

1,2,3, L'histoire commence... Toi, émois en jouant : expérience du jeu du faire-semblant en pédopsychiatrie

Élise Triquell

► **To cite this version:**

Élise Triquell. 1,2,3, L'histoire commence... Toi, émois en jouant : expérience du jeu du faire-semblant en pédopsychiatrie. Médecine humaine et pathologie. 2016. <dumas-01359986>

HAL Id: dumas-01359986

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01359986>

Submitted on 5 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.

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



*1,2,3, L'histoire commence...
...Toi, émois en jouant.*

Expérience du jeu du faire-semblant en Pédopsychiatrie

Mémoire présenté par Elise Triquell
en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricien

Référent de mémoire :
Anne Gatecel

Session juin 2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement ma maître de mémoire Anne Gatecel, pour ses précieux conseils.

Un grand merci également à mes deux maîtres de stage Charline Brune, et Gwenola Teston pour leur écoute et leur présence.

Un grand merci à ma famille, pour le soutien qu'ils m'apportent chaque jour, pour leurs encouragements, leur bienveillance et leur amour.

Un grand merci à mes amis, au Groupe 8 avec lequel j'ai grandi au cours de ces trois années, à Anaëlle Cournil et Mathilde Roux pour avoir survécu à cette année de « Prépa » à mes côtés, et pour leur présence pendant la formation.

Et enfin, un grand merci à mes petits patients qui me donnent chaque jour un peu plus l'envie d'exercer et de vivre avec passion ce si joli métier.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
I. PRESENTATION DE LA STRUCTURE :.....	8
II. A LA RENCONTRE DE BENJAMIN :	8
1. La première séance.....	8
2. Anamnèse de Benjamin.....	9
A. Développement cognitif de Piaget J.....	10
3. La pose du diagnostic : Trouble du Spectre Autistique non spécifique.....	11
4. Evolution de la prise en charge en psychomotricité	12
5. Benjamin et le jeu.....	13
A. Jeu et autisme	14
B. Le jeu.....	14
a. Le jeu en psychomotricité	16
b. Play ou game.....	16
c. Le jeu du faire-semblant	17
6. Une séance riche en émotions	18
A. Définition de l'émotion	19
B. Historique de l'émotion.....	19
C. Les émotions dans la société actuelle.....	21
7. Une nouvelle indication : Prise en charge en groupe	22
III. CREATION DU GROUPE	23
1. L'arrivée de Louis.....	23
2. Le groupe	23
A. Définition et généralités du groupe.....	23
B. Groupe ouvert/ groupe fermé.....	25
C. La co-thérapie	25
D. Médiateur et médiation.....	26
E. Groupe et psychomotricité.....	27
IV. AU FIL DES SEANCES :	28
1. La structure des séances.....	28

A.	Séance type.....	28
a.	Le cadre selon Kaes R.....	29
b.	La fonction Alpha de Bion W.....	29
c.	Bisexualité psychique.....	30
d.	L'importance d'un cadre enveloppant.....	30
B.	Le début de séance.....	31
C.	La fin de séance :.....	32
D.	Structure des histoires.....	32
2.	L'attaque du dragon :	33
A.	Cécité contextuelle et théorie de l'esprit.....	34
B.	L'émotion chez l'enfant autiste.....	36
C.	Autisme et trouble de l'image du corps.....	37
3.	L'Expédition :	38
A.	Confusion réel et imaginaire.....	39
B.	Le jeu : une fonction d'intersubjectivité.....	40
C.	La juste distance thérapeutique.....	40
D.	L'apport des éléments sensoriels.....	41
E.	L'implication du psychomotricien.....	42
4.	L'intervention :	43
A.	Corps réel- Corps imaginaire.....	44
B.	Engagement corporel du psychomotricien.....	45
C.	La réception des émotions :.....	46
D.	Contre-transfert corporel :.....	47
E.	Expérience personnelle.....	49
5.	Le choc accidentel :.....	50
A.	Quand l'émotion freine... ..	51
6.	Le mystère du coupable :.....	51
A.	Un sentiment d'injustice.....	52
7.	Une résolution heureuse :.....	53
A.	Enveloppe et contenance.....	54
a.	Qu'est-ce qu'une enveloppe ?.....	55
b.	Une enveloppe feuilletée.....	55
c.	Un travail d'enveloppe.....	56
B.	Les places dans le groupe.....	56

C. Particularités d'un binôme d'enfants :	57
D. L'importance du regard.....	59
8. La sentence du voleur	59
A. L'importance de l'imitation.....	61
B. Un cadre à tenir	61
C. Accordage émotionnel :.....	61
9. La femme trompée :	64
A. Tonus et émotions	65
B. Incarnation du personnage.....	66
10. Des services en urgence :.....	67
A. Identifications à la mère.....	68
B. Un regard pénétrant	68
V. EVOLUTION DE BENJAMIN	69
1. Entretien avec les parents	69
2. Une relation naissante.....	69
3. Une évolution certaine.....	70
CONCLUSION	72
BIBLIOGRAPHIE	74

INTRODUCTION

C'est lors de mon stage en Centre Médico-Psycho-Pédagogique, au cours de ma troisième année d'études en psychomotricité, aux côtés de mon binôme de stage (Joris) que j'ai fait la rencontre de Benjamin, un jeune garçon qui dans la relation m'a d'abord surprise, figée et interpellée, et qui par la suite a éveillé en moi une envie vivifiante et un désir soutenu de comprendre ce qui se joue en lui, notamment d'un point de vue émotionnel.

Depuis ma deuxième année et le début de mes stages auprès des enfants, je me suis vite sentie attirée par ceux ayant un fonctionnement de pensée atypique, qui perçoivent, ressentent le monde différemment des autres, et qui sont soumis à des émotions envahissantes, ou les rendant prisonniers d'un corps qui ne peut les contenir. A travers leur contact, mon premier mouvement fut de vouloir comprendre ce qui se jouait en eux. Peu à peu, j'ai tenté de lâcher ce mouvement « d'emprise », posé une distance pour pouvoir écouter, ressentir ce qui se « diffusait » en moi à leurs côtés.

En jouant à faire semblant, Benjamin chez qui le monde émotionnel semble moins investi que son monde cognitif, paraît être envahi par des émotions qui le submergent. Le jeu semble alors être un tremplin et un vivier d'émotions. C'est ainsi à travers sa rencontre, que j'ai pu rendre compte de la valeur de celles-ci dans un travail thérapeutique.

C'est cette rencontre que je vais vous présenter dans cet écrit. Je tenterai de retracer l'histoire de vie de Benjamin et son parcours en psychomotricité. Puis, je décrirai cette « fameuse » séance où nous jouions à faire semblant et où j'ai senti chez ce garçon un surplus d'émotions, qui le figeaient, le bloquaient, l'envahissaient, l'entravaient, des émotions qui ne surgissaient pas à n'importe quel moment, des émotions qui émanaient d'un petit corps, ne paraissant pas assez solide pour les envelopper et les contenir, un corps qui s'animait dans le jeu, plus tout à fait de la même manière.

C'est suite à cette séance qu'ont émergé mes diverses interrogations qui ont guidé mon travail. Comment le jeu du faire-semblant peut-il favoriser l'émergence

des émotions en psychomotricité ? Par quels moyens ? Par quels procédés ? Quelle est ma place en tant que psychomotricienne dans ce processus ?

Après avoir présenté Benjamin, et le groupe qu'il constituera par la suite avec Louis, je décrirai quelques vignettes cliniques durant lesquelles mon binôme de stage et moi-même avons joué à faire semblant avec les deux garçons. Je fais l'hypothèse que la structure du jeu du faire-semblant et du « jouer-partagé » permet de mobiliser des émotions. A partir de ces situations cliniques, je tenterai de trouver des réponses à ma problématique.

I. PRESENTATION DE LA STRUCTURE :

J'effectue mon stage dans un CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique). Il assure l'accueil et la prise en charge des enfants de 0 à 20 ans, présentant des difficultés relationnelles, comportementales ou d'apprentissage. Il est constitué d'une équipe pluridisciplinaire, avec un médecin pédopsychiatre, deux psychologues, une orthophoniste, une psychomotricienne, une assistante sociale, et une secrétaire.

La psychomotricienne, Mme G. travaille deux jours par semaine dans la structure, avec chaque jour un binôme de stagiaires. Je fais partie du binôme du vendredi avec un autre étudiant, Joris. Nous prenons en charge les enfants de 9h à 12h30 et de 14h30 à 19h, nous participons à une synthèse de 12h30 à 14h. Toutes les prises en charge ont une durée de 30 minutes, et sont individuelles ou groupales (avec 2 ou 3 enfants), ce qui nous permet de voir un certain nombre de patients dans la journée. Chaque semaine, nous effectuons également un bilan de 14h30 à 15h30.

Nous basons notre pratique sur le jeu spontané, c'est-à-dire que l'on n'impose pas un exercice à un enfant, mais nous partons de ce qu'il propose pour créer ensemble.

II. A LA RENCONTRE DE BENJAMIN :

1. La première séance

Benjamin est un enfant âgé de 6 ans et 4 mois lorsque je le rencontre pour la première fois. Il se présente comme un petit garçon, au regard saisissant et pénétrant. Il est assez menu, de petite taille, et a le teint assez pâle. Je ne connais à ce moment-là, ni le parcours de cet enfant, ni sa problématique. Il a une petite voix assez haute et ne semble pas être rassuré par ma présence, se tournant davantage vers les visages connus de Mme G. et Joris.

Benjamin manifeste l'envie de jouer avec les serpents en peluche. Mme G., Joris et moi-même construisons une cabane avec son aide, en utilisant des murs en carton et des draps pour symboliser le toit. Benjamin semble avoir ses habitudes et avoir construit ce genre de cabanes plus d'une fois, avant aujourd'hui. Nous installons également des lumières à l'intérieur de celle-ci. Nous nous saisissons tous

d'un serpent puis rentrons dans la cabane pour faire ce que nomme Benjamin « la fête des serpents ».

Je me souviens particulièrement de l'excitation de Benjamin à ce moment-là, où la situation l'amusait, mais lui procurait aussi une certaine angoisse que je ressentais, et qui émanait de son corps. Il sautillait, s'agrippait à son serpent, s'exprimait de sa voix fluette. Il lui fallut du temps pour se poser.

Lorsque la fin de séance arriva, Benjamin voulait continuer l'histoire. Il semblait mal supporter l'annonce de la fin de séance. J'ai eu l'impression qu'il lui était difficile de perdre la maîtrise de la situation. En annonçant cette fin de séance, Benjamin est soumis à une décision dont il n'a plus le contrôle.

Lors de cette séance, je pense aussi que Benjamin semble reconnaître le serpent en tant qu'être imaginaire, mais que dans l'espace de jeu, l'angoisse qui pourrait l'envahir face à un vrai serpent ressurgit, ce qui montre une fragilité de cette limite entre le réel et l'imaginaire.

2. Anamnèse de Benjamin

Après quelques semaines, j'ai pris connaissance du dossier de Benjamin et j'ai pu récolter quelques informations sur son anamnèse. C'est un enfant qui a présenté des difficultés d'interaction avec les autres dès son arrivée à la maternelle. C'est un bébé prématuré à 35 semaines, qui a subi un pneumothorax à la naissance, et qui est ainsi resté trois jours en couveuse. Il se présente comme un bébé vif. La marche est acquise à 16 mois.

A son arrivée au CMPP, Benjamin n'est pas encore propre. Il est alors âgé de 3 ans et 10 mois. Freud S. explique qu'un enfant qui ne retient pas ses selles n'a pas acquis la notion du dedans et du dehors. Le stade anal qui se situe dans la deuxième année permet à l'enfant de consolider la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, et entre le soi et le non soi. Il permet aussi de « manipuler » l'adulte par l'enfant qui commence à se différencier (l'enfant prend du plaisir à voir l'adulte ramasser ce qu'il a expulsé). Je peux ici supposer que Benjamin n'est à ce moment-là pas encore différencié de sa figure parentale et que son enveloppe psychique reste fragile.

A. Développement cognitif de Piaget J.

Benjamin présente également des problèmes de communication et un retard de développement. Le développement de l'enfant comporte des aspects affectifs, moteurs et cognitifs. Je ne développerai que l'aspect cognitif, car c'est particulièrement l'accès au symbolique qui va m'intéresser ici. D'après Piaget J., le développement cognitif de l'enfant sain se déroule en quatre stades :

- L'intelligence sensori-motrice se situe entre 0 et 2 ans : C'est une intelligence sans pensée, sans représentation, sans langage, sans concept. C'est une intelligence qui se détermine en présence de l'objet, des personnes, des situations, et dont l'instrument est la perception. Elle est donc essentiellement pratique, fait intervenir la perception et le tonus, mais sans évocation symbolique.
- L'intelligence symbolique pré-opératoire se situe entre 2 et 6/7 ans : Pour Piaget J., « la pensée représentative débute par opposition à l'activité sensori-motrice, dès que, dans le système des significations constituant toute intelligence (...), le signifiant se différencie »¹. Dès lors que l'intelligence devient représentative, chaque objet est représenté, c'est-à-dire évoqué en image. A chaque objet va progressivement correspondre une image mentale qui permet à l'enfant de l'évoquer en son absence. Mais pour ce faire, il est indispensable que l'enfant possède non seulement la capacité, mais aussi les moyens de cette évocation. Piaget J. forge donc l'hypothèse de la fonction symbolique (ou sémiotique) qui est la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement en se servant de signes ou de symboles. Il y a également l'acquisition de la communication par le langage, dominé par l'égoïsme intellectuel. L'enfant ne peut pas se détacher de son point de vue.
- Le stade des opérations concrètes correspond à la période de 7 à 11/12 ans : l'enfant est capable de se décentrer dans les domaines cognitif et moral. Sa pensée se socialise. Il prend en compte l'avis des autres. C'est le début de la causalité. L'enfant peut classer, grouper. Il conçoit les modifications et la réversibilité. Il est perméable au raisonnement, s'inscrit

¹ PIAGET J. (1976), p 172

dans une temporalité, raisonne de manière concrète en empruntant à sa propre expérience.

- Enfin, le stade des opérations formelles est une période de 11 ans à l'âge adulte.

Si l'on reprend la théorie des stades de Piaget J., à l'âge de 3 ans et 10 mois à son arrivée au CMPP, on pourrait s'attendre à ce que Benjamin se situe dans le stade de l'intelligence symbolique pré-opératoire. Une évaluation psychologique et un bilan psychomoteur sont réalisés. Le bilan psychomoteur révèle des troubles de la relation, un retard dans la motricité fine et le graphisme. On peut alors supposer que l'accès aux représentations est à ce moment-là difficile pour Benjamin, ce qui le situe davantage dans le premier stade de Piaget J., l'intelligence sensori-motrice, où le symbolisme n'est pas encore acquis.

Benjamin a cependant de bonnes connaissances sur lesquelles il peut s'appuyer, et qui masquent un manque de structure de base. Il se met alors en place une double prise en charge pour Benjamin (psychothérapie et psychomotricité en individuel).

3. La pose du diagnostic : Trouble du Spectre Autistique non spécifique

En 2015, à la demande des parents, un diagnostic de TSA non spécifique est posé par St Vincent Paul.

D'après le DSM V, le Trouble du Spectre Autistique (TSA) présente un ensemble de critères :

- Déficit persistant dans l'interaction et la communication sociale
- Des activités ou intérêts restreints et répétitifs
- Des symptômes présents depuis la petite enfance
- Des symptômes qui, mis ensemble, altèrent le fonctionnement quotidien.

Les TSA regroupent :

- L'autisme infantile qui présente le tableau classique du trouble.

- L'autisme atypique (non spécifié) : en raison de l'âge de survenue (après 3 ans) ou de la symptomatologie (pas tous les critères).
- Le syndrome d'Asperger : l'enfant n'a pas de retard mental et ne présente pas de retard d'apparition du langage oral.
- Le syndrome de Rett : syndrome neurodégénératif touchant les filles, présentant une stagnation précoce du développement puis une régression cognitive et motrice. Il évolue par phases de plus en plus sévères.
- Le trouble désintégratif de l'enfance : période de développement normale puis régression plus ou moins brutale entre 1 et 6 ans, avec installation du syndrome autistique en général sévère.

Le diagnostic d'autisme atypique pour Benjamin semble avoir été posé en raison de sa symptomatologie et non de l'âge de survenue des symptômes. Avant de consulter son dossier et de prendre connaissance de sa pathologie, il me semblait que le profil de Benjamin s'apparentait davantage à un syndrome d'Asperger, puisqu'il bénéficie d'un langage élaboré, et d'un bon niveau intellectuel. Le diagnostic de TSA non spécifique a été posé tôt, et Benjamin semble avoir évolué depuis.

Le travail effectué avec Benjamin ne se base pas uniquement sur ce diagnostic, même s'il peut apporter des indications sur son fonctionnement psychomoteur.

4. Evolution de la prise en charge en psychomotricité

Lors de discussions avec Mme G. et Joris, j'ai pu recueillir quelques informations sur l'évolution de Benjamin, durant ces trois années de psychomotricité.

Au début de la prise en charge en psychomotricité, les séances étaient principalement guidées par des parcours, construits par Benjamin et sans possibilité aux thérapeutes d'y participer. Puis Mme G. et son binôme de stagiaires ont proposé des constructions de cabanes, notamment dans le but de travailler sur le dedans et le dehors. En effet, le jeune garçon n'étant pas encore propre, ses difficultés à retenir ses selles pouvaient être liées à cette problématique de non différenciation entre le dedans et le dehors. Benjamin pouvait aussi trouver en la cabane un contenant, une enveloppe.

Après deux ans de prise en charge, il a pu exprimer à la psychomotricienne et à ses stagiaires une solitude à l'école, en racontant qu'il était seul, et qu'aucun autre élève ne voulait faire des « pas chassés » avec lui dans la cour de récréation. Les trois thérapeutes se mirent alors à faire des « pas chassés » avec lui dans la salle. A ce moment-là, Benjamin semble stupéfait ; il les regarde, perplexe. D'habitude seul, d'autres pouvaient à présent faire comme lui, Benjamin a pu commencer à s'identifier à eux. Puis il a progressivement accepté un jeu partagé.

