

**Entre rééducation psychomotrice et thérapie
psychomotrice : un travail d'équilibriste : quand les
exigences scolaires et sociétales induisent une demande
en décalage avec les besoins actuels de l'enfant**

Marine Coisy

► **To cite this version:**

Marine Coisy. Entre rééducation psychomotrice et thérapie psychomotrice : un travail d'équilibriste : quand les exigences scolaires et sociétales induisent une demande en décalage avec les besoins actuels de l'enfant. Médecine humaine et pathologie. 2017. <dumas-01615438>

HAL Id: dumas-01615438

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615438>

Submitted on 12 Oct 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.

Faculté de Médecine Pierre et Marie Curie
Site Pitié-Salpêtrière
Institut de formation en psychomotricité
91, boulevard de l'hôpital
75364 Paris Cedex 14



Entre Rééducation psychomotrice et Thérapie psychomotrice : Un travail d'équilibriste.

Quand les exigences scolaires et sociétales induisent une demande en décalage avec les besoins actuels de l'enfant.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Diplôme d'Etat de Psychomotricien
par Marine COISY

Référente de mémoire :
Marie-Diane FAZILLEAU

Session Juin 2017

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Marie-Diane FAZILLEAU, pour son accompagnement lors de la rédaction de ce mémoire. Mais aussi pour ses qualités de maître de stage, pour tous ses conseils bienveillants et nos discussions enrichissantes.

Je remercie également l'ensemble de mes autres tutrices de stage m'ayant accueilli et partagé leurs expériences. Egalement, tous les professionnels rencontrés lors de mes différents stages grâce à qui j'ai pu évoluer.

Je tiens également à remercier, les enfants et leurs parents pour leur bienveillance et leur confiance lors de ce dernier stage. Ils m'ont beaucoup apporté dans ma construction de future psychomotricienne.

Je remercie ma famille et tous mes proches pour leur soutien, leur patience, leurs encouragements sans failles et les temps d'échanges.

Puis, je souhaite remercier tous mes amis de promotion pour leur soutien et leur présence lors de ces trois années d'études. Ainsi que tous les professeurs rencontrés pour leur bienveillance.

Et pour finir, merci à tous ceux qui ont croisé ma route durant cette formation qui m'ont aidé à m'épanouir et qui ont été d'une richesse unique.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
<u>PARTIE 1 : L'ENFANT DANS LA SOCIETE ET A L'ECOLE, L'EXEMPLE DE MATHEO</u>	9
I. <u>LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA SOCIETE</u>	9
1. <u>Définitions et étymologie</u>	9
2. <u>Histoire du statut de l'enfant</u>	10
a. <i>De l'Antiquité (de-3 000 av J-C à 476) au Moyen âge (de 476 à 1492)</i>	10
b. <i>Sous l'ancien régime (Les deux siècles précédant la révolution française 1589-1789)</i>	10
c. <i>Dans la société républicaine (fondée lors de la révolution française en mai 1793).</i>	11
d. <i>Les trois déclarations de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.</i>	12
3. <u>La place actuelle de l'enfant</u>	13
II. <u>LES ATTENTES SCOLAIRES EN ECOLE PRIMAIRE</u>	17
1. <u>Un peu d'histoire</u>	17
2. <u>Situation actuelle</u>	19
3. <u>En réalité</u>	21
4. <u>L'essor des écoles alternatives</u>	24
III. <u>CAS CLINIQUE MATHEO:</u>	27
1. <u>Anamnèse</u> :	27
2. <u>Bilan scolaire</u>	28
3. <u>Bilan psychomoteur de Mathéo</u>	29

PARTIE 2 : LES DIFFERENTS ASPECTS DU DEVELOPPEMENT GLOBAL DE MATHEO..... 34

I. <u>LA CONTENANCE : DE L'ENVELOPPE CORPORELLE AUX ENVELOPPES PSYCHIQUES.</u>	34
II. <u>DEVELOPPEMENT SENSORI-MOTEUR.</u>	41
III. <u>DEVELOPPEMENT COGNITIF : DES FONCTIONS EXECUTIVES A LA THEORIE DE L'ESPRIT.</u>	48
V. <u>LE DEVELOPPEMENT PSYCHO-AFFECTIF</u>	55
VI. <u>LA RELATION AVEC LES FAMILLES ET LEUR ENGAGEMENT THERAPEUTIQUE</u>	61

PARTIE 3 : LA PSYCHOMOTRICITE EN LIBERAL : UN TRAVAIL D'EQUILIBRISTE..... 65

I. <u>ENTRE THERAPIE PSYCHOMOTRICE ET REEDUCATION PSYCHOMOTRICE</u>	65
II. <u>SPECIFICITES DE LA PRISE EN CHARGE EN CABINET LIBERAL</u>	70
1. <u>Différences avec les institutions</u>	70
2. <u>La relation du psychomotricien avec l'entourage du patient</u>	70
3. <u>Liens entre la demande initiale et les troubles sous-jacents de Mathéo.</u>	72
4. <u>Environnement scolaire de Mathéo.</u>	74
5. <u>Différentes approches</u>	78
6. <u>Autre situation rencontrée en cabinet libéral</u>	80

CONCLUSION 82

BILBIOGRAPHIE 84

ANNEXES..... 87

RESUME..... 91

INTRODUCTION

La psychomotricité est une large discipline, au croisement de nombreux courants de pensées, et qui peut s'appuyer sur de multiples médiations. Chaque psychomotricien développe son unicité professionnelle au fur et à mesure du temps. Durant ces trois années d'études, j'ai pu découvrir diverses théories mais aussi plusieurs lieux de stages et différentes façons d'aborder les troubles psychomoteurs et le handicap. Cela m'a beaucoup apporté pour évoluer vers cette profession.

