



HAL
open science

La médiation corporelle et sa représentation psychique dans la pratique orthophonique : étude clinique de quatre enfants en mal d'écriture

Julia Pacholski

► To cite this version:

Julia Pacholski. La médiation corporelle et sa représentation psychique dans la pratique orthophonique : étude clinique de quatre enfants en mal d'écriture. Médecine humaine et pathologie. 2016. dumas-01491018

HAL Id: dumas-01491018

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491018>

Submitted on 16 Mar 2017

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.

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

PACHOLSKI Julia

Née le 26 mai 1990 à ARRAS

**LA MEDIATION CORPORELLE ET SA
REPRESENTATION PSYCHIQUE DANS LA
PRATIQUE ORTHOPHONIQUE**

Etude clinique de quatre enfants en mal d'écriture

Directeur de Mémoire : **CALZA André,**
Psychanalyste

Nice

2016

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole d’orthophonie

MEMOIRE présenté pour l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE

Par

PACHOLSKI Julia
Née le 26 mai 1990 à ARRAS

**LA MEDIATION CORPORELLE ET SA
REPRESENTATION PSYCHIQUE DANS LA
PRATIQUE ORTHOPHONIQUE**

Etude clinique de quatre enfants en mal d’écriture

Directeur de Mémoire : **CALZA André**, psychanalyste

Co-directeur de Mémoire : **JAUBERT Sandrine**, orthophoniste

Membres du jury : J. Garrone, C. Jankowiak, S. Jaubert, N.Joyeux, G.Leloup, C. Marshall, P.Palermi, Pr. Robert

Nice

2016



REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes remerciements :

A mes directeur et co-directeur de mémoire pour leur soutien et leurs conseils avisés,

Aux enfants qui ont accepté de participer à mon étude,

A tous les professionnels qui ont participé à l'élaboration de ce travail :

Les orthophonistes : Hélène Berger, José Wronke, Chloé Marshall, Camille Jankoviak, Stéphanie Perrière, Martine Puccini-Emportes, Karine Eskinazy, Gilles Leloup, Arlette Osta, Catherine Garelli, Patricia Malquarty, Claire Suire, Hubert Colombel, Aude de Regis, Marianne Roger, Sarah Vidal ainsi que tous les autres qui ont répondu anonymement à mon questionnaire,

La psychologue : Petra Palermiti,

L'éducatrice sportive : Andréa Serpa-Rouede,

Les psychomotriciens : Maurice Contant, Claire Michel et Amandine Ortiz,

L'ergothérapeute : Mélanie Balestrat,

Les danseuses et chorégraphes: Sarah Nouveau, Cristina Santucci, Séverine Skierski et Christelle Annequin,

L'art-thérapeute : David Couécou

Ainsi qu'à mes amis, ma famille et un remerciement particulier adressé Alix, sans qui ce travail aurait été beaucoup moins plaisant...

SOMMAIRE

Remerciements	3
SOMMAIRE.....	1
Introduction	5
PARTIE THEORIQUE	7
L'ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT ET LES ENJEUX DE LA SYMBOLISATION.....	7
I. De la trace au dessin : l'émergence de la symbolisation	8
1. La symbolisation	8
2. Les traces comme miroir de l'émergence de la symbolisation	9
II. L'écrit: l'enclage/ancrage du symbole.....	12
LES PROCESSUS PSYCHIQUES DE LA MEDIATION.....	14
I. La présentation de l'expérience subjective précoce	15
II. La représentation de l'expérience	16
1. « Je pense donc je suis ».....	16
2. La symbolisation et ses enjeux.....	16
LA MEDIATION	18
I. Historique de la médiation thérapeutique.....	19
1. Avant la psychanalyse	19
2. Depuis l'avènement de la psychanalyse.....	19
II. Symboliser la symbolisation	20
III. Le medium malléable.....	20
IV. La relation transféro-contre transférentielle.....	21
LA MEDIATION CORPORELLE	23
I. Le choix du corps comme médiation.....	24
1. Le corps lieu de naissance et de renaissance du langage	24
2. Un corps-langage.....	24
II. Les outils de la médiation corporelle	25
1. La danse contemporaine	25
2. La danse contact-improvisation	26
3. La méthode Feldenkrais	26
PARTIE PRATIQUE	27
DEMARCHE DE L'ETUDE.....	27
I. Problématique.....	28
II. Hypothèse	28
III. Présentation.....	28
PRESENTATION DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL.....	29

I.	La population	30
II.	Le questionnaire	30
III.	Les tests.....	30
1.	Le choix des tests	30
2.	Passation.....	33
IV.	La médiation corporelle	34
	LE QUESTIONNAIRE	35
I.	Description des réponses	36
1.	Lors du bilan orthophonique du langage écrit, utilisez-vous souvent des tests de repérage de la structuration du corps dans le temps et dans l'espace?	36
2.	Si oui, lesquels?.....	36
3.	Lors de vos rééducations du langage écrit, quels médias utilisez-vous de manière privilégiée?	36
4.	Pensez-vous que la place du corps et de sa représentation soit à prendre en compte dans la rééducation orthophonique?	36
5.	Succinctement, pourquoi?	37
6.	Utilisez-vous la médiation corporelle dans la rééducation du langage écrit? ..	37
7.	Si oui, comment?.....	37
8.	Si oui, pourquoi?	37
9.	Si non, pourquoi?	38
10.	Si non, pensez-vous qu'elle pourrait être pertinente? Pourquoi?	38
11.	Si non, si des techniques de rééducation par la médiation corporelle étaient davantage disponibles, les utiliseriez-vous plus facilement?	38
12.	Utilisez-vous la médiation corporelle dans d'autres domaines que le langage écrit? ..	38
13.	Si oui, lesquels?.....	39
II.	Synthèse des réponses	39
	LES TESTS	40
I.	Carole.....	41
1.	Dénomination des parties du corps	41
2.	Désignation des parties du visage	41
3.	Test de Mira Stambak	41
4.	Le dessin du bonhomme.....	41
5.	La reproduction de postures avec entrée kinesthésique	42
6.	La goutte.....	42
7.	La reproduction des postures avec entrée visuelle	42
8.	Conclusion et projet	42
II.	Jonas.....	42

1.	Dénomination des parties du corps	42
2.	Désignation des parties du visage	43
3.	Test de Mira Stambak	43
4.	Le dessin du bonhomme.....	43
5.	La reproduction de postures avec entrée kinesthésique	44
6.	La goutte.....	44
7.	La reproduction de postures avec entrée visuelle.....	45
8.	Conclusion et projet thérapeutique.....	45
III.	Sven.....	45
1.	La dénomination des parties du corps	45
2.	La désignation des parties du visage	45
3.	Le test de Mira Stambak.....	46
4.	Le dessin du bonhomme.....	46
5.	La reproduction des postures avec entrée kinesthésique.....	46
6.	La goutte.....	46
7.	La reproduction des postures avec entrée visuelle	46
8.	Conclusion et projet thérapeutique.....	47
IV.	Barnabé	47
1.	La dénomination des parties du corps	47
2.	La désignation des parties du visage	47
3.	Le test de Mira Stambak.....	47
4.	Le dessin du bonhomme.....	47
5.	La reproduction des postures avec entrée kinesthésique.....	48
6.	La goutte.....	48
7.	La reproduction de postures avec entrée visuelle.....	48
8.	Conclusion et projet thérapeutique.....	48
	LA MEDIATION CORPORELLE	49
I.	Carole.....	50
II.	Jonas.....	53
III.	Sven.....	55
IV.	Barnabé	57
	DISCUSSION.....	62
I.	Synthèse de l'analyse clinique.....	63
II.	Ouverture : Vers un dispositif groupal de médiation corporelle.....	63
III.	Limites	63
1.	De la médiation en général.....	63
2.	De nos séances de médiation corporelle	64

IV. Cheminement personnel.....	64
1. Retour sur le processus d'élaboration de la partie théorique.....	64
2. Retour sur le processus d'élaboration de la partie pratique.....	65
3. Enrichissement personnel.....	65
Conclusion	66
Bibliographie	68
ANNEXES.....	72
Annexe I : Epreuve de dénomination des parties du corps.....	73
Annexe II : Epreuve de Mira Stambak	73
Annexe III : Test de la reproduction de postures.....	74
Annexe IV : Test de la goutte	74
Annexe V : Le dessin du bonhomme de Carole	75
Annexe VI: La goutte de Carole.....	75
Annexe VII : Premier dessin de Jonas.....	76
Annexe VIII :Deuxième dessin de Jonas.....	76
Annexe IX : La goutte de Jonas.....	77
Annexe X : Le dessin de Sven.....	77
Annexe XI : La goutte de Sven	78
Annexe XII : Le dessin de Barnabé.....	78
Annexe XIII : La goutte de Barnabé	79

INTRODUCTION

Depuis la nuit des temps, l'être humain trace sur les parois des grottes des scènes primitives. On y observe clairement des dessins d'animaux, des ébauches de formes humaines mais d'autres éléments nous apparaissent, encore aujourd'hui, beaucoup plus énigmatiques. Ce sont les traces qui semblent légender ces dessins : des points, des ronds, des traits, des cercles... Il s'agit d'un véritable graphisme réunissant représentations concrètes et formes symboliques qui semblent être les prémisses d'une écriture.

L'être humain semble toujours avoir été animé par la velléité de transmettre un message à ses congénères, message qui signifie, qui met du sens sur ce qu'il vit. La trace comme représentation a probablement été la première tentative de l'être humain pour mieux comprendre, pour maîtriser, pour s'impliquer dans ce qu'il vit afin de ne pas subir.

Pourtant l'accès au langage écrit n'est pas naturel comme l'est le langage oral. L'apprentissage est contraignant. On peut certes écrire pour soi-même comme en témoigne le journal intime mais on écrit aussi et surtout pour l'autre. Ainsi même l'écriture la plus intime est toujours émoustillée à l'idée d'être lue par un autre. « Lire suppose une écriture. L'écriture présuppose une lecture. Lire et écrire sont donc des actes solidaires quoique distincts et différenciés » (Clerget J. , 2002).

L'écrit renvoie donc à autre que soi. C'est en cela qu'il s'agit de dépasser le stade d'une trace idiosyncrasique pour accéder à un code partageable par tous. Ainsi l'enfant dont l'écriture oscille entre aisance et freinage témoigne de sa facilité ou de sa difficulté de différenciation, de séparation, de symbolisation et d'abstraction que convoque l'écrit.

Ainsi, compte tenu des enjeux fondamentaux de l'écrit, l'enfant peut être en souffrance dans sa relation à lui autrement dit présenter un trouble du langage écrit.

Cependant je remarquais que dans les prises en charge orthophoniques des troubles du langage écrit que j'observais, je ne retrouvais pas complètement les enjeux précédemment cités. Pourtant j'étais intimement convaincue qu'il fallait les prendre en compte et qu'il était nécessaire de convoquer l'enfant dans sa globalité.

J'en parlais alors à mon directeur de mémoire qui me dit ceci : « Une conviction est vécue, elle n'est pas conceptualisée ». Ceci a été le point de départ de mon mémoire. Je me suis attelée à étayer cette conviction profonde.

Finalement, je me rends compte que la méthodologie de l'élaboration de ma réflexion est à l'image de son contenu : comment quelque chose vécu d'abord par le corps est-il représenté ensuite dans le langage écrit ? Et si ce langage écrit est troublé, ne peut-on pas penser qu'il puisse y avoir des manifestations corporelles observables de ce trouble ?

J'é mets donc l'hypothèse suivante en partant de ce postulat ; le processus de symbolisation est une étape charnière pour passer de la présentation d'une expérience vécue par le corps à sa représentation par le langage écrit.

Ainsi s'il y a un dysfonctionnement dans le processus de symbolisation, c'est-à-dire dans la mise en représentation symbolique, on peut penser qu'il y a en aval un trouble du langage écrit, c'est-à-dire une difficulté à se représenter et à représenter l'autre à travers l'écriture. Le trouble du langage écrit serait vu alors comme le symptôme d'un trouble partiel de la symbolisation.

En poursuivant cette réflexion, on peut également penser qu'en amont, le vécu corporel partiellement symbolisé aura tendance à émerger sur le même mode que l'expérience elle-même c'est-à-dire avec un langage corporel afin d'advenir à la symbolisation.

En résumé ce trouble primaire partiel de symbolisation s'exprimerait de deux manières différentes ; premièrement par une expression corporelle puisque l'expérience n'a pas pu advenir complètement à la symbolisation. Deuxièmement par une expression langagière écrite défaillante puisque que l'expérience a amorcé sa symbolisation sans l'avoir achevée. A la fois les symptômes corporels et écrits du trouble partiel de symbolisation devront être vus comme des ratés adressés à l'autre.

Nous replacerons cette hypothèse dans une partie théorique puis pratique.

Dans une première partie nous décrirons le parcours du geste à l'écriture en passant par le dessin, le voyage des sens au sens en passant par le signe, le passage de l'intime au social, au carrefour de soi et de l'autre, étayé par des éléments théoriques psychopathologiques et développementaux. Nous montrerons alors que l'écrit, fort de ses enjeux, peut mettre l'enfant en difficulté d'apprentissage.

Nous étudierons ensuite en quoi la médiation corporelle peut être un choix de prise en charge pertinent, puisqu'elle permet de mettre en scène, d'expérimenter ces mêmes enjeux de l'écrit en rejouant notamment le processus de symbolisation.

Ensuite, par quelques séances utilisant la médiation corporelle, nous avons tenté d'ouvrir un espace thérapeutique un peu différent car axé sur le corps, pour 4 enfants suivis en orthophonie pour des troubles du langage écrit. Lors de ces séances, nous avons observé ce qui pouvait être mobilisé dans le corps de l'enfant et qui ferait lien avec les processus mis en jeu dans l'écriture.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I

L'ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT ET LES ENJEUX DE LA SYMBOLISATION

I. De la trace au dessin : l'émergence de la symbolisation

« Rien n'est dans la pensée qui ne fut d'abord dans les sens » (Freud, 1891).

Ce constat est particulièrement perceptible dans les premières traces de l'enfant.

La trace graphique émerge alors spontanément chez l'enfant ordinaire issu de toute culture dès l'âge d'un an (Sternis, 2013). Elle se déploie sur le terreau sensoriel des mouvements de l'ensemble du corps dans un va et vient entre le geste et la trace primaire qui peut être empreinte, griffure, amas pour devenir geste graphique.

C'est de manière empirique que l'enfant fait le lien entre le geste et la trace qui voit naître la trace graphique à la croisée entre mouvement volontaire, traceur et support.

Nous allons voir comment l'évolution du tracé graphique nous renseigne sur la perception que l'enfant a du monde et de lui-même.

1. La symbolisation

Tout d'abord, nous allons étudier le concept de symbolisation, ce lien corps/psyché que la trace exprime et concentre.

D'après l'encyclopédie universalis, le sens étymologique du mot grec *sumbolon*, dérivé du verbe *sumballo*, « je joins », définit un objet partagé en deux, la possession de chacune des deux parties par deux individus différents leur permettant de se rejoindre et de se reconnaître. C'est le cas de la pratique du mot de passe.

On peut donc définir le symbole comme un élément qui serait lié à un autre élément que ce dernier représente.

En psychanalyse, le symbole est devenu le « déplacement d'un signifiant vers un autre [...], mode de représentation indirecte et figurée de quelque chose d'absent, d'une idée, d'un conflit, d'un désir inconscient » (Laplanche, Pontalis, 1967).

C'est le processus de symbolisation qui permet d'associer à un mot, une chose, qui est au commencement du langage.

C'est cette notion que Magritte convoque dans sa fameuse œuvre « Ceci n'est pas une pipe » ; il nous montre que la représentation n'est pas la chose elle-même. C'est également ce que nous avait enseigné Platon dans le chapitre X de la République. Selon lui l'œuvre d'art, c'est-à-dire la représentation, serait décalée de deux degrés par rapport à la réalité. Il y aurait premièrement le concept dans le monde des Idées qui serait copié par les ouvriers pour fabriquer un objet sensible, ce serait l'équivalent de la chose- puis copié à nouveau par les artistes pour le représenter- le mot.

Néanmoins on remarque que le dessin conserve un lien figuratif avec la chose qu'il représente. Le mot lui, loin de figurer la chose, renvoie à une succession de sons. Pour Ferdinand de Saussure, le mot ou plutôt l'image acoustique du mot représente le signifiant tandis que la représentation ou plutôt son concept représenterait le signifié. Cette association signifiant/signifié formerait le signe linguistique ; une entité à double face, comme une pièce de monnaie ou les deux faces sont indissociables.

Il possède cependant un caractère contraignant : à partir du moment où l'on s'est entendu pour appeler « un chat » un chat, il est impossible de le remplacer de sa propre initiative par le mot « poisson ».

Ainsi parvenir à se distancier de la « chose » pour lui substituer sa représentation-une représentation partagée par tous les membres d'une communauté linguistique-est le propre de l'exercice de la fonction symbolique. Ce pacte d'alliance qui donne accès à la socialisation du sens, qui engage à partager la même représentation introduit donc nécessairement autrui, le tiers, omniprésent dans tout acte de communication.

2. Les traces comme miroir de l'émergence de la symbolisation

Nous nous appuyerons dans cette sous-partie sur les différentes traces qu'ont répertoriées Geneviève Haag et Serge Tisseron .

2.1. Fusion mère/enfant

2.1.1. L'empreinte : La trace primaire

Les premières traces sont non-figuratives ou pré-figuratives. Serge Tisseron préfère parler de traces « sensori-affectivo-motrices » ou « primaires » puisqu'elles sont pour lui le lieu d'une première symbolisation « sensori-affectivo-motrice » par le geste. Pour lui ces premières traces rejouent la fusion mère/enfant, « le fantasme d'une peau commune » de Didier Anzieu.

Ainsi l'empreinte produite par application d'un doigt enduit renvoie au contact établi, à la fusion voire à la confusion. Ce sont les premières étapes de la construction de la pensée décrite par Bion (1962).

Tout d'abord émergent les protopensées. Ce sont les impressions sensorielles et émotionnelles primitives liées à l'expérience de la frustration, comme l'absence du sein, dont l'enfant veut se débarrasser. Ainsi le désir du sein émerge et avec lui la forme la plus primaire de pensée.

Ensuite viennent les préconceptions. Il s'agit de l'attente innée de l'objet de satisfaction, le bon sein.

Puis apparaissent les conceptions, il s'agit des préconceptions qui se doublent de leur réalisation ; la mère donne effectivement le sein. Ainsi l'enfant fait l'expérience émotionnelle de la satisfaction des besoins donc du plaisir.

Mais ce processus n'est pas achevé...

2.1.2. Formes circulaires et cercles : La trace secondaire

Aux environs de 18 mois, l'enfant est capable d'avoir un rétro-contrôle visuel sur ses gestes, sans toutefois parvenir à les guider.

Selon Tisseron, il ne s'agit plus de traces « sensori-affectivo-motrices ». En effet ces nouvelles traces rejouent les fantasmes réalisés que portaient en germes les traces primaires. Ces dernières laissent alors la place aux traces secondaires.

On retrouve des formes circulaires, arrondies, ovoïdes... qui renvoient au schème d'enveloppement. Ces ébauches de cercle sont « conteneurs », c'est le creux maternel, le contour du corps.

Ensuite ces formes se fermeront et l'on verra apparaître le cercle qui renvoie à la fonction contenante. La fonction contenante de la mère dans un premier temps, qui rend la relation mère/enfant unitaire, puis à la capacité de l'enfant de se contenir seul. C'est alors la première image d'une enveloppe symbolique de lui-même ; avec cette figure fermée, il marque la différenciation dehors/dedans.

Reprenons notre construction de la pensée. La pensée proprement dite est sur le point d'émerger: L'enfant va vivre des expériences positives de satisfaction mais également des expériences négatives ; c'est l'avènement de la frustration. C'est dans la tentative de dépassement de la frustration que naît la pensée.

Ainsi on parvient à la construction de l'appareil à penser les pensées.

Faisons un détour par les éléments alpha et bêta de Bion.