Durant les semaines qui suivirent, les séances ont été rythmées par la construction de parcours, assez répétitifs. Un jour, Mme G. a tenté d'apporter un changement en animant le parcours par une histoire de train. Puis Benjamin a pu progressivement raconter des histoires (tournant essentiellement autour des trains). Les choses ont pu progressivement s'humaniser.

Petit à petit, Benjamin se met à raconter des histoires, et verbaliser davantage, en racontant ses semaines en début de séance. Un début de jeu symbolique et de faire-semblant s'installent.

5. Benjamin et le jeu

Comme je l'ai précisé précédemment, Benjamin présente des traits autistiques, ce qui lui confère une façon particulière d'être au monde. La limite entre le réel et l'imaginaire reste fine. Lorsque nous jouons et mettons en scène des situations avec lui, il semble effectuer des allers-retours entre des situations qu'il sait imaginaires et d'autres qu'il pense réelles.

Au début de sa prise en charge en psychomotricité, il lui est, par exemple, impossible de jouer avec le serpent en peluche, puisque pour lui, l'animal est réel et qu'il n'y a rien qui lui prouve qu'il ne va pas l'attaquer. L'objet présente les caractéristiques du serpent, ressemble à un serpent, il semble donc devenir serpent. Ceci paraît être le fonctionnement de base de Benjamin. Mais progressivement, il va acquérir une possibilité d'admettre que le serpent est faux, et qu'il ne va en conséquence pas l'attaquer.

A. Jeu et autisme

Chez l'enfant autiste, le jeu est investi de façon particulière. Boutinaud J. évoque dans son livre « Autisme et psychoses infantiles » la difficulté pour les parents à décrypter le jeu de leur enfant : « Les parents peuvent également s'étonner de voir certains jeux prenant habituellement place lors de la petite enfance se montrer toujours d'actualité à un âge même très avancé (jeux de coucous ou bien de « cache-cache »). Ils constatent aussi souvent que l'enfant peut présenter des attitudes phobiques très fortes face à certaines activités : ainsi, le dessin ou les jeux de mise en scène de personnages pour créer des histoires peuvent être soigneusement évités, comme si l'enfant craignait que la figuration symbolique sur laquelle ils ouvrent ne le confronte de nouveau à une confusion terrifiante entre monde psychique interne et monde extérieur »². Progressivement, Benjamin va pouvoir mettre en place des jeux et des scénarii.

B. Le jeu

Joly F. nous dit que le jeu est sans doute le propre de l'Homme. En effet, l'homo sapiens était avant tout l'« Homo Ludens ». C'est en jouant que l'homme devenait même sapiens. Sa qualité spécifique était probablement du côté du jeu, du rêve et de la création. L'enfant pour grandir ne fait d'ailleurs que jouer.

Pour Winnicott D.W., jouer est un signe de bonne santé mentale : « Si un enfant joue, peu importe la présence d'un symptôme ou deux : (...) il n'y a au fond rien de grave (...) le jeu montre que l'enfant est capable de vivre et de devenir finalement un être complet »³.

Ces différents auteurs nous montrent l'importance du jeu chez l'enfant. La capacité de jouer équivaut à la capacité de créer. Le jeu est le fruit de la créativité de l'enfant. C'est un espace transitionnel où émergent des sentiments vrais. Il permet à l'enfant de communiquer ce qui n'est pas encore communicable. Le jeu est également l'expression du développement affectif et psychologique de l'enfant : c'est une expérience émotionnelle dans laquelle se projettent ses conflits et s'expriment ses affects ; c'est un moyen de communication et de rapport avec le monde,

² BOUTINAUD J. (2003), p 67

³ WINNICOTT D.W. (1975) consulté le 25/04/2016 sur http://pre-elementaire.ia80.ac-amiens.fr/IMG/pdf/Le_jeu_symbolique.pdf

d'apprentissage de la réalité de soi et des autres. Le jeu fait appel à tous les sens et permet de découvrir l'environnement et de l'expérimenter, ce qui amène au développement des capacités cognitives essentielles au bon développement de l'enfant, et de son langage.

Le psychomotricien soutient la trajectoire du jeu, et le travail du jouer dans sa mise en représentation, et sa symbolisation. En somme, c'est le jeu en tant qu'il associe inmanquablement le corps avec l'imaginaire et l'interrelation, auquel on s'intéresse. Comme le dit Anzieu D., « il n'y a rien dans l'esprit qui ne soit passé par les sens et la motricité »⁴.

Piaget J. aborde le jeu en rapport avec le développement intellectuel de l'enfant, que j'ai présenté précédemment. Sa théorie repose sur un équilibre entre accommodation et assimilation. L'assimilation correspondrait aux processus par lequel l'organisme transforme l'information reçue, et l'accommodation serait l'adaptation de l'organisme pour assimiler l'information. Pour lui, le jeu s'apparenterait à l'assimilation, et l'imitation serait l'accommodation. Il souligne l'importance du jeu dans le développement de l'enfant : « il est indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activité dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contrainte, ni sanction : tel est le jeu »⁵

Pour Winnicott D.W., le jeu englobe plusieurs fonctions nécessaires au bon développement de l'enfant :

- L'acceptation de la réalité par la création d'un espace intermédiaire
- Une fonction thérapeutique, se situant entre réalité intérieure et extérieure, donnant un sens à la vie. Le jeu est un espace transitionnel entre le réel et l'imaginaire. C'est un lieu qui permet d'objectiver le monde, qui n'est ni au dedans, ni au dehors. C'est une « aire de repos ». Il joue un rôle dans la quête de soi et est un espace potentiel car il nécessite une certaine omnipotence. Le jeu apaise les angoisses, imagine et donne du sens aux expériences.
- Une fonction créatrice où l'enfant fait émerger son « moi »

⁴ ANZIEU D. (1994), p 13

⁵ PIAGET J. (1966), p 44

Pour Benjamin, qui présente des problèmes de structure et des problématiques d'enveloppe, le jeu semble être une médiation pertinente, qui pourra lui offrir la possibilité de s'exprimer dans un cadre contenant, d'explorer, d'expérimenter, et d'être parmi les autres.

a. Le jeu en psychomotricité

Le jeu est utilisé dans d'autres professions (psychothérapie, orthophonie), il n'est pas spécifique à la psychomotricité. Ce qui fait la spécificité du jeu en psychomotricité, c'est qu'il est posé dans un esprit de construction de la séance, dans l'ici et le maintenant, et qu'il mobilise le corps.

En effet, en psychomotricité, le corps est un support de la relation ; en séances, les membres du groupe sont invités dans leur globalité (corps-psychisme). De plus, c'est la qualité, et la construction du jeu qui nous intéressent particulièrement en psychomotricité, plutôt que son contenu.

C'est aussi l'implication du thérapeute, qui se permet d'accompagner l'enfant dans le jeu, tout en étant garant d'un cadre. Potel C. rappelle qu'« être un psychomotricien, c'est engager son corps, ses émotions, son imaginaire. Le psychomotricien a un savoir-faire du jeu. »⁶

b. Play ou game

Joly F., dans « Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie, et la thérapeutique », reprend les différents modèles de jeu.

- Les « scripts », et les « games » : Jeux qu'il définit comme contraints, sous l'influence de beaucoup de règles, offrant peu d'espace pour un réel travail psychique.
- Le « play » de Winnicott D.W., où un enjeu psychique est mis en scène, en quête de représentation et de sens. Le jeu est alors exploration, et création.

⁶ POTE C. (2012), p35

Le jeu proposé à Benjamin s'apparente davantage au « play ». C'est un jeu spontané. Cette activité est un des modes essentiels de la thérapie psychomotrice depuis 1963, quand les psychomotriciens ont refusé une approche rééducative. Wallon H. dit que la mise en actes chez l'enfant est un processus de pensée, qui chez l'adulte est la mise en mots. Desorbeau F. explique qu'en présence de quelqu'un d'autre et à partir d'objets, l'enfant crée les situations dont il a besoin et correspondant à son niveau de communication. Avec Benjamin nous sommes amenés à inventer des scénarii et à jouer à faire-semblant.

c. Le jeu du faire-semblant

Le jeu du « faire-semblant » est un jeu symbolique, où l'enfant est invité à jouer un rôle avec son corps ou à l'aide d'un objet (voiture, «Playmobil», marionnettes, etc.). Nous avons vu précédemment qu'il se développe dans le stade préopératoire. Selon Château J., le fondement essentiel du faire-semblant est la distance par rapport à la réalité qui lui sert de point de départ et de cadre de référence.

Le jeu est par définition, une « activité intellectuelle ou gestuelle qui n'a d'autre fin que l'amusement de la personne qui s'y livre »⁷. Millar S. évoque différentes fonctions au jeu, et notamment au jeu du faire-semblant :

- Forme d'exploration des sentiments et des émotions dans des situations nouvelles.
- Diminution de l'angoisse générée par des situations traumatisantes en aidant l'enfant à « digérer l'expérience ».
- Stimulation dans un milieu ennuyeux qui peut mener l'enfant aux rires, à l'agressivité ou aux larmes.
- Reproduction et modification d'évènements afin de les maîtriser selon le désir de l'enfant.
- Répétition d'évènements troublants afin de leur donner du sens

Le jeu du faire-semblant n'a donc pas uniquement une fonction de plaisir, il peut également permettre d'« explorer ses sentiments, diminuer ses peurs, augmenter son excitation, essayer de comprendre un fait embarrassant (...),

⁷ DICTIONNAIRE HACHETTE (2004), p 860

chercher la confirmation d'un souvenir flou, ou modifier un évènement pour se le rendre plaisant en fantasme »⁸

Lorsque Benjamin joue à faire-semblant, il implique obligatoirement son corps, que ce soit lors de jeux de rôles, ou lors de scénarii avec objets. En effet, même lorsqu'il manipule son personnage ou sa voiture par exemple, le corps bouge et s'adapte. De plus, il nous fait part de son monde interne. Il y a donc un investissement global de la personne, un investissement psychomoteur. Des émotions peuvent alors s'exprimer dans le jeu.

6. Une séance riche en émotions

Lorsque j'ai débuté mon stage au CMPP, la prise en charge de Benjamin était individuelle. L'une des séances m'a particulièrement interpellée.

Ce jour-là, Benjamin se présente en séance avec deux petits navires en papier, conçus en salle d'attente. Nous construisons à notre tour, mon binôme de stage, Joris, et moi-même un navire. Nous les nommons : Viri et Liri pour Benjamin, l'Océanique pour Joris, et le Goéland pour moi. Nous décidons de matérialiser ensemble l'océan. Nous installons un tissu bleu sur le sol, y plaçons des animaux marins. Puis, nous installons un port matérialisé par des petites briques de couleurs. Nous demandons à Benjamin la fonction de ses bateaux, et il nous explique qu'ils « servent à transporter des personnes de l'autre côté ». Nous matérialisons alors une ville, à l'aide de briques en mousse, de l'autre côté de l'océan.

L'histoire commence, nous installons les personnages dans les maisons. Puis, l'heure de la traversée est annoncée, nous avançons dans l'océan, ensemble, imitant le bruit des vagues. Puis le vent se lève, l'orage s'annonce. Mme G. prend alors un tambour pour le symboliser. Le bruit est sourd. Le corps de Benjamin se tend et son regard se fige, il ne parle plus. Nous le rassurons.

A ce moment-là, j'observe de réelles émotions chez Benjamin, ce qui m'interpelle et laisse émerger une réflexion. En quoi le jeu du faire-semblant est-il un moyen d'expression des émotions ? Cette question sera la ligne conductrice de mon travail. Avant de tenter d'y répondre, il me semble important de définir l'émotion.

⁸ MILLAR S. (1979), p 194

A. Définition de l'émotion

Étymologiquement, « Émotion » est issu du mot latin « e-movere » qui signifie se mouvoir au-delà, mettre en mouvement. Cette mise en mouvement a d'abord eu le sens d'un mouvement physique avant de prendre le sens d'un mouvement psychique. « Se mouvoir au-delà » : l'émotion est un mouvement qui part hors de soi, il s'agit d'envoyer quelque chose de soi à un autre. L'émotion appelle un autre, donc l'intersubjectivité. L'émotion, c'est ce qui permet d'être en lien.

Dans le Grand Dictionnaire de la Psychologie, l'émotion est définie comme une « Constellation de réponses de forte intensité qui comportent des manifestations expressives, physiologiques et subjectives typiques »⁹. L'émotion va donc affecter le sujet en provoquant des modifications physiologiques et psychiques. Ainsi, on peut considérer l'émotion comme un mouvement à la fois physique, psychique et également un mouvement qui sort de soi pour aller vers l'autre.

D'après Goleman D., docteur en psychologie, l'émotion est « à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme des tendances à l'action qu'il suscite. Il existe des centaines d'émotions, avec leurs combinaisons, variantes et mutations. Leurs nuances sont en fait si nombreuses que nous n'avons pas assez de mots pour les désigner »¹⁰. Il nomme dans son livre : la colère, la tristesse, la peur, le plaisir, l'amour, la surprise, le dégoût, et la honte.

Ekman P., à l'université de San Francisco suggère que les expressions faciales correspondent à quatre émotions qui sont la tristesse, la colère, la joie, et la peur et quelles sont universelles car même les tribus les plus retirées du monde en ont la connaissance.

B. Historique de l'émotion

Platon (427-358 av J-C) qui a offert en une analyse des émotions, évoque une vision négative de ces dernières. En effet, elles seraient une perversion de la raison.

⁹ PETIT LAROUSSE (1999), p 322

¹⁰ GOLEMAN D. (2014), p 403

Aristote (384-324 av J-C) ne présente pas l'homme comme une victime de ses émotions mais plutôt « il construit un univers émotionnel à partir de ses cadres de référence (croyances) et de ses préférences personnelles (attitudes) »¹¹ . De plus, il associe une dimension cognitive aux émotions. En effet, il pense que les émotions possèdent des déterminants cognitifs (influencées par les connaissances, croyances) mais exercent aussi des effets sur le fonctionnement cognitif (influencent les comportements).

Descartes R. (1596-1650) pense que les émotions demeurent dans la partie pensante de notre être, c'est-à-dire l'âme. Il a une vision clivée du corps et de l'âme, attribuant à l'esprit une fonction supérieure. Tout comme Platon, l'émotion est un élément perturbateur de la raison.

En 1838, Darwin C. s'intéresse aux émotions. Pour lui, elles seraient des « vestiges » d'anciens comportements, ayant une fonction essentielle à l'époque : comme le ricanement, entraînant une exhibition de la mâchoire supérieure et des dents, trace du grondement chez l'animal. Il n'associe pas de fonction de communication aux expressions faciales, théorie réfutée par des recherches actuelles, comme les travaux de Fridlund A. en 1994, qui prouvent cette fonction. Comme Platon et Descartes, pour Darwin C., l'émotion est un frein à l'esprit.

Freud S. attribue à l'émotion des réactions comportementales et expressives, et des réactions cognitives et expérientielles. Pour lui, les émotions sont vécues sans pouvoir être identifiées et comprises tout de suite, mais elles s'éclaircissent lorsqu'elles sont parlées. La psychothérapie permettra de supporter ses émotions, parfois trop fortes. Freud S. est aussi à la base des thérapies psychanalytiques .Le psychanalyste va permettre d'éclaircir les zones d'ombre d'une vie. Le patient lors des moments d'insight, va pouvoir accéder à ces souvenirs ; c'est le phénomène de répression, qui concerne les représentations de l'émotion (souvenir), et les émotions associées à cette représentation.

Freud A. quant à elle travaillera sur les mécanismes de défense, qui seraient une façon inconsciente de détourner les émotions dangereuses pour l'intégrité de l'organisme.

¹¹ LUMINET O. (2008), p 17

C. Les émotions dans la société actuelle

En vue de cet historique, il me semble important de relever l'aspect d'opposition des émotions avec la raison. A travers les siècles, l'émotion a pris plusieurs places dans la société. Dans notre société occidentale actuelle, il me semble que les émotions sont souvent évoquées comme un frein à la raison. Elle semble encore basée sur les principes de Platon ou de Descartes C.. Pourtant les émotions me paraissent être le symbole d'une harmonie d'être. En effet, l'émotion d'origine psychique se traduit physiquement ; elle fait ainsi le pont entre le corps et le psychisme. Un individu qui va bloquer ses émotions ou au contraire se laissera déborder tendra à former un fossé entre le corps et le psychisme.

Pour revenir au cas de Benjamin, c'est un garçon qui aurait tendance à beaucoup investir l'aspect intellectuel de sa personne. Je note un désinvestissement de son monde émotionnel au dépend du cognitif. En travaillant sur les émotions, il me semble qu'on pourrait tendre à une rééquilibration du lien corps-psychisme, où l'intellect ici semble en quelque sorte surinvesti.

Pour finir, à plusieurs reprises, en posture de stagiaire, j'ai entendu après une grosse crise de pleurs, des petits garçons m'expliquer qu'ils ne doivent pas pleurer car ils sont des garçons et que « les garçons ne pleurent pas » ou bien « c'est la honte ». Nous sommes encore dans une société où l'homme pense, et la femme ressent. L'homme se doit de cliver ce qu'il ressent et crée ainsi un fossé entre son corps et son psychisme. Serait-ce aussi l'une des raisons pour lesquelles je verrais davantage de petits garçons que de petites filles en psychomotricité ?

Il me semble qu'un travail autour des émotions est inévitable en psychomotricité. En effet, les émotions font vraiment le pont entre le corps et le psychisme. Elles sont de manifestations corporelles, et d'origine psychique. Lorsque le lien entre le corps et l'esprit n'est pas harmonieux, il va y avoir un défaut d'intégration des émotions, elles vont soit « déborder », soit être bloquées et non véritablement vécues.