J'ai découvert le métier de psychomotricien en cabinet libéral lors de mon stage long cette année. La population principalement accueillie concerne des enfants présentant des troubles des apprentissages, des troubles du spectre autistique, des retards de développement Les séances individuelles durent en général trente minutes, nous sommes vingt-cinq minutes avec l'enfant et nous gardons cinq minutes de discussion avec la (ou les) personne(s) accompagnante(s) tels que parents, grands-parents, éducateur spécialisé....

J'y ai remarqué des spécificités plus présentes que dans certaines institutions, dont notamment la relation avec l'entourage des patients. Effectivement, à chaque fin de séance un retour à la personne accompagnant l'enfant est réalisé, tout comme des entretiens individuels, au cabinet, par mail ou par téléphone entre les séances lorsque cela est nécessaire, permettant l'établissement de l'alliance thérapeutique. L'adaptation de la psychomotricienne à chaque parent m'a interpellé : les connaître me semble primordial dans un tel contexte. La relation d'accompagnement de l'enfant s'étend dans la relation avec ses parents (ou autre membre de l'entourage accompagnant régulièrement l'enfant). Un de nos rôles est aussi d'expliquer les objectifs de la prise en charge de manière claire et rationnelle aux parents ; mais aussi de façon adaptée à chacun. J'ai pu remarquer que ma maître de stage, connaissant bien l'entourage des enfants, modulait son discours. Les exigences extérieures et le contexte (histoire familiale etc.) encadrant l'enfant doivent aussi être pris en compte. En général, les parents sont demandeurs d'informations afin de mieux comprendre leur enfant et de pouvoir adapter le quotidien.

Je me suis aussi interrogée sur l'origine des demandes de bilan psychomoteur : de qui émanent-elles ? Quels sont les éléments d'appel ayant conduit à cette demande ? Pourquoi la psychomotricité ? Je me suis demandé si elles étaient

importantes à considérer, et si les exigences extérieures (d'un prescripteur, de l'école, de l'entourage...) pouvaient influencer notre prise en soins.

Suite à ces observations, nous avons échangé avec ma référente de mémoire, qui est aussi ma maitre de stage, concernant cette adaptation du discours aux parents ainsi que les notions d'exigences extérieures pesant sur l'enfant mais aussi sur notre prise en charge. Nous avons aussi discuté autour des conflits opposant des visions de type rééducatives et de type thérapeutiques.

Ainsi, une question principale a émergé de mes observations et de nos différentes discussions : comment articuler notre prise en charge psychomotrice avec les exigences externes (sociales et scolaires), tout en respectant le développement de l'enfant et en abordant les éléments essentiels qui ressortent du bilan, même lorsqu'ils ne sont a priori, aux yeux de l'entourage, pas en lien avec la demande initiale ?

Plusieurs interrogations ont découlé de cette question centrale. Quelles sont les exigences qui peuvent être soumises à l'enfant ? De quoi un enfant peut-il avoir besoin pour aborder les apprentissages scolaires ? Il me semble nécessaire de reprendre les bases du développement neuro-sensori-moteur, affectif et cognitif pour répondre aux exigences scolaires. Devons-nous travailler autour de la prescription et des demandes externes ou sur nos observations et nos hypothèses lors du bilan lorsque celles-ci ne se rejoignent pas directement ? Comment répondre à la demande de l'école (ou de l'entourage) lorsqu'elle ne semble pas être en accord avec la demande implicite de l'enfant ? En quoi le travail du psychomotricien est-il différent en libéral ? Comment les psychomotriciens en cabinet libéral adaptent-ils leur discours aux parents ? Est-ce notre rôle de prendre en considération l'entourage de l'enfant ou devons-nous nous centrer seulement sur lui ?

J'ai fait le choix de présenter un mémoire sous la forme clinico-théorique car elle me semblait plus adaptée face à ma réflexion. Les questionnements soulevés partent de ma clinique puis je l'articule avec de la théorie pour parvenir à comprendre certains éléments.

Afin d'éclaircir notre rôle entre les exigences sociales, scolaires et le travail d'équilibriste entre la thérapie et la rééducation psychomotrice, il m'a semblé

intéressant d'aborder, dans une première partie, la place de l'enfant dans la société ainsi que ce qui est attendu dans le milieu scolaire, et plus particulièrement en classe de C.E.2, classe dans laquelle se trouve Mathéo, 8 ans, que j'ai choisi comme cas clinique.

Dans une seconde partie, j'aborderai le développement global de Mathéo concernant les aspects psychiques (les enveloppes, la théorie du Moi-peau ...), le développement sensori-moteur, le développement cognitif et le développement affectif puis je décrirai notre relation avec l'entourage de Mathéo.

Dans une troisième et dernière partie, je développerai les notions de rééducation et thérapie psychomotrice, leurs points de divergence et de convergence, notamment dans le cadre de l'exercice libéral, puis les spécificités de notre prise en charge. C'est dans cette dernière partie, la discussion, que je ferai un travail de synthèse entre tous les éléments développés précédemment, et que je tenterai de répondre à ma problématique centrale, certaines interrogations en soulevant d'autres, et les réponses ne pouvant pas être tranchées.

Partie 1 : L'enfant dans la société et à l'école, l'exemple de Mathéo

I. La place de l'enfant dans la société

1. Définitions et étymologie

« Enfant » vient du latin « infans » : (in privatif et fari parler) signifie « celui qui ne parle pas, qui est sans éloquence. »

L'enfance est considérée comme la période de la vie allant de la naissance à la puberté, laquelle marque le début de l'adolescence. Elle serait une construction socioculturelle des premières années de la vie évoluant historiquement et variant d'une société à une autre.

Le groupe « enfants » se constitue par des individus d'une même classe d'âge.

L'histoire de l'enfance est tributaire de la vision des adultes sur le monde des enfants.

