le tempo et la structure. Il est aussi en difficultés pour s'accorder au rythme du groupe : il persévère dans son rythme de marche, sans se soucier des autres. Sur ces points, Yann va beaucoup progresser, il retient désormais facilement un rythme et s'ajuste davantage à un rythme commun même si cela reste fluctuant. En contrepartie, il a besoin de se rapprocher physiquement de la personne imposant le rythme, comme pour « se coller » au rythme afin de s'en imprégner. En outre, il ne parvient pas à anticiper correctement un événement à venir, le plaçant toujours en décalage, en avance ou en retard. Par ailleurs, la notion de la durée à tendance à le paralyser : il peut être obnubilé par le time-timer et ne pas pouvoir en détacher son regard. A la fin de la relaxation, Yann ne réussit pas à prendre son temps. Il passe brutalement de la position allongée à la position debout et s'empresse de ranger. Concernant ses difficultés d'organisation spatiale : il peut se tromper dans l'enchaînement du parcours et le commencer à l'envers. L'espace est peu investi, Yann se restreint au centre de la pièce et tourne souvent en rond.

Lucien

Dans un premier temps, Lucien ne parvient pas à maintenir un tempo régulier et a des difficultés à s'adapter à un rythme groupal. De même, il frappe en silence les temps de pause pour les matérialiser. La boucle audio-motrice n'est pas fonctionnelle avec des difficultés considérables pour synchroniser ses mouvements à un rythme. Il attend d'entendre le son et est, de ce fait, systématiquement à contretemps. De plus, la discrimination du nombre de frappes et des accents est compliquée ainsi que la rétention d'une phrase rythmique qu'il l'ait inventée ou non. On observe qu'avec la répétition un début d'automatisation est possible. L'adaptation à une contrainte de durée, impliquant de prendre son temps, le place en situation d'inconfort. Lucien peut alors se chercher des excuses pour y échapper. En revanche, il peut prendre l'initiative d'investir l'espace autrement et complexifier l'agencement d'un parcours, par exemple. Il va développer peu à peu une écoute du groupe. En revanche, la projection et la programmation d'un geste dans l'espace ne sont pas acquises. Nous remarquons qu'au cours

des séances, les capacités de structuration spatiale de Lucien évoluent. Il peut planifier une tâche et verbaliser ses stratégies.

3. Le rapport aux autres et les interactions :

Au début de l'année, les enfants marchaient loin devant nous et se souciaient peu des adultes encadrants en ne retenant pas la porte, par exemple. La présence de nouveaux stagiaires ne semblent pas non plus soulever de questionnements ni être source de curiosité. Progressivement, ils vont pouvoir nous interpeller mais uniquement dans le cadre du gymnase. Il est important de signaler que Lucien et Yann sont déjà très proches en dehors du groupe.

Louis

Louis avait tendance au début de l'année à outre passer son rôle : il préfère expliquer lui-même au groupe les consignes, coupe régulièrement la parole de l'adulte et teste sans cesse les limites du cadre imposé. Cette présence exacerbée est peut être un moyen de garder le contrôle sur un déroulement de la séance qui lui échappe. Il est dans une démonstration permanente de ses compétences, certainement pour se rassurer de sa valeur aux yeux des autres en raison d'un manque évident de confiance en lui. De même, il cherche systématiquement à provoquer le rire chez ses pairs, probablement dans une visée de reconnaissance. Il se montre particulièrement attentif aux comportements de Lucien et de Yann voire quelque peu sévère dans ses remarques. Louis manque de diplomatie dans son rapport aux autres mais il impulse un vrai dynamisme dans le groupe par son implication, sa curiosité et ses initiatives. A partir de novembre, il est de moins en moins disponible et exprime son besoin de sortir du groupe en se mettant à l'écart dans le vestiaire pour se réguler émotionnellement. Il reste cependant toujours en lien avec nous et recherche notre attention en venant faire des roulades près de nous. Les aller-retours entre le groupe et le vestiaire seront présents à chaque séance et de plus en plus fréquents. A ce moment là, il sera très sensible à l'échec et aux « injustices », générant chez lui une très grande frustration et une profusion d'injures. Il oscille entre l'envie de faire partie du groupe et de s'isoler car ses angoisses l'envahissent. Il peut alors être très proche physiquement de nous, être attentif au groupe et à la fois mimer de nous tuer en s'en allant.