7. Une nouvelle indication : Prise en charge en groupe

Au fur et à mesure des séances, Benjamin commence à rentrer en interaction avec nous, à raconter ses semaines, et à investir un réel jeu partagé. Il accepte à présent le jeu avec l'adulte. Ses principales difficultés s'inscrivent dans les interactions sociales, Benjamin reste notamment encore très seul à l'école. Néanmoins, sa structure psychique se renforce, une enveloppe psychique tend à se renforcer progressivement.

Il était important de ne pas précipiter les choses, mais à présent il serait intéressant d'intégrer un nouvel enfant à la prise en charge de Benjamin, pour qu'il puisse apprendre à être seul en présence de l'autre, à partager dans le jeu avec un pair, à trouver sa place en exprimant ses choix, et en s'affirmant dans le groupe.

Le groupe pourra lui permettre de développer ses potentialités, d'avancer dans la construction d'un sentiment d'identité. Habiter le groupe équivaut à habiter un peu plus son corps. Quelques temps auparavant, Benjamin aurait peut-être été trop angoissé par ce changement. Il était important de ne pas précipiter les choses, afin qu'il ne soit pas désorganisé.

Je vois cette création de groupe comme une continuité dans la prise en charge de Benjamin, un pas en avant : Va-t-il accepter l'autre dans le jeu, le changement ? Comment va-t-il prendre sa place et interagir avec l'autre ? Quel lien va se tisser entre les deux enfants ? Ce sont toutes ces questions qui me taraudent l'esprit à ce moment-là.

Il me semble enfin que la prise en charge en groupe est intéressante pour Benjamin pour tenter d'assouplir sa rigidité mentale et renforcer sa structure psychique. En effet, le groupe va apporter un enveloppe supplémentaire, contenante et offrant la possibilité de s'exprimer dans un cadre sécurisé. Enfin, le lien qui va se tisser entre les deux enfants va peut-être pouvoir porter l'un et l'autre. Benjamin aura la possibilité d'interagir avec un enfant de son âge, comme ceux avec qui il est à l'école.

III. CREATION DU GROUPE

1. L'arrivée de Louis

Puis très vite, Benjamin est rejoint par un garçon du même âge que lui, Louis, également dans la même école. Louis est un enfant qui peine à gérer sa frustration et présente des troubles du comportement à l'école, qui se traduisent notamment par des élans d'agressivité sur des camarades. Il présente néanmoins un imaginaire débordant. Il se présente comme un petit garçon au teint métis, de beaux cheveux bouclés, et un visage délicat. Il a le regard vif, empreint d'une certaine sensibilité. D'une prise en charge individuelle, nous passons alors à une prise en charge de groupe.

Lors de la première séance où Louis a rejoint Benjamin, Les deux garçons nous font savoir qu'ils se connaissent, et qu'ils sont dans la même école. Ils ne semblent pas particulièrement être copains, mais une grande excitation émerge des deux corps des enfants. Benjamin part dans des rires incontrôlés. Mme G. se met derrière lui et parvient à le contenir ; il semble se poser.

Nous expliquons à Benjamin qu'il a bien travaillé et évolué et qu'il est maintenant temps d'accueillir un nouvel enfant, pour pouvoir jouer ensemble. Nous lui expliquons qu'à présent, il ne sera plus tout seul pour choisir son jeu mais qu'ils devront Louis et lui se mettre d'accord ensemble. Benjamin semble au début un peu perplexe et sur la réserve. Finalement, nous jouons à un jeu de ballons, afin de connaître les prénoms de chacun. Les deux garçons sont attentifs, et parviennent à rester dans leur cerceau. Lorsque nous nous saluons en fin de séance, Benjamin nous demande « Et si je progresse encore, après on sera 3, 4, 5 ? ». L'arrivée de Louis semble représenter pour lui fierté et satisfaction.

2. Le groupe

A. Définition et généralités du groupe

Le mot groupe vient de l'italien « gruppo » ou « groppo » signifiant « noeud », « réunion », ou « assemblage », qui rappelle la notion de cohésion. Le terme « groupe » apparaît dans la langue française au XVIIème siècle, évoquant un

ensemble d'êtres ou de choses, dans une fonction de classement. À partir du XVIIIème siècle, on parle de réunion de personnes. Le terme groupe est utilisé pour évoquer une réunion d'au moins trois personnes.

Le groupe thérapeutique qui m'intéresse ici est constitué de deux enfants et de trois thérapeutes. Avant même que Louis intègre la prise en charge, nous pouvions déjà évoquer cette notion de groupe. En effet, l'enfant seul, était entouré de trois thérapeutes, ce qui lui offrait déjà un cadre contenant et groupal.

Le dispositif groupal a une fonction contenante, d'enveloppe, où un travail psychique va pouvoir avoir lieu. C'est un espace transitionnel, avec un dedans et un dehors qui favorise une enveloppe étayante et limitante, c'est un lieu de pensées et de symbolisation.

Privat P. et Quélin-Soulinoux D. soulignent que « la fonction limitante du groupe thérapeutique, mais aussi d'échangeur entre le dedans et le dehors, aménagera une véritable aire transitionnelle, où pourra s'élaborer une activité groupale de pensée. Le groupe est bien, alors, un véritable médiateur »¹². Le groupe a également des fonctions relationnelles, de socialisation, d'identification et d'individuation.

Anzieu D. et Martin J.Y. évoquent en 1968, dans *La dynamique des groupes restreints*, la distinction entre cinq catégories : la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire et le groupe secondaire. Le groupe dont il s'agit ici est un groupe primaire. Ils le qualifient de groupe pouvant avoir un ensemble de caractéristiques : « nombre restreint de membres tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu ; poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts du groupe, répondant à divers intérêts des membres, et valorisés ; relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) et constituer des sous-groupes d'affinités ; forte interdépendance et sentiments de solidarité ; union morale des membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun ; différenciation des rôles entre

¹² PRIVAT P., QUELIN-SOULIGNOUX D. (2004), p 47

les membres ; constitution de normes, croyances, de signaux et de rites propres au groupe (langage et code du groupe) »¹³

B. Groupe ouvert/ groupe fermé

Chapelier J.B. fait la distinction entre groupe ouvert et groupe fermé dans « les psychothérapies de groupe ». Un groupe ouvert fait référence à la famille, avec des nouveaux membres qui arrivent et d'autres qui partent, cela face à un couple de thérapeutes immuables, à la manière des parents. Le groupe ouvert peut mettre en évidence des relations interpersonnelles qui apparaissent, des rivalités. Enfin, il aurait pour fonction de rassurer contre les angoisses de morcellement et de destruction puisqu'il est indestructible dans le temps.

A l'inverse, le groupe fermé nécessite un temps très long d'attente et chaque désertion de patients, suite à une mauvaise indication par exemple, peut être une menace de destruction pour le patient. Il cherche une cohésion interne. Il y a une entité groupale qui se forme, et les fantasmes d'auto-engendrement sont plus manifestes. Les régressions peuvent aussi être plus intenses et mieux contenues car les limites entre dedans et dehors sont plus clairement définies.

Nous pourrions qualifier le groupe de Benjamin et Louis de groupe semi-ouvert. En effet, Benjamin était pris en charge individuellement. Puis, une fois que sa structure psychique fut renforcée, il a paru intéressant à la psychomotricienne de le confronter à l'autre. Louis l'a donc rejoint afin d'élaborer un jeu partagé. D'autres enfants seront peut être amenés à les rejoindre mais le binôme qu'ils forment, ainsi que l'équipe de thérapeutes, est immuable. Il peut alors se jouer les fantasmes et les transgressions comme dans un réel groupe fermé, et rassurer contre les angoisses de morcellement et de destruction, comme dans le groupe ouvert.

C. La co-thérapie

Je vais maintenant m'intéresser à l'encadrement des séances qui se fait en co-thérapie. L'attitude du thérapeute aide ou freine la régression, augmente ou réduit les angoisses des patients. La présence d'un, de deux, ou de plusieurs thérapeutes va donc induire des différences marquées dans la vie du groupe.

¹³ ANZIEU D. et MARTIN J.Y. (1968), p 36-37

La co-thérapie est davantage utilisée puisqu'elle permet de contenir les angoisses, et l'agressivité qui peuvent surgir dans le jeu. Foulkes S.H. dit que le thérapeute doit affronter une « épreuve émotionnelle éreintante... L'abord des groupes thérapeutiques entraîne, au début, d'énormes angoisses »¹⁴.

Le groupe de thérapeutes permet aussi de percevoir le groupe de différentes manières, selon sa sensibilité propre. Le cadre peut être mieux géré. En effet, il est parfois demandé au thérapeute d'aller jouer de façon « profonde », et il peut à ce moment-là être moins disponible, à la gérance du cadre.

Le couple de thérapeute induit un schéma familial qui peut aussi permettre aux patients de faciliter le transfert et de favoriser « l'émergence des sentiments ambivalents ou contradictoires qui peuvent être projetés sur l'un ou l'autre thérapeute, ou latéralement sur les coparticipants. Le couple favorise aussi des fantasmes sexuels. En effet, les enfants peuvent imaginer un couple réel à l'image de celui de leurs parents. »¹⁵.

La particularité de notre co-thérapie est la mixité. Mon binôme est un homme, ce qui peut davantage permettre aux jeunes patients de s'identifier à une image parentale. De plus, les transferts peuvent différer. Le patient pourra alors se rattacher soit à une figure maternelle, soit à une figure paternelle, selon ses représentations, ses affects, et ses défenses.

D. Médiateur et médiation

Les groupes ont aussi la particularité d'avoir un médiateur (le corps, le langage) qui remplit diverses fonctions :

- L'expression d'un monde interne
- Un entre deux, entre la réalité extérieure et le monde interne du sujet. Il est porteur de ses qualités intrinsèques et peut aussi être en même temps utilisé par l'individu comme l'expression de son monde interne
- D'après, Winnicott D.W., le médiateur occupe une place importante dans l'espace transitionnel, zone d'illusion où l'enfant peut exercer une

¹⁴ FOULKES S.H. (1965), p 35

¹⁵ DECHERF G. (1981), p 18

omnipotence imaginaire, en créant l'objet, qui est en fait apporté par l'environnement.

Selon Chapelier J.B., le choix d'une médiation n'est pas seulement fonction des pathologies ou de l'âge, il reflète aussi l'investissement du thérapeute, de sa formation et de son rapport au groupe. De plus, la médiation ne se définit pas systématiquement par la présence d'un objet médiateur, ou d'une technique, mais c'est avant tout l'utilisation qui peut être faite à partir de cette qualité de « malléabilité », dont parle Roussillon R.

Notre groupe est basé sur le jeu spontané, ce qui nous amène particulièrement avec Benjamin et Louis à jouer des histoires, à faire-semblant.

E. Groupe et psychomotricité

Il existe un lien entre le corps, l'espace corporel et l'espace groupal. Anzieu D. dit que le groupe n'ayant pas d'unité, il cherche au fond des représentations qui vont pouvoir symboliser cette unité; le corps va être l'élément le plus adéquat pour symboliser cette relation entre ses membres.

Dans « le groupe et l'inconscient »¹⁶, il évoque le corps comme métaphore organisatrice du groupe. Cela défend bien l'idée qu'il y a quelque chose qui se passe autour du corps et du passage à l'acte pour se psychiser dans le travail en groupe, d'où la pertinence d'un travail en groupe en psychomotricité, où le corps est au-devant de la scène.

En psychomotricité, Courberand D. parle des groupes thérapeutiques à médiations corporelles comme un travail sensoriel et émotionnel qui « convoquent intensément tous les sens lors des débordements émotionnels, archaïques, pulsionnels, projetés sur le corps d'autrui. Il est alors nécessaire de les contenir, les métaphoriser, et les transformer en un agir expressif sans danger, par-delà la question de la destructibilité et de la violence interne qui se vit dans le groupe. C'est le travail du thérapeute, c'est ce travail psychocorporel qui est ici analysé comme un véritable travail de veille et de psychomotricisation des vécus groupaux »¹⁷.

¹⁶ ANZIEU D. (1999)

¹⁷ COURBERAND D. (2010), p 88

Meltzer D. évoque l'importance de l'approche par le corps des états psychiques de l'enfant car ce qui différencie principalement de l'état psychique de l'adulte est leur rapport étroit au corps, à ses sensations, ses pulsions et impulsions. Là est l'importance d'envisager des groupes où les corps des enfants viendront faire corps avec le groupal.

IV. AU FIL DES SEANCES :

Avant de présenter les différentes vignettes cliniques où je décrirai les histoires jouées avec Benjamin et Louis, il me semble important d'énoncer de quelle façon est structurée une séance type avec Benjamin et Louis, partie intégrante du cadre. Je décrirai aussi les débuts et fins de séances, et la structure interne de la séance, c'est-à-dire, le déroulement de l'histoire.

1. La structure des séances

A. Séance type

Chaque séance est ritualisée. Lorsque Benjamin et Louis entrent dans la salle, ils nous serrent la main, retirent leur chaussures et viennent s'asseoir en cercle sur le tapis. Pour délimiter nos places, chacun prend un petit coussin de couleur sur lequel il s'assoit. Puis Benjamin et Louis sont invités à s'exprimer sur leur état du jour et sur leur semaine. Il n'y a rien d'obligatoire, l'expression est libre. C'est aussi un moment où l'on peut reprendre un problème évoqué dans la salle d'attente par les parents. Puis nous évoquons le jeu de la semaine d'avant, pour instaurer une continuité. Ensuite, les enfants sont amenés chacun leur tour à proposer un jeu qui doit être validé par l'autre enfant. Lorsqu'ils se sont mis d'accord, nous rangeons les coussins et roulons le tapis. Vient ensuite le temps du jeu. S'il demande un temps de préparation, c'est tous ensemble que nous installons le matériel. Il est à préciser que lors d'une séance, nous ne jouons qu'à un seul jeu (celui qui a été décidé en début de séance). A la fin du jeu, au bout de 30 minutes, nous rangeons tous ensemble le matériel utilisé. Puis, les enfants doivent se rechausser. Ensuite, nous faisons un cercle en se tenant la main et auquel Mme G. participe, en faisant un petit retour sur la séance et/ou en déclarant tous ensemble « A la semaine prochaine ». Les enfants nous serrent la main et partent rejoindre leurs parents, en salle d'attente.

a. Le cadre selon Kaes R.

Tous ces différents rituels me paraissent importants car ils structurent la séance, offrent un cadre contenant. Kaes R. évoque la prégnance du cadre et son immuabilité : « Le cadre est une présence permanente sans laquelle le moi ne peut se constituer, ni se développer. Il est un non-processus, c'est-à-dire une série d'invariants à l'intérieur desquelles le processus peut avoir lieu, une des caractéristiques du cadre est qu'il est « muet ». Nous n'en avons pas de perception consciente, ni de conceptualisation tant qu'il ne fait pas défaut »¹⁸.

De plus, il est de notre place à nous thérapeutes, d'essayer de contenir les « attaques » hétéro et auto agressives dans ce cadre. Comment y parvenir ? Kaes R. parle du pouvoir de la capacité de rêverie maternelle de Bion W. Il faut trouver un juste milieu entre l'autorité paternelle et le rôle maternant.

b. La fonction Alpha de Bion W.

Selon Bion W., l'identification projective est formatrice de l'appareil à penser. Le nourrisson reçoit diverses données sensorielles confuses qu'il ne parvient pas à comprendre seul. Il va projeter alors sur sa mère cette expérience angoissante. Lorsqu'elle est dite « suffisamment bonne », elle accueille ce que le bébé vit, et lui donne du sens. Elle « digère » cette projection et la rend assimilable psychiquement. C'est ce que Bion W. appelle la fonction alpha. Ainsi, la mère contribue à la formation d'un psychisme chez l'enfant en lui prêtant son propre psychisme. Il pourra bientôt, seul, par la pensée, assumer ses expériences frustrantes ou angoissantes. Le processus de symbolisation va contenir et rendre plus « digérable » l'expérience. Cependant, si, par sa capacité de « rêverie », la mère ne parvient pas à « détoxiquer » les éléments que le bébé a évacués vers elle, ils seront réintrojectés sous une forme encore plus terrorisante, poussant le bébé à ne pas penser mais à halluciner ou à évacuer par l'agir.

Ainsi le contenant opère une véritable transformation des éléments psychiques. Il a un rôle dynamique et organisateur. C'est ce que nous, thérapeutes, à travers le cadre, allons essayer d'insuffler. Nous allons tenter d'incarner cette

¹⁸ KAES R. (2004), p.66

fonction alpha, en effectuant ce travail de symbolisation. Il faut trouver ce juste milieu entre l'autorité et le rôle maternant.

Cet équilibre est peut-être davantage atteignable lors d'une co-thérapie, comme celle que l'on incarne avec Joris. D'autant plus que nous représentons les deux sexes, et que la fonction paternante (autorité) et la fonction maternante dont parle Bion peuvent plus facilement être symbolisées.

c. Bisexualité psychique

Golse B. reprend cette idée de fonction paternante et maternante. D'après lui, la manière dont les soignants vont s'occuper des sujets en grande souffrance psychique dépendra dans une large mesure de la qualité de l'intégration de cette bisexualité psychique. Cette bisexualité psychique serait portée par le cadre de soins et notre posture professionnelle, créant une enveloppe psychique sécurisante pour le patient et le soignant. Dès lors, il se dégagerait un mixe de ces fonctions soignantes qui oscillerait entre deux fonctions, tantôt une fonction maternante plus du côté de l'objet contenant et tantôt une fonction paternante plus du côté de l'objet limitant.

d. L'importance d'un cadre enveloppant

Le cadre enveloppant est également évoqué par Anzieu D., à travers son concept du Moi-Peau. Anzieu D. explique : « Par Moi-peau, je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps »¹⁹. Pour lui, le cadre favorise cette enveloppe psychique et lorsqu'elle présente les qualités adéquates, elle devient réceptive et souple tout en étant consistante et solide. Elle est « contenante » car elle évite l'éparpillement des objets internes dans un espace sans frontières et permet de lier ces objets en un ensemble cohérent. Elle joue un rôle de pare-excitation en évitant l'effraction du psychisme par des excitations trop grandes venues du monde extérieur et délimite le monde perceptif et le monde imaginaire tout en mettant en relation les objets du monde perceptif et les objets du monde interne. Enfin, elle évite l'éparpillement des objets internes dans un espace sans frontière et permet de lier ces objets en un ensemble cohérent.