La société vient du latin *societas* signifiant « union, association. »

Elle est définie par le Grand Dictionnaire de Psychologie comme un « milieu humain dans lequel vivent des personnes unies par certaines mêmes pratiques, une même histoire, le plus souvent une même langue et caractérisée par ses institutions, ses lois et ses règles. »¹ Elle se définit par des qualités intrinsèques (son organisation et le sentiment d'appartenir à une même collectivité) et des qualités extrinsèques (une autonomie plus ou moins grande par exemple).

Cela lui vaut un sentiment d'appartenance et de cohésion de ses membres et une autonomie réelle ou vécu par rapport aux groupes qui constituent son environnement.

¹ Grand dictionnaire de la Psychologie (Nouvelle édition 2011), Paris, Larousse, p. 868.

2. Histoire du statut de l'enfant

a. *De l'Antiquité (de -3 000 av J-C à 476) au Moyen âge (de 476 à 1492)*

Durant l'Antiquité, les enfants étaient considérés comme dénués de réflexion. La société était dans une optique de « dressage » des enfants. Ils étaient perçus comme des « esprits vides » que les adultes se devaient de remplir et de guider. On n'accordait aucune place ni au vécu ni au ressenti de l'enfant. Puis, on a évolué vers une absence de distinction.

Au Moyen-Age, l'enfant était considéré comme un petit homme, un « sous-homme », les responsabilités étaient presque identiques à celles de l'adulte mais il ne bénéficiait d'aucune protection.

A cette époque, l'enfant n'avait sa place ni dans l'histoire ni dans la politique ni au sein d'une structure sociale. Cependant, les adultes prétendaient toujours agir pour le bien de l'enfant. Ce dernier leur devait le respect et une véritable soumission.

Au Moyen-Age, le corps de l'enfant était caché, comme emprisonné sur les représentations, comme les tableaux. L'enfant nu représentait uniquement un symbole de l'Eglise sur les peintures de cette époque mais elles ont été détournées pour libérer une sensualité dans l'iconographie.

b. *Sous l'ancien régime (Les deux siècles précédant la révolution française 1589-1789)*

Avant le 18^{ème} siècle, l'enfant n'avait aucun droit. Il n'était pas considéré comme un individu en soi mais seulement comme un représentant d'une lignée, héritier d'un patrimoine.

Concernant son corps, il était « déguisé » en adulte sur les peintures du XV^{ème} siècle au XVIII^{ème} siècle. Les enfants se devaient d'avoir des comportements et des attitudes d'adulte. Les petites filles étaient représentées comme des miniatures de leur mère, les petits garçons vêtus comme leurs aïeux masculins des temps médiévaux. On donnait aux enfants les dimensions anatomiques de l'adulte car les leurs étaient jugées indignes du fils de Dieu, telle une incarnation immature et disproportionnée.

La représentation jusque dans la peinture classique montrait bien que le corps des enfants n'était pas pris pour ce qu'il était réellement mais pour ce que la société voulait occulter de l'enfance. Les représentations façonnaient l'image de l'enfant que la société désirait, la réalité était estompée.

c. *Dans la société républicaine (fondée lors de la révolution française en mai 1793).*

La Déclaration des Droits de l'Homme de 1789 proclame « les hommes naissent et demeurent libres et égaux. » Cela vaut dès la naissance, pour les enfants tant que pour les adultes. Cependant, à cette époque, une distinction fondamentale était faite, avec deux niveaux d'égalité en fonction de l'exercice ou non de responsabilités civiles et économiques.

Le citoyen actif bénéficiait de droits politiques (droit de vote, droit d'éligibilité, liberté d'opinion, liberté de réunion et d'association) grâce à une indépendance civile et économique.

Le citoyen passif avait des droits uniquement civils (droit à la sécurité, à la dignité, à la protection...). Il dépendait des autres pour sa subsistance car il ne peut pas formuler un jugement libre. Cette catégorie comprenait les femmes, les Noirs et les enfants.

L'enfant fut qualifié de « mineur » car il n'était pas pleinement autonome ni capable de vivre seul sans dépendre d'un autre. Etymologiquement, mineur vient de *minor* « petit ». En tant qu'être humain, il bénéficiait de droits mais en tant que mineur il n'exerçait pas de droits.

Dans cette perspective, l'éducation devait d'abord discipliner l'enfant, c'est-à-dire l'aider à dominer les impulsions naturelles en lui, par l'imposition de règles, de régularités strictes et par des châtiments corporels. Elle devait également instruire l'enfant pour lui enseigner, outre les apprentissages scolaires, les principes du jugement moral et politique conformément aux fondements républicains enseignés par l'école publique, universelle et obligatoire.

Concernant la peinture, l'enfant était représenté de la même manière qu'au siècle précédent mais il se dégageait un peu du cadre familial. On le découvrait jouant en groupe ou avec des animaux dans la nature.

d. Les trois déclarations de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

La première déclaration a été promulguée dans le cadre de la Société Des Nations Unies en 1924 (la Déclaration de Genève). Elle énonçait des droits pour une protection renforcée de l'enfant (contre les mauvais traitements, la malnutrition et l'exploitation économique). Elle reconnaît la responsabilité des parents face aux enfants.

Le caractère purement protecteur de cette déclaration a déçu nombre de défenseurs des droits de l'Enfant.

Une conception de l'enfant contestant la dualité citoyen actif / citoyen passif s'est amorcée.

La seconde Déclaration de 1959, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, ne différait pas fondamentalement de la première, le caractère essentiellement protecteur de celle-ci perdure. Elle reprend l'idée que la société doit donner ce qu'elle a de meilleur aux enfants.

La Convention internationale des droits de l'enfant adoptée le 20 novembre 1989 a reconnu, pour la première fois, des « droits de » (des droits libertés). Elle accordait, le droit à l'enfant d'exprimer son opinion, sa liberté de pensée, d'association, d'information, et de conscience.