L'élément alpha est une expérience (sensations et émotions) transformée en trace mnésique qui peut être réactualisée dans le rêve, le souvenir. La fonction alpha est responsable de cette transformation. C'est une fonction symbolique qui permet d'élaborer les expériences vécues. Certaines expériences sensorielles, émotionnelles ne peuvent pas être transformées en éléments alpha parce qu'elles sont intolérables pour le psychisme; ce sont les éléments beta. Leur destin sera d'être évacué. C'est la fonction alpha et l'empathie de la mère qui vont permettre cette évacuation. L'enfant projette dans le « bon sein » de la mère ces éléments beta afin qu'elle les détoxifie pour les rendre plus supportables avant de les renvoyer à l'enfant.

Ainsi la pensée se forme véritablement quand la frustration (élément beta) devient supportable grâce aux expériences positives antérieures et répétées de satisfaction (éléments alpha).

On note le rôle essentiel de la mère dans l'émergence de la pensée chez l'enfant, rôle qu'a largement souligné Winnicott.

Selon lui, la mère est un miroir pour l'enfant. « Une mère qui de « holding (portage psychique et physique) en Handling (soins psychiques et physiques), répond le plus parfaitement possible à ses besoins, le confortant dans sa toute puissance et dans son illusion de l'avoir créé, d'être en adéquation idéale avec elle. »

C'est donc avec l'élaboration de cette toute première corporéité qu'émerge la première ébauche du moi, la perception de l'environnement, de l'autre, du temps et de l'espace.

2.2. Le balayage : Séparation mère/enfant

Puis la trace devient le reflet d'une mise en scène active de la séparation.

On observe alors des balayages dans lequel le crayon témoigne des va et vient de la main. Cela rappelle le jeu de la bobine décrit par Freud. En effet ici les balayages mettent en scène l'éloignement et le rapprochement, à la fois physique et psychique de la mère. L'enfant accède alors à la représentation de la permanence de l'objet malgré les éloignements et rapprochements de la mère.

Cette étape renvoie à la position schizo-paranoïde de Mélanie Klein présente de la naissance jusque vers 4 à 6 mois. Le nourrisson perçoit de façon confuse des sensations corporelles désagréables. Il met alors en place des mécanismes de défenses. Les objets sont clivés : bon ou mauvais objet. Le mauvais sein est constitué par toute l'agressivité que l'enfant a projetée sur lui. Le bon sein est la projection des pulsions libidinales, idéalisées. Ainsi grâce à cette position, on assiste à l'intégration progressive du moi, à une différenciation progressive moi/non-moi, à une reconnaissance de l'objet entier (la mère) et non plus clivé : c'est l'unification de l'objet.

La position schizo-paranoïde est maximale vers 6 mois et perdure jusqu'à 1 an: Mais à la suite de cela, émerge la position dépressive ; l'angoisse de perte de l'objet. L'enfant a peur que sa mère ne revienne pas (Freud), il nourrit alors un sentiment de culpabilité. Quand sa mère réapparaît, l'angoisse de l'enfant diminue, son sentiment de culpabilité aussi. Il a l'impression qu'il a « réparé » sa mère. Tout ce qui symbolise l'absence et la réapparition permet à l'enfant d'intégrer un sentiment de sécurité. L'angoisse est donc surmontée quand l'objet aimé est introjecté de façon stable et récurrente.

Nous assistons alors à l'avènement du symbole qui révèle bien la perte possible de l'objet.

Suite à cette étape, l'enfant accède rapidement à la capacité de figuration symbolique.

2.3. Dessin anthropomorphe : Elaboration du moi

La main devient ensuite instrumentée, l'enfant parvient à guider ses gestes. Ainsi le geste devient de plus en plus précis, les détails se multiplient.

Le dessin de l'arbre, puis de la maison apparaissent et portent en germe l'élaboration du moi. Puis lorsque le moi sera suffisamment élaboré, il pourra se représenter lui-même.

Nous pouvons alors percevoir l'évolution du schéma corporel de l'enfant (Head, 1911), de son image corporelle (Schilder, 1935), et de son image inconsciente (Dolto, 1984). L'image inconsciente du corps étant cette enveloppe psychique et narcissique, lieu des échanges libidinaux et traumatiques, appuyée sur la perception subjective du corps et sur ses identifications, indifférenciée puis individualisée » (Sternis, 2013). On peut alors rapprocher ce concept de « moi-peau » de Didier Anzieu (1985).

La forme humaine devient rapidement le support projectif de prédilection et signe l'entrée dans la figuration à 3 ans environ, avec l'apparition du bonhomme têtard.

2.4. Elaboration de l'autre

Puis petit à petit le dessin se complexifie et se rapproche de la représentation objective de la réalité.

Vers 6 ans, on assiste au stade ultime avec l'apparition du profil. C'est l'émergence de la capacité de décentration. L'enfant est alors capable de porter un regard extérieur sur lui-même. Son image n'est plus celle du reflet dans le miroir. C'est la phase de latence.

Nous avons alors étudié l'évolution de la trace au dessin, mais comment ce dessin advient-il écriture? Ou comment passe-t-on « du magma sensoriel et corporel » (Ferenczi, 1913) à sa forme communicable et partageable avec l'autre ?

II. L'écrit: l'encrage/ancrage du symbole

Pourtant le langage écrit, qui s'origine fondamentalement dans le corps, n'advient qu'à travers un apprentissage ardu, qui n'est ni naturel psychiquement, ni naturel physiquement à l'inverse du langage oral. Pourtant les enfants sont confrontés à son apprentissage à l'école.

Ainsi l'écrit se situe au carrefour de soi et de l'autre, dans le sens où l'écriture demande une lecture et où la lecture est une réponse à l'écriture. Ainsi il s'agit à la fois de communiquer pour soi, et donc d'effacer l'autre, mais pour être finalement reçu par lui.

L'écriture est à la fois subjective. Elle est tellement intérieure qu'elle peut être illisible comme en témoignent les signes personnels dessinés sur la main, convoquant des « signes » non partageables et non reconnus par l'autre.

Mais l'écriture est également objective, elle peut être extérieure à soi, finalement trop adressée aux autres (c'est le cas du milieu scolaire, professionnel...). L'écrivain est alors davantage le lecteur de lui-même.

En cela l'écrit matérialise le processus psychique de l'élaboration du moi entre fusion et défusion : « écrire parce que l'on a la terreur de perdre, écrire pour ne pas se perdre, et en cela signer la perte, ce qui est achevé, ce qui est couché sur ce papier, et tout ce qui ne s'y inscrit pas » (Sternis, 2013) « On ne peut bien dire que dans le manque » (Bobin, 1981).

Finalement l'advenue d'une écriture suffisamment bonne, qui parle sans difficulté aux yeux du lecteur, implique le nouage de la construction narcissique primaire et du travail de symbolisation qui la soutient.

Mais certains enfants ne parviennent pas à cette écriture suffisamment bonne. L'écrit fautif, le lecteur doit faire l'effort pour en deviner le sens, il doit participer activement à son déchiffrement, finaliser en quelque sorte le travail de symbolisation défaillant. Le lien de dépendance à l'autre reste donc activement maintenu.

C'est pour cette raison que l'aide à apporter à ces enfants doit s'attacher à explorer avec eux l'origine de ce malaise profond inscrit dans leur corps dont leur écrit rend douloureusement compte.

« Dans l'univers des « dys », les observations psycho-dynamiques récentes ont permis de comprendre que le plus efficace dans la rééducation restait fréquemment le travail sur les entraves profondes de la communication et de la symbolisation » (Sternis, 2013)

Maintenant que nous avons compris comment les troubles du langage écrit pouvaient être le reflet d'un processus échoué de symbolisation, la question est de savoir comment accompagner dans le suivi orthophonique ces sujets en difficulté de symbolisation sur le chemin ardu qui va de la trace primaire à la trace graphique, du langage à l'écriture. Sternis (2013) propose un accompagnement selon trois modalités. Selon lui, il faut s'employer à comprendre le système de l'enfant : Quels sont ses freinages face au langage écrit, comment exprime-t-il sa difficulté à se différencier, à symboliser ? Ensuite par un étayage de l'environnement : famille, école, professionnel de santé... Et enfin en ayant recours à la médiation, c'est-à-dire en convoquant des modalités concrètes qui repassent par l'archaïque : le jeu, le corps, la manipulation pour mettre en mouvement la symbolisation entravée.

C'est à la médiation, et plus précisément à la médiation corporelle, comme prise en charge orthophonique que nous allons justement nous intéresser à présent.

Chapitre II

LES PROCESSUS PSYCHIQUES DE LA MEDIATION

Nous allons tout d'abord développer les processus psychiques en jeu dans toute médiation.

Revenons sur le déroulement du développement psychique de l'enfant qui lui permet d'accéder au langage, que nous avons étudié dans le chapitre précédent.

Finalement on peut considérer deux temps fondamentaux dans l'émergence du langage. D'abord le temps primaire qui est celui de la présentation de l'expérience. En effet celle-

ci se présente à nous à partir de nos sens, s'inscrivant ainsi dans une problématique corporelle. Selon Didier Anzieu, le sujet se définit par le « le moi-peau » (1985). Puis le temps secondaire, celui de la re-présentation de l'expérience, qui permet de la signifier, d'y mettre du sens, de se l'approprier. L'expérience se re-présente à nous alors à partir du langage. Didier Anzieu parle alors du «le moi-pensant » (1985).

Le mécanisme à l'œuvre pour passer de l'un à l'autre temps, autrement dit pour mettre en représentation les premières expériences corporelles, est le suivant : nous allons tenter d'externaliser cette expérience pour la traiter, pour la « transférer » dans une matière perceptible, plus repérable, et plus facile à travailler que sont les mots, le langage.

Mais parfois, ce passage ne s'opère pas correctement ; l'accès au langage se fait pas sur un mode naturel et amène des troubles du langage. On souffre du non appropriation de l'expérience subjective, c'est-à-dire ce qui n'a pas été, ou mal, symbolisé et ne peut être ensuite intégré et approprié dans la vie psychique utilisable pour le développement de soi. On « guérit » en jouant symboliquement et en s'appropriant ainsi l'expérience subjective « en souffrance » dans la psyché.

C'est exactement ce processus échoué de symbolisation qu'on cherche à rejouer dans les dispositifs à médiation.

I. La présentation de l'expérience subjective précoce

Comme nous l'avons rapidement étudié, dans la première enfance, le bébé vit alors dans un monde indifférencié avec sa mère. La confusion est de règle ; l'expérience est perçue comme à la fois dedans et dehors, provenant du moi et de l'objet ; elle est en effet produite par la rencontre du moi et de l'autre, à l'interface des deux. Elle mêle donc facteur « objectifs » et « subjectifs », ceux de l'environnement et ceux du sujet.

L'expérience s'appuie alors uniquement sur le sensoriel, sur le corporel. Winnicott a parlé du « regard-miroir » de la mère où le bébé peut percevoir des sentiments comme la tendresse, la tristesse, ou l'absence de sentiments comme l'indifférence, le rejet...

L'enfant est également attentif aux mots, aux bruits de la mère, à ses vocalises, à ses silences. Il reconnaissait aussi l'odeur maternelle. Il ressent encore la douceur de la peau, leur tonus relâché ou tendu...

A ce stade l'enfant n'a pas conscience que vivre une expérience. L'expérience est donc en attente de signification. C'est alors à la mère de lui signifier ce qu'il est en train de vivre. C'est ce que Winnicott a nommé la « préoccupation maternelle primaire », c'est-à-dire une capacité à s'identifier à l'enfant pour le comprendre mais également pour lui renvoyer ce qu'il est en train de vivre.

Winnicott identifie alors trois fonctions maternelles, indispensables pour le développement harmonieux de l'enfant, pré requis au langage :

Tout d'abord l'object-presenting ou la présentation de l'objet. Aux cris, aux agitations de l'enfant, la mère apporte une réponse en fonction de ce qu'elle perçoit et comprend. C'est le lait qui arrive quand l'enfant a faim, la couverture qui le couvre quand il a froid, la chanson qui le berce quand il a sommeil. La mère permet à l'enfant de lui attribuer une existence réelle mais aussi d'éprouver l'illusion qu'il crée l'objet. Il fait l'expérience de l'omnipotence, autrement dit de la toute-puissance. C'est l'expérience du trouvé-créé. Ensuite le holding ou le fait de tenir, de contenir. La mère qui soutient l'enfant par ses

soins, sa protection, ses bercements lui permet de tempérer des excitations dont l'intensité trop importante dépasserait ses capacités d'y faire face. Cela permet à l'enfant de reconnaître ce qu'il ressent comme la faim, le froid, l'inconfort de la couche mouillée...

Et enfin le Handling ou la manipulation physique du bébé. Les soins prodigués à l'enfant participent à la constitution de son intériorité, de ses limites corporelles. Par exemple, le contact de l'eau chaude sur sa peau au cours du bain lui permet de sentir la surface de son corps, l'habillage l'aide à se figurer comme ayant un tronc, deux bras, deux jambes, etc. L'enfant acquiert alors le sentiment d'habiter son corps.

Le bébé reçoit donc les messages sensoriels transmis par le corps de la mère dont elle n'a pas elle-même conscience. Ces premiers échanges portent en germe son lot de sentiments contradictoires, ses ambivalences, dont ce langage émotionnel non verbalisé est porteur et que le langage verbal a pour mission de cerner.

Cette « fonction symbolisante » de la mère est donc un moyen pour l'enfant de définir ses sensations et d'organiser son vécu intérieur. Les réactions et les mots que la mère propose pour définir les besoins de l'enfant sont essentiels à celui-ci pour arriver à percevoir et définir les signaux de son corps, se créer un espace intérieur différencié et se l'approprier en l'exprimant lui-même en mots. Ainsi le processus de séparation des espaces internes de l'enfant est la première pierre dans la construction de sa vie psychique, de son moi, de son statut de sujet.

Si cette fonction symbolisante de la mère n'est pas « suffisamment bonne », l'enfant éprouvera des difficultés à interpréter ses propres sensations et à mettre du sens, à y mettre des mots.

L'expérience s'étant présentée à l'enfant, nous allons à présent étudier comment celle-ci se re-présente.

II. La représentation de l'expérience

1. « Je pense donc je suis »

Afin de passer d'une présentation à une re-présentation, l'activité psychique se complexifie et se dote d'un « l'appareil à penser les pensées » de Bion (1962), d'un « pensoir » selon l'expression d'A. Green et J.L Donnet (1973) ou encore d'un processus méta représentatif selon C.DFrith (1992). Ce dispositif permet alors de différencier ce qui relève de la représentation psychique et de la perception.

Mais parfois, comme nous l'avons vu, il y a échec de cette méta représentation. Or la réflexivité de la psyché est essentielle car elle nous permet de nous différencier, de nous identifier. C'est grâce à ce processus psychique que nous avons conscience que nous sommes, c'est-à-dire que nous avons conscience de ce qui se passe dans notre conscience.

2. La symbolisation et ses enjeux

Cette construction psychique de l'appareil à penser les pensées permet donc l'émergence du processus de symbolisation, au cœur de l'apparition du langage, largement développé dans le premier chapitre.

Maintenant que nous avons connaissances des rouages psychiques de la médiation, nous pouvons voir en quoi elle peut être intéressante dans une prise en charge orthophonique.

Chapitre III
LA MEDIATION

I. Historique de la médiation thérapeutique

1. Avant la psychanalyse

L'imbrication de la médiation thérapeutique et du soin semble remonter à la nuit des temps (Brun A. , 2005). C'est le plus souvent l'influence thérapeutique de l'art qui est mise en avant. Ainsi dans l'Antiquité grecque, Aristote nous invite à réfléchir sur la vertu cathartique de la tragédie. Cette dernière permettrait en effet « la purgation des émotions » (Aristote). Citons ensuite la Bible où la cithare de David apaise les angoisses du roi Saül: « Quand un mauvais esprit t'assaillira, il en jouera et tu iras mieux » (La Bible). Puis plus tard, à partir de la Renaissance, on voit fleurir les témoignages sur le pouvoir curatif de la peinture. C'est dans ce contexte que le peintre Giovanni Battista Armenini écrit que la gaieté des « grotesques » des Loges de Raphaël au Vatican peut guérir de la mélancolie (Dubois, 2001). Donnons un dernier exemple, celui des pratiques médicales du XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle qui préconisent le recours aux médiations artistiques. Ainsi la musique guérirait « en agissant sur l'être humain tout entier, en pénétrant le corps aussi directement, aussi efficacement que l'âme elle-même » (Foucault, 1972). Nous remarquons alors à travers l'histoire à quel point les thérapeutiques du corps et de l'âme sont liées.

2. Depuis l'avènement de la psychanalyse

Freud a toujours témoigné son intérêt pour le champ artistique et souligné l'interaction entre art et psychanalyse.

Puis c'est Anna Freud (1895-1982) et Mélanie Klein (1895-1982) qui introduisent la première médiation dans la psychanalyse des enfants, le dessin, pour suppléer aux associations verbales manquantes.

Ensuite D. W. Winnicott, introduit une technique spécifique de l'usage du dessin en psychothérapie avec l'invention du squiggle, qu'il présente ainsi : « une espèce de test de projection dans lequel je joue un rôle. [...] Voici en quoi consiste le jeu : je fais un gribouillis (squiggle) et il le transforme, il en fait un à son tour, et c'est à moi de le transformer ». Son originalité réside dans l'intégration du transfert et du contre-transfert. (Winnicott, Le respect du symptôme en pédiatrie, 1969)

C'est d'ailleurs avec sa théorie de la transitionnalité (1971) que Winnicott ouvre la voie à une nouvelle approche des processus de création. Il permet en effet d'envisager l'œuvre comme un objet transitionnel, intermédiaire entre la psyché du sujet et la réalité perceptive alors matérialisée par un objet. C'est en cela que Winnicott est le précurseur des pratiques actuelles de thérapies à médiation : il a permis d'envisager l'œuvre ou la production comme une mise en forme extérieure des mouvements pulsionnels intérieurs, opérée par le corps et sa dimension sensorielle.

C'est ensuite avec Marion Milner en 1952 que les enjeux de cette malléabilité vont être mis en exergue dans son article « rôle de l'illusion dans la formation du symbole », avec l'introduction du concept de « medium malléable ». Ce concept est ensuite repris par René Roussillon (1991) qui propose une redéfinition et une complexification très intéressante que nous développerons plus tard (cf. III).

Puis H. Prinzhorn (1922) se positionne comme un précurseur du recours à la médiation artistique dans la thérapie des psychotiques. Nous reviendrons plus tard (cf. IV) aux enjeux particulièrement intéressants pour le clinicien que Prinzhorn soulève.

G. Pankow (1914-1998) s'illustre ensuite comme une des ancêtres du recours aux médiations thérapeutiques dans la psychose, par sa théorisation du modelage.

II. Symboliser la symbolisation

Comme nous l'avons déjà mentionné, le recours à la médiation permet donc de médiatiser la relation du sujet à lui-même, à son langage afin d'accéder à la symbolisation échouée qui rendra possible l'appropriation subjective de l'expérience vécue.

Un des enjeux principaux des médiations thérapeutiques consiste à pouvoir ainsi faire advenir à la figuration, des expériences primitives non symbolisées d'ordre sensori-affectivo-moteur, donc nécessairement non inscrites dans l'appareil du langage.

Pour cela, la médiation engage un travail thérapeutique en deçà des processus de symbolisation secondaire vectorisés par les mots, en ayant recours à des modalités autres que verbales, tels que le langage du corps, le langage de l'affect, la mise en jeu de la sensorimotricité.

L'objectif est en définitive de matérialiser l'activité de symbolisation, de symboliser la symbolisation.

Mais comment ce processus va-t-il s'opérer concrètement ?

III. Le medium malléable

Le medium malléable est justement cette « substance intermédiaire au travers de laquelle des impressions sont transportées aux sens » (Milner, 1979).

Le medium malléable est alors une modalité concrète qui va permettre, en repassant par le registre archaïque, de passer des sens au sens en mettant en mouvement le processus de symbolisation entravée. Ainsi par sa matérialité spécifique, le medium offre la possibilité de matérialiser la problématique interne d'un sujet, par la mise en forme du matériau proposé. Le medium malléable est alors « auto-représentatif de certains processus du fonctionnement psychique » (Roussillon, Théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations, 2009).

Cette autoreprésentation a déjà été abordée par Freud dans « l'Interprétation des rêves ». En effet il démontre que lorsque le rêve devient trop envahissant, un des processus convoqué est de représenter les processus psychiques du rêve afin de rendre le rêve supportable.