¹⁹ ANZIEU D. (1985), p 39

Enfin, lorsqu'on pose le cadre, avec ses différents rituels, nous mettons en place des enveloppes, qui vont différencier le dedans et le dehors de la séance mais aussi le dedans et le dehors de chacune des étapes de la séance. En psychanalyse, plus un patient souffre de défaillances et de la fonction contenante, plus il nécessitera d'un cadre thérapeutique stable. Tustin F. demandait d'ailleurs à ce que les enfants autistes soient vus plusieurs fois en séances et toujours à la même heure, en faveur de la construction d'une enveloppe psychique.

B. Le début de séance

Les débuts de séance, lorsque Benjamin était en prise en charge individuelle étaient assez calmes, même s'il se présentait parfois avec une certaine excitation et des idées de jeux plein la tête. L'excitation redescendait assez vite puisque nous étions deux stagiaires à ses côtés, à tenter de faire « tampons ».

Depuis que Louis l'a rejoint, les deux garçons arrivent en séance assez excités. Lorsqu'il est demandé à Benjamin de prendre un coussin, il lui arrive d'en prendre trois ou quatre pour s'y asseoir dessus, en s'agitant et en partant dans des rires incontrôlés. Lorsque nous le « recadrons » en lui expliquant que nous n'aurons pas le temps de jouer s'il continue à ne pas respecter les règles, il parvient à se calmer.

De plus, Benjamin a tendance à souvent réinterroger le cadre en demandant « Pourquoi on s'assoit sur un pouf ? », « Pourquoi on doit raconter ce qu'on a fait dans la semaine ? », etc., comme s'il avait besoin d'être rassuré sur le pourquoi du comment. En effet, ce sont des questions dont il connaît les réponses puisqu'il les pose toutes les semaines, et qu'on lui répond à chaque fois à l'identique. Mais, il semble avoir besoin de l'entendre une nouvelle fois.

D'après les travaux de Frith U. (1989), les personnes autistes ont tendance à voir le monde de façon fragmentée (comme un chaos) et font des fixations sur des détails mineurs. En effet, Benjamin pose son attention sur ce principe et cette règle de coussin, qu'un autre enfant n'aurait pas relevé ou interrogé. Il exprime peut être ici une difficulté à trouver sa place dans ce nouveau groupe.

De plus, les personnes autistes ont tendance à rechercher de la sécurité dans des actes répétitifs, sont en quête de routines et de structures, et sont réticents face au changement. Lorsque Benjamin interroge ce rituel, il nous montre qu'il s'en saisit, et souligne la pertinence de ce dernier.

C. La fin de séance :

Lorsque la fin de séance est annoncée ou pressentie, elle provoque systématiquement des réactions chez Benjamin et Louis. Ils ne semblent pas ignorants de cette étape, qui apparaît comme une épreuve.

Benjamin est souvent envahi par une excitation qui semble le déborder, se traduisant par des rires, des cris, une agitation motrice. Il nous arrive dans la majorité des cas de venir contenir physiquement Benjamin, qui refuse de se chausser et qui se débat. Il nous dit souvent vouloir « refaire une deuxième séance ».

Cette excitation semble causée dans un premier temps par l'annonce de la fin de séance, qui sous-tend une séparation. Cette dernière s'avère d'autant plus difficile lorsque l'engagement émotionnel de Benjamin est important. En effet, lors des premières séances où nous jouions parfois à des jeux plus concrets avec Benjamin, davantage apparentés au « game » (comme des jeux de construction ou des parcours), Benjamin manifestait moins d'excitation en fin de séance ; l'engagement émotionnel était moins marqué que lorsque nous jouons à des histoires, où il y a un fort investissement physique et psychique de la personne.

Louis, pour qui la fin de séance peut aussi s'avérer compliquée, parvient à se calmer plus vite, et fait souvent « tampon » à l'excitation de Benjamin en se « calmant ».

D. Structure des histoires

Lorsque nous jouons à faire-semblant, il me paraît également primordial de structurer la séance de « jouer partagé ». Pour que le jeu puisse advenir et que l'espace ne soit pas seulement un exutoire de fantasmes, je pense qu'il est primordiale avec deux enfants d'élaborer l'histoire tous ensemble, avant de la jouer.

Benjamin et Louis choisissent le thème de leur histoire et doivent se mettre d'accord. Puis Joris et moi-même les aidons à structurer leur histoire. Il faut obligatoirement qu'ils nous proposent un début et une fin. Chacun choisit son personnage. Si l'histoire nécessite l'utilisation d'objets que nous animerons (voitures, «Playmobil», dragon), nous choisissons chacun notre outil de jeu. Puis vient le temps d'installation.

Ce qui, d'après moi, permet aussi à l'enfant d'interpréter son personnage et de l'incarner est aussi le réalisme qui découle des scènes jouées. Pour rendre l'histoire la plus réelle possible, nous matérialisons les éléments. Un ensemble de briques devient un château. Un drap orange symbolise une flamme. Une balle devient un boulet de canon, un drap bleu, l'océan. L'enfant doit aussi « s'y croire » pour pouvoir être dans le jeu. Avec un enfant comme Benjamin où la limite entre le réel et l'imaginaire est fine, il est important de structurer l'espace le plus possible, afin de ne pas encourager les confusions.

Une fois l'espace de jeu délimité et prêt à accueillir l'histoire, chacun de nous se positionne dans son espace, et la phrase clé qui offre des limites à l'histoire dans le temps est déclarée « 1,2,3, l'histoire commence ! » L'histoire est jouée. A la fin, nous disons tous ensemble « Et l'histoire est terminée ! ». Nous faisons un retour sur ce qui vient de se jouer, puis si l'état psychique des enfants le permet et que l'excitation n'est pas trop envahissante, nous rangeons tous ensemble nos personnages, et le matériel utilisé pour l'histoire.

Je vais maintenant évoquer ici les histoires jouées, en les exposant dans le même cheminement où elles ont été construites en séance (choix du jeu, construction de l'histoire, distribution des personnages, mise en place de l'histoire, histoire jouée).

2. L'attaque du dragon :

Choix du jeu :

Dragon (proposition Louis, acceptation Benjamin)

Histoire racontée :

Au chant du coq, un dragon avec un homme sur son dos vont venir attaquer un château où se trouvent un homme et une femme. Ils vont finalement se faire piéger.

Distribution des personnages :

- Benjamin : dragon (dragon en caoutchouc)
- Louis : homme qui dirige le dragon (« Playmobil »)
- Joris : homme dans le château (« Playmobil »)
- Elise : femme dans le château (« Playmobil »)

Mise en place de l'histoire :

Le château est construit avec des briques et contre un mur, il est de ce fait assez grand. Une montagne en plastique creuse (permettant de cacher le dragon) représente la maison du dragon. Entre ces deux habitations, des briques représentent des montagnes. Un piège pour le dragon au niveau du château est représenté par une corde à laquelle est accroché un panier. Le piège pour l'homme du dragon est symbolisé par un petit filet en plastique.

Histoire jouée :

L'homme dans le château part en exploration afin de trouver le dragon. Il le cherche en vain et retourne à la demeure. Plus tard, le dragon vient attaquer une partie du château, puis retourne se réfugier dans sa maison. L'homme du château retourne une nouvelle fois explorer ce qui se passe, près de la montagne. Puis, au chant du coq, l'ultime attaque est lancée. Le dragon et l'homme du dragon sont finalement capturés dans des pièges, conçus et installés par l'homme et la femme du château.

A. Cécité contextuelle et théorie de l'esprit

Au début de l'histoire, lorsque l'homme dans le château part explorer la montagne et vient demander à l'homme du dragon où le dragon se trouve, Louis, qui

joue l'homme du dragon, répond qu'il n'est pas là. Il désire à ce moment-là « entourlouper » le personnage de Joris. Benjamin, lui ne semble pas comprendre les intentions de Louis dans le jeu et s'exclame « si, il est sous la montagne ! ». Peut-être qu'ici, Benjamin n'est plus en train de jouer, sort du jeu, le commente, devient spectateur plus qu'acteur. Il n'a là peut être plus accès à un jeu de faire-semblant.

La personne autiste est caractérisée par une cécité contextuelle et un trouble de la théorie de l'esprit, qui me semblent être aussi un facteur déclenchant de la réaction de Benjamin. La cécité contextuelle est une particularité d'observation. L'observation est un processus dans lequel nous construisons activement une signification et dans lequel le contexte joue un rôle majeur. Notre cerveau place les stimuli observés en perspective : ils donneront la signification aux détails sur base de leur cohérence mutuelle et du contexte. Le contexte détermine si la signification a du sens et est correcte. La personne autiste aurait une cécité contextuelle, c'est-à-dire qu'elle analyserait une situation, sans porter une attention particulière au contexte de celle-ci. « C'est ainsi que je voyais les choses : bribe par bribe, comme une chaîne d'éléments disparates assemblés arbitrairement les uns aux autres »²⁰. Il est ainsi souvent retrouvé chez la personne autiste des difficultés à comprendre le comportement à partir du contexte observable et non observable (ex: doigt levé) des difficultés dans la communication : « langage au pied de la lettre », des difficultés dans les rapports avec autrui ex: les larmes ont plusieurs significations et un manque de flexibilité (ex : table mise le matin).

Dans cette situation, où Benjamin semble ne pas saisir la stratégie de Louis dans le jeu il me semble qu'il ne comprend pas forcément le contexte. Il sait où se trouve le dragon. On le lui demande, il répond. De plus, d'après les études de Baron-Cohen S., Leslie A.M. et Frith U., la personne autiste aurait également un trouble de la théorie de l'esprit, qui est la capacité à attribuer des états mentaux (intentions, souhaits, conceptions, connaissances, etc) à sa propre personne et à autrui. En effet, une personne autiste pourrait avoir un défaut d'attention conjointe et d'imitation, éléments précurseurs de la théorie de l'esprit.

²⁰ WILLIAMS D. (1999), blog sur l'autisme, consulté le 26/04/2016 sur <http://www.participe-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/les-theories-sur-l-autisme/la-cecite-contextuelle.cfm>

Ici, Benjamin ne semble justement pas comprendre l'intention de Louis qui est de mentir au personnage de Joris pour pouvoir rester caché et mieux attaquer plus tard.

B. L'émotion chez l'enfant autiste

Lors de l'attaque du dragon et de l'homme du dragon, jouée par Louis et Benjamin, je sens une grande excitation du côté des deux garçons. Plus ils se rapprochent du château, et plus ils rient et s'agitent. Benjamin fait des allers et retours en courant et sautillant du château à la montagne du dragon. Il pousse des petits cris de sa voix haute. L'attaque semble difficile, et s'avère retardée par l'agitation incontrôlée et incontrôlable des deux garçons.

Ce qui fait justement écho avec le fonctionnement de la personne autiste, c'est qu'elle aurait tendance à vivre des périodes d'alternance entre des états d'excitation et des états de vide émotionnel. Je ressens ici un débordement émotionnel chez Benjamin. Il ne semble pas avoir les armes pour contenir ce qui se joue en lui. Houzel D. parle des enfants autistes comme étant très « sensibles »²¹, notamment au désir et à l'attente de l'autre, et cette attente serait source d'angoisse. Cela signifierait que la pathologie ne serait pas à envisager d'un côté de la perception des émotions mais bien dans le cadre d'une hypersensibilité. Boutinaud J. ajoute que « L'herméticité où confinent les défenses autistiques nous apparaissent partiellement mobilisées par des tentatives de retrait face à des expériences émotionnelles d'autant plus effractantes que l'enfant y est sensible et qu'il n'est pas suffisamment armé pour les supporter et surtout leur donner du sens. C'est ici la fonction de pare-excitation qui paraît défailante, nous faisant apparaître de tels enfants comme véritablement 'à vif' face à l'émergence de possibles affects »²²

Mon rôle en tant que thérapeute est, me semble-t-il, de pouvoir incarner ce rôle de pare-excitation avec Benjamin. Ce terme est introduit par Freud S. qui conçoit le pare-excitation comme un filtre pour parer à des excitations exogènes si fortes qu'elles ne pourraient être ensuite déchargées. Autrement dit, l'organisme serait revêtu d'une « enveloppe protectrice » destinée à le protéger contre les excitations en provenance du monde extérieur. Le phénomène de pare-excitation consiste

²¹ HOUZEL D. (1997a), p174

²² BOUTINAUD J. (2003), p 128

surtout en la préservation de l'équilibre psychique de l'individu en filtrant sa perception de la réalité extérieure. Une perception trop brutale d'excitations exogènes violentes crée un traumatisme. C'est par le toucher, le regard, le langage que Joris et moi allons essayer de créer cette enveloppe, offrant des armes à Louis et Benjamin pour gérer leur excitation.

L'enfant autiste ne reconnaît pas toujours les émotions qui l'envahissent ni celle des autres, et ne sait pas mettre de mots dessus. Cela ne veut en aucun cas dire qu'il n'en ressent pas. Bien au contraire, Boutinaud J. parle chez la personne autiste d'une potentielle hypersensibilité. Elle mettrait en place des stratégies pour ne pas être envahie par les émotions des autres, pas supportables par leur intensité pour elle, à cause d'un système de pare-excitation défaillant. Son manque d'empathie ne serait pas dû à un défaut de perception des émotions des autres mais au contraire à cette hypersensibilité, accompagnée par une exacerbation des sens (l'ouïe, l'odorat, le toucher, la vue, et le goût). Par exemple, lorsque l'on s'adresse à une personne autiste, elle va être captivée par un ensemble d'informations sensibles (la bouche qui bouge, le son de la voix) et cela lui demandera plus d'effort pour suivre la conversation car elle devra traiter toutes ces informations.

Ce qui prouve une fois de plus de l'hypersensibilité d'une personne autiste, c'est sa focalisation sur les détails. Une personne sans trait autistique, n'y fera pas attention, la personne autiste ne laissera rien au hasard. On peut la définir comme « à vif » sur le monde.

C. Autisme et trouble de l'image du corps

Les difficultés d'expression des émotions chez l'enfant autiste sont intimement liées à un trouble de l'image du corps. Ces troubles s'apparentent à des angoisses archaïques, qui sont très envahissantes, empêchant le psychisme de se développer. Lorsque Benjamin entre dans une grande excitation durant la séance, je fais l'hypothèse qu'il est peut-être soumis à certaines angoisses archaïques ; il s'écroule, lance le matériel. De plus, lorsque l'excitation le gagne, je pense qu'elle signe un engagement émotionnel important et difficilement digérable.

Ces angoisses archaïques se manifestent par des angoisses de chute sans fin et sans repère. A ce moment-là, l'enfant peut se jeter au sol, ou jeter des objets, en y

observant les conséquences. Elles peuvent aussi être des angoisses de liquéfaction. Pour se protéger de celles-ci, l'enfant peut se mettre en mouvement, afin de se créer une enveloppe, que Bick E. nomme la « seconde enveloppe pathologique ».

Lorsque Benjamin entre dans cette phase d'excitation, c'est peut-être pour se protéger de ses angoisses de chute et de liquéfaction, qui apparaissent lorsque l'engagement émotionnel est trop important, et qu'il ne peut contenir ses émotions.

Enfin, Joly F. parle de la psychomotricité de l'enfant avec un trouble envahissant du développement comme le « chaînon manquant » à son bon développement. L'enfant n'accède pas à la « motricité ludique en relation » qui est normalement vecteur du processus de subjectivation et de l'acquisition du sentiment d'avoir un corps à soi, en tant que corps en relation. Nous mesurons donc à quel point l'instauration des relations et des interactions émotionnelles peuvent être entravées. Si j'admets la pensée de Joly F., je peux ainsi supposer que la difficulté de Benjamin à gérer ses émotions, et ses crises d'excitation, peuvent être en partie causées par la difficulté à utiliser son corps en relation.

3. L'Expédition :

Choix du jeu:

«playmobil»

Histoire racontée :

Un homme, Ryas a perdu son cheval de l'autre côté de la mer. Il va partir avec ses amis le chercher et ils vont finir par le retrouver et le ramener en ville.

Distribution des personnages :

Benjamin : Ryas (« playmobil » homme)

Joris: Jack («playmobil» homme)

Louis: capitaine Druth («playmobil» homme)

Elise : Victoria («playmobil» femme)

Victoria et Jack sont accompagnés de leur cheval. Le cheval de Ryas est caché dans la montagne.

Mise en place de l'histoire :

La ville où vivent les personnages est construite avec des briques pour symboliser les maisons. La mer est représentée par un grand drap bleu, sur lequel est disposé toutes sortes d'animaux marins (méduses, poissons, requins). A côté, un port est matérialisé par des briques, auquel est amarré un bateau. De l'autre côté du drap, des briques sont également installées pour symboliser le port. La montagne est matérialisée par une montagne en plastique à plusieurs étages, ce qui permettra au cheval de se cacher.

Histoire jouée :

Ryas a perdu son cheval de l'autre côté de la mer, sur une île. Il rencontre son ami Jack, à qui il raconte sa mésaventure. Jack lui dit qu'il va l'accompagner pour partir à la recherche de son cheval. Ils croisent ensuite Victoria qui les salue de son balcon. Ryas explique son problème et Victoria, à son tour, grimpe sur son cheval et les rejoint dans leur quête. Ils arrivent au port où Capitaine Druth les attend. Il les invite à monter à bord pour traverser. Les quatre amis commencent alors leur périple en mer, où ils rencontrent plusieurs animaux marins dans une mer agitée. Ils aperçoivent les lumières du port et s'amarrent enfin à la terre recherchée. Ils partent ensuite à la recherche du cheval qu'ils finissent par trouver dans la montagne. Les quatre amis sont heureux et repartent enfin pour une nouvelle traversée, en direction de leur terre.