Ceci a créé une contradiction entre l'idée d'un être fragile, immature, à protéger et à éduquer et l'idée d'un enfant déjà responsable, capable d'avoir des opinions et des jugements personnels.

Ce paradoxe marquera la vision moderne, encore d'actualité aujourd'hui. En parallèle, l'intérêt pour le développement de l'enfant s'accroît.

Au début de la période contemporaine, sur les peintures, l'enfant apparaissait surtout en groupe ou à deux. On lui faisait prendre la pose-photo sans distinctions du contexte (peinture représentant la misère ou la fête). L'enfant était représenté de façon très conventionnelle, en adéquation avec les désirs des mères, des peintres ou des photographes.

3. La place actuelle de l'enfant

Des visions tranchées et nouvelles de l'enfant font leur apparition, avec notamment Françoise Dolto (1908-1988), pédiatre et figure emblématique de la psychanalyse, pionnière de l'étude de l'enfant en France. Elle marque les esprits en affirmant que « le bébé est une personne. »

Elle apporte de nouvelles idées fortes, notamment pour la reconnaissance de l'enfant ainsi que sur lieux de socialisation (crèches, écoles...) de l'enfant. De son point de vue, ce sont des endroits importants, or, il faut garder un mode d'accueil différent des enfants avant et après l'entrée à l'école maternelle. Elle parle d'âge émotionnel et affectif (différent pour chaque enfant mais aux alentours des 3 ans) pour être prêt à entrer à l'école maternelle. Vouloir faire entrer les enfants plus tôt à l'école maternelle serait, selon elle, délétère pour leur développement.

Pour Bernard Golse, pédopsychiatre psychanalyste, « le bébé doit être considéré comme acteur de son évolution et détenteur d'une authentique vie psychique. »² Le développement de l'enfant est dépendant de la qualité de ses relations avec son entourage au fil des années.

Les avancées en neurosciences viendront par la suite conforter les intuitions en psychanalyse concernant le développement du bébé et ses interactions.

Cela tend vers une reconnaissance de l'enfant comme un être humain à part entière.

Néanmoins, l'enfant reste au cœur d'une controverse, balancé entre libertés d'adulte et contraintes d'enfants.

Les enfants semblent être accompagnés vers une indépendance plus précocement et leur libre arbitre prend le pas sur le contrôle que détenait les parents.

D'une part, la société encourage et valorise la « prise de pouvoir/de décision » précoce des enfants (publicité, accès à la consommation...). Depuis mai 1968, les publicitaires sont blâmés de prendre les enfants pour des consommateurs. Les publicités privilégient les gags et autres blagues pour faire rire les enfants et marquer les esprits. Cette place au premier plan est plutôt valorisante car désormais la société accorde aux enfants le droit de choisir. De plus, l'enfant publicitaire est représenté adroit, intelligent, éveillé, astucieux... loin des clichés de l'enfant catastrophe.

² Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8 (2007), La philosophie du bébé, p.60

D'autre part, l'école oblige les élèves à formuler de plus en plus tôt un projet personnel d'orientation sans droit à l'hésitation ou à l'ignorance.

Les enfants sont donc tiraillés entre une exaltation de leur liberté et une soumission à des contraintes quant à la vie scolaire, sociale et économique. Tout cela renvoie à la représentation contradictoire de l'enfance dans la société actuelle. D'un côté, la valorisation de l'autonomie conduit les enfants à tous les aspects de la vie adulte, y compris les plus durs et les plus dangereux pour leur développement. De l'autre, il y a dans la société actuelle une sorte de fascination de l'enfance, représentée comme un havre de paix, d'innocence et de pureté face à une réalité parfois dure et compliquée.

Olivier Mongin, écrivain français, l'écrit comme « le double calvaire de l'enfant d'être à la fois brimé, bridé comme un adulte miniature, et adulé comme celui qui n'a pas encore pris les coups de l'histoire, comme celui qui est épargné par les blessures du temps. »³

En fin de compte, « la société d'aujourd'hui, faute de pouvoir réaliser les conditions pédagogiques et économiques d'une véritable et progressive autonomisation des enfants, (...) enferme ceux-ci dans le carcan d'une liberté largement fantasmée qui à la fois dissimule et compense la rigueur oppressante des contraintes et des contrôles auxquels ils sont soumis de plus en plus tôt. »⁴

En outre, enfants ne cessent d'être en activité : entre les obligations scolaires, les activités de loisirs de plus en plus nombreuses, les exigences au domicile, Des études ont montrées la nécessité d'un temps vide pour l'enfant et les bénéfices d'un instant à ne rien faire. L'ennui permet de découvrir son désir personnel et non le désir de l'adulte sur soi, et aussi d'explorer ses capacités imaginaires. Ce temps est représenté et vécu comme perdu et inutile. Laisser les enfants s'occuper seul peut faire naître de la culpabilité en ne se sentant pas assez présent concernant les responsabilités éducatives. Cependant, l'adulte peut être présent, contenant et maintenir le cadre tout en laissant de la liberté aux enfants.

³ GALICHET F. (2006), la place et le devenir de l'enfant dans la société actuelle, p.6

⁴ Ibid.

Dans le domaine social, l'émergence de l'éthique de la sollicitude tend à corriger les excès de la juridiction. Il s'agit de considérer l'enfant comme une personne à laquelle il faut porter attention dans sa singularité.

Dans le domaine de la pensée, on voit se développer des pratiques autour de la philosophie pour les enfants. Elles consistent à enseigner avec un intérêt pour la pensée réflexive et collective des questions qui intéressent l'enfant, concernant sa condition et son statut.

Dans le domaine scolaire, des expériences se développent pour mettre en œuvre la « démocratie à l'école ». Il s'agit d'explorer les principes fondateurs de notre société à l'école. Ainsi, ces derniers vont trouver une traduction dans l'organisation de la vie scolaire et dans les pratiques pédagogiques.