Le medium malléable désigne donc l'existence d'objets matériels, qui ont des propriétés perceptivo-motrices susceptibles de rendre perceptible et manipulable l'activité représentative ; celle-ci consiste à représenter en chose le processus de symbolisation lui-même. Il en résulte donc que le medium malléable ne signifie rien par lui-même, mais qu'il prend une forme différente selon la manière dont on s'en saisit. « C'est bien parce qu'il n'a

pas de forme propre qu'il peut prendre toutes les formes, c'est bien parce qu'il ne symbolise rien en particulier, qu'il peut symboliser la symbolisation. C'est bien parce qu'il « tient » ensemble toutes ou suffisamment des propriétés explorées plus haut qu'il « symbolise la symbolisation », il synthétise toutes les propriétés qui lui sont nécessaires, il incarne le symbole qui n'est symbole que de lui-même, que de l'activité de symbolisation, que de cette forme d'activité de synthèse qu'est la symbolisation intégrative. » (Roussillon, Théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations, 2009).

Ainsi on représente la représentation, on représente l'absence de représentation, on symbolise la symbolisation. Nous aurons compris que le medium malléable met alors en mouvement la fonction réflexive de la psyché.

Cette réflexion nous invite à aller au-delà du concept de medium malléable et de formuler l'hypothèse d'une fonction medium malléable. Cette fonction renverrait donc à la fois à une utilisation du cadre matériel, et à une modalité d'utilisation du thérapeute. Le médium malléable renvoie donc conjointement à la matérialité du cadre et à la dimension transférentielle.

L'orthophoniste clinicien assiste alors à une utilisation polymorphique du medium à laquelle il doit répondre par une écoute polyphonique de la succession des formes d'expression du sujet ; Il doit être à l'écoute de ce qui s'associe et penser le lien.

IV. La relation transféro-contre transférentielle

La théorie de la Gestaltung, la psychologie de la mise en forme (1922) de Prinzhorn, amène une réflexion centrale pour le clinicien. Elle nous permet de questionner l'idée simplificatrice que l'artiste -ou le patient- s'exprimerait dans son œuvre-ou grâce à un objet transitionnel- et ferait jaillir une représentation ou une signification préalable à la production artistique (Florence, 1997).

Cela a conduit H. Maldiney (1993) à penser que la signification d'une production plastique ne précéderait pas l'œuvre mais jaillirait en même temps qu'elle.

L'œuvre créerait en quelques sortes le créateur.

Poussons l'analogie aux thérapies à médiation artistique. Ces dernières n'occasionneraient pas seulement l'expression de la psyché du patient, mais permettraient de « créer », de « configurer » le patient, en prêtant une forme à l'infigurable, cette matière première qui n'a pas pu être symbolisée, représentée.

En définitive, l'œuvre d'art crée son créateur de la même manière que la production artistique crée le patient.

Le recours au medium malléable favorise donc l'émergence de formes nouvelles de représentation et une réactivation permanente des processus de symbolisation.

Mais n'en restons pas là. Ce processus créateur nous invite également à nous questionner sur l'effet produit par la production sur son destinataire, le spectateur. L'effet cathartique d'Aristote est alors étendu par Freud à tous les types d'œuvres d'art : « L'artiste aspire d'abord à une auto libération et fait partager celle-ci, par l'intermédiaire de son œuvre,

aux autres hommes qui souffrent des mêmes désirs réfrénés » (Freud, L'intérêt de la psychanalyse, 1913).

Si donc l'œuvre crée son créateur, elle crée simultanément son récepteur.

Dans cette perspective, il semble fondamental que le clinicien, qui travaille à partir de médiation, saisisse en quoi le médium devient le support des nœuds transféro-contre transférentiels.

Chapitre IV
LA MEDIATION CORPORELLE

I. Le choix du corps comme médiation

Nous allons maintenant expliquer en quoi le choix du médium « corps » est pertinent dans la problématique des troubles du langage écrit, même si son intérêt se laisse largement présager à ce stade de notre réflexion.

1. Le corps lieu de naissance et de renaissance du langage

En effet, repasser par le corps, c'est revenir à un registre archaïque, là où, comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, le langage a commencé. Ainsi par le truchement du corps, nous allons redéployer, revivre, re sentir, ré incarner les étapes de la symbolisation, ces même étapes qui sont à l'œuvre dans l'émergence du langage écrit. Le corps deviendrait un peu la fonction symbolisante de la mère, mais ici c'est le corps qui échoïse les états internes (Winnicott 1971).

Pour ce faire, la médiation corporelle devra voir se succéder trois étapes (A-S. Le Poder).

Tout d'abord accorder une place centrale aux sensations. Il s'agit en effet ici de rendre son corps « disponible » aux propositions de l'autre et réactif, de s'y adapter, de s'y ajuster. Cela demande une écoute, une attention à l'autre et à soi à l'environnement, une disposition d'accueil.

Ensuite vient l'expérimentation et la construction de la solidité du support qui renvoie au besoin de sécurité (Roussillon, Théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations, 2009), pour ensuite parvenir à la création dans son aspect esthétique, ludique et sa notion de plaisir. On assiste alors à l'expérience du lien entre l'intérieur et l'extérieur, l'avènement du sens.

Comme nous le fait remarquer Anne Brun, nous pouvons voir une analogie entre les trois caractéristiques de la médiation corporelle et les trois points éléments convoqués dans le « maternage » de Winnicott, à savoir l'Object presenting, le holding et le Handling, qui puisent tous trois dans les paramètres fondamentaux de la construction primitive du lien.

Ainsi par ce retour aux sens, nous allons re convoquer « la matière première », les expériences subjectives précoces non symbolisées, qui n'ont pas pu être mises en mots mais que le corps a gardé en mémoire afin de l'amener à la symbolisation, au sens. (Roussillon, Théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations, 2009).

On comprend alors en quoi la médiation par le corps appelle le langage, en cela qu'il s'origine dans le corps.

2. Un corps-langage

De plus le choix du corps est d'autant plus pertinent qu'il est déjà langage : « Par langage, on ne doit pas comprendre simplement l'expression des pensées en mot, mais aussi le langage des gestes et toute forme d'expression de l'activité psychique. » (Freud 1913).

Le corps et son expressivité « mimo gesto tonico posturale » est indissociable de la communication. En effet si l'on réduit un échange aux éléments strictement verbaux en supprimant les éléments para verbaux comme l'expressivité du visage avec les mimiques, celui du corps avec les gestes, la prosodie... le message n'est pas transmis correctement d'une part et l'échange ne paraît plus authentique, d'autre part. Cosnier met d'ailleurs cela en évidence dans le dispositif d'expérience suivant : Des observateurs assistent à une

séance de psychothérapie en face à face à travers une vitre sans tain. Or grâce à l'observation seule des mimiques et des postures, le climat général de l'échange peut être restitué. « La communication humaine est tissée de messages issus de l'ensemble de l'expressivité corporelle, et ne peut en aucun cas être coupée de cette polymorphie expressive sous peine d'être amputée de l'une ou l'autre de ces dimensions essentielles » (Roussillon, Théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations, 2009).

Prenons des exemples partageables par tous. Quand nous nous rendons chez le médecin en suspectant une pathologie grave, nous guettons le visage du médecin à l'affût des moindres manifestations faciales, gestuelles, prosodiques... qui peuvent trahir un diagnostic néfaste. Ou encore lorsque nous prenons l'avion et que nous entrons dans une zone de turbulences, nous jetons inconsciemment un regard aux autres passagers et aux hôtesses de l'air pour interpréter leurs expressions et ainsi savoir s'il s'agit d'une situation dangereuse ou non.

Ainsi les manifestations corporelles sont avant tout adressées à l'autre, c'est l'autre qui interprète et construit le sens et qui leur donne valeur de langage. C'est en ce sens que le corps est déjà une médiation naturelle et spontanée : il médiatise la relation de soi à soi, mais surtout il médiatise la relation de soi à l'autre, il appelle l'autre, il appelle la communication.

Cependant il faut noter que l'utilisation du corps a aussi ses limites. En effet le medium corps doit être distingué du corps. En effet le corps, à la fois du thérapeute et du sujet est constitutif de lui-même. Or dans sa fonction de medium, il revêt un statut différent. C'est pour cela que le medium corps doit lui-même être médiatisé par des techniques. (Roussillon, Théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations, 2009).

Nous allons à présent évoquer certains outils qui nourriront la médiation corporelle, afin de médiatiser le medium corps à lui-même.

II. Les outils de la médiation corporelle

Ainsi comme nous l'avons vu, il s'agit dans la médiation corporelle de rejouer des processus primaires de symbolisation en rendant toutes ses lettres de noblesse au « sentir » et au « ressentir ». C'est en ce sens que certaines pratiques non thérapeutiques, comme la danse contemporaine, la danse contact ou la méthode Feldenkrais... peuvent être convoquées dans le cadre thérapeutique et ainsi devenir instruments thérapeutiques.

1. La danse contemporaine

C'est avec la danseuse Marian Chace, au XX^{ème} siècle que la danse contemporaine devient outil thérapeutique. Elle se prête en effet très bien à un travail avec des non-danseurs car la danse contemporaine n'est pas strictement codifiée, mais se caractérise au contraire par son affranchissement des règles. Cela en fait un moyen d'expression assez libre.

Voici la différence fondamentale entre la danse académique, classique et la danse moderne, contemporaine.

« La danse classique raconte, la danse contemporaine exprime, donne du sens. (Lefevre, 2009)

2. La danse contact-improvisation

La danse contact improvisation s'est développée aux Etats Unis dans les années 1970 par un groupe de danseurs menés par Steve Paxton et Nancy Stark Smith. C'est une rencontre entre deux ou plusieurs danseurs qui improvisent des mouvements à partir de contacts, de points d'appui sur le corps. Au-delà du simple contact physique, c'est le contact global qui est convoqué (kinesthésique, olfactif, visuel...) avec le partenaire mais également avec l'environnement (le sol, l'espace..). Ce travail convoque des valeurs fondamentales que sont l'écoute, l'attention, la confiance entre les partenaires. Ces derniers doivent se montrer disponible à l'autre et sans cesse s'adapter aux propositions de l'autre.

Dans une telle pratique, une forme de communication est requise afin de sans cesse s'ajuster à l'autre, qui nous rappelle la notion de « holding » décrite par Winnicott (1949).

3. La méthode Feldenkrais

Il s'agit d' « une méthode d'apprentissage et de sensibilisation » selon le physicien Moshe Feldenkrais, créateur de la méthode il y a plus de 40 ans. « Plus précisément, c'est une méthode d'éducation somatique, c'est-à-dire de prise de conscience de la sensation du corps en mouvement" précise Chantal Mir, praticienne et membre du Collectif Feldenkrais. L'objectif est de permettre à chacun d'expérimenter pour lui-même et à son propre rythme, la solution la plus adaptée à ses schémas de comportement.

La Méthode Feldenkrais peut se pratiquer en séances collectives c'est la « Prise de conscience par le mouvement ». Il ne s'agit pas pour les participants de reproduire tous un même geste ou une même posture proposés par le praticien, mais d'explorer chacun à sa manière des mouvements habituels ou inhabituels, guidé oralement par le praticien. Il les invite à focaliser leur attention sur leurs sensations et sur les relations entre les différentes parties de leur squelette.

On peut aussi pratiquer la méthode en séance individuelle ; c'est l'intégration fonctionnelle. Ici le praticien guide, par le toucher, la personne dans sa prise de conscience et dans son apprentissage. Il invite manuellement la personne à être à l'écoute d'elle-même et lui suggère de façon douce, précise et non intrusive de nouvelles possibilités d'organisation.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre I

DEMARCHE DE L ETUDE

Nous allons restituer rapidement l'hypothèse qui a donné naissance à l'étude pratique, en la replaçant dans le contexte général de ce mémoire.

I. Problématique

C'est probablement de mon expérience dans la danse, et donc grâce à la relation particulière que j'entretiens avec mon corps, que m'est venue la conviction d'un lien étroit entre le corps et le langage.

II. Hypothèse

J'émetts donc l'hypothèse que le trouble du langage écrit serait le symptôme d'une défaillance du processus de symbolisation. Ce processus qui permet de passer de la présentation d'une expérience vécue par le corps à sa représentation par le langage écrit.

Ainsi d'une part, le trouble du langage écrit, en tant que représentation entravée du symbolique, signifierait par ses troubles des difficultés à signifier. Et d'autre part, le corps, en tant que présentation du sensoriel, serait le lieu de l'attente de signification.

Ainsi, le recours à la médiation corporelle, qui propose justement une réorganisation du symbolique en repassant par le corps, peut être pertinent avec des enfants présentant des troubles du langage écrit.

III. Présentation

J'ai d'abord pensé faire une étude comparative entre une trentaine d'enfants présentant un trouble du langage écrit et une trentaine d'enfants n'en présentant pas. Ma première idée était d'effectuer une série de tests pour établir ou non un lien de contiguïté entre structuration corporelle et trouble du langage écrit. Je me situais alors plutôt du côté du bilan ce qui m'a rapidement semblé manquer d'intérêt.

Je me suis alors tourner vers l'étude de cas qui permettait une analyse beaucoup plus fine. Mon étude comporterait alors deux phases : une phase de tests et une phase d'expérimentation de médiation corporelle pour me situer davantage dans la prise en charge, ce qui se révélait plus novateur.

J'ai donc fait passer une série de 5 tests aux 4 patients choisis afin d'avoir un point de repère quant à leur conscientisation du corps. Mais avec l'avancée de ma réflexion sur le sujet, je me rendais compte que cette phase de tests manquait, après coup, de pertinence.

Je débutais alors les séances de médiation corporelle, toujours filmées afin d'analyser plus finement ce qui se jouait dans les séances.

Parallèlement j'ai créé un questionnaire que j'ai diffusé auprès de nombreux orthophonistes afin de faire un état des lieux de la place du corps et de la médiation corporelle dans la pratique orthophonique actuelle.

J'ai également proposé des entretiens avec des orthophonistes afin d'approfondir leurs réponses à ce questionnaire. Mais également avec des psychomotriciens afin de cerner le champ de compétences de leur profession. J'ai alors saisi combien nos professions respectives étaient en relation, pouvaient se compléter mais sans jamais se substituer.

Chapitre II
PRESENTATION DU DISPOSITIF
EXPERIMENTAL

I. La population

Les 4 enfants de l'étude : Carole, Jonas, Sven et Barnabé (dont les prénoms ont été modifiés dans un souci de confidentialité) sont des patients âgés de 7 à 9 ans suivis pour des troubles du langage écrit. Notre choix s'est porté sur ces patients en particulier car, outre leurs difficultés avec l'écrit, ils présentaient des troubles dans le repérage dans le temps et dans l'espace.

II. Le questionnaire

Une analyse des réponses sera proposée dans le chapitre III.

L'élaboration d'un questionnaire à l'attention des orthophonistes m'a paru essentielle. Il me permettait de faire un état des lieux de l'importance accordée au corps ainsi que de l'utilisation de la médiation corporelle dans la pratique orthophonique actuelle. Ce questionnaire, bien que largement diffusé, ne m'a été retourné que par 11 orthophonistes.

III. Les tests

Une analyse des tests sera proposée en chapitre IV.

1. Le choix des tests

J'ai choisi d'utiliser 5 tests. Certains sont étalonnés et d'autres ne le sont pas, les tests représentant surtout le prétexte à une observation clinique des patients afin de mettre en place un projet de médiation corporelle pour chacun.

Nous allons détailler les 5 tests qui ont retenu notre attention et en expliciter le choix.

1.1. Les parties du corps et du visage

(Cf. Annexe I)

Pour ce test je me suis inspirée du test de somatognosie de Bergès étalonné pour les enfants de 3 à 6 ans, ainsi que du test pour l'examen de l'apraxie des éditions du centre de psychologie appliquée.

Cette épreuve comporte une partie dénomination des parties du corps et une partie désignation des parties du visage sur soi puis sur autrui.

Avec l'épreuve de dénomination des parties du corps, nous nous intéressons au corps connu. Cette épreuve nous permet d'appréhender la représentation verbale que l'enfant a de son propre corps et du corps d'autrui.

Lors de la passation, je me place à côté de l'enfant. Je lui propose un support avec un enfant dessiné, de face et de dos. La consigne est la suivante : « Je vais te montrer des parties du corps et toi tu vas me dire ce que c'est. ». Je note ou retranscris phonétiquement ses réponses dans un souci de rapidité et d'allègement cognitif pour l'enfant. J'ai choisi 22

items : l'épaule, le coude, l'avant-bras, le poignet, la main, le doigt, le bras, la cuisse, le genou, le mollet, le pied, la jambe, la cheville, les orteils, le talon, le cou, le ventre, le nombril, la tête, la nuque, le dos et les fesses. J'accorde alors 1 point si la nomination est correcte et 0 si elle est incorrecte.

La partie de désignation comporte donc deux versants, la désignation sur soi et sur autrui. Elle évalue la connaissance que l'enfant a de son visage et celui d'autrui et comment il structure les différents éléments entre eux. La désignation sur soi puis sur autrui permet d'évaluer la capacité de réflexibilité de l'enfant quand on lui présente des éléments à gauche ou à droite.

Cette épreuve ne nécessite aucun matériel. Je suis placée en face de l'enfant et je lui demande de désigner avec son index la partie nommée : « Montre-moi... ». J'ai choisi 6 items en désignation sur soi : la bouche, le nez, les yeux, l'œil gauche, l'œil droit, les sourcils et 6 sur autrui : les joues, le front, le menton, les oreilles, l'oreille gauche, l'oreille droite.

1.2. Epreuve de reproduction de structures rythmiques de Mira Stambak

(Cf. Annexe II)

Cette épreuve peut être proposée aux enfants de 5 ans à 12 ans. Il s'agit d'un test étalonné. Cette épreuve permet d'analyser la capacité d'appréhension perceptive, la fixation par la mémoire et l'intervention motrice permettant la reproduction rythmique par l'enfant. Cela nous renseigne donc sur la structuration temporelle du sujet grâce au tempo spontané, la compréhension du symbolisme et la reproduction de structures rythmiques.

Nous avons compris que le rythme était une des premières organisations de la vie psychique.

Il n'y a pas de matériel particulier. Je suis face à l'enfant et je lui demande de prendre un stylo « tu vas frapper la même chose que moi avec ton crayon, mais tu ne commenceras que quand je te ferai signe ». Nous proposons la phase d'apprentissage et nous passons à l'étape suivante : « Maintenant ça va être un peu plus difficile, écoute bien et fais bien pareil ». Chaque structure peut alors être présentée deux fois, si l'enfant en éprouve le besoin. Si quatre structures consécutives sont échouées, nous arrêtons la passation à condition que les douze premiers items aient été passés. Un échec est une structure mal reproduite aux deux essais. Il y a 21 items de difficulté croissante.

Nous retranscrivons la quantité ainsi que la qualité des erreurs repérées.

1.3. Le dessin du bonhomme

Avec cette épreuve nous nous intéressons au corps perçu. Ce test nous donne des renseignements sur la représentation que l'enfant possède de lui-même et d'autrui. Tout d'abord, le dessin de la tête nous renseigne sur l'identité de l'enfant, sur la manière dont il se perçoit. C'est également un lieu privilégié de communication qui nous donne des indications sur la relation que l'enfant entretient avec les autres. Le corps, ensuite, nous indique son sentiment d'appartenir à l'espèce humaine. Et enfin l'habillement de l'enfant

représente son rapport social. Selon Navarro (2003), le dessin du bonhomme est un moyen d'analyser le stade de maturation de l'enfant.

Ce test s'inspire du test de dessin du bonhomme de Florence Goodenough étalonné pour des enfants de 3 et 13 ans. La cotation s'effectue ainsi : il y a 52 items auxquels on attribue 0 point en cas d'absence de l'élément sur le dessin ou 1 point en cas de présence. Nous nous référons ensuite à un tableau qui associe à une note obtenue, un âge mental. Nous tiendrons compte des résultats chiffrés obtenus mais ce test sera plutôt un support d'analyse de la perception et de la représentation que l'enfant a de son propre corps. Autrement dit quelle conscience a-t-il des parties constitutives de son propre corps, de la relation spatiale entre les différentes parties, des relations de grandeur et de proportion. Si un enfant a un schéma corporel troublé, l'image qu'il aura de son propre corps sera défaillante et se projettera dans son dessin.