A. Confusion réel et imaginaire

Au début de l'histoire, quand le personnage de Benjamin explique son problème, et dit qu'il a perdu son cheval, il explique avec beaucoup de détails, et à plusieurs reprises. Il semble avoir besoin de savoir qu'on a compris, pour qu'on puisse réellement retrouver son cheval. A ce moment-là, je me pose la question de la limite du réel et de l'imaginaire chez Benjamin. Ressent-il de l'angoisse vis-à-vis de cette perte fictive ? C'est l'impression qu'il me renvoie dans cette situation : à cet

instant c'est Benjamin, le petit garçon, qui semble démuni par la perte de son cheval. L'imaginaire semble ici empiéter sur le réel.

B. Le jeu : une fonction d'intersubjectivité

D'après Golse B., « l'intersubjectivité représente un ensemble de processus complexes qui vont permettre à l'enfant de ressentir, d'éprouver, d'intégrer, de vivre très profondément que lui et l'autre, cela fait deux ». ²³ C'est un concept dynamique, se complexifiant dans le temps. C'est un accordage profond conjuguant les aspects cognitifs et émotionnels, et permettant au sujet l'ouverture relationnelle.

C'est en jouant, que l'enfant va pouvoir s'ouvrir à l'autre en prenant conscience de son existence et en interagissant avec lui. Dans cette histoire, il y a une réelle coopération des personnages, qui se liguent ensemble pour la même cause : retrouver le cheval de Ryas. A ce moment-là, les enfants prennent conscience de la valeur des liens sociaux. Si les amis n'avaient pas été là, Ryas n'aurait jamais pu retrouver son cheval seul.

De plus, c'est en incarnant une multiplicité de personnages, que l'enfant tend à construire sa personnalité. Il s'essaye dans plusieurs rôles, expérimente, traverse diverses émotions. D'après Gatecel A., « Jouer fournit un cadre dans lequel peuvent s'inscrire des relations émotionnelles ; cela permet de développer aussi des contacts sociaux (...) Au travers des jeux, les enfants développent un monde intersubjectif qui participe à la construction sociale de leur identité. En s'enrichissant eux-mêmes, les enfants élargissent progressivement leur capacité de percevoir la richesse du monde externe réel. Le jeu est une créativité continue, cela veut dire : être vivant » ²⁴

C. La juste distance thérapeutique

Durant l'histoire, nous avons essayé d'inciter la parole et les initiatives de Benjamin et Louis. Au début de l'histoire mon personnage demande à Ryas beaucoup d'informations sur la perte du cheval, cela dans le but d'inciter Benjamin à s'impliquer dans le jeu. Mais, il faut également trouver la juste distance. En effet, trop de paroles de notre part, peuvent bloquer l'enfant. Même dans une histoire comme

²³ GOLSE B. (2009), p 29

²⁴ GATECEL A. (2004), p45-46

celle-ci, il faut apprendre à laisser la place au silence. C'est avant tout l'espace d'expression des enfants, et il faut leur laisser une liberté suffisante, dans un cadre sûr.

D. L'apport des éléments sensoriels

Lors de la traversée en mer, nous essayons de rendre la scène la plus réelle possible, en y ajoutant des éléments sensoriels, en imitant le bruit des vagues et du vent, en mimant le mouvement des vagues, et en faisant imaginer des éléments visuels à Benjamin et Louis (« Regarde les lumières du port au loin »).

Robert-Ouvray S. dans son livre « Intégration motrice et développement psychique, une théorie de la psychomotricité » évoque un échec de l'étayage chez l'enfant autiste où « une rupture semble s'être faite entre les paliers toniques et sensoriels et les paliers affectifs et représentatifs »²⁵. L'enfant autiste semble avoir une défaillance d'intégration psychomotrice (structuration du moi) c'est-à-dire une dissociation des sphères motrices et psychiques. « Les niveaux TS ne semblent pas avoir étayé les niveaux AR dans la relation, donc ces enfants ont leurs propres représentations qu'ils ne partagent avec personne »²⁶

Robert-Ouvray S. évoque, suite à une défaillance dans la communication émotionnelle mère-bébé, une coupure de la sphère émotionnelle ce qui altère l'étayage des niveaux affectifs et représentatifs sur les niveaux toniques et sensoriels.

Tustin F., psychanalyste britannique, pose l'hypothèse de perturbations précoces dans le processus d'intégration des sensations, qui auraient laissé l'enfant dans une hypersensibilité primaire devant la souffrance du contact entre le Moi et le non-Moi. L'enfant aurait ainsi classé ses sensations et les aurait « rangées » d'une façon complètement autarcique, sans références externes qui auraient pu l'engager dans le processus langagier.

Chez l'enfant autiste, les plans émotionnels et représentatifs ne s'étayaient plus sur les plans sensoriels et toniques. On retrouve en effet dans la sémiologie de l'enfant

²⁵ ROBERT.OUVRAY S. (1993), p 223

²⁶ ROBERT. OUVRAY S. (1993), p 224

autiste des troubles dans la régulation tonique et des troubles d'ordre sensoriel, ce qui pourrait expliquer, d'après la théorie de l'étayage psychomoteur de Robert-Ouvray S., les difficultés sur les plans émotionnels et représentatifs.

Je fais l'hypothèse qu'en apportant des éléments sensoriels à l'enfant dans le jeu (bruit des vagues, lumières du port, etc.) cela peut l'aider à accéder aux émotions et aux représentations.

E. L'implication du psychomotricien

Lors de cette histoire, j'essaye à travers mon personnage de dégager et d'exprimer des émotions. En effet, lors de la traversée de la mer, parmi les animaux marins, j'anime mon personnage en évoquant un sentiment de peur face aux requins. En m'autorisant à ressentir des émotions, j'offre la possibilité à l'enfant de me sentir assez solide pour pouvoir recevoir les siennes. Je pense que pour que l'enfant puisse s'autoriser dans le jeu à exprimer ses émotions, il est important que nous, thérapeutes, puissions-nous laisser aller à les vivre aussi.

Pour ce faire, il est nécessaire que nous soyons assez « solides » pour être capable de nous aventurer dans ce « lâcher prise ». Gatecel A. explique que « L'adulte ne peut mettre en place cette capacité de jouer que s'il ne sent pas une menace en lui de « s'effondrer » (en référence au concept de breakdown employé par Winnicott D.W.). Une attitude parfois distante, cherchant à tout prix à montrer une invulnérabilité, protège en fait l'individu d'une expérience passée de l'angoisse qui ne doit plus jamais avoir lieu. »²⁷

Il est important que nous sachions reconnaître nos émotions et nos réactions dans le jeu, d'où l'importance de nos travaux pratiques dans notre formation, qui nous ont permis d'expérimenter diverses situations de jeux, où nos émotions étaient mobilisées. Nos émotions peuvent être accueillies seulement si nous ne sommes pas dans un état de toute maîtrise, et si nous nous autorisons à être à l'écoute de notre corps et de nos sensations. « Jouer implique une sécurité de base importante, parce que c'est un peu comme une mise à nu de soi, c'est « lâcher » le personnage que l'on donne à voir à ses enfants »²⁸.

²⁷ GATECEL A. (2004), p38

²⁸ GATECEL A. (2004), p 38-39

Je me souviens d'ailleurs de cette séance, avec un groupe de deux enfants, où nous jouions une histoire. Il y avait un binôme, constitué d'un petit garçon et moi-même qui jouions des personnes allant faire leur marché, et un autre binôme constitué de Joris et de l'autre enfant, qui vendaient les fruits et légumes. Nous avons joué la scène du marché, puis l'enfant à mes côtés fit mine de voler un artichaut. Je l'incitais alors à partir en courant, et à nous camoufler dans la maison, construite au préalable. A ce moment-là, Mme G. entra en jeu, en incarnant un policier. Elle se rendit dans la maison et nous demanda de nous « dénoncer ». Au début, nous faisons mine que nous n'avions rien volé. Puis, mon personnage finit par dénoncer mon compère, en l'accusant seul de cette « bêtise », et en se dédouanant. A ce moment-là, j'aurais peut-être dû continuer le mensonge jusqu'au bout avec l'enfant, et entrer dans une coopération dans le jeu, pour duper le policier, ou bien avouer le vol. Je ne me suis ici pas autorisée à transgresser les règles, mentir, voler, être la « méchante ». Cette réflexion a émergé que plus tard, après que ma maître de stage m'a fait la réflexion. Je n'avais pas forcément pris conscience de ma défense dans le jeu, mais après avoir mis des mots dessus, j'ai pu le conscientiser, y repenser et y travailler pour pouvoir davantage lâcher prise les fois suivantes.

4. L'intervention :

Choix du jeu :

Pompiers

Histoire racontée :

Des pompiers vont devoir intervenir dans une maison où une femme vit.

Distribution des personnages :

Benjamin : pompier

Louis : pompier

Joris : pompier

Elise : femme dans la maison

Mise en place de l'histoire :

La caserne de pompiers est construite par Benjamin, Louis et Joris. Elle est représentée par des briques. La maison de la femme, est représentée par des hauts murs en carton sur lesquels on place à un drap que l'on accroche avec des pinces à linge pour symboliser le toit. La porte de la maison est symbolisée par un module. Des draps de couleur seront utilisés pour représenter les différents éléments (un drap orange pour le feu, et un drap bleu pour l'eau). Dans la maison, la cuisine est représentée par des fausses plaques chauffantes en plastique. Les téléphones sont symbolisés par des téléphones en plastique. Une trousse de secours sera aussi utilisée.

Histoire jouée :

Les pompiers sont dans leur caserne, avec leur camion. La femme dans sa maison prépare à manger à l'aide de ses plaques chauffantes. Quelques instants plus tard, elle oublie son repas sur le feu. Sa maison est envahie de fumée. Alors, elle appelle avec son téléphone les pompiers, en panique. Elle leur explique qu'il y a un incendie chez elle. Les pompiers partent en vitesse de la caserne, avec leur véhicule. Ils arrivent au domicile de la jeune femme. Des flammes jaillissent de la maison. Ils envoient de l'eau sur le toit pour éteindre les flammes. L'incendie est stoppé. La femme explique aux pompiers ce qui s'est passé, en montrant ses plaques chauffantes. Les pompiers expliquent à la jeune femme qu'il faut qu'elle fasse attention la prochaine fois où elle fera la cuisine. Elle acquiesce et les pompiers rentrent à la caserne. Quelques temps plus tard, la jeune femme veut se cuisiner un goûter. Elle rallume ses plaques, mais se brûle immédiatement. Elle rappelle les pompiers, qui viennent accompagnés de leur trousse de secours. La jeune femme montre sa blessure et les pompiers la soignent en la mettant en garde une nouvelle fois. Puis ils rentrent à la caserne ; et la jeune femme part se coucher après cette éprouvante journée.

A. Corps réel- Corps imaginaire

La particularité de cette histoire est que c'est un jeu de rôle. On interprète chacun un personnage avec notre corps. Nous sommes ainsi plus impliqués d'une

certaine manière, car le corps de notre personnage est interprété par notre propre corps.

Sami Ali M. évoque la notion de « corps imaginaire ». Le corps imaginaire semble ici être celui impliqué dans l'histoire inventée. Mon corps imaginaire serait le corps de cette femme qui a mal, suite à la brûlure. Mon corps réel serait celui qui n'a pas mal mais qui fait semblant. C'est le corps imaginaire qui est convoqué lorsqu'on joue. Il me semble que lors des jeux de rôles, le corps imaginaire est plus impliqué que lors des jeux où l'on anime un personnage. Dans ce dernier cas, c'est le personnage, ou la voiture qui incarne le corps imaginaire.

Metz C. explique dans son œuvre « essai sur la signification au cinéma » qu'un spectateur de cinéma enchevêtre son corps imaginaire et sa mémoire sensible aux corps des personnages : leurs épreuves deviennent nos émotions ; « Il faut à la fois que je me prenne pour le personnage (démarche imaginaire), afin qu'il bénéficie par projection analogique de tous les schèmes d'intelligibilité que je porte en moi, et que je ne me prenne pas pour lui (retour au réel) afin que la fiction puisse s'établir comme telle (comme symbolique) : c'est le semblé-réel »²⁹

B. Engagement corporel du psychomotricien

Boutinaud J. dans son livre « Psychomotricité, Psychoses et autismes infantiles », explique que, nous, psychomotriciens, « dans le cadre de notre pratique, le corps ne fait pas uniquement figure de réceptacle et de terre d'accueil des mouvements émotionnels primitifs issus du corps de l'enfant : il est aussi acteur du travail thérapeutique. La proposition de jouer avec de tels enfants implique donc bien évidemment que nous nous prêtions au jeu de façon active autour d'une dynamique qui met en œuvre une véritable « motricité en relation » »³⁰.

Lorsque nous créons des histoires avec le ou les enfants, et que nous les mettons en scène, nous sommes acteurs au même titre que l'enfant, et notre corps se doit de se mobiliser avec celui de l'enfant.

²⁹ METZ C., *essai sur la signification au cinéma*. Consulté le 26/04/2016 sur <http://pourunatlasdesfigures.net/articles/image-et-temps/jeux-videos-images-actees/syntonie-corporelle-et.html>

³⁰ BOUTINAUD J. (2003), p 154

Lorsque je joue cette femme qui s'est brûlé le doigt et qui a besoin de soins, dans mon corps doit transparaître la douleur et la demande, pour que l'enfant puisse être porté dans ce personnage, qui doit soigner le mien. Et lorsque ce dernier aura soigné, l'apaisement de mon corps lui doit être perceptible.

Mais le psychomotricien, ne doit pas seulement être le support du jeu de l'enfant ; une transformation doit aussi s'opérer. Il doit aussi apporter un élément nouveau pour orienter l'enfant vers quelque chose qui le sort de son schéma de fonctionnement. Le psychomotricien doit être créatif ; le jeu devient un mélange de propositions venant du thérapeute et de l'enfant. C'est une co-construction.

De plus, comment l'enfant peut-il se laisser aller à être dans le jeu, et « incarner » un personnage, si nous, thérapeutes ne nous confrontons pas nous-même à cette difficulté ? L'enfant doit percevoir dans le corps du thérapeute une aisance à se mouvoir dans le personnage, il doit être rassuré, pour pouvoir oser.

De plus, le psychomotricien doit être perpétuellement en train de penser ses agissements. Il doit jouer tout en pensant à sa place de thérapeute : « Le thérapeute doit pouvoir s'appuyer sur ce qui se passe en lui, percevoir ce qui se vit en lui. Ce qu'il ressent, ce qu'il éprouve sont des aides indispensables pour ne pas être trop perméable aux attaques (du cadre par exemple) tout en restant sensible. Pour cela, il doit être capable d'être simultanément dans une activité sensorielle et motrice, et dans une activité d'analyse. On peut parler d'un dédoublement contrôlé, essence même de la qualité de présence du psychomotricien qui est à la fois impliqué dans sa pensée et dans son corps. Giromini F. compare avec raison au jeu de l'acteur cette activité du thérapeute ; l'acteur est à la fois totalement vrai et authentiquement présent à son personnage, mais il sait qu'il n'est pas le personnage »³¹

C. La réception des émotions :

Selon Wallon H., le tonus est fortement lié aux émotions ; il en est la toile de fond des émotions. Motricité et émotions vont de pair. En effet, le mouvement de l'enfant va lui permettre d'extérioriser ses émotions, et celles-ci transparaîtront dans ses mimiques, sa posture, ses gestes, son tonus. Dans les histoires que l'on joue, il est important d'inclure du mouvement, car il stimulera l'émergence des émotions. Ici,

³¹ POTEL C. (2015), p 53

par exemple, les pompiers se rendent à la maison brûlée à plusieurs reprises. C'est dans ces déplacements que pourront émerger les mouvements émotionnels.

Lors de ma première rencontre avec Benjamin, j'ai vraiment ressenti un élan d'émotions, chez ce petit garçon. Je n'ai pas su vraiment comment réagir et comment accueillir cette excitation qui m'a laissée un peu figée. Cette excitation a entravé mes agissements et ma réflexion. Elle m'a « bloqué » et m'a empêché de proposer quelque chose. Je n'osais pas non plus contenir physiquement Benjamin ; je devenais spectatrice de ce qui se déroulait sous mes yeux.

Plus tard, lors de la séance des navires, j'ai pu mettre des mots dans le jeu sur la peur que Benjamin ressentait, et mon implication dans le jeu, au même titre que lui, m'a aidée à pouvoir l'accompagner pleinement.

D. Contre-transfert corporel :

Avant d'évoquer le contre-transfert corporel, Il me semble important de revenir sur la notion de transfert issue de la psychanalyse. A la base le terme renvoyait à un terme de comptabilité, signifiant « report ». Freud S. utilisa le transfert pour nommer le processus qui se jouait entre lui et ses patientes hystériques, qui voyaient en lui un père ou un oncle. En effet, le transfert symbolise ce qui se reporte dans la relation patient/thérapeute, des émotions, des affects, des représentations (souvenirs, fantasmes) liés aux imagos parentaux : ce sera un mixe entre ce qu'on a vécu avec nos parents et ce qu'on s'en est imaginé. Le thérapeute va alors être investi comme un père, une mère, un frère : c'est une réédition des affects.

Ce modèle psychanalytique possède néanmoins certaines limites lorsque, comme moi future psychomotricienne, je m'intéresse au corps, car il me semble qu'on ne peut pas négliger l'ensemble des signaux infra-verbaux qui nous sont envoyés.