Yann

Lors des premières séances, Yann me paraît passif, en retrait du groupe. Il est toutefois perméable au comportement de Louis et peut se désorganiser en l'imitant. Il est très distractible mais affirme le contraire. Au départ, Yann n'écoute pas suffisamment le groupe et est donc toujours en décalage avec celui-ci. On note également, à ce moment, un besoin de contrôle avec des souhaits récurrents de changer les règles. Yann semblait très souvent s'ennuyer dès qu'il attendait son tour ou l'explication d'une consigne. Il divaguait alors et avait le regard dans le vide. Après le départ de Louis, Yann s'est montré nettement plus investi, il se porte très souvent volontaire et est davantage en relation avec le groupe.

Lucien

Au premier abord, Lucien semble être un enfant discret, en retrait et parlant peu au cours des premières séances. C'est un enfant très observateur et attentif à son environnement. On relève que, pour lui, l'utilisation de la vision est prépondérante pour soutenir sa mémorisation mais aussi la prise de repères. Toutefois, ce moyen de compensation n'est pas efficient. On remarque également qu'il est sensible aux encouragements et aux remarques que le groupe peut lui faire et sait s'en saisir. Par la suite, il va se révéler perméable aux réactions des autres enfants avec une montée d'excitation parfois difficilement canalisable et apparaissant, aussi, pendant les moments de transition. De plus, nous observons que Lucien s'affirme de plus en plus, à mesure qu'il trouve sa place dans le groupe. Il peut notamment tenir tête à Louis quand celui-ci lui coupe la parole, cette réaction n'était pas possible jusqu'alors. Lorsqu'il est le « meneur », il prend son rôle à cœur et joue avec en essayant de les piéger avec un plaisir manifeste. Il peut aussi se montrer assez sévère avec Louis et Yann. Suite au départ de Louis, Lucien semble avoir davantage d'espace pour s'exprimer. Spontanément, il se dévoile un peu plus en nous évoquant ses centres d'intérêts.

II. De janvier à avril

Louis a quitté le groupe fin décembre en raison de ses multiples angoisses qu'il ne pouvait contenir et qui, malheureusement, portaient atteinte au fonctionnement du groupe.

1. Le rapport à soi et au corps

Yann

A partir du mois de mars, Yann parvient à investir le temps calme, à se laisser aller et y prendre du plaisir. De là, ses mouvements parasites et ses syncinésies à diffusions toniques, marquant son état de tension interne, se sont atténuées. Ainsi, il parvient à se réguler toniquement permettant de nuancer l'intensité de ses frappe rythmiques. Notons que la relaxation en autonomie, de type Jacobson par exemple, ne lui est pas accessible, le vide est angoissant. Ses capacités d'équilibre et de coordinations se sont nettement améliorées soutenant son adaptation à l'environnement. Yann a encore besoin de prendre son corps comme repère pour déterminer si la phrase rythmique entendue est la même que celle qu'il a créé, en la réalisant à nouveau.

Lucien

Lucien semble se connaître davantage et utilise désormais de nombreux moyens pour favoriser sa mémorisation. Il peut imiter nos gestes pendant une démonstration ou réutiliser les mots employés lors de celle-ci pour accompagner sa gestuelle. Concernant son aisance corporelle, il possède de meilleurs équilibres mais les coordinations restent compliquées. Lucien a conscience de ses difficultés dans ce domaine et à tendance à somatiser en évoquant de nombreuses douleurs pour échapper à la proposition. De plus, on observe un manque de contrôle de son geste lors des frappes, avec un relâchement excessif. Le temps de relaxation semble lui être plus profitable, il respire plus posément et prend le temps de faire sa reprise.