Nous avons disposé une feuille blanche A4 devant l'enfant, il disposait alors de tout le matériel sur le bureau pour dessiner (crayon de bois, stylo, crayons de couleur, gomme, règle...).

La consigne est la suivante : « Tu vas dessiner un bonhomme du mieux que tu peux. Tu as le temps que tu veux ».

Pour l'analyse, nous nous sommes particulièrement attachés aux détails suivant : rapidité d'exécution, choix du sexe, ajout ou omission de parties du corps, respect des proportions, perspective du dessin, position statique ou dynamique, gestion de la page, présence de vêtements, de détails, utilisation de couleur.

1.4. La reproduction de postures

(Cf. Annexe III).

Cette épreuve est inspirée d'un des tests de jugement et d'orientation de Suzanne Borel-Maisonny, depuis ré-étalonné dans le mémoire d'Alexandra Fuzier en 2013 intitulé « Réétalonnage du test de jugement et d'orientation de Suzanne Borel-Maisonny : épreuves associées de jugement et d'orientation et épreuves de rythme ».

Elle comprend deux parties : une reproduction de posture avec support kinesthésique puis visuel.

Ce qui nous intéressait était d'observer la manière dont l'enfant percevait le haut de son corps à la fois de manière visuelle et de manière kinesthésique et quels liens ils faisaient entre les deux entrées.

En ce qui concerne la reproduction de postures avec support kinesthésique, la consigne est la suivante ; je demande à l'enfant de fermer les yeux de me laisser faire. « Je vais mettre tes bras dans différentes positions. Attention ! Parce que tu devras faire la même chose après ! ». Il y a 4 postures en tout à reproduire. L'enfant est donc face à moi, debout, les bras le long du corps, les yeux fermés. Je le manipule pour lui faire adopter la première des 4 postures. Lorsque la posture escomptée est atteinte, je la maintiens pendant 3 secondes en le lui précisant pour qu'il prenne conscience de sa posture. Ensuite je le ramène à sa position de repos initial jusqu'à ce qu'il se détende. C'est ensuite à lui de retrouver la posture sans mon aide. Je le prends ensuite en photo pour garder une trace et analyser ultérieurement la position qu'il a adoptée.

La cotation pour cette épreuve est la suivante : 2 points accordés si la reproduction est parfaite, 1 point si la reproduction est approchée et 0 si il y a un échec de la reproduction.

Je propose ensuite un test intermédiaire avant de présenter le test de reproduction de postures avec support visuel.

Il s'agit toujours des mêmes 4 postures. La consigne est la suivante : « Tu vois l'image d'un petit garçon qui fait de la gymnastique. Tu vas prendre la même position que lui ». Je prends ensuite une photo de l'enfant pour les mêmes raisons.

Cette épreuve est cotée ainsi : 2 points attribués si la reproduction est parfaite, 1 point si la reproduction est en miroir et 0 si il y a échec de la reproduction.

Pour cette épreuve globale, nous noterons les tendances à la symétrie, à la persévération, à l'inversion des postures. Nous analyserons plus particulièrement l'hémicorps droit et gauche, en notant éventuellement les différences d'exécution. Nous isolerons également les différentes parties constitutives d'un membre : l'épaule, le bras, le coude, l'avant-bras, le poignet, la main, les doigts afin d'analyser les fonctionnements spécifiques. Nous porterons un intérêt particulier à la réaction de l'enfant au toucher d'autrui (anxiété, refus, émotivité, passivité, impulsivité), au tonus du corps de l'enfant, à la disponibilité à la manipulation d'autrui. Sans oublier d'observer également les mimiques du visage et les membres inférieurs.

1.5. La goutte

(Cf. Annexe IV).

Il s'agit d'un test étalonné. L'objectif est de reproduire le plus fidèlement possible et le plus rapidement possible le modèle de la goutte que les patients ont sous les yeux.

La consigne est la suivante : « Tu vas dessiner la même figure géométrique ». Je ne précise pas qu'ils sont chronométrés mais ils voient que je lance le minuteur.

Ce test permet d'étudier les capacités de décodage et d'organisation visuo-perceptive, la qualité des praxies grapho-constructives ainsi que les capacités visuo-spatiales.

Pour la cotation, il y a deux parties. Premièrement un point est accordé à chaque élément présent constitutif de la goutte, le sous-total est sur 11 points. Deuxièmement nous cotons un point par élément bien dessiné sans tenir compte des proportions, le sous-total est sur 13 points. Le total est donc calculé sur 24 points.

2. Passation

J'ai en moyenne eu besoin de deux séances de 30 minutes afin de faire passer l'ensemble des 5 tests.

Lors de la première séance je proposais en premier lieu la désignation des parties du corps et du visage. Cela permettait d'engager de suite un échange palpable. En me mettant à côté de l'enfant, et non en face, une proximité spatiale et hiérarchique s'instaurait entre nous. De plus la forme du test en question/réponse permettait un engagement des deux protagonistes : lui disait, moi j'écrivais ce qui permettait de donner à chacun sa place dans l'échange.

En deuxième lieu, je proposais le test de Mira Stambak afin de permettre à l'enfant de s'exprimer sur un autre mode.

En troisième lieu je proposais le dessin du bonhomme, afin de laisser l'enfant s'exprimer librement après une épreuve contraignante qui mobilisait les capacités d'attention et les fonctions cognitives.

Lors de la deuxième séance, je commençais par les postures avec entrée kinesthésique. Maintenant que nous avons déjà fait connaissance avec l'enfant, je pouvais davantage me permettre de lui demander de s'éloigner du bureau pour se placer dans l'espace. Je pouvais également davantage me permettre d'établir un contact corporel en le manipulant.

Puis je proposais l'épreuve de la goutte pour engager un travail plus appliqué et plus rigoureux.

Enfin pour terminer, nous reprenions les postures avec entrée visuelle.

IV. La médiation corporelle

Une analyse des séances de médiation corporelle sera proposée en chapitre V.

Les séquences de médiation corporelle ont été inventées de toutes pièces. Je les ai créées en puisant dans mon expérience de danseuse, indépendante de la pratique orthophonique. Je me suis alors inspirée de ce que j'ai pu vivre au sein des cours, comme le jeu du leader, de ce que j'ai pu voir lors de spectacle et ce que j'ai pu expérimenter lors de stages, comme le jeu du bonhomme de neige. J'ai également pu me référer à un atelier expression corporelle que j'avais proposé à une classe de grande section de maternelle.

Après la passation des tests, le contact était établi avec les enfants qui m'ont laissé entrevoir des difficultés, des aisances, une singularité. C'est à partir de cette singularité, des résultats obtenus aux tests et de mon observation subjective que j'ai réfléchi à un projet de médiation respectueux de l'unicité de chaque enfant en fonction des connaissances dont je disposais. Ce projet était pour moi une ligne directrice, mais ce n'était en aucun cas un programme rigoureux à suivre. Je savais qu'il fallait laisser à l'enfant la place d'amener ce qu'il voulait, de retenir ce qu'il voulait. Il fallait être capable de s'adapter aux propositions faites par l'enfant et même de les valoriser.

Les mots lors de ces séquences me semblent occuper une place primordiale. En effet le lexique du vécu, des sensations, des émotions, conduit l'enfant à prendre conscience de ses perceptions, à y être attentif, à les affiner et à développer une expression spécifique. Il permet d'exprimer en mots ce qui est d'abord vécu corporellement. Il permet également de se réapproprier ce que je dis et ainsi de faire siens les mots échangés, ce qui conserve plus durablement une trace des séances en mémoire.

Notons également l'importance de la voix. Cette dernière crée un lien qui m'unit à l'enfant et amène le partage. En effet en donnant des consignes, en sollicitant, en encourageant, en valorisant, les productions de l'enfant sont ainsi soulignées, mis en mots en même temps qu'elles sont vécues.

Je sollicite également l'enfant en lui demandant de s'exprimer sur ce qu'il vient de vivre. Les termes utilisés seront donc précis pour que l'enfant puisse les investir et les réutiliser, mais également pour enrichir son regard sur ce qui l'entoure.

Chapitre III
LE QUESTIONNAIRE

Nous proposons une rapide description des réponses obtenues au questionnaire, en y insérant des citations des orthophonistes.

I. Description des réponses

Nous procéderons méthodiquement en reprenant une par une les questions telles qu'elles ont été présentées aux orthophonistes.

1. Lors du bilan orthophonique du langage écrit, utilisez-vous souvent des tests de repérage de la structuration du corps dans le temps et dans l'espace?

Nous avons recueilli 6 oui et 5 non « Non, c'est la psychomotricienne qui s'en charge ». Les avis sont partagés.

2. Si oui, lesquels?

Nous retrouvons des tests objectifs comme la figure de Rey, les signes orientés, le rythme de Mira Stambak, les tests visuo-moteurs du L2Ma, le dessin du bonhomme, la NEEL...

Mais également des tests subjectifs comme la récitation des jours de la semaine, des discussions évoquant le lieu d'habitation, la taille, l'observation de la latéralisation, de la verticalité, de la temporalité.

Nous remarquons qu'il semble y avoir davantage d'investigation de l'ordre de l'observation clinique subjective dans ce domaine.

3. Lors de vos rééducations du langage écrit, quels médias utilisez-vous de manière privilégiée?

Le jeu dit être utilisé par tous les orthophonistes, tout comme l'écriture (11/11). La lecture par 10/11 orthophonistes, tout comme le dessin. La musique par 4/11 orthophonistes. La médiation corporelle par 3/11 orthophonistes. De plus un orthophoniste dit avoir recours à la métacognition et un autre à l'attention auditive et visuelle.

Finalement la médiation corporelle dit être utilisée par environ $\frac{1}{4}$ des orthophonistes.

4. Pensez-vous que la place du corps et de sa représentation soit à prendre en compte dans la rééducation orthophonique?

Nous obtenons alors 11 oui. La place du corps en orthophonie semble incontestable.

5. Succinctement, pourquoi?

Nous avons différents arguments que nous allons essayer de synthétiser.

Certains orthophonistes mettent en avant la nécessité d'éprouver, de vivre, de faire l'expérience des choses pour pouvoir les conceptualiser : « Pour "incarner" les concepts d'orientation temporo-spatiale », « En rééducation du langage écrit nous sommes dans la représentation des mots; l'accès à ce symbolisme induit une bonne représentation concrète pour pouvoir y accéder », « Car la langue écrite est faite de formes, de places, de rythmes, et que des difficultés vis-à-vis de son propre corps dans l'espace et dans le temps peut avoir des conséquences sur la forme et l'ordre des lettres », « Bien se repérer dans son corps et dans l'espace permet de mieux structurer le rythme, la projection dans l'espace, sur la feuille ... ».

Ensuite certains orthophonistes y voient la possibilité d'accéder à l'ordre symbolique : « Un enfant mal représenté dans ce qu'il représente aura pour moi du mal à représenter des symboles écrits ».

Puis d'autres orthophonistes perçoivent dans le corps la dimension identitaire : « Nous sommes donc amenés à travailler en permanence avec lui. Le corps nous donne des indices sur la place que l'enfant occupe dans le monde qui l'entoure. »

Enfin, le recours au corps permet d'éprouver l'altérité : « Prise de conscience de soi, des autres »

6. Utilisez-vous la médiation corporelle dans la rééducation du langage écrit?

Nous obtenons 5 oui et 6 non. Les avis sont partagés.

7. Si oui, comment?

Certains utilisent des jeux sur la forme des lettres, sur le rythme (avec un djembé, des syllabes, des mots), des loto sonore, tactile, des odeurs. Certains ont recours à la kinesthésie, aux gestes Borel, à la DNP, à la relaxation.

8. Si oui, pourquoi?

Certains orthophonistes y ont recours pour son aspect « ludique ». D'autres pour son aspect « global ». Elle est également utilisée pour « suppléer et étayer la voie purement phonologique », ainsi que pour « aider l'enfant à prendre conscience de son corps dans l'espace, pour développer la perception des sens ».

9. Si non, pourquoi?

Beaucoup d'orthophonistes ne se sentent pas suffisamment formés à ce type de pratique : « Sans formation particulière à ce sujet, je ne me sens pas à l'aise quant à la mise en jeu de mon propre corps ou du corps de l'enfant en séances », « Car je ne me sens pas formée pour cela et je ne saurais pas aujourd'hui comment l'utiliser ni à quels buts précisément ».

D'autres laissent ce travail à la psychomotricienne.

10. Si non, pensez-vous qu'elle pourrait être pertinente? Pourquoi?

Elle peut tout d'abord être pertinente, selon les orthophonistes, pour sa fonction de médiation : « En effet, la médiation corporelle me semble pertinente, comme tout média, car elle se situe à distance du symptôme (ici le langage écrit) et permet au sujet de s'ouvrir et de se positionner différemment ».

Ensuite parce que cette médiation a recours au corps, lieu des ressentis qui amène leur conceptualisation : « le corps est le lieu d'expériences de sensations et d'expression. C'est à travers lui que l'on transforme nos perceptions en représentations et les mots sont les représentations de concepts ».

Mais les orthophonistes pointent aussi les limites d'une telle pratique. Commençons par la contrainte d'âge : « je pense qu'une approche avec des plus grands (adolescents) est compliquée dans la mesure où le rapport au corps se modifie et peut être source de malaise ». Ensuite évoquons la personnalité du patient : « Il faut bien sûr que le patient soit à l'aise avec ce média, ou du moins ne le rejette pas ». Puis parlons des contraintes matérielles « je n'ai pas les outils, la place ». Venons-en au champ de compétences de l'orthophoniste « Nous restons des thérapeutes du langage et pas du corps ». Et enfin pointons l'insuffisance d'une telle pratique.

11. Si non, si des techniques de rééducation par la médiation corporelle étaient davantage disponibles, les utiliseriez-vous plus facilement?

Le oui est unanime.

12. Utilisez-vous la médiation corporelle dans d'autres domaines que le langage écrit?

Nous obtenons 6 oui et 5 non.

13. Si oui, lesquels?

Certains orthophonistes évoquent alors des pathologies : le trouble du langage oral (taper le rythme avec les pieds, les mains, la relaxation), les dysphonies, la surdité, la dyscalculie, la dysphasie, le bégaiement, les troubles de la communication, de l'oralité, les maladies neuro-évolutives, les difficultés de perception, d'attention. Comme le souligne une orthophoniste : « on l'utilise dans quasiment toutes les pathos. »

Et d'autres répertorient des outils de prise en charge comme le recours au français signé, à la méthode Makaton, à des stimulations faciales, l'utilisation de la respiration, du chant.

Il était intéressant de remarquer que plusieurs orthophonistes m'ont contacté par mail pour me demander de spécifier ce que j'entendais par « médiation corporelle ».

II. Synthèse des réponses

Il y a certes un consensus sur la place indéniable du corps dans la pratique orthophonique actuelle, mais celui-ci est généralement vu comme un élément instrumental et non constitutif du sujet. Ainsi la dimension éminemment messagère du corps ne semble pas être perçue par la majorité. Cela se traduit dans la prise en charge par, certes un recours au corps, mais pas telle que nous l'envisageons dans ce mémoire, pas en tant qu'objet médiateur.

Chapitre IV

LES TESTS

I. Carole

1. Dénomination des parties du corps

Elle obtient un score de 18/22.

Lorsque que je lui explique la consigne du test de désignation des parties du corps et du visage, elle s'exclame : « ah ca je l ai déjà fait a l école !»

Ses confusions sont les suivantes : elle dit « coude » pour « bras », « mollet » pour « cheville », « bidon » pour « nombril », « colonne vertébrale » pour « nuque ».

Elle dit de plus « petits doigts de pied » pour « orteils ». Ces expressions sont assez immatures.

2. Désignation des parties du visage

Carole obtient un score de 10/12.

En désignation sur soi, elle pointe précisément avec son index. Il n y a aucune erreur.

Lorsque je modifie la consigne au profit de la désignation sur autrui, elle a une réaction d'étonnement à l'idée de mon toucher. Elle fait une erreur concernant la désignation des oreilles gauche et droite. La réversibilité n'est pas acquise.

3. Test de Mira Stambak

Elle obtient un score de 14/21 ce qui la place dans la moyenne des résultats de l'âge de 6 ans, alors qu'elle en a 7. Ce score est donc inférieur.

4. Le dessin du bonhomme

(Cf. Annexe V)

Son dessin équivaut à une production de 8 ans alors qu'elle en a 7.

Nous notons que c'est le seul bonhomme féminin. On remarque bien ici à quel point le dessin du bonhomme est un reflet de soi, physiquement mais aussi psychologiquement, permettant d'analyser le degré de symbolisation.

C'est également la seule à utiliser des couleurs.

Nous remarquons qu'elle utilise un crayon-papier et qu'elle a recours à la gomme. On peut en déduire qu'elle est appliquée, qu'elle cherche à bien faire et qu'elle ne se fait pas suffisamment confiance pour tracer du premier coup. Elle est perfectionniste.

Nous notons sa gestion de l'espace qui est plutôt mauvaise puisqu'elle dessine au milieu en bas.

Elle dessine les jambes de profil, alors que tout le reste du corps et du visage est dessiné de face.

5. La reproduction de postures avec entrée kinesthésique

Elle obtient 8/8.

Elle se laisse facilement manipuler, elle est disponible aux suggestions d'autrui. Peut être est-ce sa pratique en danse qui l'y a habitué ?

Elle est très concentrée. Elle y parvient correctement.

6. La goutte

(Cf. Annexe VI)

Carole reproduit les 11 éléments. Parmi les 13 items, il y en a un qui n'est pas bien représenté : elle dessine 7 lignes horizontales au lieu de 4. Cherche-t-elle à combler l'espace ? Cela lui fait un total de 23/24, ce qui est très correct.

Nous notons une bonne structuration de la page ainsi qu'un relatif respect des proportions (seule la hampe supérieure est beaucoup plus courte que sur le modèle).

7. La reproduction des postures avec entrée visuelle

Elle obtient 7/8.

Carole se débrouille toujours bien.

8. Conclusion et projet

Avec Carole, nous projetons de travailler sur la structuration spatio-temporelle.

Pour cela, nous proposerons un travail inspiré du jeu du leader en danse contemporaine.

II. Jonas

Lors de notre premier contact, Jonas n'apparaît pas très à l'aise. Il se cache derrière ses doigts. Il me montre alors une image de lui plutôt timide et immature.

Il me fait comprendre qu'il n'a pas très envie de travailler, mais il reste volontaire tout de même.

1. Dénomination des parties du corps

Jonas obtient un score de 9/22.

Il ne parvient pas à évoquer les termes généraux comme bras et jambe.

Nous remarquons que Jonas confond les parties extérieures et intérieures du corps. Il donne par exemple deux occurrences de « muscle », pour « avant-bras », pour « mollet » ainsi que « gras » pour « poignet ».

Nous notons que « poitrine » apparaît trois fois ; pour nommer « nuque », « cou » et « coude ».

Nous observons plusieurs confusions : « genou » pour « cuisse », « ongles » (prononcé ol) pour « orteils » et « bidon » (prononcé bido) pour « nombril ». Serait-ce le signe d'une forme d'immaturation ?

Il n'ose pas évoquer « fesses » d'emblée, mais après encouragement les nomme, non sans gêne.

2. Désignation des parties du visage

Jonas obtient une note de 11/12.

D'emblée il nous apparaît comme hypotonique ; Jonas ne pointe pas précisément avec le doigt mais désigne grossièrement avec une main molle. Pourrait-on voir dans l'hypotonie de Jonas le témoignage d'un manque de confiance en lui ? Chercherait-il à faire illusion en maintenant une ambiguïté ? Il se sert aussi de sa main pour se cacher derrière.

En désignation sur soi, il montre les cils pour les sourcils. En ce qui concerne les yeux gauche et droit, il me demande « la gauche pour moi ou pour toi ? ». Jonas semble donc percevoir la réversibilité de points de vue et donc percevoir l'altérité.

En désignation sur autrui, il commence à désigner sur moi en pointant à une certaine distance de mon visage. Je lui dis qu'il peut me toucher pour que je sois sûre de la partie qu'il me montre. Il me dit « non ». Il préfère ne pas entrer en contact directement avec moi. Je respecte son choix.

Quand je lui demande de désigner son front, il me montre d'abord le menton puis le front en deuxième intention. La réversibilité ne pose pas de problème même sur autrui.