Cette dimension est spontanée et n'est pas forcément consciente. On se surprend alors à prendre des initiatives, fruit d'un travail qui nous dépasse. Lebovici S. parle d' « éraction ». Le clinicien va d'abord ressentir une émotion liée à une ambiance, puis va prendre une initiative non conscientisée qui va avoir une valeur métaphorisante. Le clinicien va alors ressentir un sentiment d'étrangeté, et une

nécessité impérieuse d'agir. C'est cette prise de décision inconsciente en réponse au patient que l'on nomme éraction.

Roussillon R. évoque quant à lui la notion d'identification narcissique de base. Nous serions capables de nous identifier de façon basique sur le plan narcissique avec le patient ; nous serions à la fois capable de nous percevoir comme l'autre, mais aussi de nous sentir différent en même temps. Il évoque aussi la position de double esthétique : le patient propose une initiative, le thérapeute la reprend mais pas à l'identique mais en la transformant. Potel C. évoque aussi cette notion de double dans sa théorie du contre-transfert corporel : « Dans le processus de « mise en résonance émotionnelle » du thérapeute, ce qui apparaît être une première étape, c'est cette position « en double » qui vient ressentir, éprouver puis penser ce qui se vit dans le corps du patient. »³²

Potel C. part de l'idée qu'il existe du transfert et du contre-transfert et qu'ils sont des ressentis, des éprouvés qui s'invitent par contagion dans le lien que le thérapeute a avec son patient. « Le thérapeute est « inspiré » - au sens presque respiratoire du terme- dans ses gestes et dans ses intentions, par la relation à son patient. Le retour des affects originaires transférés sur sa personne produit en lui des émotions, des sentiments dont une part lui appartient en « propre » et dont l'autre part revient au patient. C'est à cette part-là, surtout, que nous allons maintenant nous intéresser »³³

Ce n'est pas un écho 100% final de ce que le patient est en train de ressentir, car cela passe par notre filtre. Ce ressenti va servir à construire un certain nombre d'initiatives sur le plan corporel, qui peuvent souvent être tout aussi opérantes qu'une initiative verbale.

Dans ce travail de jeu du faire-semblant avec Benjamin et Louis, je ne peux mettre de côté ce concept de contre-transfert corporel. Dans un tel engagement psychique et physique de la part des deux garçons et de nous thérapeutes, nous ne pouvons pas exclure l'installation d'un langage corporel. Dans ce travail de jeu symbolique, c'est aussi notre spontanéité qui est mise à l'épreuve.

³² POTE C. (2015), p 184

³³ POTE C. (2015), p 115

Au moment où je décide de jouer une femme qui se blesse une deuxième fois, c'est peut être que j'ai ressenti un message corporel des deux garçons montrant qu'ils étaient « prêts » à jouer une deuxième intervention. De la même manière, lorsque j'ai pris la décision que la femme blessée guérisse, après réflexion, il me semble avoir été « influencée » par la réaction de Benjamin qui commençait à ne plus avoir accès au jeu du faire-semblant. Des mimiques sont apparues, des contractions corporelles aussi, ses mains tremblaient. C'est à travers toutes ces manifestations corporelles d'inquiétude et de peur que j'ai senti que je ne pouvais aller plus loin dans le jeu. Le corps tendu, la posture recroquevillée et les mains moites de Benjamin m'ont « alertée ». L'imaginaire commençait à « envahir » le réel. C'est bien la notion de contre-transfert corporel qui a guidé mon travail ici. Il m'a fallu bien évidemment prendre du recul et penser cette situation pour comprendre a posteriori ce qui s'est joué.

Potel C. évoque d'ailleurs : « Quand le thérapeute à médiation corporelle s'intéresse à son contre-transfert, il lui faut d'abord mentaliser puis prendre conscience de ces données infinitésimales que sont les résonances et les vibrations sensorielles émotionnelles qui influencent et modifient en permanence son activité pour pouvoir les subjectiver. Cette opération de transformation du sensoriel – ce qui se ressent, se reçoit par la peau, par les sens, par le tonus, par tous les canaux de la communication non verbale- en compréhension subjective est indispensable à sa pratique. »³⁴

E. Expérience personnelle

J'ai pratiqué le théâtre pendant quelques années et j'étais ainsi habituée à jouer avec mon corps, en y prenant beaucoup de plaisir. Au début de la prise en charge du groupe de Benjamin et Louis, j'ai été surprise par les enfants qui, lorsqu'ils jouaient à faire-semblant préféraient utiliser un objet plutôt que de jouer avec leur propre corps, en incarnant le personnage, au sens premier du terme. Il me semblait qu'il était plus difficile de s'inscrire dans un jeu avec un objet en le mobilisant, car pour moi, cela nécessitait un double degré de représentation.

En effet, lorsqu'on mobilise un « playmobil » par exemple, il faut d'abord recevoir l'information, puis la transposer sur le personnage et faire réagir ce dernier

³⁴ POTE C. (2015), p 166

en conséquence, en l'animant. Lorsqu'on joue avec son corps, il « suffit » de recevoir l'information et d'y répondre. Mais quand la problématique des émotions est très présente, ne faut-il pas passer par cette transposition au personnage afin de faire « tampon » sur les émotions que la situation convoque ?

J'ai pu remarquer en tout cas que pour Benjamin et Louis, chez qui la gestion des émotions reste difficile, sur une dizaine d'histoires jouées durant l'année, une seule engage directement le corps des joueurs (histoire des pompiers et de la femme qui se blesse). En admettant cela, le « playmobil », ou le dragon par exemple mettrait à distance les émotions, non directement vécues par les protagonistes. Il m'était pour ma part compliqué de jouer avec un objet, comme si je devais faire un effort pour réapprendre à jouer comme la petite fille que j'étais.

5. Le choc accidentel :

Choix du jeu :

Voitures

Histoire racontée :

Les deux voitures vont avoir un accident. Il y aura des blessés qui vont devoir aller à l'hôpital. La dépanneuse viendra aussi chercher les voitures pour les emmener au garage.

Distribution des personnages :

Benjamin : voiture rouge

Joris : dépanneuse

Louis : ambulance

Elise : voiture bleue

Mise en place de l'histoire :

Nous utilisons un tapis où est représentée la route. Louis construit son hôpital avec des briques de plusieurs tailles et couleurs. Benjamin et moi construisons le

garage de nos voitures avec des petites briques. Joris utilise un grand garage en plastique pour symboliser le garage de la dépanneuse.

Histoire jouée :

Le garagiste propose aux usagers de venir prendre de l'essence chez lui, mais tout le monde refuse. Un accident éclate entre la voiture bleue et la voiture rouge. Il n'y a finalement aucun blessé, mais les voitures sont abîmées par le choc de l'accident. Elles se présentent au garage, où le garagiste les répare, refait leur peinture et leur propose un plein d'essence qu'elles finissent par accepter. L'ambulance elle, nettoie sa voiture. Puis chaque véhicule rentre chez soi ; la nuit tombe.

A. Quand l'émotion freine...

Dans cette histoire, Benjamin et Louis ne semblent pas accepter qu'il y ait des blessés, et ne jouent pas cette scène malgré les incitations verbales de la part de Joris et moi. Dans la préparation de l'histoire, Benjamin et Louis proposent souvent des choses éprouvantes et difficiles à jouer. Mais, le fait de le mettre en scène devient difficile, notamment par l'engagement émotionnel qu'il demande. Ici, l'idée des blessés est abandonnée en cours de jeu, malgré l'encouragement et l'étayage des personnages de Joris et moi. Le rapport à la mort semble encore difficile, malgré la distance créée par l'espace transitionnel. Cependant, le fait que Benjamin et Louis proposent ce thème montre un désir de l'explorer. Mais peut-être n'est-ce pas encore le bon moment ?

6. Le mystère du coupable :

Choix du jeu :

Voitures

Histoire racontée :

Il va y avoir un accident entre les deux véhicules. La police et la dépanneuse viendront sur le lieu de l'accident.

Distribution des personnages :

Benjamin : garagiste

Louis : police

Joris : voiture de course

Elise : moto

Mise en place de l'histoire :

Le commissariat de la police est représenté par des grandes briques (grand commissariat). Les garages de la voiture de course et de la moto sont symbolisés par des petites briques. Le garage du garagiste est représenté par un garage en plastique à étage, dans lequel on peut prendre de l'essence, laver sa voiture, etc.

Histoire jouée :

La moto roule tranquillement sur la route et croise la voiture de police qui lui reproche d'être « tout le temps sur la route ». Une voiture de course fait son apparition et un accident survient entre la voiture de courses et la moto. Ils se rendent tous au garage pour déclarer l'accident et réparer les véhicules. Ils sont accompagnés de la police. La police accuse la moto. Ils vont vérifier les caméras de surveillance et c'est finalement la voiture de course qui est mise en tort, et déclarée coupable.

A. Un sentiment d'injustice

Au début de l'histoire, la voiture va prendre de l'essence au garage. Benjamin observe beaucoup ce qui se passe à propos de la police, qui fait la morale à la moto. Elle lui reproche de « rouler toute la journée » et lui dit à plusieurs reprises « grosse moto », alors que la voiture roule tranquillement sur la route. A ce moment-là, je remarque une légère agressivité chez Louis, orientée vers mon personnage. Puis, arrive l'accident entre la moto et la voiture de course. La police accuse directement la moto alors que c'est la voiture de course qui est en faute.

A cet instant, j'observe Benjamin qui se fige et s'exclame « Mais ce n'est pas de sa faute, ce n'est pas grave ! ». Un sentiment émerge dans le jeu : celui de

l'injustice. Benjamin à ce moment-là n'est plus tout à fait présent dans le jeu, il prend parti, et exprime son point de vue, en tant que petit garçon. Le personnage de Louis ne veut rien entendre, ce sera la moto qui ira au commissariat.

A la fin de l'histoire, Benjamin semble plutôt spectateur qu'acteur du jeu. J'ai l'impression qu'il sort alors du jeu, comme pour se protéger d'une situation qu'il ne comprend pas. En effet, chez les personnes autistes, l'injustice est souvent vécue comme violente. Benjamin, se présentant comme un garçon terre à terre, et honnête, semble déboussolé par cette finalité. Un sentiment fort semble naître en lui, et Benjamin est alors libre de se retirer psychiquement du jeu.

7. Une résolution heureuse :

Choix du jeu :

Dragon

Histoire racontée :

Un dragon va venir attaquer une maison où vivent trois personnes. Il finira par se faire attraper

Distribution des personnages :

Benjamin : personnage une femme

Elise : personnage homme

Joris : Dragon

Louis : homme sur le dragon

Mise en place de l'histoire :

La maison est représentée par des briques de couleurs. Un petit trésor de «playmobil» est caché dans la maison (cachette symbolisées par des petites briques). Les murailles du château sont symbolisées par des briques. Des pièges sont construits à l'aide de paniers et de cordes. La maison du dragon est symbolisée par une montagne en plastique.

Histoire jouée :

Un homme et un dragon viennent attaquer un château, afin d'y récupérer un trésor. Ils sont finalement piégés, et les habitants peuvent récupérer leur bien.

A. Enveloppe et contenance

Lorsque le dragon s'approche de la maison, une grande excitation émerge chez Benjamin. Spontanément et intuitivement, mon personnage se met à le rassurer et je pose ma main sur son dos. A ce moment-là, j'entends la respiration de Benjamin qui se calme, et la fréquence de ses cris et son agitation diminuent face au dragon. Dans le concept du holding de Winnicott D.W, Boutinaud J. évoque la main dans le dos pour « pallier les angoisses de l'enfant ou renforcer un sentiment de cohésion corporelle »³⁵

Il reprend également l'idée de Bion W. en expliquant que « l'association de la qualité d'un toucher, d'un regard, d'une parole ou d'une pensée peut venir fournir un cadre de référence qui contient les terreurs et ouvre pour l'enfant sur le sentiment de se sentir porté physiquement et psychiquement, préliminaire indispensable pour l'avènement du Moi corporel et du psychisme naissant. »³⁶

Cette main dans le dos de Benjamin peut faire d'autant plus de sens, car Haag G. évoque chez l'enfant autiste un manque d'arrière-fond, qui ne le rend pas sécure. Ce contact peut alors permettre de « solidifier » cet arrière fond pour apporter un sentiment de confiance, de contenance et de rassurement.

C'est par ce soutien corporel et physique mais aussi psychique que s'opère un travail sur l'enveloppe. Il me paraît important de revenir sur cette notion car elle semble être le fondement de mon travail.

³⁵ BOUTINAUD J. (2013), p 157

³⁶ BOUTINAUD J. (2013), p 157

a. Qu'est-ce qu'une enveloppe ?

La notion d'enveloppe est apparue au Xème siècle sous la forme « envelopet », qui est la troisième personne du singulier du parfait de l'ancien verbe « voloper » venant de la racine latine volvere qui veut dire « rouler », ou « faire rouler », ce qui renverrait à un aspect dynamique. Le terme « enveloppe » n'apparaît qu'à la fin du XIIIème siècle. Houzel D. évoque dans son livre « le concept d'enveloppe psychique », deux sens au terme enveloppe :

- Le sens postal qui la définit comme « ce qui entoure complètement un espace et qui, de ce fait, contient tout ce qui se trouve dans cet espace, qui est ainsi fermé. Elle peut contenir plusieurs objets, laisser des vides entre elles et les objets qu'elle contient, être préformée pour recevoir ces objets, qui trouvent place après-coup dans l'espace qu'elle délimite »³⁷
- Le sens cutané où l'enveloppe « peut s'ajuster exactement à l'objet qu'elle entoure, elle peut même être une couche différenciée de cet objet »³⁸

Peu importe le sens qu'on lui donne, l'enveloppe reste dans tous les cas une limite entre un dedans et un dehors, entre ce qui est contenu à l'intérieur et ce qui est à l'extérieur d'un espace donné.

b. Une enveloppe feuilletée

Houzel D. a décrit l'enveloppe psychique comme constituée de trois feuillets. Chacun correspond à un niveau ou une forme de stabilité.

- La pellicule : Houzel D. la décrit comme un feuillet instable de l'enveloppe psychique, à cause de la tension superficielle de l'émergence pulsionnelle. Sous l'effet de la poussée pulsionnelle, et sans la rencontre de l'objet la pellicule peut se rompre et exploser.
- La membrane : Il faut que la pellicule soit chargée de représentations pour qu'elle puisse être stabilisée. Les représentations s'organisent lors des

³⁷ HOUZEL D. (2010), p 9

³⁸ HOUZEL D. (2010), p 9

rencontres avec l'objet « J'appelle membrane cette stabilisation de la pellicule lors de ces réalisations »³⁹

- L'habitat : Il participe à la construction des limites du Soi et du sentiment d'identité. « L'habitat répond à un principe de stabilité simple dans lequel c'est le lieu même que l'on habite dans l'espace qui doit être stable et pas seulement la forme et le déroulement des processus psychiques à l'œuvre dans le sujet »⁴⁰

c. Un travail d'enveloppe

En jouant à faire-semblant, on effectue un travail sur l'enveloppe psychique. En effet, la théorie de l'enveloppe feuilletée de Houzel D. me permet de comprendre que c'est en offrant la possibilité à l'enfant de représenter quelque chose d'une pulsionnalité qui va lui permettre de construire les limites du soi et de différencier le dedans et le dehors.

Je pense que ce qui va permettre à l'enfant de renforcer son enveloppe psychique résidera aussi dans le cadre posé, évoqué précédemment et la fonction du groupe, que j'explique ci-dessous. C'est ce travail d'enveloppe à toutes ses mesures qui va aussi permettre à Benjamin de s'exprimer librement dans un cadre contenant et groupal. Il va apprendre à être seul en présence de l'autre, et ces enveloppes lui permettront de lui offrir la possibilité d'exprimer des émotions.

B. Les places dans le groupe

J'occupe dans ce groupe une place de thérapeute. Avec Joris, nous formons un couple thérapeutique. Nous sommes garants du cadre de la séance. Benjamin et Louis occupent la place de patients. Lorsque nous jouons des histoires, nous sommes tous acteurs dans le jeu, au même titre. Nous avons chacun de nous un personnage qui nous est attribué et ni Joris ni moi n'occupons une place d'observateur.

³⁹ HOUZEL D. (2010), p 29

⁴⁰ HOUZEL D. (2010), p 31

Parfois, la répartition des personnages nécessite un aménagement. Il est dans ce cas nécessaire que les couples dans le jeu (les méchants dans l'histoire, les parents, les enfants, les marchands, les habitants) soient joués à la fois par un adulte, et un enfant. Cela va permettre, en tant que thérapeute, de soutenir de façon plus marquée l'enfant dans le jeu. Par notre proximité corporelle, il peut se sentir davantage contenu. Le contact physique est à ce moment là-possible. Une main dans le dos, deux pieds qui se touchent peuvent apporter un soutien concret à l'enfant dans le jeu. Le soutien se fait aussi par le discours apporté dans l'histoire. Il est nécessaire, en tant que thérapeute que notre personnage adopte une juste place. Il ne doit pas prendre trop de place dans le jeu, ni s'effacer.

Enfin le groupe lui, par sa pluralité, offre une troisième enveloppe, après celle constituée par le cadre, et l'enveloppe psychique de l'enfant. Par le nombre de participants et les liens qui les unissent, il va créer de l'intersubjectivité, soutenue par cette enveloppe. Houzel D. explique que l'on passe de la masse ou de la foule au groupe lorsqu'un sentiment d'appartenance commun se développe chez les individus concernés. Chacun possède son identité propre, mais il s'y ajoute une part d'identité commune dont la somme constitue l'enveloppe groupale. En somme, l'enveloppe groupale enveloppe les différentes enveloppes individuelles.

Avec Benjamin, je pourrais ainsi dire que j'effectue un travail sur l'enveloppe tridimensionnelle, avec trois sous enveloppes : l'enveloppe induite par le cadre, l'enveloppe groupale, et enfin l'enveloppe psychique du jeune garçon.