Dans le cadre familial, on a assisté à des mouvements de revendication dans les années 1968-1970 concernant certains aspects des relations. Une certaine liberté d'expression et de parole a été concédée à l'enfant. Toutefois, nous assistons désormais à un retour en arrière, à une revalorisation de l'autorité parentale comme valeur familiale. Ce mouvement n'a donc fondamentalement pas transformé les choses, nous considérons toujours l'enfant comme appartenant à la famille et transmetteur de l'interdit et de l'autorité depuis les instances étatiques jusqu'au quotidien.

Pour aller plus loin, Françoise Dolto ira jusqu'à parler du vote des enfants. Elle désire sortir d'un système démocratique qu'elle considère « débile ou pervers » car il ne veut pas inclure les enfants. Elle dit qu'« on devrait tout faire pour soutenir les jeunes à s'intéresser à leur présent et à leur devenir »⁵

Imaginons que les enfants, de par leurs parents dans un premier temps, aient un droit de vote. Ce droit d'exercer leur pouvoir de vote pourrait accroître leur intérêt pour le monde politique et par conséquent rendre leur inclusion plus certaine dans la société. Cette dernière intégrerait plus largement les enfants dans la collectivité.

Selon Françoise Dolto, il faudrait créer un « ministère de la famille » pour les enfants jusqu'à 14 ans. Puis un « ministère des jeunes », car actuellement le ministère de la Jeunesse et des Sports est orienté vers la culture physique et la

⁵ DOLTO F. (1985), La cause des enfants, Paris, Robert Laffont, p. 470

compétition. Le ministère des jeunes concernerait la jeunesse affective, créatrice, souffrante, et prendrait la relève à partir de 14 ans (âge d'émancipation convenable pour Françoise Dolto). Effectivement, cette dernière notion est assez forte et très controversée.

Une des notions importantes pour avancer vers une émancipation de cette minorité est l'écoute de la voix des enfants. Il est important qu'ils se sentent écoutés et qu'ils soient attentifs aux autres.

Les enfants devraient se sentir libres de comprendre leurs propres ressentis et envies ainsi que de les faire partager et d'être écoutés. Prendre en compte leur parole renforcerait le sentiment de considération à leur égard.

Cette évolution et cet intérêt grandissant pour le développement de l'enfant ont permis l'avancée des connaissances et la création petit à petit de cette notion de développement psychomoteur.

II. Les attentes scolaires en école primaire

1. Un peu d'histoire ...

Durant l'antiquité, l'école existait déjà ; Egyptiens, Grecs, Romains avaient tous une école. Tous les enfants y accédaient vers 7 ans pour apprendre le calcul et l'écriture. C'est la mère qui apprenait la lecture aux enfants, elle avait un rôle essentiel. Puis aux alentours de 12 ans, les garçons entraient à l'école secondaire et les filles retournaient au foyer apprendre auprès de leurs mères.

Au Moyen Age, l'influence romaine a été très forte chez les Celtes, les Gallo-Romains ont donc bénéficié d'une école semblable aux Romains.

Avec le temps, l'enseignement devient médiocre sous les Mérovingiens, les lieux d'apprentissages se font rares.

C'est en 789 que Charlemagne crée un capitulaire (acte législatif de l'époque carolingienne). Il modifie le rôle du clergé pour ouvrir des écoles accessibles à tous afin de développer la lecture, l'écriture et le calcul.

Le système éducatif français se développe et au cours du temps, il devient réservé à une élite. Il va se démocratiser grâce aux lois Jules Ferry. L'histoire de l'éducation en France est notamment marquée par des enjeux économiques et sociaux ainsi que des débats autour de la liberté et de la laïcité.

En 1833, l'école publique est créée dans chaque commune de France par la loi François Guizot. Sa fréquentation est devenue obligatoire par la loi du 16 juin 1881. Cependant, elle reste superficielle et irrégulière. On n'entre pas toujours à l'école à 6-7ans puis on la quitte souvent à 12 ans.

A cette époque, l'école élémentaire est désignée comme l'école pour le peuple et comprend sept années d'enseignements.

La loi du 28 mars 1882 fixe les différents niveaux :

La classe enfantine : pendant un ou deux ans, suivant l'âge d'entrée des enfants (5 ou 6 ans).

Le cours élémentaire : pendant deux ans, de 7 à 9 ans.

Le cours moyen : pendant deux ans, de 9 à 11 ans.

Le cours supérieur : pendant deux ans, de 11 à 13 ans.

Le Certificat d'Etudes Primaires est créé en 1866 et confirmé par Jules Ferry en 1882. C'est un examen de fin d'étude, créé pour vérifier la scolarité normale des enfants. Toutefois, plus de la moitié des élèves ne le validait pas. Il a été officiellement supprimé en 1989.

La loi Jean Zay du 9 août 1936, augmente l'âge obligatoire de scolarisation à 14 ans, avec la création de la classe de fin d'étude. Vingt ans plus tard, la scolarité obligatoire s'étend à 16 ans.

Par ordonnance du 27 septembre 1967, tout mineur devant être scolarisé jusqu'à 16 ans ne peut être légalement employé dans une entreprise.

Au début du 20^{ème} siècle, la croissance des enseignements primaires est très importante. La V^{ème} république est un tournant, elle crée l'école unique et passe à une école par degrés (l'école élémentaire, le collège, le lycée).

De plus, le principe 7 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Enfant déclare :

« L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permettre, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile à la société.

L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation ; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents. L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. »

Durant le 20^{ème} siècle, « l'Education nouvelle » fait son apparition avec pour principe de prendre en compte la parole et les besoins de l'enfant ainsi que de lui reconnaître une part de liberté et de choix dans sa propre éducation. C'est ce que l'on a appelé « l'éducation active » valorisant l'activité libre, spontanée et créative des enfants avec une reconnaissance d'une spécificité de la pensée enfantine. Cependant, les changements pédagogiques de cette éducation ne sont pas toujours

observés. Les enfants et les jeunes semblent être parfois maintenus dans une situation de passivité.