3. Test de Mira Stambak

Jonas obtient une note de 15/21. Cela équivaut à la moyenne des enfants de 12 ans alors qu'il en a 9. Ce score le place largement au-dessus du score des enfants de son âge.

Jonas semble intéressé, il est très concentré. Nous notons qu'il frappe fort.

4. Le dessin du bonhomme

Jonas fait deux dessins (Cf. Annexe VII et VIII), j'ai choisi de coter le deuxième.

Au Goodenough, Jonas obtient une note de 10, ce qui correspond à un bonhomme de l'âge de 5 ans alors qu'il en a 9.

Sa première réaction quand je lui explique la consigne est la suivante « Je ne sais pas dessiner un bonhomme, je préfère dessiner une maison en 3D ! »

Il choisit alors le premier outil scripteur qu'il trouve à proximité, un crayon de bois. Il commence à tracer un trait. Il me demande alors une gomme. Il gomme salement ses premiers tracés. Il reprend son stylo et recommence le dessin, juste à côté du précédent, qu'il réalise en moins d'une minute.

Je lui demande alors s'il peut en refaire un en essayant de rajouter des détails. Il n'est manifestement pas content.

Il accepte cependant de recommencer et prend un peu plus de temps. Il dessine un bonhomme semblable auquel il rajoute des doigts et des orteils démesurés.

Nous notons donc une mauvaise gestion de la page. En effet son bonhomme est tout petit comparé au format A4 de la feuille, en haut de la page.

S'agit-il d'un manque de bonne volonté de la part de Jonas ? Ou d'une fuite par rapport à un élément qui lui pose problème ?

5. La reproduction de postures avec entrée kinesthésique

Jonas obtient 3/8.

Ses positions ne sont pas nettes, les bras à l'image du corps. Nous remarquons cependant que cela s'améliore avec la photo. Quand je lui demande de se concentrer, il ferme très fort les yeux. Mais la reproduction est plutôt fidèle.

Dès qu'il se lève, Jonas nous paraît désarticulé, flasque, hypotonique. C'est une donnée que nous avons repéré en position assise ; il se tient avachi sur le bureau mais c'est encore plus prégnant quand il est debout.

Il n'est pas assuré, il ne se tient pas droit, son bassin se décale d'un côté.

Paradoxalement, lorsque je lui prends les bras pour le manipuler, il ne se laisse pas faire, il n'est pas détendu, il cherche à maîtriser. A tel point que je n'arrive pas à le manipuler pour lui faire adopter la dernière posture, ses épaules étant trop contractées.

Il semble important de préciser que Jonas est né avec une fente palatine. Son rapport au corps depuis sa naissance, à travers son vécu médical et chirurgical, est certainement particulier.

6. La goutte

(Cf. Annexe IX)

Tous les éléments sont représentés par Jonas et bien dessinés. Il obtient alors 24/24.

Il met 2 minutes et 38 secondes ce qui est relativement lent.

C'est en effet le seul sujet à ne pas commencer dès le lancement du chronomètre la reproduction. Il fait le choix de prendre un temps de réflexion, d'analyse préalable de la figure pour élaborer sa stratégie de reproduction. Ses yeux passent du modèle à la feuille blanche où il semble déjà visualiser les traits qu'il va faire par la suite. On peut en déduire que ses fonctions exécutives sont opérantes.

Lorsqu'il commence à tracer, il s'emploie à mettre des points aux changements de direction des traits de la figure. Il mime les traits qu'il va faire par la suite afin de mettre son point à la bonne place. Il commence par la figure grossière puis rajoute les détails ensuite.

Fort de cette stratégie, sa figure respecte bien les proportions du modèle. Il reproduit fidèlement le nombre de traits dans le triangle. Il procède réellement par alternance visuelle entre le modèle et sa copie.

C'est le seul également à prendre du temps à la fin pour comparer avec le modèle et voir s'il n'a rien oublié.

Ses traits sont cependant hésitants, non rectilignes.

Nous notons qu'il se tient mal pendant la reproduction de la figure : il a la tête dans la main gauche et ne peut donc pas tenir la feuille avec cette main. A la fin de la reproduction, il semble se lasser.

Nous remarquons que dans ce test qui met en jeu des capacités cognitives et qui ne requiert pas d'implication personnelle de la part du sujet, Jonas est très performant.

7. La reproduction de postures avec entrée visuelle

Jonas obtient un score de 4/8.

Nous retrouvons les mêmes caractéristiques que pour les postures en reproduction. Ses postures sont très approximatives.

8. Conclusion et projet thérapeutique

Avec Jonas, nous allons nous employer à travailler sur sa rigidité, à la fois psychique et physique, comme nous l'a indiqué le test des postures. Nous allons essayer de favoriser une meilleure conscientisation de son corps, défaillance mise en évidence par le test d'évocation et de désignation des parties du corps et du visage, et donc une représentation plus fine que celle qui émerge de son dessin du bonhomme.

Pour cela, nous pensons travailler la relaxation en étant allongé et immobile inspirée de la méthode Feldenkrais afin d'éveiller l'écoute aux ressentis corporels pour ensuite évoluer vers une conscientisation de son corps en mouvement.

III. Sven

1. La dénomination des parties du corps

Sven obtient un score de 11/22.

Il ne donne aucune réponse pour : main, cheville, talon et nombril.

Il fait les confusions suivantes : bras pour épaule, main pour avant-bras, poignet pour doigt, jambe pour genou, pied pour mollet, doigts pour orteils, cou pour nuque.

On remarque que même s'il se trompe, il propose un élément qui se situe dans le même membre.

2. La désignation des parties du visage

Sven obtient un score de 8/12.

En désignation sur soi, le pointage de l'index est précis. Il me montre cils pour sourcils.

En désignation sur autrui, il n'a aucune réticence à me toucher.

Il ne trouve pas « le front ». Il fait une inversion pour oreille gauche et droite. La réversibilité n'est pas acquise.

3. Le test de Mira Stambak

Sven obtient 11/21. Cela le place en dessous de la moyenne des enfants de 6 ans, alors qu'il en a 7. Ce score est donc inférieur.

Sven ne respecte pas exactement le modèle que je lui propose. Il est généralement un peu plus rapide et marque un peu moins la pause. Il semble néanmoins très concentré.

4. Le dessin du bonhomme

(Cf. Annexe X)

Au test de Goodenough, Sven se situe dans la moyenne supérieure. Son dessin correspond à l'âge de 8 ans alors qu'il en a 7.

Les principaux éléments sont présents. Le bonhomme de Sven est habillé.

Il est très enthousiaste. Il prend son temps pour dessiner. La gestion de sa page est bonne.

5. La reproduction des postures avec entrée kinesthésique

Il obtient un score de 5/8.

Sven est assez tendu, il oppose une certaine résistance à ma manipulation.

Quand j'ai fini de bouger un bras et que je me dirige vers l'autre, il a déjà commencé à bouger son bras vers moi.

6. La goutte

(Cf. Annexe XI)

On note la présence reconnaissable de 7 éléments parmi 11. Cependant seuls 3 items sont correctement dessinés parmi 13 : l'axe horizontal, la goutte à la fois bien située et d'orientation et de forme correcte.

Il obtient alors un score de 10/24. Sven ne respecte pas du tout la figure initiale. Il a manifestement un trouble de l'orientation spatiale.

Nous notons que Sven met 5 minutes et 10 secondes, il est donc très lent.

De plus il fait de nombreuses rotations à 45, 90 et 180 degrés par rapport au modèle. Ainsi tous les repères gauche/droite et haut/bas sont inversés.

Il utilise préférentiellement une stratégie par balayage de droite à gauche ou de droite à gauche sur le modèle et de ce fait de haut en bas ou de bas en haut sur sa représentation. Tantôt il penche la tête pour être dans le même sens que le modèle, tantôt il tourne sa feuille.

On note également qu'il omet ou qu'il rajoute des traits qui n'appartiennent pas au modèle.

A un moment il me dit s'être trompé mais ne modifie pas sa représentation.

7. La reproduction des postures avec entrée visuelle

Sven obtient 5/8.

Nous pouvons faire les mêmes remarques que pour les postures en reproduction.

8. Conclusion et projet thérapeutique

Avec Sven, nous allons travailler le cadre, nous allons donc axer la médiation sur la structuration spatio-temporelle.

Pour cela nous allons proposer des exercices de rythme.

IV. Barnabé

1. La dénomination des parties du corps

Barnabé obtient un score de 13/22.

Il fait les confusions suivantes : « poignet » pour « avant-bras », « genou » pour « cuisses », « cuisses » pour « mollet », « bidon » pour « nombril », « cou » pour « nuque », « corps » pour « dos » avant de le nommer correctement en deuxième intention.

Il ne propose pas de réponse pour poignet, genou, cheville et talon.

2. La désignation des parties du visage

Barnabé obtient une note de 11/12.

En désignation sur soi, il montre cils pour sourcils.

En désignation sur autrui, il réfléchit pour l'oreille gauche et droite mais ne se trompe pas. La réversibilité semble acquise.

3. Le test de Mira Stambak

Barnabé obtient un score de 15/21. Cela équivaut à la moyenne des enfants de 12 ans alors qu'il en a 8. Il se situe donc au-dessus de la moyenne.

4. Le dessin du bonhomme

(Cf. Annexe XII)

Le dessin de Barnabé équivaut à la production d'un enfant de 6 ans alors qu'il en a 8.

Son dessin est pauvre : il n'y a pas de sourcils, de cils, de cou. Les bras ne sont pas accolés au corps. Le bonhomme est nu.

5. La reproduction des postures avec entrée kinesthésique

Les reproductions son très ressemblantes. Il obtient 7/8.
Barnabé semble cependant assez tendu.

6. La goutte

(Cf. Annexe XIII)

Tous les éléments de la goutte sont présents et bien représentés. Barnabé obtient un score de 24/24.

Il met 1 minute et 13 secondes, il est donc très rapide.

Il adopte la stratégie du balayage de gauche à droite pour le triangle de gauche. Puis il trace le corps de la figure d'un coup. Il finit par tracer l'axe horizontal et former la goutte.

7. La reproduction de postures avec entrée visuelle

Il obtient 8/8.

Barnabé utilise une stratégie ingénieuse. Il se met dans le même sens que le bonhomme qui est de dos, il n'a donc pas besoin de reproduire la posture en miroir mais se contente de coller au modèle.

8. Conclusion et projet thérapeutique

Avec Barnabé, nous allons axer notre travail sur l'expressivité dans le rapport à l'autre.
Pour cela nous allons proposer un travail d'alternance de déplacements et d'immobilité dans l'espace, seul puis ensemble dans l'esprit de la danse contact.

Chapitre V
LA MEDIATION CORPORELLE

Lors de ces séances, il s'agira, tout en ayant une idée de la direction à prendre pendant la séance, de laisser l'enfant acteur. C'est lui qui nous emmène là où il veut, lui qui nous montre ce qu'il a envie de nous dévoiler.

I. Carole

Carole arrive à sa première séance avec un plâtre à la jambe et des béquilles. Nous n'étions pas prévenues, je dois donc improviser pour la séance.

Je lui demande de s'allonger au sol.

Ce contact avec le sol permet tout d'abord une grande stabilité pour le corps, un élément soutenant. C'est par cette exploration et cette construction de la solidité du support que se rejoue le besoin de sécurité. Ensuite ce contact intime avec le sol nous ramène à un lien archaïque entre l'homme et la terre et qui permet le retour sur un mode archaïque des sensations.

Je lui demande de se détendre et de se concentrer sur sa respiration, sur les battements de son cœur.

Encore une fois, cette disposition d'écoute renvoie au rythme cardiaque de la mère que le fœtus perçoit dans le ventre de sa mère, ce qui explique que le rythme deviendra le premier organisateur de la vie psychique du bébé, comme nous l'avons vu.

De plus cela permet au sujet de s'inscrire dans une régularité dans une continuité qui renvoie au besoin de sécurité et de confiance.

Aussitôt elle gonfle la poitrine et produit une inspiration très exagérée. Je lui demande de respirer naturellement, de ne pas forcer mais simplement de prendre conscience de sa respiration.

Je note la difficulté de comprendre l'expression « prendre conscience ». On peut peut-être penser que dans l'imaginaire collectif une demande est associée à une action. Ainsi une consigne impliquerait une modification visible. Or ici il y a bien un changement à opérer mais difficilement perceptible pour autrui puisqu'il modifie une disposition en soi et non hors de soi. Nous retrouvons ici la difficulté de percevoir les concepts de dedans/dehors.

L'emploi de cette expression peut permettre à Carole de faire l'expérience que l'on peut avoir une action pour soi-même, en soi-même, invisible pour l'autre. Le corps, le ressenti peut être médiatisé dans la relation du sujet à lui-même. Il est alors possible de se mettre à distance de soi-même et de se représenter. Nous jouons ici les enjeux de la fusion et de la défusion.

On note ici que Carole, n'ayant pas bien compris la consigne, y répond en exagérant son mouvement. Cherche-t-elle à bien faire ?

Je lui demande ensuite de réfléchir à ce que cette respiration modifie dans son corps, si elle perçoit des micromouvements. Je lui propose de fermer les yeux pour l'aider à se concentrer, ce qu'elle refuse.

Fermer les yeux peut être anxiogène. Nous éprouvons la séparation entre ce qui nous entoure et notre soi, ce n'est pas rassurant. Cela explique peut être le refus de Carole.

Je lui demande ensuite de penser à ses pieds, ses chevilles, ses mollets, ses genoux, ses cuisses, puis toutes ses jambes et d'imaginer quelle est l'empreinte que la moitié inférieure de son corps laisse sur le sol.

Cette consigne amène Carole à se représenter dans l'espace, à un mode réflexif de pensée. Nous rejoignons ici le concept de défusion évoqué plus haut.

Je continue à faire remonter sa conscience, dans son ventre, son cou, ses épaules, ses bras, sa main. Je lui demande toujours de prendre conscience de sa respiration et de l'empreinte qu'imprime le haut de son corps sur le sol. Puis on parvient à la conscientisation de la tête, avec le menton, avec la bouche, le nez, les yeux, le front, les oreilles...

Tout ce travail est inspiré de la méthode Feldenkrais que nous avons développée. Il a pour but de se recentrer sur le sentir et le ressentir.

Je lui propose ensuite des micromouvements de tête, qui deviennent de plus en plus amples. Je lui indique ensuite de prendre appui sur son regard qui va permettre de déployer le mouvement. Enfin elle essaye de synchroniser le regard et le mouvement de tête.

Carole pendant ces exercices ne semble pas totalement détendue. Quand ses bras étaient au dessus de sa tête, son pull remontait et laissait entrevoir son ventre ce qui manifestement la gênait. Je tire alors le pull pour cacher son ventre. Mais paradoxalement elle agrippe sa manche avec sa main ce qui accentue le phénomène.

On peut peut-être penser qu'elle a besoin de faire corps, de fusionner avec ses vêtements, avec son enveloppe. Il ya d'une part une prise, le pull, et d'autre part une absence de lâcher prise, une difficulté à se détendre. On rejoint ici toute la problématique de l'étape d'indifférenciation/différenciation.

Je remarque aussi qu'elle se gratte beaucoup pendant les exercices.

C'est peut être un moyen pour elle d'avoir un retour de soi à soi mais qui passe par l'action cette fois. On peut également penser qu'elle est mal à l'aise.

A la fin de la séance, je lui demande comment elle se sent, elle me répond « Je suis toute détendue ».

Nous commençons la deuxième séance par un exercice calme de respiration.

Elle inspire et expire par le nez, sa bouche reste fermée.

Nous nous mettons alors dos contre dos pour respirer l'une contre l'autre.

Nous avons déjà compris l'importance du travail sur l'appui du dos qui est le pilier, le support du corps, base pour la construction de la confiance en soi. On éprouve ainsi la capacité de (su)pporter et d'être (su)pporté, dans la relation à l'autre.

L'objectif est toujours de prendre conscience de sa respiration et de la respiration de l'autre, prendre conscience que la respiration amène un mouvement dans le corps, que l'on peut percevoir de l'autre.

Je demande ensuite de faire bouger le corps à partir de cette dernière ; étirer le corps à l'inspiration et le relâcher à l'expiration. Nous travaillons sur l'écoute. Il est alors nécessaire de se concentrer pour sentir davantage la respiration de l'autre.

Il est ici question de l'introduction d'un tiers, étape essentiel du développement du langage.

Quand je la questionne, je remarque qu'elle n'a pas remarqué que nous n'avions pas le même rythme respiratoire. Lorsqu'elle s'exprime, elle reprend beaucoup d'expressions que j'ai employées précédemment. Elle est en collage avec moi et les « j'sais pas » sont récurrents.

En en discutant avec sa mère plus tard, je comprends que Carole nomme cet exercice « essoufflement » alors que je n'ai jamais employé ce terme en séance.

On retrouve alors la notion de souffle mais dans une acceptation différente : on ne prend pas du souffle mais on perd son souffle.

Cette utilisation d'un mot pour un autre est très intéressante car cela signe son rapport au langage. On assiste à une non correspondance entre le ressenti et sa manière de le mettre en mot. La médiation corporelle permet peut-être de réajuster les mots au vécu.

Je lui propose ensuite un « jeu du leader » adapté. Nous sommes alors toutes les deux assises sur une chaise. Pendant la première phase, je suis devant elle et elle imite mes mouvements, puis nous inversons les rôles.

Lorsque c'est à son tour de proposer un mouvement, je sens une angoisse qui se manifeste, elle n'initie pas de mouvement et me dit qu'elle ne sait pas quoi faire. Je l'aide à évoquer en l'indiquant. Elle se montre alors créative. Elle propose des choses nouvelles et non en miroir avec ce que j'ai fait. Puis à un moment « c'est tout ».

Lors de la deuxième phase, nous sommes face à face et elle doit reproduire les gestes en miroir avant d'inverser les rôles.

A un moment, j'avance les lèvres, Carole est aussitôt prise d'un fou rire.

Je remarque aussi que Carole cherche à me tester ; elle propose des mouvements compliqués qui nécessitent une certaine souplesse et me laisse penser qu'elle cherche à me mettre en échec.

Cherche-t-elle à me faire vivre sa propre difficulté ?

Lorsque je la questionne en fin de séance, elle me répond que « c'était dur un peu ».

Elle se rend compte de certaines difficultés personnelles. Elle est capable d'avoir un retour sur soi, de s'analyser.

A chaque début de séance Carole me demande ce que nous allons faire. Elle est très curieuse, impatiente et devient de plus en plus familière.

Lors de la troisième séance, nous débutons avec l'exercice de respiration à deux. « Je ne sens pas beaucoup de choses ».

Nous poursuivons le jeu du leader. Nous passons alors à la troisième phase où nous sommes toujours face à face mais où cette fois nous ne fonctionnons plus en miroir mais en réversibilité.

Je note toujours une difficulté pour initier le mouvement, un temps d'hésitation « aahh...j'sais pas ».

Quand je propose un changement de consigne, elle se rigidifie. Elle mélange imitation en miroir et en réversibilité. Ces notions sont donc assez mal installées. Mais elle arrive tout de même à s'auto-corriger : « Je me suis trompée tout à l'heure », elle réalise au bout d'un moment qu'elle est en miroir.

Lorsque j'emploie le terme « à l'opposé », elle ne comprend ce terme et me demande une explication.

A la suite de nos séances de médiation corporelle, Carole est la seule à avoir formulé le souhait de poursuivre le travail engagé avec moi.

Selon l'orthophoniste, Carole colle souvent aux actions récentes. On peut alors se demander s'il s'agit d'un plaquage de sa part ou d'une tentative d'appropriation du nouveau matériel.

Carole exprime alors le désir de refaire un jeu entrepris ensemble. L'orthophoniste propose alors une variation de ce travail afin d'éviter la répétition du même. Ainsi le jeu va être repris, non pas dans l'espace 3D mais dans l'espace 2D de la feuille. Cela amène un travail intéressant. L'orthophoniste remarque que Carole utilise des mots propres à la structuration

de l'espace qui ne sont donc pas appropriés à l'espace feuille comme « sauter », « devant », « aller tout droit ». Il s'opère alors une prise de conscience que le lexique convoqué concernant la description du plan 2D et de l'espace 3D n'est pas le même.

II. Jonas

Pour débiter sa première séance de médiation corporelle, Jonas fait une entrée théâtrale ; il marche de manière rapide, assurée jusqu'à sa place. Il cherche à capter les regards, à retenir l'attention.