C. Particularités d'un binôme d'enfants :

J'ai apprécié la lecture d'un article qui m'a paru intéressant pour illustrer la particularité du groupe de Benjamin et Louis. Dans son article « le binôme d'enfants en psychomotricité, une particularité groupale en CMP ? », Vederine F. revient sur la notion de barycentre : « L'équilibre d'une relation se trouve en son centre, ou plus exactement son barycentre. C'est-à-dire que le point d'équilibre ne se situe pas à équidistance des deux interlocuteurs mais à une distance dépendante du poids ou, plus spécifiquement, des caractéristiques de la manière d'être de chacun. En d'autres termes, dans toute relation, les deux sujets se rejoignent à un point O qui se situe non pas au centre de leurs manières d'être mais au barycentre de celles-ci. C'est-à-dire une distance plus proche, en fonction des situations, de certaines

caractéristiques de l'une des personnes. Ce barycentre dépend de l'implication de chacun dans la relation et des objectifs communs à atteindre. Le barycentre est indispensable à l'équilibration de la relation et favorise le partage des affects, la co-création. Les deux individus vont ainsi s'apporter et se porter mutuellement. »⁴¹

Lorsqu'une troisième personne entre dans la relation, l'équilibre relationnel se trouve compromis. Dans un premier temps, la relation duelle établie précédemment s'intensifie, se consolide ou à l'inversa s'efface, explose. Le nouvel arrivant perçu comme menaçant ou au contraire attirant, peine alors trouver sa place. Puis progressivement, les trois individus vont s'adapter les uns aux autres permettant au système relationnel de trouver à nouveau une stabilité. Chaque individu va créer avec les deux autres un équilibre relationnel dépendant des caractéristiques de leur propre manière d'être. Une relation intersubjective va ainsi s'instaurer. « L'intersubjectivité doit être considérée comme l'expérience qui se construit lorsque deux ou plusieurs personnes se rencontrent. Dans la relation, une série d'ajustements se met en œuvre pour que thérapeutes et patients puissent communiquer et se répondre l'un à l'autre ». Ces ajustements sont rendus possibles par les capacités d'entrée en syntonie »⁴²

Vederine F. explique qu' « Au sein d'un binôme d'enfants, le psychomotricien favorise la mise en place « processus relationnel de triangulation » nécessaire à l'absorption et la dissipation des angoisses et/ou conflits relatifs à la situation dyadique »⁴³ La troisième personne par son implication extérieure (tiers out) va permettre l'apaisement des angoisses. « Le psychomotricien doit veiller à remplir le rôle de tiers out. Il remplit symboliquement cette fonction en se cachant, en jouant le rôle de mort ou en prenant le rôle de la personne qu'il faut affronter. A d'autres moments, il accepte d'être triangulé « tiers in », pour se rapprocher d'un comportement d'un des enfants et ainsi lui permettre d'exprimer davantage ses besoins. »⁴⁴

La particularité de ce groupe est le fonctionnement en co-thérapie. L'avantage est que l'équilibre peut se faire plus facilement, car lorsqu'un des thérapeutes se placera en position de « Tiers in », l'autre pourra se placer en position de « Tiers

⁴¹ VEDERINE F. (2014), p 109-110

⁴² VANNOTI M. (2009), p 108

⁴³ VEDERINE F. (2014), p 111

⁴⁴ VEDERINE F. (2014), p 111

out ». Par exemple, dans cette histoire, je suis davantage en position de « Tiers in » car je suis aux côtés de Benjamin et que nous sommes un couple dans l'histoire. Joris est plutôt en position de « Tiers out » en prenant le rôle du méchant, au côté de Louis. L'avantage c'est qu'à ce moment-là, chacun des deux enfants peut être accompagné de près par Joris et moi, tout en préservant leur propre barycentre de binôme.

D. L'importance du regard

Lorsque la mère contient l'enfant physiquement, par les soins corporels qu'elle lui donne, par sa proximité, ses caresses, le portage, elle délimite le corps de l'enfant, et lui permet de ressentir et d'intégrer les limites externes de son propre corps. De la même manière, sur le plan psychique, par une adaptation de la mère à son enfant et à ses besoins, par sa disponibilité, sa capacité d'apaisement et d'écoute, elle permet à l'enfant de se sentir progressivement comme un ensemble d'éléments cohérents et contenus, et d'élaborer son « moi ». Un monde interne personnel peut être construit. Une peau psychique que l'on peut assimiler à l'enveloppe corporelle émerge. Winnicott D. qui s'intéresse au regard pense que celui-ci favorise cette construction d'enveloppe. Il considère le visage de la mère comme le premier miroir de l'enfant, le lieu où il construit les premières représentations de lui-même. Être « réfléchissante », c'est idéaliser l'enfant, lui garantir un noyau fort qui le soutiendra.

En séance de psychomotricité, les choses se transmettent aussi par le regard. C'est par ce regard que se transmettent les émotions dans le jeu. Parfois, il n'est pas nécessaire de parler. Le corps et les yeux suffisent à communiquer et faire passer des messages. C'est aussi par ses échanges de regard que le lien thérapeutique peut s'établir.

8. La sentence du voleur

Choix du jeu :

Château

Histoire racontée :

Un voleur va venir voler le trésor dans le château du roi, de la princesse et du chevalier. Lorsqu'il repartira avec le trésor, les trois habitants du château vont l'attaquer avec des catapultes et le tuer. Il finira par mourir et les trois autres récupéreront le trésor pour le ramener au château. L'histoire se termine au moment où tous les personnages vont se coucher.

Distribution des personnages :

- Benjamin : roi (figurine)
- Louis : chevalier (figurine)
- Joris : Jean-Jacques le voleur (figurine)
- Elise : princesse (figurine)

Mise en place de l'histoire :

Le château est représenté par des briques. La cachette du trésor se trouve dans le château et est symbolisé par des petites briques. Le trésor est un petit coffre-fort en plastique avec des petites pièces à l'intérieur. Les boulets de canon sont symbolisés par des balles. Les catapultes à l'extérieur du château sont représentées par des briques, et des sacs lestés. Enfin la maison du voleur est représentée par un ensemble de modules.

Histoire jouée :

Le voleur se fait passer pour un gentil. Il se présente une première fois au château mais repart sans rien voler. Les habitants du château s'endorment à la tombée de la nuit, et le voleur revient et vole le trésor. Ils vont alors l'entendre, se réveiller, le suivre, sortir du château et utiliser les catapultes pour le tuer. Le voleur va mourir et les trois habitants vont récupérer le trésor et rentrer au château. La nuit tombe, ils vont tous se coucher.

A. L'importance de l'imitation

Pour inciter Benjamin à participer dans les histoires, j'utilise beaucoup l'imitation corporelle. Au début, Benjamin n'y adhère pas forcément, mais à présent, comme dans cette histoire, cela lui offre un support de jeu. Ici, je me mets à ronfler et il le fait à son tour. Un lien se crée à travers cette imitation, et peut porter Benjamin vers d'autres initiatives dans le jeu.

B. Un cadre à tenir

L'engagement du psychomotricien dans l'histoire jouée permet aussi de rediriger l'enfant dans le jeu quand il commence à en sortir, ou à ne plus respecter l'histoire racontée au début. Par exemple, si le personnage de l'enfant est censé aller se coucher dans le château et qu'il refuse, mon personnage dira « Allez, il faut qu'on aille se coucher, le soleil tombe, rejoins moi, nous allons être fatigués demain ». Mon personnage doit aussi être un support de jeu pour l'enfant.

Parfois, il peut m'arriver lors d'une histoire jouée avec les enfants, d'intervenir en tant que gérante du cadre, en tant que thérapeute, et non plus actrice à part entière dans le jeu. Je modifie alors l'intonation de ma voix pour symboliser la différence entre joueuse et thérapeute, et je rappelle à l'ordre l'enfant. Ceci n'est pas en faveur de la délimitation du réel et de l'imaginaire mais cela est parfois nécessaire pour tenir le cadre, rester fidèle à l'histoire racontée, et confronter l'enfant à ses frustrations.

C. Accordage émotionnel :

Pour moi s'accorder émotionnellement signifie accueillir l'émotion de l'autre, pouvoir y donner une réponse, sans être envahie par celle-ci.

Benjamin, pour qui l'expression des émotions reste difficile, a tendance à se figer ou entrer dans une excitation quand celle-ci devient très intense. Il faut donc que je me montre assez disponible pour pouvoir recevoir cette dernière sans en être « parasitée ». Être disponible, implique bien évidemment que je sois en phase avec ce que je ressens à l'instant *t* moi-même. Si je ne peux mettre des mots sur ce qui me traverse lorsque Benjamin tente d'exprimer ses émotions qu'il ne conscientise

pas forcément, comment puis-je réceptionner les siennes ? Il faut que j'essaie de faire la part des choses entre ce qui m'appartient et ce qui lui appartient, afin d'y répondre de façon adaptée. Lorsque j'évoque cette réponse, je pense à un regard, un geste, une parole ou un toucher. Il n'est pas obligatoire de verbaliser ce que l'enfant ressent à l'instant, surtout si la situation ne s'y prête pas : par exemple, dans une histoire, si je perçois un sentiment de peur chez Benjamin, je ne vais pas sortir du jeu pour y mettre des mots. Néanmoins, il me semble important de lui montrer que j'entends son émotion, à travers un regard, une mimique, un appui corporel.

J'ai trouvé l'ajustement vis-à-vis des patients difficile. Il faut en effet être capable d'être dans le jeu, de jouer, mais sans « en faire trop », il faut s'accorder, sans étouffer l'enfant et en lui offrant un support. En tant que thérapeutes, notre investissement corporel doit être important mais ne pas entraver celui du patient ; il faut lui laisser de la place. Il faut également pouvoir laisser du temps à l'enfant pour s'exprimer, ne pas rompre le silence par des paroles incessantes. Pour inviter l'enfant à exprimer des émotions, il faut aussi être capable d'en traverser aussi dans le jeu mais sans en être débordé, et tout en gardant le cadre. Je pense qu'il est important de se connaître soi-même et d'avoir pratiqué divers jeux de rôles pour ne pas rester coi devant ses réactions dans le jeu.

En effet, c'est dans ses instants de jeu et d'imaginaire, qu'on laisse s'évader une partie de nous. Il est ainsi important de comprendre ses agissements, son plaisir, ses malaises et ses défenses dans le jeu.

La pratique de médiations corporelles durant notre formation est primordiale pour pouvoir se lancer dans ces constructions d'histoires avec les enfants. Il est important de s'engager corporellement et de connaître notre corps, afin de ne pas s'aventurer dans un tumulte d'émotions qu'on ne saurait gérer. Potel C. explique d'ailleurs que « pour faire un tel travail de saisie, d'acceptation et d'intégration de ces impressions corporelles primaires précédant la pensée, outre les outils et les techniques de médiations corporelles qu'il doit apprendre, il lui faudra se concentrer sur ce passage nécessaire entre éprouvés du corps et mise en langage. Pour cela, il ne peut certes pas faire l'impasse d'une connaissance de lui-même dans son corps, sa sensorialité, sa réceptivité corporelle à l'autre mais, presque plus important

encore, il doit s'intéresser à ses propres cheminements internes qui lui ont permis de tisser des liens, en lui, entre les deux niveaux de symbolisation. »⁴⁵

J'ai en tout cas pu ressentir la richesse émotionnelle de ces séances où nous avons joué des histoires avec Benjamin et Louis. Après chacune de leur séance, je ressens une extrême fatigue, non seulement par mon implication physique et psychique dans la séance, mais aussi je pense par tout ce qui émanait chez les enfants et que nous thérapeutes, nous accueillions.

J'ai eu également besoin de repenser a posteriori à ce qui s'était passé en séance, et à mes réactions, pour pouvoir élaborer une pensée, comprendre certains de mes ressentis, et adapter certains de mes comportements. Le fait de repenser à la séance passée m'aidait aussi à tenter d'intégrer mes « faux-pas ». Par exemple, au début il m'arrivait de rester figée face à un agissement d'un enfant, sans pouvoir vraiment le conscientiser spontanément. C'est d'ailleurs ce qui se déroulait en fin de séance avec Benjamin et Louis. Ils étaient envahis tous deux d'une excitation qui n'était pas contenue et qui semblait « déborder » de tous côtés. Les cris, les mouvements incessants, et les déplacements à toute vitesse dans la salle me laissaient comme « sclérosée ». C'était un ensemble d'informations sensorielles trop intenses pour que je puisse le digérer momentanément ; cela m'empêchait de penser. Puis j'y ai souvent repensé après-coup, ce qui m'a aidé à réagir lorsque cela s'est reproduit. J'ai pris alors la décision de contenir physiquement Benjamin ou Louis en y adjoignant des mots qui pouvaient faire écho à leur réaction. A présent, lorsqu'une situation ou un surplus émotionnel me fige, je tente de comprendre ce qui se joue. Pourquoi cette situation me gêne ? Que pourrais-je proposer ? Que se joue-t-il d'un point de vue transférentiel ?

« Le psychothérapeute intervient à deux niveaux :

- Il se met à l'écoute d'un premier niveau de sensorialité, il accueille les communications primaires non filtrées par une activité de pensée, et il agit en réponse ou en écho à l'activité du patient en faisant appel à son propre appareil perceptivo et sensori-moteur ;

⁴⁵ POTEL C. (2015), p 38

- Simultanément, il va tenter d'accompagner son patient vers des processus plus secondarisés via le langage des mots ou d'autres formes d'expressivité sophistiquées –comme peuvent l'être la musique, le dessin, la peinture-, toutes ces formes artistiques qui attestent de l'originalité et de l'unicité d'un sujet humain, et qui donnent contour et matière à de l'informel, du vague, du pulsionnel désintrié ou débridé. »⁴⁶

9. La femme trompée :

Choix du jeu :

«playmobil»

Histoire racontée :

Une dame dans sa maison va se faire voler. Elle va appeler la police, qui va récupérer le trésor, attraper le voleur, et le mettre en prison. L'histoire se finit lorsque tout le monde est couché.

Distribution des personnages :

- Benjamin : la dame victime du vol
- Louis : la police
- Joris : le voleur
- Elise : la police

Mise en place de l'histoire :

La maison de la dame est symbolisée par des briques de couleur, le commissariat également. Chacun d'entre nous construit son bâtiment. Une montagne en plastique représente la montagne où le voleur se cache. Une voiture en plastique bleue est utilisée pour symboliser la voiture de Police. Tous nos personnages sont représentés par des «playmobil» (un cheval pour le voleur). La victime a dans sa main un petit sac, qui symbolise le trésor à voler.

⁴⁶ POTEL C. (2015), p 37-38

Histoire jouée :

Le voleur se présente dans une maison, où vit une dame. Le voleur lui propose de venir admirer son beau cheval noir. La dame sort, un petit sac à la main. Le voleur lui explique qu'elle ne devrait pas sortir de sa maison avec son sac, que c'est dangereux ; il lui propose d'aller le ranger. La dame accepte et lui demande de le poser sur le placard. Finalement le voleur part en vitesse avec le sac en poche. La dame appelle la police qui vient en vitesse. La police arrive et demande à la dame où est parti le voleur. Elle indique la montagne. La police s'y précipite, et y trouve le cheval noir. Elle retourne chercher la dame, afin qu'elle puisse identifier le malfaiteur. Ils retournent ensemble à la montagne et finissent par attraper le voleur en l'encerclant. Le sac est récupéré, le voleur mis en prison et la dame raccompagnée chez elle par la police. La nuit tombe.

A. Tonus et émotions

D'après Wallon H., « le tonus est ce qui peut maintenir les muscles dans la forme que leur a donnée le mouvement si celui-ci vient s'interrompre. Il accompagne le mouvement pour en soutenir l'effort dans la mesure des résistances rencontrées, mais il peut s'en dissocier et le transformer en une attitude stable, c'est-à-dire en immobilité. Le tonus a un réglage complexe que mettent en évidence les diverses sortes d'hyper ou d'hypotonie liées à des lésions de siège différent dans le système nerveux. Il est l'étoffe dont sont faites les attitudes et les attitudes sont en rapport, d'une part, avec l'accommodation et l'attente perceptive et, d'autre part, avec la vie affective »⁴⁷. Je peux souligner ici le lien du tonus avec les émotions, faisant partie intégrante de la vie affective.

Les émotions sont donc liées au tonus et à la fonction posturale et prennent naissance dans l'activité organique de l'individu. Elles ont pour fonction l'expression, l'action sur autrui, et sont déclenchées chez l'individu par des modifications toniques et posturales : « Les émotions sont une formation d'origine posturale et elles ont pour étoffe le tonus musculaire. Leur diversité est liée à l'hyper ou à l'hypotension du tonus, à son libre écoulement en gestes et en action ou à son accumulation sur place par des spasmes »⁴⁸

⁴⁷ WALLON H. (1985), p 44

⁴⁸ WALLON H. (1949), p 44

Se laisser aller à vivre des émotions est souvent pressenti comme un danger dans notre société. Elles sont parfois vécues comme une preuve de faiblesse. Les émotions peuvent aller jusqu'à empêcher l'objectivité, le raisonnement, la liberté de réflexion. La réceptivité peut être freinée par un excès tonique. On comprend ainsi que le tonus musculaire influe sur les capacités intellectuelles : « Rien ne peut réellement s'intégrer à l'être qui ne passe d'abord par son organisation tonico-émotionnelle »⁴⁹. Les émotions sont mises en opposition avec l'intellect. Pourtant, le lâcher prise et l'écoute de ses émotions n'est-elle pas une belle preuve d'intelligence émotionnelle ?

Quand Joris, qui joue le voleur, arrive près de la maison de Benjamin, jouant la dame, Benjamin est recroquevillé sur lui-même et semble avoir peur. Des émotions émergent à ce moment-là, sans pour autant déborder Benjamin puisqu'il reste dans le jeu. Il semble ressentir de la peur et celle-ci transparaît dans son corps, via le tonus. Son corps se contracte, son regard se fige. Lorsque je rejoins Benjamin, je pose ma main sur son épaule, et à travers le dialogue tonique - concept d'Ajuriaguerra J.De. de 1962-, je ressens la peur du garçon.