2. Situation actuelle

Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n° 11 du 26 novembre 2015 revoit les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

Dans l'intérêt du développement de l'enfant et afin d'éviter au maximum les redoublements, les programmes sont établis en un nouveau découpage de cycles en 2015. Des nuances concernant les objectifs sont apportées pour permettre à l'enfant d'évoluer à son rythme au sein des cycles de la scolarité obligatoire.

Le 1^{er} cycle est celui de l'école maternelle (petite, moyenne et grande section).

L'école primaire est divisée en deux cycles.

Le cycle 2 (CP, CE1 et CE2) est celui des apprentissages fondamentaux.

Le cycle 3, celui de la consolidation, comprend le CM1, le CM2 et la classe de 6^{ème}.

Le cycle 4, celui des approfondissements, concerne le collège (de la classe de 5^{ème} à la classe de 3^{ème}).

La validation des acquis et le soulèvement d'un possible redoublement est, normalement, discuté en fin de cycle. Même si en réalité, actuellement, obtenir un maintien pour son enfant relève d'une procédure longue, difficile et incertaine.

Le cas clinique qui sera présenté par la suite concerne un enfant en classe de CE2. Il me semble important de me centrer sur cette année scolaire. Cette classe représente la fin du cycle 2. Elle a pour objectif de préparer les enfants au cycle de la consolidation. Cette année scolaire comprend 24 heures de cours par semaine.

Je sélectionne ici quelques points devant être acquis dans cette classe qui me semblent être davantage en lien avec mon cas clinique et les interrogations qu'il a soulevé pour mon mémoire. Le nombre d'acquis attendus à la fin de cette année scolaire étant trop nombreux pour être listés dans le corps de texte. Leur liste exhaustive est consultable en annexe 1.

En Classe de CE2 :

- Pour l'attitude globale, il faut être capable d'écouter l'instituteur, de poser des questions, d'exprimer ses sentiments ...,
- A propos de la lecture et de l'écriture, l'automatisation doit être acquise,

- Quant aux textes, il faut pouvoir les comprendre et les expliquer,
- Concernant l'arithmétique, les élèves entrent dans des problèmes plus complexes faisant appel à l'abstraction, la planification, l'organisation, la catégorisation ...,
- Du côté de la géométrie, ils abordent le repérage dans le plan et dans l'espace, les repères spatiaux doivent être bien acquis. Ils apprennent également les conversions et le repérage dans le temps,
- Pour les activités sportives, des sports individuels, collectifs et en pleine nature sont proposés aux enfants,
- Enfin, des activités à visées expressives ou artistiques comme la peinture, le modelage, le dessin, le collage, la couture, l'assemblage sont également développées....

L'année de CE2 rime aussi avec organisation pour les enfants. C'est généralement le moment où il est conseillé par les instituteurs de laisser plus de liberté à son enfant afin d'encourager son sens de l'organisation et de le responsabiliser sans oublier d'être à ses côtés lorsqu'il le demande.

L'automatisation dans tous les enseignements est importante pour que les élèves puissent accéder à la compréhension des opérations plus élaborées. Les compétences transversales sont davantage développées par les professeurs des écoles, cela donne du sens aux apprentissages.

Lors du cycle 2, on articule le concret et l'abstrait. Les liens entre les manipulations et l'élaboration conceptuelle sont favorisés pour une meilleure compréhension.

Les connaissances intuitives de l'enfant (appries dans d'autres contextes : social, physique, culturel...) sont utilisées comme fondements des apprentissages explicites. L'enfant utilise ses propres ressources pour contrôler et évaluer sa propre action.

Dans les textes, les élèves ont le temps d'apprendre ensemble, de façon progressive et chacun à son rythme. Il s'agit d'être à l'écoute de chaque élève et de prendre en compte les besoins éducatifs de chacun.

Les élèves doivent justifier de façon rationnelle, et savoir réaliser un exercice et expliquer pourquoi ils l'ont réalisé de telle manière. Ils apprennent à justifier de façon différente suivant les domaines. Cela leur permet de remettre en question leur travail, d'apprécier celui des autres et de développer un sens critique.

3. En réalité :

Françoise Dolto considère l'école comme une « instruction pervertissante (...) qui consiste à faire régurgiter à l'élève le savoir du professeur. »⁶ Selon elle, « l'école n'a que trop tendance à vouloir imposer LA méthode. »⁷

Au fil de mes observations j'ai pu remarquer que les enfants paraissent devoir avoir les mêmes connaissances, au même moment. Leurs envies et préférences ne semblent pas prises en compte. Ceci ouvre à l'esprit de compétition, « avoir une meilleure note que le voisin, avoir plus de félicitations sur mon travail, être mieux placé dans le tableau du comportement ... ».

Depuis plusieurs années, les médias nous font part que les enfants français sont de mauvais élèves comparés à ceux des autres pays, ce fameux classement dont nous ne détenons pas les meilleures places. Selon une étude internationale TIMSS (Trends in mathematics and sciences study), « les petits Français sont mauvais en mathématiques, au point qu'ils affichent les pires résultats de l'Union européenne. »⁸

Pourquoi sommes-nous face à tant d'échecs et de difficultés ? Une transformation du système scolaire serait-elle bénéfique ? Comment l'imaginer ?

Au fil de mes lectures concernant l'école et la vision assez utopique de certains, il me semble que l'idée principale reste que tous les enfants devraient pouvoir trouver la joie d'aller à l'école, d'être curieux, de découvrir de nouvelles choses chaque jour. Afin que les enfants se développent à l'école avec le goût de l'effort, de la maîtrise de leurs impulsions par sentiment d'exaltation de la liberté d'être chacun différent des autres, aimé d'eux et tolérant. Ces qualités, pourtant

⁶ DOLTO F. (1985), La cause des enfants, Paris, Robert Laffont, p.338

⁷ Ibid.