2. Le rapport au temps et à l'espace

Yann

Yann parvient de mieux à mieux à s'accorder à un rythme groupal et l'augmentation de la vitesse n'est plus source ni d'excitation ni d'agitation. Progressivement, il a su s'accorder à des rythmes plus lents, ne correspondant pas au sien. Cependant, il peut encore persévérer dans ses erreurs, sans s'arrêter, en n'écoutant pas nos conseils. Toutefois, la

discrimination des frappes et des accents ainsi que leur rétention se sont nettement améliorées. De même, Yann parvient à prendre le temps d'écouter avant d'agir et marque plus facilement les silences. La représentation symbolique est aussi maîtrisée. Dans la première partie de l'année, à l'entrée dans le gymnase, il s'asseyait contre le mur, loin de nous. Dorénavant, il se place au centre de la salle et nous pouvons former un cercle. Il structure également mieux l'espace. De plus, Yann se souvient davantage des séances d'une fois sur l'autre et fait du lien entre ce qui s'y passe et l'extérieur.

Lucien

Lucien automatise plus rapidement de nouveaux rythmes surtout en présence d'un étayage verbal soutenant mais ses apprentissages restent fragiles. En effet, une modification de la consigne comme une variation de la vitesse ou le placement d'accents le désorganise. Il est davantage à l'écoute du rythme et parvient mieux à se synchroniser avec le groupe surtout s'il est lent, ce qui correspond mieux à son rythme interne. Néanmoins, des difficultés à discriminer et reproduire certains rythmes perdurent. Le symbolisme du rythme est parfaitement compris et maîtrisé. La transposition d'un espace réel à un espace représenté, et inversement, ne pose aucun problème à Lucien. Toutefois, une confusion entre les notions droite et gauche persiste.

3. Le rapport aux autres et les interactions

Yann

Au retour des vacances de Noël, Yann va pouvoir nous interpeller dès l'unité et ne plus attendre d'être dans le gymnase. En outre, il est volontaire pour aider à ranger le matériel en fin de séance. Sur le trajet du retour, il reste à nos côtés ou joue à se cacher pour nous faire peur. Nous existons à présent pour lui en dehors des séances. Pendant celles-ci, il se régule beaucoup mieux et n'est pas envahit par l'environnement. Par ailleurs, on observe que Yann prend davantage d'initiatives et souhaite exprimer sa créativité naissante au reste du groupe. Il accepte aussi volontiers les idées de Lucien et les miennes dans un travail de co-construction. De plus, il est très attentionné envers Lucien et à son écoute.

Lucien

Lucien souhaite dorénavant systématiquement passer le premier car il nous confie avoir peur d'oublier. Il est très complice avec Yann qui est un véritable soutien pour lui. Il

l'aide notamment à entrer dans des propositions compliquées pour lui, comme la chorégraphie, en l'imitant.

III. Les bilans psychomoteurs de sortie

Des bilans psychomoteurs de sortie sont réalisés car Lucien et Yann quittent l'unité de jour pour réintégrer une scolarité classique mais aménagée. La prise en charge en psychomotricité prend donc fin.

Lucien

Le bilan psychomoteur réalisé fin janvier 2016 a confirmé les compétences observées au bilan d'entrée. On repère désormais une nette amélioration dans le repérage temporel et dans l'automatisation de l'écriture. Bien que la vitesse de celle-ci reste faible, elle demeure dans la norme. Les capacités de discrimination et de rétention auditive sont meilleures mais restent pathologiques. Le niveau moteur est, quant à lui, à surveiller en particulier au niveau des coordinations oculo-manuelles.

Yann

Le bilan psychomoteur réalisé en février 2016 s'est normalisé, Yann présentant à présent des compétences correspondant à ce qui est attendu pour l'âge dans tous les secteurs du développement psychomoteur. Les difficultés praxiques et visuospatiales sont bien compensées mais cela reste bien sûr coûteux pour Yann et lui demande beaucoup d'énergie. Pour qu'il puisse suivre sa scolarité de façon sereine, il est important que celle-ci continue d'être aménagée. La difficulté à stabiliser le regard devra être explorée davantage car cela rend les coordinations imprécises et est très fatigant pour lui. Le tableau de THADA persiste et doit continuer d'être pris en charge. Dans les tâches qui demandent une précision motrice, Yann est vraiment pénalisé par l'impulsivité et la précipitation dont il fait preuve en permanence.