Nous commençons la séance avec un jeu de marche, je lui propose de marcher dans la pièce et même de sortir dans le couloir s'il le souhaite. Il me dit « non ».

Il me suit alors dans l'espace. Nous inversons ensuite les rôles. Une fois que l'espace a été exploré, nous poursuivons la marche mais cette fois je le dirige par l'épaule, puis par la nuque avant d'inverser les rôles. Je lui propose de garder les yeux ouverts ou bien de les fermer. Il me dit qu'il préfère fermer les yeux, mais je remarque qu'ils sont juste plissés, qu'il ne s'abandonne pas totalement.

Il semble à la fois avoir envie de former un tout avec son environnement, de fusionner, en gardant les yeux ouverts et en même temps d'exprimer son indépendance par rapport à ce qui l'entoure, de défusionner, en fermant les yeux. Il joue en oscillant entre ces deux pôles.

En marchant, je lui soutiens la nuque pour étirer son dos.

Comme nous l'avons déjà évoqué le dos est une zone où les impressions tactiles primitives sont les plus prégnantes. Elle constitue une partie primordiale de la première peau psychique, qu'on pourrait rapprocher d'une « maman-dos ». D'où la nécessité d'une présence suffisamment étayante, contenant.

Je lui demande alors ce qu'il ressent dans son cou. « Des craquages d'os » me répond-il.

Je propose des variantes de la marche avec une modification de l'intensité, allant jusqu'à la course ou l'arrêt. Lorsqu'on s'arrête je lui demande s'il se repère dans l'espace malgré ses yeux « fermés », il sait toujours où il se situe mais a-t-il vraiment les yeux fermés ?

En poursuivant la marche, je demande à Jonas de se concentrer sur ce qui bouge dans son corps et dans quel ordre, puis de le verbaliser. Nous en discutons ensemble.

Ensuite je lui touche une partie du corps et c'est cette partie qui doit initier le mouvement et qui entraîne le déplacement dans l'espace. Ses productions sont très intéressantes avec des déplacements dans toutes les dimensions, même vers le haut et vers le bas. Je lui parle de la « ficelle imaginaire » qui tire, ce qui l'aide à ressentir les sensations.

Lors de cette première séance Jonas apparaît comme un enfant très enthousiasmé par la nouveauté des séances. Il se prête vraiment au jeu, en cherchant peut-être trop à s'imposer. Il fait preuve de qualité créative.

Je note une difficulté de sa part pour élaborer, pour dire pourquoi « c'était bien ». Il me répond « j'avais l'impression de marcher tout seul », « j'avais l'impression qu'il y avait plein de choses autour de moi » « j'ai pensé à rien ».

Pour débiter la deuxième séance, je le fais s'allonger par terre.

Je lui explique qu'il doit se détendre et que je vais manipuler des parties de son corps. Je prends un bras. Il oppose de la résistance et à du mal à se détendre, il cherche à maîtriser. Il est même pris d'un fou rire. Je lui demande alors de me dire s'il est détendu. Il me dit que ça ne le détend pas. Je lui demande s'il sait pourquoi. Il ne sait pas. Je lui demande si il n'est pas à l'aise, s'il a peur que je lui fasse mal, que je laisse tomber son bras. Il me dit que non. Je n'insiste pas. Je lui demande de se relever.

Nous reprenons une marche et je lui demande d'isoler des parties de son corps et de réfléchir à la manière dont on peut bouger ces parties-là. Il dit qu'avant il savait plier son poignet dans l'autre sens, en parlant en fait de son coude.

Je le tiens toujours par la nuque. Puis je lui propose d'inverser les rôles « je n'ai pas envie ».

C'est un enfant qui est beaucoup dans le « non », dans le refus.

Pour la troisième et dernière séance, je remarque d'emblée que Jonas a encore une fois adopté une attitude différente. Cette fois, il semble assez immature; il adopte une voix plus aigüe, un ton monotone, une articulation plus molle, est instable. A la question « comment vas-tu ? » que je pose en début de séance, il me parle de ses devoirs qu'il n'a pas finis. Il se situe dans un registre affectif, régressif.

Notons que Jonas est arrivé contrarié à cette séance. Peut-être que ce qui s'est passé avant la séance l'a envahi et l'a empêché de se rendre disponible ?

Je lui propose une activité inspirée de la méthode Feldenkrais qui ressemble au travail effectué avec Carole, développé précédemment.

Jonas frotte ses pieds l'un contre l'autre. Je lui demande si ça l'aide à se concentrer, il me dit oui.

Jonas est tendu. Il tremble presque. J'écourte l'exercice parce que je ne le sens pas à l'aise.

Est ce que ce travail lui rappelle les mouvements qu'il a du faire avec son voile du palais pendant la rééducation de sa fente palatine ?

Jonas est un enfant assez tonique, qui a du mal à se détendre, à lâcher prise. Il manque de malléabilité. Mais en même temps, il semble hypotonique et avachi.

Jonas commence à être dans l'opposition. Je lui propose de poursuivre le travail de la semaine dernière, il exprime aussitôt son refus.

Je lui propose un autre petit jeu de conscientisation du corps qui demande de découvrir son avant-bras. Il me dit que ce n'est pas possible comme il a une chemise en dessous de son pull et que c'est trop serré pour pouvoir être retroussé. Il refuse donc d'emblée la proposition que je lui fais.

Jonas s'oppose alors à autrui. Mais être en conflit n'est-ce-pas le premier pas avant la séparation, composante du langage ?

Finalement l'investissement des séances par Jonas est assez ambivalent, oscillant entre acceptation et refus : la première séance représentait une nouveauté et Jonas paraissait enthousiaste et se montrait très coopératif. Puis à la troisième séance, il laissait clairement paraître son agacement en soufflant, il exprimait son désaccord.

L'attitude de Jonas est également ambivalente passant d'une immaturité à une assurance démesurée. En effet il est soit un « bébé » soit un « grand ». D'après son orthophoniste, ce comportement ambivalent est assez représentatif de son fonctionnement.

Il est donc intéressant de noter que finalement quelle que soit la médiation que l'on propose, il y a toujours une continuité dans le comportement de l'enfant qui ne dépend

pas de nous. Il y a quelque chose de déjà constitué qui nous précède toujours et qu'il faut probablement respecter et savoir inclure dans le travail.

Lors de la séance suivant la médiation, la stagiaire demande à Jonas ce qu'il a pensé des séances avec moi : « pfff ». Est-ce que tu as appris des choses sur ton corps ? « Pas grand-chose ».

Est-ce que cela révèle véritablement un désintérêt de la part de Jonas ou ne s'agirait-il pas plutôt d'une difficulté à mettre en mots ce qu'il pense ?

Dans cette même séance, l'orthophoniste et la stagiaire reprennent un texte écrit à 3 qui avait été commencé avant la parenthèse des séances de médiation corporelle. Au commencement de l'écriture de ce texte, l'orthophoniste se souvient que Jonas, qui avait une idée précise du cheminement de l'histoire, avait des difficultés à s'adapter aux propositions des autres, à se décoller de son idée première. De ce fait l'histoire était alors incohérente. Or lors de la relecture du début du texte, il se rend compte que sa formulation prête à confusion et transforme son écrit.

Il est possible que cela soit lié aux séances de médiation corporelle puisque c'est la première fois qu'en séance d'orthophonie, Jonas ressent que son écrit peut être compris d'une manière différente de ce qu'il a voulu dire initialement. Jonas s'est alors décentré et est parvenu à considérer l'autre et à se mettre à la place de cet autre, lecteur.

III. Sven

Pour débiter la première séance, je propose un exercice de marche à Sven. Il reste alors dans l'expectative avec ses mains devant la bouche avant de commencer à me suivre. Je me retourne alors et les rôles sont inversés. Je varie les intensités, je varie les hauteurs et il imite les modifications que j'apporte à la marche. Il se sent un peu en difficulté quand je me retourne et qu'il doit initier le mouvement. Puis il marche seul.

Ensuite je lui propose de réagir à un signal sonore ; quand je frappe dans les mains, il doit s'arrêter. C'est ensuite à lui de s'arrêter quand il veut. Je modifie ensuite la consigne : quand je frappe dans les mains, il doit ralentir. Je remarque que quand il doit marcher doucement, il courbe le dos et plisse les yeux.

Sven semble donc avoir besoin de concentration ce qui se manifeste par des modifications dans sa posture pour parvenir à ralentir, à se canaliser. On sent un réel effort, une réelle crispation.

A présent, je mélange deux consignes ; Quand je tape une fois dans les mains, il doit s'arrêter et lorsque je tape deux fois, il ralentit. Sven semble en difficulté pour s'adapter aux deux consignes.

Sven nous montre sa difficulté à jouer entre les deux modalités. Ce jeu, cette flexibilité, requiert une certaine souplesse d'esprit.

Je propose ensuite un exercice sur l'intensité. Il est debout et je lui propose de descendre au sol et de remonter dans un temps imparti, en 8,4 et 2 temps. Il doit alors s'adapter à l'intensité, la respecter, l'anticiper tout en maîtrisant la fluidité de la descente.

Sven semble prendre beaucoup de plaisir à cet exercice.

Je le questionne alors en fin de séance. « Ca m'a plu parce qu'on a fait des choses et on a appris des choses, des choses du corps et c'est tout. ». Il me dit que ca lui a fait du bien

« parce qu'on a fait des exercices », « parce qu'on a appris des choses », que c'était « rigolo » quand il marchait.

Sven semble assez scolaire et voir dans la séance quelque chose de l'ordre de l'éducatif.

Il se présente pendant cette première séance comme un enfant très enthousiaste. Il adopte également une attitude assez théâtrale et rit en séance.

Pour débiter cette deuxième séance, on recommence avec un exercice qui fait écho à la semaine précédente : il doit descendre au sol le plus lentement possible et remonter le plus lentement possible.

Sven éprouve des difficultés à arrondir le dos lors de la descente ou de la remontée. Il semble assez rigide et manque de souplesse à la fois physiquement mais peut-être également psychologiquement. On peut alors dire qu'il a du mal à courber l'échine. Par cette manifestation somatique, peut-on penser qu'il a du mal à se plier à l'autorité, à la règle ? Cela rejoindrait en tous cas son intolérance à la frustration, sa volonté de contrôler et la difficulté de poser des limites dans le cadre familial.

Cette fois le rythme n'est plus imposé, c'est lui qui en est maître.

Il se crée alors un espace où Sven peut expérimenter ses limites : est-ce que mon corps peut aller encore plus vite ? Encore plus lentement ? Ensuite à sa demande, nous comptons combien de temps dure sa descente. Il se met alors de lui-même au défi de se surpasser en essayant d'aller de plus en plus vite.

Sven semble animé par le désir de gagner, de se dépasser.

Je propose ensuite un travail de rythme.

Nous réfléchissons ensemble sur ce qu'est le rythme. Nous parvenons à une verbalisation que tout est rythme : les battements du cœur, la fréquence des repas...

Cela rejoint le rythme comme première organisation psychique développé plus haut. J'avais pensé mettre en place un exercice de rythme corporel avec trois séquences de plus en plus complexes, en trois puis cinq puis sept temps. Nous aurions répété la même séquence ensemble pour ensuite effectuer deux séquences différentes en même temps. Mais je me rends rapidement compte que cet exercice est trop complexe pour Sven, je m'adapte donc rapidement.

Nous voyons ici que la flexibilité du thérapeute est essentielle.

Je ne conserve que le premier temps de l'exercice précédent, un travail sur le rythme ternaire. La séquence consiste à taper l'épaule d'une main, puis l'autre épaule avec l'autre main puis les deux mains ensemble face à soi. On cherche ensemble l'exercice. Quand cela est acquis, nous l'effectuons dos à dos, afin de ne conserver que l'entrée auditive et non plus visuelle.

Je remarque que c'est plus simple pour lui lorsque nous sommes dos à dos, il peut alors se dégager de la fusion qui ne lui permet pas une réalisation correcte du mouvement.

C'est ensuite à lui d'interpréter la séquence seul, sans mon étayage.

Il me dit que « c'est comme une musique ».

Ensemble nous trouvons d'autres manières de faire le même bruit mais avec d'autres parties du corps. Il a l'idée de faire le bruit avec ses jambes en avançant.

Je commence à amorcer la fin de la séance mais cela s'avère compliqué. Sven bouillonne d'idées, il a plein de propositions à faire partager. C'est un réel jaillissement qu'il est difficile pour moi de contenir.

Je lui demande si et pourquoi il a aimé la séance, il me dit encore une fois que « c'était bien, parce qu'on a appris des choses. »

En ce début de troisième séance, nous poursuivons le travail de rythme entrepris la semaine dernière. Nous échangeons sur le rythme, je demande s'il y a un rythme dans le corps. Nous réfléchissons ensemble et finalement nous tombons d'accord sur les battements du cœur. Nous écoutons alors nos cœurs et nous réfléchissons à ce que nous entendons dans différentes situations. On l'entend fort « quand on court », « quand on fait le fofou », « quand il y a du silence ».

Nous reprenons ensuite le travail sur le rythme ternaire commencé la semaine dernière.

Nous essayons de respecter le rythme, de n'aller ni plus vite, ni plus lentement. Il propose d'aller un peu plus vite. Nous essayons. Il réitère sa demande d'expérimenter encore plus vite. Je respecte son désir mais plus Sven accélère ses mouvements moins il respecte le rythme ternaire. J'éprouve donc le besoin de lui rappeler la consigne. Je lui dis qu'il faut d'abord réussir à respecter une consigne x pour passer à un degré de complexité supérieur.

En même temps qu'il accélère la cadence à la fois psychique et physique, je le vois redoubler d'énergie dans ses frappes. On assiste à un emballement psychomoteur, où tout devient indifférencié. Selon Sven, il y a nécessairement coordination entre augmentation de l'intensité et de la fréquence.

Mais Sven continue à se laisser submerger par ses idées. Je ressens alors le besoin de reposer le cadre afin d'éviter le débordement.

Je me suis alors questionnée : s'agissait-il d'une position de pédagogue ? Je crois finalement qu'il s'agit bien d'une position de thérapeute qui perçoit que l'enfant a besoin d'être contenu, ramené à soi, rassuré.

Sven se rend alors soudainement compte qu'il a mal aux bras et le verbalise. Je lui dis que c'est certainement parce qu'il frappe trop fort. Nous nous entraînons à taper moins fort. Nous constatons que nous entendons suffisamment le bruit ainsi.

Pour réussir à adoucir l'intensité, Sven semble encore avoir besoin de baisser la tête et de fermer très fort les yeux.

A la fin de la séance nous reprenons les différentes séances passées ensemble. Il m'impressionne car il se souvient très bien des séances. Il est capable de me restituer avec précision de nombreuses activités. Il me dit qu'à l'école, ils ont également travaillé sur les parties du corps et qu'il savait tout !

A la fin je lui dis que c'est fini, et comme toujours, il s'en va de son propre chef, sans dire au revoir.

IV. Barnabé

Quand Barnabé arrive en séance, il est plutôt inexpressif. Il dit bonjour et va directement s'asseoir à la place qu'il occupe d'habitude. Je lui pose quelques questions, les réponses sont très laconiques. Je lui dis qu'on va continuer nos petits jeux. Je lui demande s'il est d'accord, il me dit oui et se lève.

Je lui propose pour commencer un jeu calme, de concentration .Barnabé est donc en position statique, il regarde droit devant lui. Moi je suis face à lui et j'isole une partie de mon corps que je bouge. Il doit la nommer. Puis je me décale toujours plus latéralement.

Cela lui demande d'affiner sa vigilance, de porter son attention sur des détails de moins en moins visibles dans son champ visuel le plus large possible. Il prend alors conscience, en en faisant l'expérience, que l'on peut voir, prendre en compte des éléments sans pour autant avoir les yeux dirigés vers cet endroit.

Barnabé ne nomme pas spontanément la partie du corps dès qu'il l'a trouvée, j'ai besoin de le solliciter. Puis petit à petit, il prend l'initiative seul.

Barnabé apparaît donc en ce début de séance comme un enfant inhibé.

Je poursuis la séance en lui proposant un « jeu du leader » adapté .Les deux protagonistes sont l'un derrière l'autre. La personne devant initie le mouvement et la personne derrière tente de reproduire exactement les mêmes mouvements en même temps dans une simultanéité alors spatiale et temporelle. Ensuite les rôles sont inversés ; le meneur devient le suiveur et vice versa.

Lorsque c'est à Barnabé d'initier le mouvement, il reproduit systématiquement les derniers mouvements effectués. Il a besoin de passer par le collage.

Puis petit à petit, il fait des propositions plus personnelles mais toujours caractérisées par leur symétrie, leur répétition et leur rigidité. En effet s'il fait un mouvement d'un côté, il fait systématiquement le même de l'autre coté. Je remarque qu'il bouge préférentiellement les bras et toujours de manière géométrique, il représente par exemple des angles droits avec ses coudes. Il s'accroupit souvent en gardant son dos toujours très droit, très rigide. Barnabé semble avoir besoin d'un support stable, de sécurité, d'un retour au même, au connu.

Je fais évoluer le jeu avec un déplacement dans l'espace.

Je note que lorsqu'il marche, Barnabé a les mains dans les poches. A-t-il besoin de faire corps avec ses vêtements ? De se donner une contenance ? De contraindre ses bras, trop libres ?

A la fin de la séance je lui demande ce qu'il a ressenti, il me répond « que je me contrôlais ». Barnabé se présente donc pendant cette première séance de médiation comme un patient qui ne semble pas voir en autrui un autre mais plutôt un même. Il se situe dans le registre imitatif et quand il s'en détache c'est pour adopter des attitudes plaquées, manquant de souplesse sur le mode répétitif.

Nous débutons la deuxième séance avec le « jeu du bonhomme de neige ». Il doit alors imaginer qu'il est un bonhomme de neige, le but étant de fondre le plus lentement possible jusqu'à arriver au sol.

Cet exercice permet à Barnabé de faire l'expérience de son propre rythme et surtout de voir qu'il peut être respecté. Il n'est donc pas contraint par un rythme imposé par autrui mais gère lui-même son intensité, la fluidité de la descente.

« Quand on fond, on bouge tout son corps ». Il prend conscience que même lors d'un déplacement aussi simple que passer de la position debout à allongé, tout le corps est mobilisé, tout le corps s'engage.

Ensuite nous reprenons le jeu de marche qui nous avons commencé la fois précédente. Nous nous déplaçons dans l'espace tous les deux, puis c'est à lui d'explorer seul tous les recoins de la pièce. Puis à un signal sonore, il doit s'arrêter net, se figer. Je retape dans les mains et il repart. Puis le jeu se complexifie, après s'être figé, il fond au sol et je retape

dans les mains, il se relève. Nous réfléchissons ensemble aux différentes manières d'aller au sol afin d'enrichir ses propositions qui restent très plaquées.

Ensuite je lui propose de faire évoluer l'atelier avec le jeu des « statues bizarres ». Au lieu de se figer net, il doit trouver une statue originale à incarner. Il trouve quelques idées, que j'encourage beaucoup, mais rapidement son imagination s'essouffle et il rejoue des schèmes connus en mobilisant toujours les mêmes parties du corps. Il se met par exemple en équilibre sur un pied, or il n'est pas stable et ne peut donc pas faire une statue digne de ce nom.

Je le questionne alors ; qu'est ce qu'une statue ? Qu'est ce qui la caractérise ? Nous réfléchissons ensemble à ce que nous pouvons mettre en place pour être davantage stable, puis nous l'expérimentons.

Je trouve intéressant que systématiquement lorsqu'il incarne une statue, il se mette en équilibre sur un pied et se mette par la même occasion « en danger ».

Peut-on penser que dans son système interne, la statue soit tiraillée entre attirance vers le ciel et en même temps vers la terre ? Ce qui expliquerait qu'il incarne la statue comme il l'entend.

Peut-on penser qu'il cherche à faire une performance, à montrer qu'il est capable de faire des choses compliquées ? Dans ce sens on note qu'il est d'ailleurs très sensible à la valorisation.

De plus, en réagissant ainsi, il ne respecte pas la consigne qui est de ne pas bouger.

Il tient d'ailleurs le bureau pour être davantage en équilibre.