⁸ <http://www.bfmtv.com/societe/les-petits-francais-sont-les-plus-mauvais-d-europe-en-maths-1064726.html>

fondamentales dans nos rapports aux autres, sont balayées par la notion de compétition et d'uniformisation des acquis.

L'école, parfois, ne se présente pas ouverte vers la société et la vie extérieure des enfants. Ce sont des élèves et le travail de l'école concerne la transmission des enseignements. A la sortie de l'école, ils redeviennent des enfants. Une nette coupure existe entre le lieu scolaire et l'extérieur sans beaucoup de transmissions. Ce repli de l'école sur elle-même a été renforcé par les nombreux plans Vigipirate. Cela a créé une scission entre le monde de l'école et le monde extérieur, la communication des parents avec les enseignants s'est affaiblie. Aujourd'hui, la pression et le contrôle s'accroissent ; les exigences d'une culture nouvelle de l'évaluation viennent légitimer l'introduction de méthodes, de pratiques de contrôle et l'imposition de bonnes pratiques obligatoires jusque chez les enseignants.

Laurent Ott, éducateur, enseignant, philosophe social et chercheur en travail social, témoigne « qu'une école respectueuse de l'autorité des enfants et des familles est une école naturellement paisible où les enfants trouvent la sécurité affective et effective pour pouvoir travailler. »⁹

Il décrit des méthodes pédagogiques nouvelles :

« Dans mes classes, les enfants travaillent par eux-mêmes, de leur propre volonté ; ils circulent seuls dans l'école et sans se mettre en danger. (...) Dans mon école, les parents peuvent entrer et passer des grilles qui ne sont pas fermées ; ils peuvent inopinément donner un coup de main à un groupe d'enfant qui prépare une tarte ou un gâteau en autonomie, ou encore tenir la bibliothèque, proposer un atelier de couture, de peinture, etc. »¹⁰

Il privilégie le dialogue avec les enfants pour en apprendre plus que par des évaluations. Ne serait-ce pas une solution humaine pour l'individuation de chaque enfant, pour l'affirmation de leurs propres désirs, non dictées par l'influence extérieure ?

Cependant, les enseignants ont-ils la possibilité de prendre ce temps avec chaque élève ? Les moyens à leur disposition et le respect des grilles d'évaluation

⁹ OTT L. (2007), « Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation ? », *Mouvements* (no 49), p. 79

¹⁰ Ibid.

permettent ils aux enseignants d'avoir cet instant ? La surpopulation des classes dès la maternelle semble être un frein à l'individualisation des enseignements. De plus, les brimades reçues par l'administration, par l'ordre hiérarchique, et par les parents désespèrent certains enseignants. D'après Laurent Ott, « on découvre que prendre le risque de pédagogies alternatives diminue le danger pour tout le monde et constitue le seul remède connu contre la violence, la solitude et l'ennui. »¹¹

Pour compléter ces observations, j'aimerais vous faire part de quelques retours de parents et d'enfants au cabinet libéral. Les rythmes de cycle devant bannir l'uniformisation des acquis ne sont pas respectés partout. Certains élèves se voient brimés par des « ensemble très préoccupant » lorsqu'en CE1 ils n'ont pas encore totalement automatisé la lecture. Ou encore des « à apprendre d'urgence » lorsque l'enfant inverse quelques chiffres. On constate, malheureusement, que dans certains établissements, la recherche de performance de plus en plus tôt est très désirée.

Cela amène certaines familles à se tourner vers des écoles privées, parfois hors contrats, aux pédagogies alternatives.

¹¹ OTT L. (2007), Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation?, Mouvements, no 49, p. 79

4. L'essor des écoles alternatives

Ces dernières années, de nombreuses écoles alternatives ont fait leur apparition avec différents types de pédagogie.

La France compte 352 écoles engagées dans des démarches d'innovation et d'expérimentation et accompagnées par le ministère de l'Education Nationale.

Les deux pédagogies alternatives les plus présentes en France sont celle de Maria Montessori et celle de Célestin Freinet.

- La pédagogie de Maria Montessori est une méthode élaborée sur des bases scientifiques, philosophiques et éducatives. Les périodes sensibles de l'enfant sont prises en compte. De la naissance à 6 ans, 6 périodes sensibles sont repérées : celle du langage (entre 2 mois et 6 ans), celle de la coordination des mouvements (entre 18 mois et 4 ans), celle de l'ordre (de la naissance à 6 ans), celle du raffinement des sens (entre 18 mois et 5 ans), celle du comportement social (entre 2,5 ans et 5 ans) et celle des petits objets (très courte période durant la 2^{ème} année). A chaque période correspond certaines acquisitions. Si l'enfant est aidé à ce moment précis, l'apprentissage se fait en profondeur. C'est une pédagogie qui favorise l'autonomie, l'autocorrection, et qui utilise du matériel sensoriel pour la découverte. Elle est à l'écoute des besoins de chacun et trouve important l'apprentissage de certaines activités motrices, d'exploration, d'expérimentation (plier, verser...) avant de passer aux apprentissages scolaires.
- La pédagogie de Célestin Freinet a cherché à relier les apprentissages scolaires aux besoins réels des enfants. Elle permet aux enfants de leur donner la maîtrise de tous leurs moyens d'expression sans les habituer à recopier des modèles. Elle veut offrir une certaine liberté aux enfants. De plus, la démarche naturelle par tâtonnement expérimental est à la base de tous les apprentissages. Il faut inciter à explorer, observer, découvrir, comparer, imaginer des théories et vérifier. Elle favorise l'organisation coopérative de la classe et la responsabilité personnelle. Un véritable réseau d'échanges s'est tissé entre les enseignants, leur permettant d'échanger sur les initiatives, les réussites mais aussi les difficultés.