CONCLUSION

« Rythme, symbole et facteur d'unité, source de vie, présence immédiate et constante ; en faut-il davantage pour supposer que, puisqu'il est en nous, autour de nous, en tout l'univers et dans notre existence de chaque jour, il doit être en toute thérapie psychomotrice »⁶⁷. Nous l'avons vu, le rythme est omniprésent dans notre existence et ce, dès la vie intra-utérine. Il soutient la conscience du temps, sous-basement de la construction de Soi et d'une relation, sécurisée, aux autres.

Les troubles psychomoteurs, psychologiques et comportementaux des enfants avec TDA/H altèrent leurs capacités de conscience corporelle, d'adaptation à l'environnement et influencent les rapports qu'ils entretiennent avec les autres.

L'utilisation de la médiation rythme est un outil malléable qui s'adapte aisément aux besoins et aux capacités du sujet. L'apport du rythme dans la prise en charge de Lucien, Yann et Louis leur a permis de s'affirmer et d'habiter davantage leur corps. Platon a déclaré dans *Les Lois* que le rythme était « l'ordre dans le mouvement »⁶⁸. Pour des enfants avec TDA/H, il offre, en effet, un cadre rassurant et structurant par sa cyclicité renvoyant aux macrorhythmes des premières interactions. L'acquisition d'une sécurité interne et d'une assise narcissique solide permettent de supporter l'inattendu et de pouvoir s'adapter à l'environnement, sans se désorganiser, afin de multiplier les expériences enrichissant le vécu psychocorporel.

Le rythme stimule les expériences corporelles et relationnelles tout en soutenant l'organisation psychique et symbolique. Il est une dimension incontournable dans l'approche en psychomotricité : structurant le mouvement et la relation et support à l'expressivité et à la symbolisation. Sa représentation est issue d'expériences vécues dans et par le corps.

Au fil des séances, le rythme a soutenu le développement psychomoteur par l'approche du sujet dans sa globalité. Le travail sur les percussions corporelles a soutenu l'instauration d'une contenance et d'une conscience corporelle, le renforcement de l'axe corporel et des appuis. Les différents exercices ont mis en jeu une adaptation spatio-temporelle, une meilleure régulation tonique, l'acquisition de coordinations et un travail sur le schéma corporel favorisant une meilleure représentation de leur corps. Ce dernier peut alors devenir un repère stable sur lequel s'appuyer. A partir des expériences corporelles,

67 FAUVEL M.T., (1976), p.44

68 Cité par COUSIN V., (1831), Œuvres de Platon, Tome VII, Paris, Pichon et Didier, Libraires

émotionnelles et relationnelles qu'il met en avant, le rythme est un support de la construction psychique et un vecteur de représentation mentale.

De plus, cette médiation est ludique et est donc un atout facilitant la rencontre et la communication. C'est également un mode d'expression privilégié de soi où l'enfant peut déployer sa créativité. Le groupe apporte également un étayage supplémentaire à cette expression, leur permettant d'oser dévoiler une part de leur identité devant leurs pairs. La bienveillance du « groupe rythme » et la confiance qui s'est instaurée ont favorisé une liberté dans les prises d'initiatives. De même, le groupe a soutenu l'individuation par une affirmation de sa place dans le groupe, dont la reconnaissance en retour, a été particulièrement revalorisante.