B. Incarnation du personnage

Pendant l'histoire, il me semble que Benjamin parvient véritablement à jouer et interpréter son personnage. En effet, lorsque la police, jouée par Joris lui demande « C'est bien votre sac madame ? », Benjamin s'exclame « oui c'est MON sac ! ». C'est la première fois que Benjamin utilise le pronom personnel « mon » dans une histoire et cela peut signifier qu'il s'est approprié spontanément le personnage. De plus, lorsque Benjamin anime son « playmobil », j'observe plusieurs mimiques et mouvements qui laissent à penser qu'il joue réellement.

Je pense que des émotions peuvent émerger à partir du moment où l'on s'approprie réellement le personnage. Ici, Benjamin utilise le pronom « mon » ; des barrières semblent s'être levées.

⁴⁹ LAPIERRE A. et AUCOUTURIER B. (1975), p.33.

10. Des services en urgence :

Choix du jeu :

«playmobil»

Histoire racontée :

C'est l'histoire d'un accident de moto. Il va y avoir des blessés qui vont appeler les pompiers. Ces derniers vont accompagner les blessés à l'hôpital où le médecin va les soigner. A la fin de l'histoire, le pompier conduira tout le monde chacun chez soi, la nuit va tomber sur la ville, et tout le monde ira se coucher.

Distribution des personnages :

Benjamin : femme («playmobil»)

Louis : Pompier («playmobil»)

Joris : Homme («playmobil»)

Elise : Médecin («playmobil»)

Mise en place de l'histoire :

L'Hôpital est aménagé avec une salle d'attente (petites chaises) et une salle de consultation. Je construis un garage à côté pour baliser l'emplacement de la voiture de pompiers. Louis construit la caserne de pompiers à l'aide de briques. Benjamin et Joris symbolisent leur garage également à l'aide de petites briques de couleurs.

Histoire jouée :

Un accident de moto survient dans la ville. Les rescapés appellent les pompiers qui viennent à leur secours. Un pompier vient les chercher et les accompagne directement à l'hôpital. A leur arrivée, le médecin les accueille. Seul l'homme dit être blessé. Le médecin l'examine, le soigne et lui prescrit une crème qu'il devra appliquer sur son dos. La femme dit ne pas être blessée mais par précaution et à cause de quelques douleurs au dos, le médecin décide de l'ausculter.

Il lui prescrit une crème également et les deux blessés sont raccompagnés par le pompier chez eux. Plus tard, le pompier revient à l'hôpital, prétextant une douleur au doigt. Le médecin le soigne et il repart fièrement à la caserne. La nuit tombe sur la ville, et tout le monde s'endort.

A. Identifications à la mère

Au début de la séance, Louis dit ne pas aimer l'école, mais qu'il aime apprendre des choses. Il dit vouloir faire le travail de la police. Benjamin dit vouloir être « maîtresse d'école de CP ». La mère de Benjamin a pour profession institutrice en classe de CP. Ce qui me frappe ici, c'est son insistance sur le mot « maîtresse » quand je le reprends en lui disant qu'il sera un maître et non une maîtresse, puisqu'il est un homme. Il semble persuadé d'être une femme, comme sa mère. En réfléchissant à ce propos, je remarque que Benjamin occupe très souvent la place d'une femme dans les histoires que l'on joue ensemble. Je fais l'hypothèse qu'il est encore « collé » à sa mère, et vit un peu à travers cette image maternelle.

B. Un regard pénétrant

Benjamin a un regard pénétrant mais fuyant. Lorsqu'il me regarde, j'ai parfois l'impression que son regard est absent, mais j'ai aussi quelquefois la sensation qu'il va me « transpercer » : « Paradoxalement, la mise à distance des affects semble aussi se mettre au service de l'établissement de la relation, relation qui peut elle aussi devenir mécanisée et robotisée et donc envisagée comme moins dangereuse et intrusive. Ainsi, certains enfants autistes peuvent se montrer très présents dans le contact, adressant par exemple au thérapeute des regards et des phrases bien construites : mais ce lien peut aussi se trouver marqué par l'absence, l'effacement des résonnances affectives et vivantes dont on serait en droit d'attendre l'incarnation »⁵⁰

⁵⁰ J.BOUTINAUD (2013), p 127-128

V. EVOLUTION DE BENJAMIN

1. Entretien avec les parents

Selon la mère de Benjamin, à l'école d'un point de vue scolaire, « tout va bien ». Au niveau du comportement, une compétition s'est installée entre Louis et Benjamin, « pour savoir qui sera le plus pénible ». Benjamin est beaucoup plus à l'aise et est dans l'opposition avec la maîtresse (il lui tourne le dos). Apparemment, Il se comportait de la même manière à la maison. Pendant un certain temps, Benjamin ne voulait plus écrire, et la mère s'en inquiète. La maîtresse le décrit « machiavélique ». Benjamin négocie beaucoup à la maison et réinterroge le cadre en permanence (comme en séance). Ma maître de stage explique que Benjamin est très attaché au réel des choses et que cela reste compliqué pour lui de ne pas avoir le contrôle sur tout. Au centre de loisirs, Benjamin « embobine » les jeunes filles qui animent, joue aux « débiles », nous dit Madame. A ce moment-là, je me dis que Benjamin joue avec le lien, et cette nouvelle me ravit. La maîtresse vit mal le fait que Louis et Benjamin soient pris en charge ensemble. Le papa nous explique qu'à la maison Benjamin joue davantage à faire-semblant (maîtresse, le chat à qui il apprend à écrire). Pour finir, les parents de Benjamin nous expliquent qu'il aime le ski (la vitesse, la descente) car il aime maîtriser (virages, dérapages). Cependant, il n'aime pas le vélo. Ceci pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'en vélo, Benjamin ne peut plus avoir les pieds sur terre. Mme G. explique qu'elle est contente d'apprendre toutes ses nouvelles, car par ses provocations et sa rébellion nouvelle, Benjamin semble davantage s'ouvrir au monde environnant et aux autres.

2. Une relation naissante

Benjamin et Louis se connaissaient déjà avant de commencer la prise en charge en groupe, puisqu'ils sont dans la même école. Louis, à l'école, a cette réputation d'enfant agressif, qui tape les autres. Benjamin, quant à lui, a très peu de copains. Tous deux ont des difficultés d'interaction sociale. L'entretien avec les parents de Benjamin nous apprend que les deux enfants sont en réalité dans la même classe. D'après les dires de la mère, ils sont complices mais auraient en effet tendance à se liguier contre la maîtresse dans une compétition à « qui sera le plus pénible ». Cette information est pour moi un soulagement. En effet, Benjamin

commence à être en lien et s'ouvrir aux autres, en trouvant en Louis un copain. Les liens qui se sont tissés en prise en charge groupale se rejouent à l'école. En séance, la complémentarité des deux garçons les porte. En effet, Louis, par son imaginaire débordant, est capable de se saisir des propositions de Benjamin pour construire des histoires riches. Lorsque les fins de séances sont difficiles, l'excitation de l'un n'envahit pas toujours celle de l'autre. Parfois, l'autre fait « tampon », en se calmant. Il y a une certaine bienveillance qui émerge dans leur relation. Les parents de Benjamin nous apprennent que les parents de Louis et eux-mêmes se voient à l'extérieur parfois, ou s'invitent les uns chez les autres. C'est un lien fort qui unit les deux garçons et qui se prolonge dans leur vie personnelle et familiale.

3. Une évolution certaine

Au fil des séances, il me semble que Benjamin se saisit de plus en plus des propositions que Louis, Joris et moi lui faisons dans le jeu. Il est davantage dans un jeu partagé et peut parfois être dans l'imitation lorsqu'on l'y invite, ce qui l'intègre réellement dans l'histoire. En effet, par moment, Benjamin ne parvient pas à jouer, et se positionne en tant que spectateur dans le jeu. A ce moment-là, il ne fait plus parler son personnage, parfois même le lâche physiquement, et est captivé par le jeu, qui se déroule sous son regard. De plus, Benjamin raconte de plus en plus de choses en début de séance. Il raconte ses semaines, et est même capable d'y exprimer des points de vue. Enfin, il accepte avec moins de difficultés le « non ». Il semble assez solide pour ne pas se désorganiser à chaque frustration. C'est encore difficile mais Benjamin parvient dorénavant à verbaliser les choses et « prendre sur lui ».

La dernière semaine avant d'avoir fini d'écrire ce mémoire, Benjamin s'est retrouvé seul en séance, sans Louis. J'ai pu donc constater son évolution par rapport aux séances individuelles du début d'année. Benjamin arrive en séance très calme, il explique que Louis ne sera pas là aujourd'hui car ce dernier l'en a informé à l'école. Je constate à ce moment-là que le lien que les deux garçons ont tissé ne s'arrête pas à la séance hebdomadaire de psychomotricité, et je m'en réjouis. Il nous raconte sa semaine, chose qui était difficile au début de l'année. Nous construisons tous ensemble une histoire que nous jouons. Benjamin participe, anime son personnage et le fait parler. Par moment, il sort de l'histoire, s'exprime en tant que Benjamin et ne tient plus son « playmobil » dans la main. Lorsque je le rappelle à l'ordre, il est capable de revenir dans le jeu. Des pronoms personnels « je », « on » sont

prononcés plus fréquemment par Benjamin, preuve que les personnages sont davantage incarnés. Ce qui m'a paru frappant dans cette dernière séance, c'est l'identification de Benjamin à Louis. Il a en effet choisi un rôle interprété habituellement par Louis (rôle du policier) en construisant un commissariat en briques de la même envergure que celui de Louis habituellement. Cette identification traduit une ouverture vers les autres, ce qui est remarquable pour Benjamin, qui au début de la prise en charge était un petit garçon très centré sur lui-même.

CONCLUSION

« J'ai l'impression qu'en fait, en psychomotricité, tu passes ton temps à jouer ! » Combien de fois ai-je entendu cette phrase dans mon entourage ? Eh oui ! C'est bien vrai, en psychomotricité, nous jouons. Mais le jeu est avant tout un art. L'art de pouvoir lâcher ce que nous pouvons, tout en gardant les pieds sur terre. Le jeu est un voyage, où l'on ne peut s'aventurer, sans prendre le risque de s'émouvoir.

J'ai appris lors de cette année riche de clinique, qu'on ne peut faire semblant de jouer en psychomotricité, même quand il s'agit de jouer à faire semblant ! Il est important de pouvoir retrouver son « âme d'enfant » ; se connaître un peu soi-même avant de prétendre connaître l'autre devant soi. Pouvoir être assez sûre pour être capable de recevoir les mouvements de l'enfant me paraît primordial. J'ai appris l'importance de pouvoir porter physiquement et psychologiquement l'enfant, dans un jeu où il vit, et où il est constamment traversé par des émotions.

Cette rencontre avec Benjamin m'aura appris l'importance du cadre. C'est un cadre qui va offrir à l'enfant une enveloppe protectrice, qui va lui permettre de symboliser des éléments psychiques sans perdre contact avec la réalité, va lui donner les armes pour pouvoir exprimer ce qui se passe en lui. Un cadre qui le sécurisera... Car exprimer des émotions, d'autant plus pour un enfant autiste, est un saut en pleine mer. C'est s'autoriser à lever les barrières entre son corps et son psychisme, à laisser une libre circulation entre ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de soi. C'est s'autoriser à tenir « debout » et à ne pas s'effondrer ; c'est s'autoriser à être soi, unifié, avec une enveloppe solide et délimitée ; c'est s'autoriser à communiquer avec l'autre. Dans cette prise en charge avec Louis et Benjamin où nous jouons à faire-semblant, Joris et moi avons essayé de leur offrir un cadre enveloppant, dans lequel ils pouvaient s'exprimer de façon sûre avec leur propre enveloppe psychique dans une enveloppe groupale.

La principale difficulté du faire-semblant réside dans le fait que l'on joue à faire semblant dans un espace réel, avec un corps qui nous appartient. Nous avons dû « aller chercher » Benjamin et Louis, les pousser à accéder à un imaginaire, sans qu'ils n'en soient débordés, mais qu'ils puissent néanmoins oser se lâcher et le vivre. Pour cela, il nous fallait être capable de lâcher prise nous-même, afin que l'enfant

nous sache en sécurité dans le jeu, et que par le biais de l'imitation, il puisse lui aussi s'aventurer dans les plus savoureuses contrées.

C'est en s'investissant corporellement que Joris et moi avons tenté d'accompagner Benjamin et Louis dans ces riches aventures, en leur offrant un support physique et psychique. Je pense avoir parcouru un long chemin pour apprendre à jouer avec ce groupe d'enfants. Mais n'apprenons-nous pas toute notre carrière à jouer ? Car chaque rencontre est unique et convoque en nous, les plus surprenants émois...

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D. (1999), Le groupe et l'inconscient. *L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.

ANZIEU D. (1985), Le Moi-peau, Paris, 2^{ème} édition, Dunod.

ANZIEU D., (1994), Le penser : du Moi-Peau au Moi-Pensant, Paris, Dunod.

ANZIEU D. et MARTIN J-Y (1968), La dynamique des groupes restreints, Paris, éd « Quadrige ».

BOUTINAUD J. (2013). Psychomotricité, Psychoses et Autismes infantiles. Edition in press.

BULLINGER A. (2012), Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. *Tome 1 Un parcours de recherche La vie de l'enfant*, Erès, Toulouse, 2015.

BULLINGER A. (2012) Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. *Tome 2. L'espace de la pesanteur, le bébé prématuré et l'enfant avec TED. La vie de l'enfant*, Erès, Toulouse, 2015.

COURBERAND D. (2010), Les groupes thérapeutiques en psychomotricité, In *Thérapies Psychomotrices* n°163.

DECHERF G. (1981). Œdipe en groupe, Paris, Clancier-Guenaud.

DICTIONNAIRE (2004), Edition Hachette.

FOULKES S.H, (1965) Psychothérapie et analyse de groupe, Paris, Payot, 1970.

GATECEL A. (2004) L'imaginaire. *La vie de famille. Des repères pour bien vivre avec vos enfants*, Paris, Bayard.

GOLEMAN D. (2014), L'intelligence émotionnelle, édition J'ai lu.

GOLSE B. (2009), L'émergence de la pensée et du langage dans les groupes de tout-petits in *Le processus thérapeutique dans les groupe*, Erès.

HOUZEL D. (2010), Le concept d'enveloppe psychique, 2^{ème} édition, éditions in press.

HOUZEL D. (1999), Ce que la psychanalyse peut apporter aux parents d'enfants autistes In *Parents et professionnels devant l'autisme*, Broché.

JOLY F. (2003), Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique, Paris, In press.

KAES R., (2004), Crise, rupture et dépassement, Paris, Dunod.

LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. (1975), La symbolique du mouvement, édition Epi.

LUMINET O. (2008), Psychologie des émotions, *Confrontation et évitement*, Paris, de Boeck.

MILLAR S. (1979), La psychologie du jeu chez les enfants et les animaux, Paris, Payot, 2002.

PETIT LAROUSSE, édition 1999.

PIAGET J. (1966) La psychologie de l'enfant, Paris, Presses Universitaires de France.

PIAJET J. (1976) La formation du symbole chez l'enfant, 6^{ème} édition, Neufchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

POTEL C. (2015), Du contre-transfert corporel, collection L'ailleurs du Corps, Editions Erès.

POTEL C. (2010), Etre psychomotricien, *Un métier du présent, un métier d'avenir*, Toulouse, Erès, 2012.

PRIVAT P., QUELIN-SOULIGNOUX D. (2005), Travailler avec les groupes d'enfants, Paris, Dunod.

ROBERT-OUVRAY S. (1993) Intégration motrice et développement psychique, une théorie de la psychomotricité, Broché, 2010.

VANOTTI M. (2009) L'essence relationnelle. *Fonctionnement neurobiologique et relations humaines*. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseau n°43. 97-116, Paris, De Boeck.

VEDERINE F. (2014) Le binôme d'enfants en psychomotricité, une particularité groupale en CMP ?, In *Thérapies Psychomotrices et recherches* n°178, collection 47.

WALLON H. (1949) Les origines du caractère chez l'enfant, PUF, Paris.

WALLON H. (1949). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant *In Enfance*, tome 12, n°3-4, 1959. Psychologie et Education de l'Enfance. pp 233-239.

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

WINNICOTT D.W (1975), L'enfant et sa famille, Paris, Payot.

Résumé :

C'est suite à ma rencontre avec Benjamin, jeune enfant présentant des traits autistiques, que je retrace son parcours au sein d'un groupe en psychomotricité. Durant plusieurs semaines, nous jouons ensemble à faire-semblant, dans un cadre ritualisé, à travers des personnages et des scénarii. Par le biais du jeu, nous incarnons, expérimentons, ressentons et traversons diverses émotions, problématiques chez l'enfant autiste mais aussi symboles du lien corps-psychisme. Emergera alors une question qui guidera mon écrit : comment le jeu du faire-semblant favorise-t-il l'émergence des émotions ? C'est par mon engagement corporel, mon immersion dans le jeu auprès des enfants, et un travail d'analyses de fond et de forme a posteriori, que je vous livre ici ma réflexion.

Mots clés :

Rencontre, jeu, groupe, émotions, implication, intersubjectivité

Abstract:

Further to my meeting with Benjamin, a young child having autistic characteristics, I recount his process inside a group of psychomotricity. During several weeks, we play together symbolic games, in a ritualized well-defined session, through characters and scenario. By way of games, we personify, we test out, we feel, we go through several feelings, which are problematics with autistic children, but symbols of a body-psychological connection as well. A question then will emerge which will guide my writing: how do symbolic games encourage the appearance of emotions? It is through my corporeal engagement, my immersion in games close to children and a work on content and style analyses, a posteriori, that I reveal you my thought.

Keywords:

Meeting, game, group, feeling, involvement, intersubjectivity