Cela semble assez paradoxal car l'équilibre porte en germe la chute et toute son insécurité inhérente, comme le souligne Roussillon : « l'inverse de la sécurité sera alors représenté par la menace de chute, sans doute le plus exemplaire de l'insécurité corporelle ».

On peut alors peut être percevoir ce moment de jeu comme le dépassement de ce paradoxe. En effet c'est une étape où Barnabé découvre et exploite des schèmes de mouvements insécures ; il joue avec l'équilibre, l'acrobatique mais dans un cadre sécurisant. A travers cette insécurité-sécurisée, il éprouve peut être le faire confiance dans la prise de risque.

Ensuite, nous entamons le même jeu mais tous les deux.

L'un est en statue et ne bouge pas du tout. L'autre évolue dans l'espace et vient toucher l'autre quand il veut : il se fige à son tour pour que l'autre reprenne vie et parte explorer l'espace avant de revenir toucher l'autre...

Cet échange rappelle un peu le jeu de la bobine développé plus haut. En effet, Barnabé fait l'expérience de mon départ et de mon retour et expérimente ses départs et ses retours.

Je remarque que Barnabé n'est pas très à l'aise avec mes contacts au début.

F Thiéry explique que la difficulté d'entrer en contact avec l'autre, avec le partenaire, pourrait remonter aux premiers contacts, au premier corps à corps qui ne se seraient pas effectués dans un climat sécurisant, rassurant.

On remarque chez les enfants en général que le mode de relation qu'ils entretiennent avec leurs pairs est assez manichéen ; soit on se situe dans la relation conflictuelle avec le contact par la « bagarre », soit dans la relation affective avec le contact par le « câlin ». Mais dans tous les cas, on est dans un rapport d'affect, de quelque chose qui n'arrive peut-être pas à s'élaborer par les mots et qui s'exprime par le corps.

Puis Barnabé prend confiance.

Je l’emmène petit à petit à faire des statues bizarres avec le corps de l’autre lors du court moment de fusion des corps. Ainsi on doit davantage faire preuve d’ingéniosité pour se dégager de la statue. Puis on fonde avant de repartir évoluer dans l’espace.

Au terme de cette deuxième séance, je trouve Barnabé plus à l’aise, davantage dans la relation, au sens où il s’appuie davantage sur moi, sur nos échanges verbaux et non verbaux pour enrichir ses propositions et évoluer.

La troisième séance commence avec un travail de marche qui consiste à occuper l’espace par le corps. Je lui propose des variantes : marcher plus vite, encore plus vite, encore plus vite, plus doucement, encore plus doucement jusqu’à s’arrêter. Puis de marcher en pliant les genoux, marcher en canard, marcher sur la pointe des pieds, marcher en tournant, marcher en arrière.... Puis je lui dis qu’il a un temps pour lui, où il marche comme il veut.

Sa proposition réactualise beaucoup de mouvements que l’on a déjà expérimentés ensemble jusqu’à s’enfermer dans une spirale répétitive qui le met lui-même mal à l’aise puisqu’à un moment il s’arrête et me dit : « C’est fini ? ».

Nous revenons donc au jeu des « statues bizarres ». Barnabé semble alors avoir pris beaucoup d’assurance. Il propose des mimiques très créatives avec son visage. Mais comme ses propositions générales ont du mal à se diversifier, je lui propose des éléments : « statue bizarre avec ton dos », « tes fesses », « tes épaules »... « C’est bien » !

Barnabé semble vraiment sensible à la valorisation de son travail car il enrichit de suite ses propositions.

Puis le jeu évolue en atelier à deux sur le même principe que la semaine précédente. Je fais une statue bizarre et il me touche pour me libérer et lui pour se figer, je fonde et je reprends ma marche dans l’espace, convoquant différentes façons de marcher.

Je sens que Barnabé est de plus en plus à l’aise, le contact entre nous est plus spontané. Pendant nos statues, je peux même l’enserrer afin de former une statue où nos deux corps sont imbriqués. Il doit alors faire preuve d’imagination pour se dégager de cette emprise.

Barnabé propose des choses de plus en plus créatives. Il s’appuie sur mes propositions, mais se les réapproprie pour proposer des choses nouvelles. Il commence à s’émanciper de moi. Il fait alors l’expérience de la défusion.

A ce moment-là avec Barnabé, nous sommes aux prémises de la danse contact développé plus haut: un travail d’écoute et de partage né d’une rencontre entre deux êtres et leur environnement. C’est un peu un miroir des relations dans la vie quotidienne ; est ce que je suis capable de donner mon poids, sans avoir peur de faire mal, de gêner, d’écraser l’autre ? Est-ce que je suis capable d’accueillir l’autre sans m’écrouler parce que je suis trop fragile ? Suis-je capable de faire confiance à l’autre et à moi-même, de recevoir la confiance de l’autre ? De lâcher prise, de cesser de maîtriser, de m’abandonner à l’autre ? De respecter les propositions de l’autre sans chercher à les formaliser ? (Laemmel, 2011)

Cette dernière séance a été très intéressante car, en s’inscrivant dans la continuité des autres, elle a permis d’enrichir le travail, d’avoir des propositions plus intéressantes, plus créatives, plus personnelles, plus spontanées car le lien de confiance était plus fort ce qui n’était pas aisée avec cet enfant très inhibé.

A la fin de la séance, je questionne Barnabé et il me dit : « on s’est amusé ».

Barnabé est alors le premier patient à parler de notion de plaisir. Or le plaisir est une notion corporelle. En effet, le plaisir revoie aux expériences primaires de satisfaction des besoins, qui supposent un engagement du corps et notamment des zones érogènes. Ces expériences satisfaisantes sont donc rejouées afin d’être retrouvées. (Roussillon)

De plus ce plaisir naît de la différence. Barnabé a alors fait l'expérience du passage physique et psychique de l'indifférenciation vers la différenciation, du pareil vers le différent, de la copie vers la création, et a joué avec ces concepts clés. Petit à petit on pressent que la notion d'altérité commence à faire « corps » avec Barnabé.

Revenons sur les trois acceptions du mot différent. Tout d'abord cela renvoie à « différencier », c'est-à-dire l'idée de reporter, remettre à plus tard, cela renvoie également au « différend » c'est-à-dire être en conflit, étape nécessaire en vue de la séparation, et enfin « différent », c'est-à-dire n'être pas pareil, être dissemblable. C'est en faisant l'expérience de la différence que l'on acquiert le sentiment d'exister, d'être une personne à part entière.

Barnabé a donc été très absorbé par le travail, il a beaucoup investi les séances. Il avait certes déjà amorcé une ouverture mais ce travail sur le corps l'a aidé à poursuivre, à enrichir, à globaliser à tout son corps, à découvrir d'autres sensations. Et cette ouverture semble se poursuivre.

Chapitre VI
DISCUSSION

I. Synthèse de l'analyse clinique

Nous venons donc d'observer en quoi, à travers le dispositif à médiation corporelle, où sentir et ressentir sont les maîtres mots, nous assistons à un retour à l'archaïque et à ses problématiques primaires de symbolisation et de narcissisme.

Bien sûr ceci est permis par un cadre thérapeutique qui se veut contenant. Il conjugue en effet quête du plaisir, renforcement de l'unité psychocorporelle, restauration de l'image narcissique, mise en scène des pulsions pour mieux les maîtriser afin d'opérer une réorganisation symbolique.

Au sein de ce cadre, nous avons observé comment le patient a d'abord pu s'éprouver lui-même avant de faire l'expérience de l'altérité.

Finalement la médiation représente bien cet espace privilégié où l'enfant peut nous livrer les éléments cliniques d'une organisation primaire partielle, qui ne demande qu'à être symbolisée.

Il faudrait cependant engager sur un plus long terme ce type de prise en charge afin de mesurer pleinement les bénéfices de la médiation corporelle.

Ainsi ces « expériences » de médiation corporelle présentées précédemment sont davantage à considérer comme une parenthèse dans un travail thérapeutique déjà à l'œuvre depuis plusieurs années. L'intérêt était de proposer une approche différente tout en l'incluant de manière cohérente dans la dynamique générale de la prise en charge. Cela va alors dans le sens de l'importance de la médiation qu'elle soit corporelle ou autre.

II. Ouverture : Vers un dispositif groupal de médiation corporelle

Dans cette étude, nous avons choisi, dans un souci pratique, de proposer des séances individuelles de médiation corporelle.

Mais il serait intéressant de proposer un dispositif groupal de cette médiation corporelle. Ainsi le sujet, en relation avec d'autres pairs pourrait éprouver davantage le lien à l'autre. Oscillant entre son statut d'acteur et de spectateur, l'enfant engagerait un travail intéressant sur la réversibilité des points de vue. Il pourrait alors jongler entre centration et décentration, entre soi et non soi.

Cette position de spectateur lui permettrait de s'inspirer des autres pour enrichir ses propositions tout en progressant vers une différenciation individuelle de plus en plus fine.

III. Limites

1. De la médiation en général

Le choix de la médiation n'est pas anodin. En effet il s'agit, à travers le médium, de trouver un ajustement entre le sujet et le thérapeute. Ainsi ce dernier choisit une médiation qui lui

correspond et qu'il investit. C'est effectivement mon cas avec le choix du corps en tant que médium puisque j'ai une expérience de danseuse. Mais le questionnaire l'a montré, tous les orthophonistes ne se sentent pas forcément à l'aise avec leur corps d'une part et suffisamment formés aux pratiques corporelles d'autre part, pour assumer une telle prise en charge.

Or il est fondamental que le thérapeute soit suffisamment expérimenté pour s'adapter à l'enfant et suivre au plus près ce qui vient de lui. C'est en effet toujours l'enfant qui montre la piste à suivre et le thérapeute qui lui permet de s'y engager.

2. De nos séances de médiation corporelle

Compte tenu de la contrainte temporelle, nous avons mis en place trois séances de médiation corporelle pour chaque sujet. Il paraît donc ambitieux de tirer des résultats fiables à partir d'une étude aussi courte et aussi restreinte.

Cependant, ces séances offrent un aperçu d'une prise en charge plus globale qui ouvre sur de nouvelles pistes de réflexion et de travail.

IV. Cheminement personnel

1. Retour sur le processus d'élaboration de la partie théorique

L'établissement de mon sujet a été le premier obstacle que j'ai rencontré. J'ai mentionné en introduction la conviction qui était la mienne de l'étroite relation qu'entretenaient le corps et le langage. Cependant à l'époque, je manquais d'appuis théoriques pour défendre mon propos et le situer clairement dans le champ orthophonique. Cela m'a valu de nombreux refus de la part de potentiels directeurs de mémoire. Puis avec soulagement des personnes ont accepté de me diriger : l'élaboration de mon mémoire a alors commencé. Il s'appellerait « la place du corps et de sa représentation dans la pratique orthophonique chez l'enfant dyslexique-dysorthographique ».

J'ai alors commencé à lire beaucoup d'extraits d'ouvrage qui traitaient tous à leur manière de la question du corps ; le corps d'un point de vue philosophique, social, le schéma corporel, l'image du corps, le corps en psychomotricité, en orthophonie et selon différents courants, l'importance du geste, dans la danse, dans la danse thérapie, dans le yoga, la question de la médiation corporelle... A travers ces lectures, je me forgeais progressivement une image très globale de mon sujet. Trop globale puisque les éclairages aussi enrichissants que diversifiés que j'amassais entravaient l'écriture harmonieuse de mon mémoire.

Mais cela m'a permis de voir évoluer ma réflexion et avec elle ma problématique. J'ai alors rebaptisé mon mémoire « la médiation corporelle et sa représentation psychique dans la pratique orthophonique : étude clinique de quatre enfants en mal d'écriture », beaucoup plus représentatif de l'aboutissement de mes réflexions au moment de l'écriture finale du mémoire. Une écriture qui n'a pas été aisée puisqu'elle m'a demandé de déployer des capacités de synthèse.

2. Retour sur le processus d'élaboration de la partie pratique

Ayant cheminé dans l'élaboration théorique du mémoire, je me suis rendu compte que certains éléments mis au point aux balbutiements de ma réflexion n'avaient alors plus de sens. C'est le cas de la phase de tests. J'ai cependant fait le choix de la conserver dans ce mémoire surtout pour signifier le processus évolutif inhérent à toutes activités réflexives, dont le mémoire de quatrième année rend compte.

3. Enrichissement personnel

Ce travail d'élaboration a été riche de questionnements.

Cela m'a permis d'être confrontée à des visions très diversifiées de l'orthophonie qui amènent nécessairement des pratiques très différentes voire radicalement opposées. Cela m'a grandement interrogée.

Commençons par le patient. Faut-il s'arrêter à son trouble ou le considérer davantage dans sa globalité ?

Poursuivons sur le trouble. Quelle est son origine? Quel sens accordé au symptôme ?

Questionnons ensuite son évaluation. Évalue-t-on le trouble ou l'aménagement du trouble par le sujet ? Quelle place accorder alors respectivement alors à l'observation objective et subjective ?

Venons-en à sa prise en charge. Parle-t-on de rééducation ou de médiation ?

Achevons ce questionnement non exhaustif par le thérapeute. Quelle importance accorder à la relation thérapeutique ? Comment se positionne-t-il ? Est-il celui qui sait ou qui apprend ? Fait-il ou est-il ?

Pourtant ces positionnements orthophoniques que j'ai pu, d'une part, voir à l'œuvre dans mes stages et, d'autre part, entendre à travers les mots de l'orthophoniste, si éclectiques soit-ils, sont tous des déclinaisons d'un seul et même métier.

Il me semble n'être alors qu'au commencement de ma réflexion sur cette profession fondamentalement humaine et donc nécessairement complexe qu'est l'orthophonie.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, j'ai fait l'hypothèse que le trouble du langage écrit était le symptôme d'un dysfonctionnement plus profond, celui notamment du processus de symbolisation. Ainsi le lien serait partiellement rompu entre ce qui est du domaine du vécu corporel et ce qui appartient au domaine de la représentation psychique du vécu.

L'écrit, comme nous l'avons vu, se trouve à la croisée du physique avec le corps sensoriel et du psychique avec la pensée.

Grâce au questionnaire envoyé aux orthophonistes et aux nombreux entretiens que j'ai pu organiser, j'ai perçu à quel point le trouble du langage écrit, l'implication du corps, le recours à la médiation... pouvaient être perçus de manière différentes voire antinomiques. Les pratiques orthophoniques très diversifiées que j'ai pu observer en sont donc le reflet fidèle.

Il me semble intéressant de situer les troubles du langage écrit, non pas toujours ou pas seulement dans le domaine neurologique ou praxique, mais de le voir à la lumière des implications relationnelles et sociales de la symbolisation.

C'est pourquoi j'ai choisi d'approfondir le concept de médiation corporelle. Son objectif est justement de parvenir à symboliser la symbolisation. Ainsi dans ce dispositif, l'enfant présentant des troubles du langage écrit peut rejouer cette étape charnière de son développement qui passe nécessairement par un retour au corps, aux sensations, au sensoriel.

Il s'agit de lui offrir un espace transitionnel où il peut exprimer son organisation primaire défaillante, sous le regard bienveillant du thérapeute qui en observe les manifestations cliniques. Ainsi ce cadre est propice à rejouer le processus de symbolisation jadis partiellement échouée. Ainsi si ce blocage est dépassé, il y aura nécessairement des améliorations visibles dans le langage écrit de l'enfant, c'est-à-dire dans la capacité à représenter à travers les mots, son vécu, ses idées, ses sentiments... de dire et de se dire.

Les séances de médiation mises en place ont été très intéressantes, elles ont mis l'accent sur l'importance des manifestations cliniques dont le thérapeute peut se saisir pour aider l'enfant à trouver sa propre organisation et à faire des liens.

L'étude menée ici est cependant bien trop courte pour montrer de véritables résultats. Cependant, je crois qu'il peut s'agir d'une prise en charge novatrice et intéressante, qui certes n'est pas très usitée en France mais qui, au Québec, est davantage prisée. Une étude récente a d'ailleurs montré l'intérêt de la médiation par la danse dans l'acquisition du vocabulaire chez le jeune enfant (Raymond, 2014)

Pour terminer, j'aimerais attirer l'attention sur les enjeux fondamentaux pour la construction psychique du sujet dont l'écrit est plus que jamais porteur dans le contexte sociétal actuel.

Tout d'abord, du fait de la multiplication du mélange culturel, les questionnements identitaires resurgissent mettant en jeu le rapport à la filiation, à la langue, au pays, à l'apprentissage... L'écrit peut alors devenir le lieu d'expression d'une résistance du système interne du sujet, les manifestations par les troubles du langage écrit en sont le signe.

Ensuite du fait de l'érosion du lien corps/symbolisation. En effet avec l'avènement de ces fameuses T.I.C, les techniques de l'information et de la communication, les repères instaurés depuis la nuit des temps sont bouleversés. On voit le clavier remplacer l'outil scripteur, l'écriture manuscrite devenir « tapuscrite ». Finalement l'ordinateur et ses

dérivés viennent remplacer petit à petit cet état intermédiaire entre le penser, le dire et l'écrire. Ainsi, le destinataire, à qui tout message est adressé est de plus en plus éloigné et souvent même inconnu. Le lien primaire entre implication du corps par le geste et résultat lisible pour le lecteur est beaucoup moins prégnant. Le rapport au temps se modifie aussi: la trace oscille maintenant entre traçabilité pérenne et disparition soudaine, tout comme l'espace qui devient translatable.

De telles pratiques de médiation orthophonique permettraient peut-être dans une société où les individus sont de plus en plus morcelés de retrouver une harmonie entre le corps, le psychique et le langage.

BIBLIOGRAPHIE

Anzieu, D. (1985). *Le moi peau*. Dunod.

Aristote. *La Poétique*.

Bara, F. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance (Vol. 56)* , pp. 387-403.

Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expériences*. Puf.

Bobin, C. (1981). *Une petite robe de fête*. Gallimard.

Boyer Labrouche, A. (2012). *Manuel d'art thérapie*. Dunod.

Breton, D. L. (2006). *La saveur du monde-une anthropologie des sens*. Paris: Métailié.

Brun, A. (2005, janvier). Historique de la médiation artistique dans la psychothérapie psychanalytique. *Psychologie clinique et projective numéro 11* , pp. 323-344.

Brun, C. R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris: Dunod.

Clerget, J. (2002). *L'enfant et l'écriture*. Erès.

Collectif. (2013). *Apprendre à écrire aujourd'hui? Les enjeux de l'écriture*. Bruxelles: De Boeck.

Collectif. (2000). *L'Echec en écriture: Comment y répondre : alliance d'une technique et d'une pédagogie relationnelle : méthode Chassagny*. L'Harmattan.

Colombel, H. (2012, juin). La langage tonique. *Rééducation orthophonique-le tonus numéro 250* , p. 81 à 93.

Contant, C. (2012). *Corps, sensorialité et pathologies de la symbolisation*. Masson.

Contant, C. (2007). *Psychomotricité*. Masson.

Deitte, J. (1993). *Les maux de l'écrit-la trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*. Paris: Masson.

Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Seuil.

Dolto, F. (2014). *L'image inconsciente du corps*. Points.

Dubois, M. P. (2001). *Art-thérapies, Encycl. Méd. Chir*. Paris: Editions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS, Psychiatrie.

Dufour, A. (2011, juin). Mémoire d'orthophonie: Effets d'entraînements multi-sensoriels à la connaissance des lettres sur les habiletés en écriture et en lecture chez les enfants de 5 ans tout venant. Lyon.

Ferenczi, S. (1993). Ontogénèse des symboles. Dans S. Ferenczi, *Oeuvres complètes, 1913-1919* (p. Tome 2). Payot.

Florence, J. (1997). *Art et thérapie, liaison dangereuse ?* Bruxelles: Facultés universitaires Saint Louis.

Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.

Freud, S. (1913). L'intérêt de la psychanalyse. Dans S. Freud, *Résultats, idées, problèmes, tome I* (pp. 187-213). Paris: Puf.

Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris: Puf.

Freud, S. (1891). *Oeuvres complètes*. PUF.

Fuzier, A. (2013). Mémoire d'orthophonie: Réétalonnage du test de jugement et d'orientation de Suzanne Borel-Maisonny : épreuves associées de jugement et d'orientation et épreuves de rythme. Bordeaux, FRANCE.

Graber, J.-L. (2004). *L'enfant, la parole et le soin*. Eres.