Le rythme va donc permettre à travers le plaisir de jouer, une meilleure conscience de soi et du monde. Nous avons introduit la musique aux dernières séances pour la création d'une chorégraphie. Nous avons pu observer que cette proposition était très compliquée pour Lucien car elle impliquait un engagement corporel conséquent. Il aurait été très intéressant de poursuivre ce travail sur la danse toujours dans cette perspective de soutenir la subjectivité et l'intersubjectivité. Le rythme étant un mode d'expression dit « primitif » et un élément structurel de la danse, cela aurait permis l'élaboration d'un autre niveau d'expression corporelle avec et parmi les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER G., (1977), *Le corps retrouvé par l'eutonie*, Paris, Tchou
- ANZIEU D., (1995), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod
- ANZIEU D., (1999), *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod
- ANZIEU D., MARTIN J.-Y., (1968), *La dynamique des groupes restreints*, Puf
- BAKEROOT W., (2000), Mythes et rythmes dans l'épanouissement corporel, *in Thérapie Psychomotrice et recherches*, n°122, p.10-17
- BARKLEY R.-A., (1997), Behavioral inhibition, sustained attention, and executive function : constructing a unifying theory of ADHD, *in Psychological Bulletin*, 121, p.65-94
- BENENZON R., (1992), *Théorie de la musicothérapie, à partir du concept de l'Iso*, Bordeaux, Éditions du non verbal
- BERGES J., (1995), Les troubles psychomoteurs chez l'enfant, *in* LEBOVICI S., DIATKINE R., SOULE M., editors, *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Puf
- BERTIN C., (2010), Corps en groupe – corps groupal : une lecture psychomotrice du groupe à médiation corporelle, *in Thérapie psychomotrice et recherches : le groupe en psychomotricité*, n°163, p.36-49
- BERGER M., (2013), *L'enfant instable. Approche clinique et thérapeutique*, Paris, Dunod
- BION W. R., (2003), *Aux sources de l'expérience*, Paris, Puf
- BOIGE N., MISSONNIER S., (2007), Introduction. Du fœtus au rhythm and blues, *Spirale* n°44, p.11-20
- BOIMARE S., (1999), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod
- BOYENS B., (2013), Paroles du corps et attachements, *Thérapie psychomotrice et recherches*, n°174, p.180-189
- BLOCK R. A., ZAKAY D., (2001), Restrospective and prospective timing : Memory, attention, and consciousness. Time and memory : *in Issues philosophy and psychology*, p. 59-76, Oxford University Press

- CAPPELA B., GENTILE J.R., JULIANO D.B., (1977), Time estimation by hyperactive and normal children, in *Perceptual and Motor Skills*, 44, p.787-790
- CARTER B., ZELKO F., OAS P., WALTONEN S., (1990), A comparison of ADD/H children and clinical controls on the Kaufman Assesment Battery for Children (K-abc), in *Psychose-educational Assessment*, 8, p.155-164
- CICCONA A., KONICHECKIS A., MELLIER D., (2012), *La vie psychique du bébé. Émergence et construction intersubjective*, Dunod
- CHAPELIER J-B., (1999), *Groupe et psychomotricité*, Marseille, Solal
- De AJURIAGUERRA J., (1970), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson
- De LIEVRE B., STAES L., (2013), *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Notions et applications pédagogiques*, De Boeck, Bruxelles, 6ème édition
- DEFONTAINE J., (1980), *Manuel de rééducation psychomotrice*, Maloine
- DENNIS M., EDELSTEIN K., HETHERINGTON R., COPELAND K., FREDERICK J., BLASER S. E., KRAMER L. A., DRAKE J. M., BRANDT M., & FLETCHER M., (2004), Neurobiology of perceptual and motor timing in children with spina bifida in relation to cerebellar volume, in *Brain*, 127, p.1292-1301.
- DUMONT S., (2005), *Rythme et déficience mentale chez la personne adulte, prise en charge en psychomotricité par la médiation musicale*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du D.E. de Psychomotricité, Université Pierre et Marie Curie, Paris
- FAUVEL, M.T., (1976), Rythme, musique, psychorythmie, *Thérapie psychomotrice et recherches*, n°32, p.43-46
- FRAISSE P., (1974), *La psychologie du rythme*, Presses universitaires de France
- GAUTHIER J-M., (2003), Pour une conception psychosomatique de l'instabilité chez l'enfant, in *Le CarnetPSY*, n°78, p.28-30
- GAUTHIER J.-M., LEJEUNE C., (2008), Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°56, p.413-421
- GIBELLO B., (2001), Exploration clinique de la dyschronie chez les enfants instables, in *L'hyperactivité infantile, débats et enjeux*, dir. MENECHAL J., p. 219-232, Paris, Dunod

- GODDARD J., (2000), *Perceived passage of time : its possible relationship to attention-deficit hyperactivity disorder*, *Medical Hypotheses*, 55(4), p.351-352
- GRATIER M., (2007), Les rythmes de l'intersubjectivité, *in Spirale*, n°44, p. 47-57
- GUERRA V., (2007), Le rythme, entre la perte et les retrouvailles, *in Spirale*, n°44, p.139-146
- GUILLE C., ZAMMOURI I., (2011), L'abord du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperkinésie par la psychomotricité, *in Perspectives Psy*, Volume 50, p.62-68
- HAAG G., (1986), Hypothèse sur la structure rythmique du premier contenant, *in Gruppo*, bulletin n°2, p.45-54, Bordeaux
- IVRY R.B., SPENCER R. M. C., (2004), The neural representation of time, *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 225-232.
- JOUSSE M., (1969), *L'anthropologie du geste*, Paris, Resma
- KAËS R., (2010), *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, (1976)
- KAËS R., LAURENT P., (2009), *Le processus thérapeutique dans les groupes*, Toulouse, Erès
- KERBAT-ORECCHIONI C., (1996), *La conversation*, Paris, Mémo Seuil
- LAROUSSE, (2004), *Petit Dictionnaire de Français*
- LE BOULCH J., (1984), *Le développement psychomoteur de 0 à 6 ans*, ESF, Paris
- LE PETIT ROBERT, Paris, 2011
- LECANUET J-P., GRANIER-DEFERRE et Al., (1987), *Perception et discrimination fœtale de stimuli langagiers, mise en évidence à partir de la réactivité cardiaque*, Résultats préliminaires, Comptes rendus de l'Académie des Sciences de Paris, t. 305, Série III, p.161-164
- LECANUET J-P., (2001), Dans tous les sens... bref état des compétences sensorielles fœtales, *in Romana Negri et Al., in Que savent les fœtus ?*, Erès « 1001 bébés », p.14-34
- LESAGE B., (2006), *La danse dans le processus thérapeutique : fondements, outils et clinique en danse thérapie*, L'ailleurs du corps, Erès
- LESAGE B., (2012), *Jalons pour une pratique psychocorporelle, Structures, étayage, mouvement et relation*, Toulouse, Erès

- LEWIN K., (1943), Forces behind food habits : methods of change, in *Bulletin of the National Research Council*, 108, p.35-65
- MACAR F., LEJEUNE H., BONNET M., FERRARA A., POUTHAS V., VIDAL F., & MAQUET P. (2002). Activation of the supplementary motor area and of attentional networks during temporal processing. Experimental, in *Brain Research*, 142, p.475-485.
- MACAR F., COUL J., VIDAL F., (2006), The supplementary motor area in motor and perceptual time processing : fMRI studies. *Cognitive Processes*, 7, p.89-94.
- MARCELLI D., (1992), Le rôle des micro-rythmes et des macro-rythmes dans l'émergence de la pensée chez le nourrisson, in *La psychiatrie de l'enfant*, XXXV, 1, p.57-82
- MARCELLI D., (2007), Entre les microrhythmes et les macrorhythmes : la surprise dans l'interaction mère-bébé, *Spirale*, n°44, p.123-129
- NADEL J., (2013), L'imitation, une psychomotricité partagée, in *Autisme et psychomotricité*, dir. PERRIN J., MAFFRE T., p.231-247
- PACZYNSKI G., (1988), *Rythme et geste, les racines du rythme musical*, Aug. Zurflh, Paris
- PETOT D., (1999), Enfants hyperactifs : troubles cognitifs spécifiques et troubles de l'attention, in *Enfance*, 2, p.137-156
- PIJULET A., (2010), Le psychomotricien et la musicothérapie, *Évolutions Psychomotrices*, Volume 22, Numéro 87, p.4-11
- PIJULET A., (2015), *Rythme, Percussions corporelles et instrumentales en psychomotricité : une histoire de jeu et d'émotion*, 44^{ème} Journées Annuelles de Thérapie Psychomotrice, 13 novembre 2015, Montpellier, non publié à ce jour
- PIJULET A., (2015), Rééducation des troubles de la perception temporelle et utilisation des techniques rythmiques, in *Manuel d'enseignement de psychomotricité Tome 3, Clinique et thérapeutiques*, dir. SCIALOM P., GIROMINI F., ALBARET J.-M., p.75-82, De Boeck Solal
- PINE K. J., KNOTT T., FLETCHER B. C., (2010), Quand faire des gestes permet de mieux apprendre, in *Enfance*, n°3, p.355-368
- POTEL C., (2010), *Psychomotricité : entre thérapie et pratique*, Éditions In Presse, Paris
- POTEL C., (2013), *Être psychomotricien : un métier du présent, un métier d'avenir*, Toulouse, Erès, première édition 2010