Haag, G. (1995). La constitution du fond dans l'expression plastique en psychanalyse de l'enfant. Dans S. Decobert, *Le dessin dans le travail psychanalytique avec l'enfant*. Eres.

Imberty, B. (1998). *La danse à l'école maternelle*. Paris: Nathan pédagogie.

International Feldenkrais Federation (IFF). (s.d.). Consulté le février 2016, sur <http://feldenkrais-method.org/fr/archive/feldenkrais-method/>

Klein, M. (1968). *Envie et gratitude*. Gallimard.

Laemmel, F. (2011, juin 22). *You tube*. Consulté le mars 2016, sur La danse-contact c'est quoi ? : <https://www.youtube.com/watch?v=d3ya0AD1RSo>

Laplanche, P. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Puf.

Lefevre, F. (2009). Mémoire orthophonie: Une approche par la danse-thérapie de la partie immergée de l'"iceberg" bégaiement. Nantes.

Llilio, M.-A. (2011, juin). Mémoire d'orthophonie: Aphasie et trouble du schéma corporel. Nice.

Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Alcan.

Marciano, P. (2015). *La dyslexie-dysorthographe-un point de vue psychodynamique*. Paris: In press.

- Marzano, M. (2013). *La philosophie du corps*. Paris: Puf.
- Matot, R. (2010). *La psychanalyse une remise en jeu*. Paris: Puf.
- Ménard, M. (2012/2013). Cours magistral. Centre de formation en orthophonie Nice.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue de uPsychanalyse*, n°5-6 , pp. 844-874.
- Navarro, A. (2003, mars). *Le dessin du bonhomme chez l'enfant*. Consulté le février 2016, sur http://www.aubagne.ien.13.ac-aix-marseille.fr/aubagne/EspEns/docs/Ressources_Maternelle/lectures/dessin_du_bonhomme.pdf
- Pasquier, M.-A. D. (2010). L'écriture entre corps et langage. *Le français aujourd'hui* 2010/3 , pp. 65-70.
- Pojé-Crétien, A. (1992). *Le manque des sens et l'apprentissage de l'écrit*. Isbergues: Ortho-edition.
- Prinzhorn, H. (1984). *Expressions de la folie*. Gallimard.
- Raymond, T. W. (2014). Et si la danse pouvait contribuer à développer le vocabulaire de jeunes enfants? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n° 2, 2014, , pp. 148-177.
- Richard, W. (2006). *La subjectivation: inconscient et culture*. Paris: Dunod.
- Rizzolatti, G. e. (2011). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.
- Roussillon, R. (2001). *Le plaisir et la répétition-théorie du processus psychique*. Paris: Dunod.
- Roussillon, R. (2008). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris: Dunod.
- Roussillon, R. (2009). *Théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations*. Consulté le novembre 2015, sur Psychopôle: <http://www.psychopole.org/spip.php?article24>
- Sami-Ali, M. *Corps réel, corps imaginaire: pour une épistémologie du somatique*. 1998: Dunod.
- Schaff, P. (2014, septembre). Mémoire d'orthophonie :Pertinence de proposer des ateliers d'expression corporelle à des patients atteints de démence de type Alzheimer dans le cadre d'une prise en charge orthophonique de groupe. Nancy.
- Schott-Billmann, F. (2001). *Le besoin de danser*. Paris: Odile Jacob.
- Sternis, C. (2013). De la trace à l'écriture, les enjeux de la symbolisation. Dans Collectif, *Apprendre à écrire aujourd'hui? Les enjeux de l'écriture* (pp. 8-19). Bruxelles: De Boeck.

Trillaud, F. (2012, juin). Mémoire d'orthophonie: La place du corps dans la prise en charge du bégaiement, transdisciplinarité. Étude auprès des différents acteurs : patients, parents, orthophonistes, psychomotriciens, ostéopathes et kinésithérapeutes. Lille.

Tustin, F. (1989). *Le trou noir de la psyché*. Seuil.

Vaysse, J. (2006). *La danse-thérapie: histoire, techniques, théories*. Paris: L'Harmattan.

Warga, L. (2013, juin). Mémoire d'orthophonie: Le test du bonhomme chez l'enfant bègue. Nice.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard.

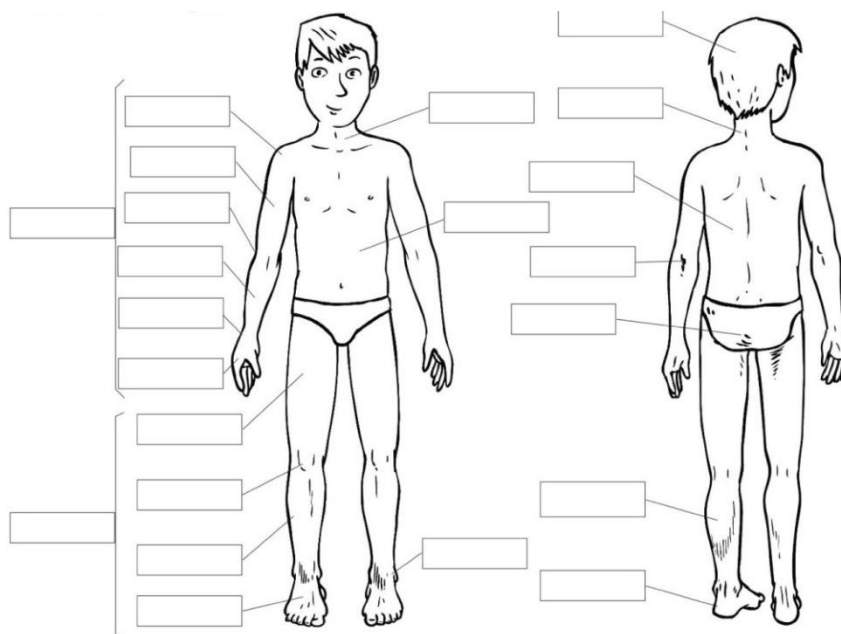
Winnicott, D. W. (1969). Le respect du symptôme en pédiatrie. Dans W. D. W., *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 203-222). Paris: Payot.

Wolga, C. (2007, juin). Mémoire d'orthophonie: L'apport de l'expression corporelle dans le graphisme. Nice.

Wronke, J. (2014-2015). Cours magistral. Centre de Formation en orthophonie à l'université Nice Sophia Antipolis, FRANCE.

ANNEXES

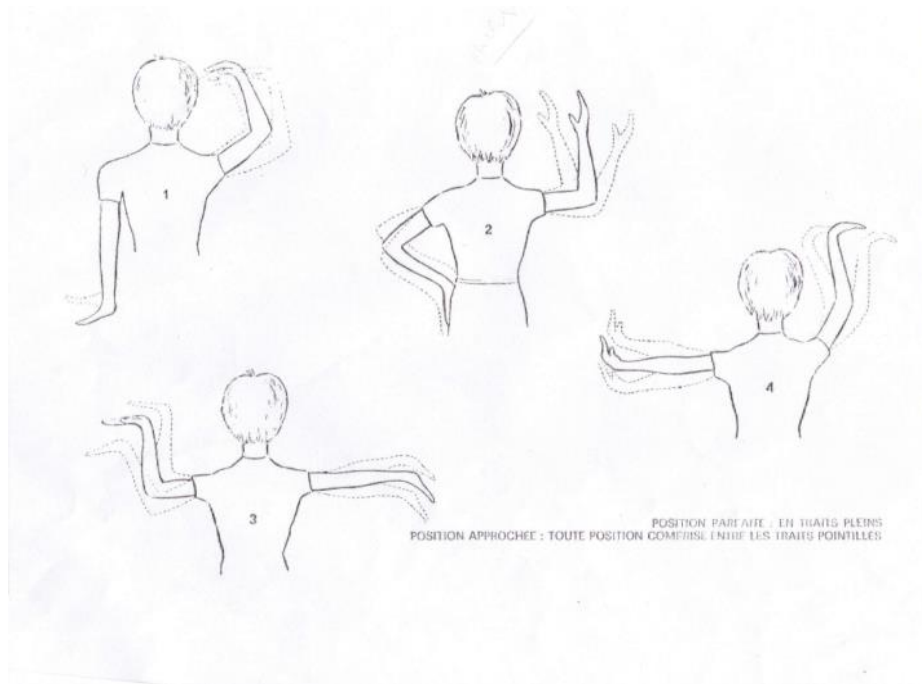
Annexe I : Epreuve de dénomination des parties du corps



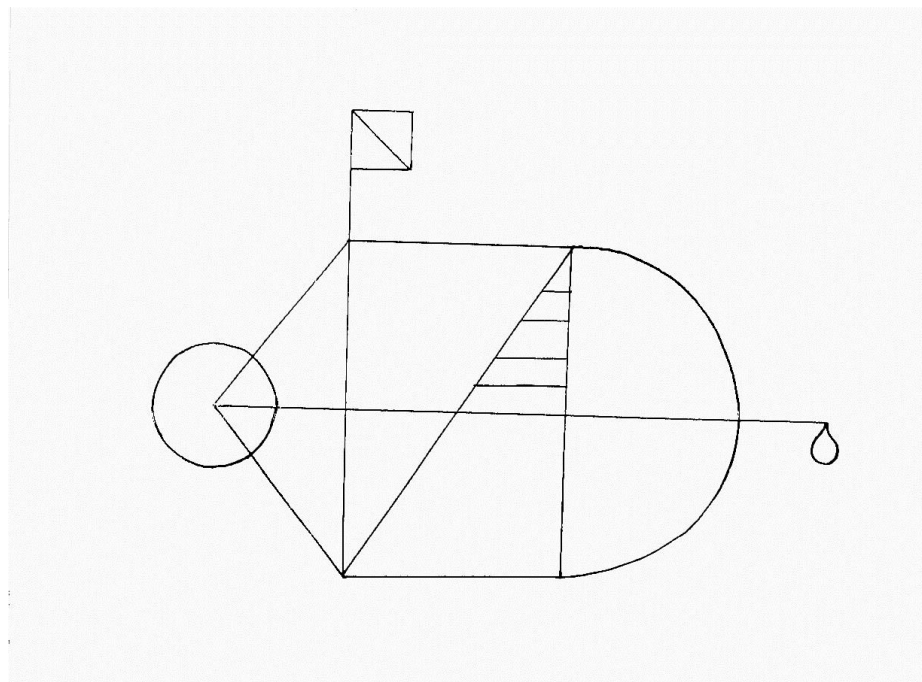
Annexe II : Epreuve de Mira Stambak

Estrutura	Composição	Número de pulsos	Número de pausas curtas/longas	Total de elementos (pulsos e pausas)	Número de conjuntos
1	000	3	2/0	5	1
2	00 00	4	2/1	7	2
3	0 00	4	1/1	6	2
4	0 0 0	3	0/2	5	1
5	0000	4	3/0	7	1
6	0 000	4	2/1	7	2
7	00 0 0	4	1/2	7	2
8	00 00 00	6	3/2	11	3
9	00 000	5	3/1	9	2
10	0 0 0 0	4	0/3	7	1
11	0 0000	5	3/1	9	2
12	00000	5	4/0	9	1
13	00 0 00	5	2/2	9	3
15	0 0 0 00	5	1/3	9	2
16	00 000 0	6	3/2	11	3
17	0 0000 00	7	4/2	13	3
18	00 0 0 00	6	2/3	11	3
19	000 0 00 0	7	3/3	13	4
20	0 00 000 00	8	4/3	15	4
21	0 00 00 0 00	8	3/4	15	4

Annexe III : Test de la reproduction de postures



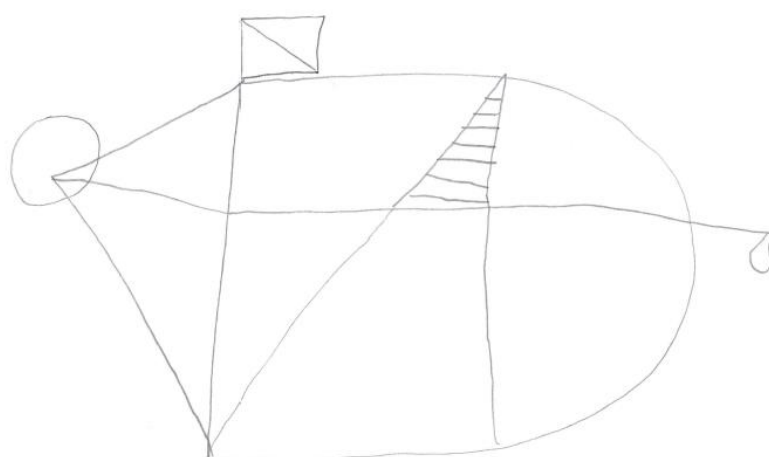
Annexe IV : Test de la goutte



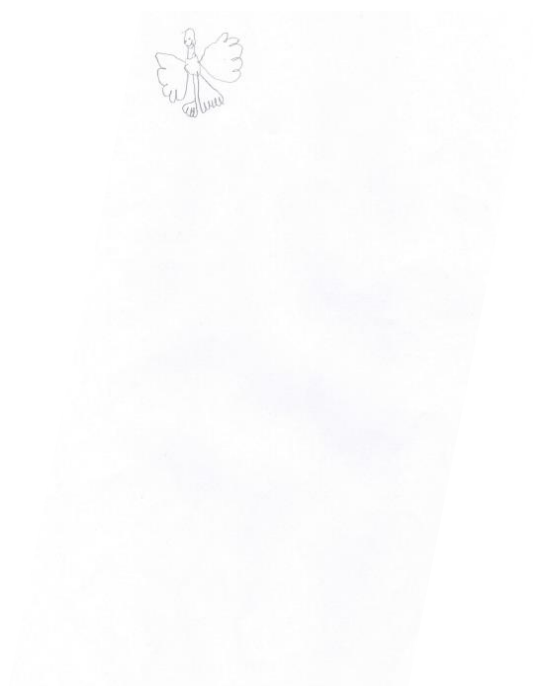
Annexe V : Le dessin du bonhomme de Carole



Annexe VI: La goutte de Carole



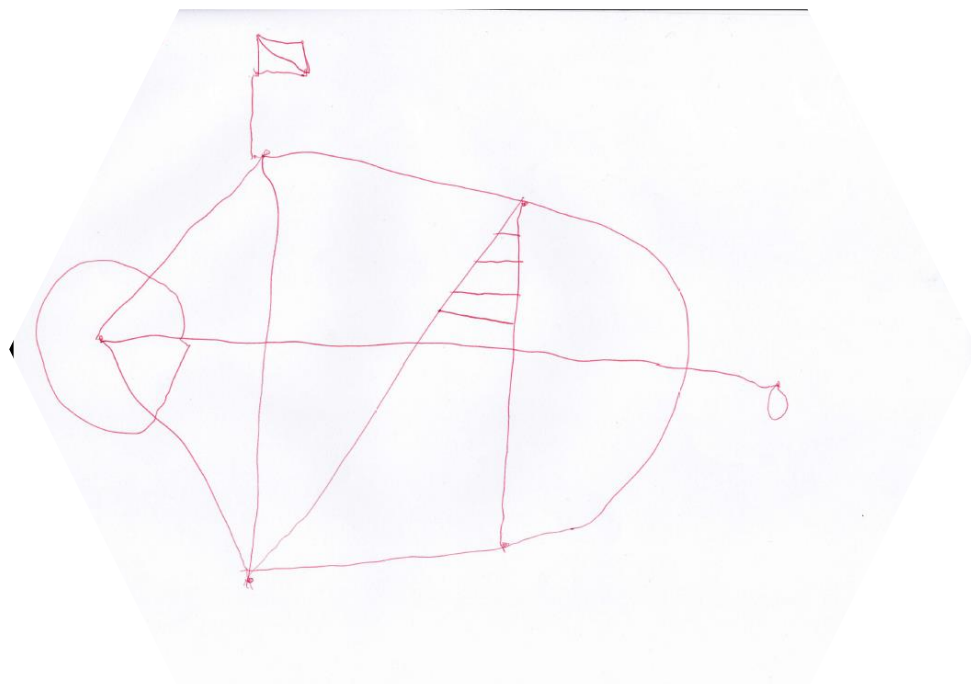
Annexe VII : Premier dessin de Jonas



Annexe VIII :Deuxième dessin de Jonas



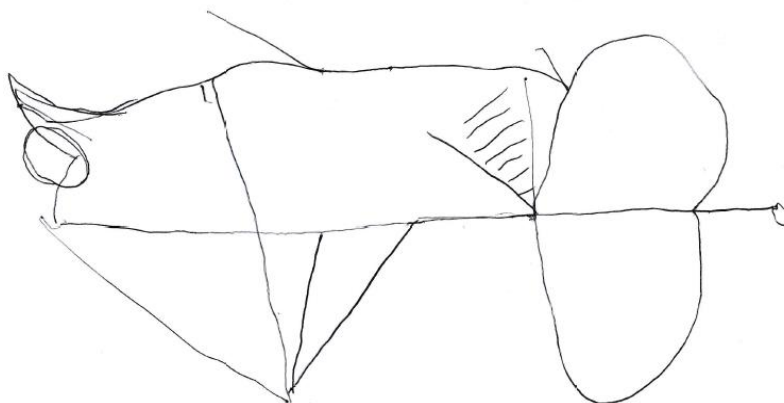
Annexe IX : La goutte de Jonas



Annexe X : Le dessin de Sven



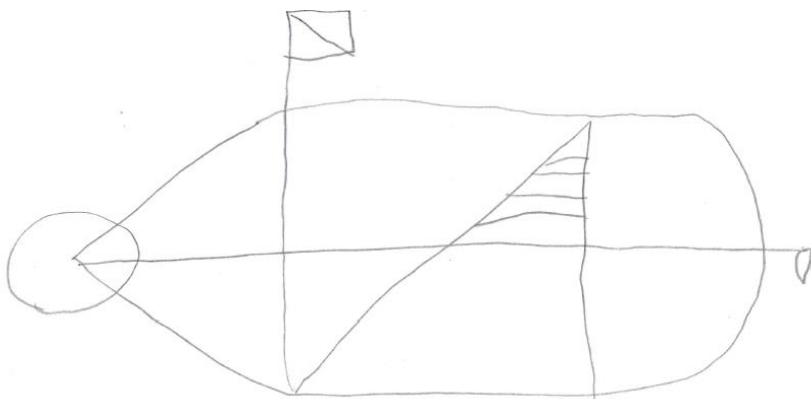
Annexe XI : La goutte de Sven



Annexe XII : Le dessin de Barnabé



Annexe XIII : La goutte de Barnabé



Julia Pacholski

**LA MEDIATION CORPORELLE ET SA REPRESENTATION PSYCHIQUE DANS
LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE : Etude clinique de quatre enfants en mal
d'écriture**

71 pages, 64 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2016

RESUME

Par quelques séances utilisant la médiation corporelle, j'ai tenté d'ouvrir un espace thérapeutique axé sur le corps pour quatre enfants suivis en orthophonie pour des troubles du langage écrit. Ce trouble est alors appréhendé à la lumière des implications relationnelles et sociales de la symbolisation. J'ai ainsi pu observer ce qui pouvait être mobilisable dans le corps de l'enfant et qui ferait lien avec les processus mis en jeu dans l'écriture. Ainsi à travers les media que sont le corps et le thérapeute, les processus psychiques entravés de symbolisation et de narcissisme de l'enfant, pouvaient être mis en forme, se présenter afin d'être représentés. Ces séances mises en place sont trop peu nombreuses pour montrer de réels résultats mais elles offrent des perspectives intéressantes pour une prise en charge plus globale des troubles du langage écrit.

Through a few sessions using body mediation, I tried to use a therapy based on the body for 4 children under going a speech therapy for written language disorders. These disorders were then considered in the light of interpersonal and social implications of symbolization. That's how I was able to observe what could be mobilisable in the child's body and what could be the link with the processes at stake in writing. Thus, through the medium that are the body and the therapist, the child's hindered mental processes of symbolization and narcissism could be shaped, displayed so as to be represented. These sessions were too few to show real results but they provide interesting prospects for a more global approach of written language disorders.

MOTS-CLES

Langage écrit, thérapie, étude de cas, enfants, médiation corporelle, symbolisation, narcissisme

Written language, therapy, case study, children, body mediation, symbolization, narcissism

Directeur DE MEMOIRE

André Calza

CO-Directeur DE MEMOIRE

Sandrine Jaubert