- PUYJARINET F., (2011), Perception du temps : aspects théoriques et perspectives cliniques en psychomotricité, *in Les entretiens de Bichat*, p.65-74
- QUARTIER V., (2008), *Du développement de la temporalité dans les hyperactivités de l'enfant*, Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales
- RIVIERE J., (2000), *Le développement psychomoteur du jeune enfant*, Marseille, Solal
- ROBERT-OUVRAY S., (2002), *Intégration motrice et développement psychique : une théorie de la psychomotricité*, Paris, Éditions Desclée de Brouwer, 2010
- RODRIGUEZ M., (1999), Le point de vue du psychomotricien : Les rythmes entre corps et pensée, *Thérapie Psychomotrice et recherches*, numéro spécial, p.46-52
- SAUVANET Ph., WUNENBURGER J.-J. (Dir.), (1996), *Rythmes et Philosophie*, Paris, Éditions Kimé
- SCHOFIELD G., BEEK M., (2011), *Guide de l'attachement en familles d'accueil et adoptives : la théorie en pratique*, Paris, Elsevier Masson
- STERN D., (1999), L'enveloppe prénarrative, *in Narration et psychanalyse*, Psychopathologie du récit, Paris, Ed. L'Harmattan
- THIRANT N., (2010), La créativité dans le groupe thérapeutique : expérience d'un atelier danse, *Thérapie psychomotrice et recherches : le groupe en psychomotricité*, n°163, p.20-34
- THOMAS J., WILLEMS G., (1997), *Trouble de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant, approche neurocognitive*, Paris, Masson
- TREVARTHEN C ;, AITKEN K.J., (2003), Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique, *in Devenir*, 15, 4, p.309-428
- VINOLO S., (2005), *René GIRARD : du mimétisme à l'hominisation « la violence différante »*, L'Harmattan, Paris
- WALKER N.W, (1982), Comparison of cognitive tempo and time estimation by Young boys, *in Perceptual and Motor Skills*, 54, p.715-722
- WINNICOTT D.W., (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard
- WINNICOTT D.W., (1992), *Le bébé et sa mère*, Paris, Payot

ANNEXE 1

Le DSM-IV (1994) définit les critères diagnostiques du TDA/H :

A) Présence de (1) ou de (2) :

(1) Six des symptômes suivants d'inattention (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

a) Souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités ;

b) A souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ;

c) Semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement ;

d) Souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition ni à une incapacité à comprendre les consignes) ;

e) A souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités ;

f) Souvent évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison) ;

g) Perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités (jouets, cahiers, crayons, livres, outils) ;

h) Souvent se laisse facilement distraire par des stimuli externes ;

i) A des oublis fréquents dans la vie quotidienne.

(2) Six des symptômes suivants d'hyperactivité/impulsivité (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

Hyperactivité

a) Remue souvent les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège ;

b) Se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis ;

c) Souvent, court ou grimpe partout, dans les situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice) ;

d) A souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir ;

- e) Est souvent "sur la brèche" ou agit souvent comme s'il était "monté sur ressorts" ;
- f) Parle souvent trop;

Impulsivité

g) Laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée ;

h) A souvent du mal à attendre son tour ;

i) Interrompt souvent les autres ou impose sa présence (par exemple fait irruption dans les conversations ou dans les jeux).

B) Certains des symptômes d'hyperactivité/impulsivité ou d'inattention ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de 7 ans.

C) Présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans deux ou plus de deux types d'environnement différents (par exemple école, travail, maison).

D) On doit mettre clairement en évidence une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

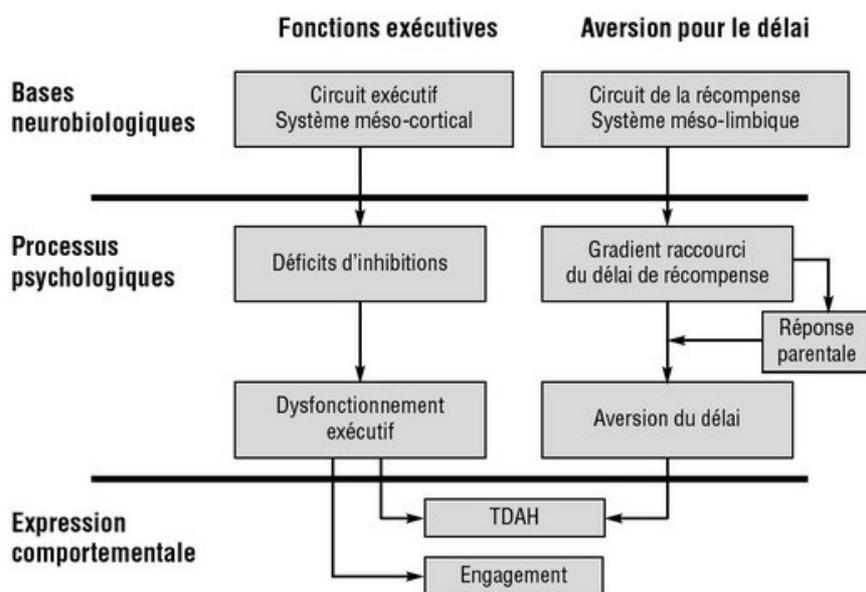
E) Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours du trouble envahissant du développement, d'une schizophrénie, ou d'un autre trouble psychotique, et ils ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (trouble thymique, trouble anxieux, trouble dissociatif ou trouble de la personnalité).

Sous-types cliniques

- Déficit de type mixte ou combiné : les critères A1 et A2 sont satisfaits pour les 6 derniers mois.
- Déficit de type inattention prédominante : le critère A1 est satisfait pour les 6 derniers mois mais pas le critère A2.
- Déficit de type hyperactivité/impulsivité prédominante : le critère A2 est satisfait pour les 6 derniers mois mais pas le critère A1.

ANNEXE 2

Modèle à deux voies de E. SONUGA-BARKE (2003)



RESUME

Ce mémoire est né de ma rencontre avec un groupe d'enfant avec un TDA/H où le rythme est utilisé comme médiation psychomotrice. Face à leurs difficultés dans leur rapport à leur propre corps, à l'espace et au temps ainsi qu'au groupe, je me suis interrogée sur l'étayage que pouvait apporter cette médiation.

Le rythme est une expérience sensorielle, motrice et relationnelle. En effet, il engage le corps dans sa globalité, puisqu'il est vécu dans et par le corps, dans une dynamique de communication et d'échanges. Ainsi, j'ai tenté de montrer comment le rythme permet de soutenir le sujet dans la construction de sa subjectivité, et donc de son identité, mais participe également à l'élaboration de son intersubjectivité. Il permettrait donc la constitution de repères sur lesquels l'individu pourrait s'appuyer pour habiter son corps, élaborer sa pensée et investir les relations aux autres.

Mots clés : psychomotricité – rythme – TDA/H – médiation – étayage – subjectivité – intersubjectivité

SUMMARY

This thesis was born from my meeting with a group of children suffering from ADHD where rhythm is used as a psychomotor mediation. Seeing how hard they found it to deal with their own body, space and time, as well as the group, I wondered about the support this mediation could represent. Rhythm is a sensory, motive and relationship experience. Indeed, it commits the whole body, as it is experienced both in and by the body, through dynamics of communication and exchanges. This is why, I have tried to show how rhythm can support the subject through the elaboration of his subjectivity, and thus his identity, but also of his intersubjectivity. It therefore would enable the construction of references thanks to which the individual could take over his body, develop his thought and entrust human relations.

Key words : psychomotricity – rhythm – ADHD – therapeutic mediation – propping up – subjectivity - intersubjectivity