A la rencontre d'une école hors contrat ... la Lemon école !

Je tenais à vous présenter cette école maternelle/primaire hors contrat qui a ouvert en septembre 2016. Le fait que cette école soit hors contrat signifie qu'elle est soumise à l'autorisation du rectorat d'académie ; cependant, ils ne sont pas soumis à l'obligation des programmes. Cela leur laisse une réelle liberté pédagogique.

Cette école a été créée par un couple directeur/enseignante du milieu public. Le projet a été élaboré sur plusieurs années. Dans le milieu public, ils étaient régulièrement confrontés aux échecs de l'éducation nationale concernant, par exemple, le nombre d'enfants par classe (jusqu'à 35), le décalage entre les directives administratives et les possibilités d'action sur le terrain, ainsi que le manque d'implication de certains collègues. Le facteur déclenchant a été leur fille, diagnostiquée haut potentiel intellectuel. La communication a été difficile avec l'enseignante, les aménagements nécessaires n'ont pas été mis en place. Elle s'est retrouvée en échec scolaire et mise à l'écart.

A Lemon Ecole, il n'y a pas de pédagogie unique, mais celle-ci est dynamique et évolutive. Elle est adaptée à chaque élève avec un projet personnel. Les enseignants adaptent les apprentissages à chacun ainsi que la façon de les aborder. Leur démarche pédagogique est de permettre aux enfants de développer les compétences et les outils pour devenir autonomes, réfléchis, coopératifs et citoyens.

Le but principal est d'être bien à l'école, de s'y sentir à sa place avant de mettre en place les apprentissages. La motivation des enfants est indispensable pour débiter les apprentissages.

L'équipe privilégie la valorisation par le travail et aucune sanction par le travail n'est donnée. Au contraire, la sanction est de ne pas avoir le droit de travailler ce qui crée de la frustration chez les enfants. C'est un très grand progrès que de leur donner l'envie de travailler !

Pour chaque période, un programme est établi avec chaque enfant. Il contient principalement des projets communs avec des objectifs adaptés à chacun. Un contrat est passé avec l'enfant ; lorsqu'il a terminé son travail correctement il peut aller jouer à ce qu'il désire.

Leurs effectifs : ils ont commencé avec 7 élèves à leur ouverture. L'école en compte désormais 13, et 25 sont déjà prévus pour l'année prochaine. Cependant ils se limitent à 17 élèves maximum par classe pour pouvoir garder cette individualisation de l'enseignement et de l'accompagnement.

Concernant le système de notation : en maternelle, cela fonctionne par points de couleur : (vert/orange/rouge), sachant que le rouge est une sanction lorsque l'enfant ne veut pas travailler après explication. En élémentaire, il n'y a pas de note inférieure à 10 lorsque le travail est fait, ; entre 10 et 15, les enfants ont le droit de recommencer car ils considèrent que l'on peut se tromper ; les notes supérieures à 15 sont systématiquement conservées.

Une autre particularité de cette école est l'attention très importante concernant le jugement des actes. Lorsqu'un enfant fait une chose non acceptable, les adultes lui font remarquer les conséquences de ces actes (l'autre est triste, peiné, en colère...), et ils lui expliquent que c'est un enfant « super » (sa personne) mais que cet acte n'est pas adapté. Une vraie différence est faite entre la personne (ce que je suis) et les actes (ce que je fais). Cela permet de construire une confiance en soi solide.

L'équipe enseignante a des projets à long terme qui se concrétisent face à une demande en augmentation rapide et importante. Ils comptent s'agrandir de plusieurs classes pour la rentrée prochaine et ouvrir un collège pour la rentrée 2018.

Des pédagogies comme celle-ci semblent davantage respecter l'individualité et l'unicité de chaque enfant ainsi que le développement global.

III. Cas clinique Mathéo:

1. Anamnèse :

Mathéo est un garçon né le 25 août 2008. Il est âgé de 7 ans 5 mois lorsque la prise en charge commence en février 2016. Il est âgé de 8 ans 2 mois lorsque je le rencontre pour la première fois en octobre 2016.

Il est né suite à une césarienne. L'accouchement s'est bien passé, et aucune particularité n'a été relevée pendant la grossesse.

Il a présenté deux invaginations intestinales liées à une gastro-entérite. Il s'est fait opéré de la première avant ses deux ans et de la seconde en 2015, à l'âge de 7 ans. Il a un demi-frère âgé de 21 ans, de la même mère et de père différent.

Concernant le développement psychomoteur de Mathéo, sa mère nous apprend qu'il n'a pas exploré le 4 pattes.

Il est passé directement de la station assise à la station debout, puis a marché à 12 mois. Elle précise encore que Mathéo a peu exploré avec les mains.

Il a été allaité jusqu'à ses 4 ans et dormait avec sa mère, qui dit avoir subi des critiques concernant cela. Mathéo commence à dormir seul, néanmoins cela reste difficile pour lui au moment de l'endormissement. Le sommeil est de bonne qualité mais il a besoin de lumière.

Mathéo mange bien, « à l'italienne » nous apprend sa mère, c'est-à-dire peu de légumes et de fruits et il ne mange pas ce qui est cuit au beurre. Il boit beaucoup d'eau. Lors des repas, il bouge la tête pour attraper la nourriture et non le bras. Il n'est pas autonome pour l'habillement. Ses parents se disent préoccupés par le fait que Mathéo parle encore parfois comme un bébé.

Ses parents ont modifié leur mode de vie (rythme de travail...) pour se consacrer davantage à lui. Ils semblent tous deux impliqués lors de l'entretien. Ils se sont séparés mais emmènent ensemble Mathéo à toutes les séances de psychomotricité. Puis, lorsque sa mère est seule à une séance nous apprenons que Mathéo n'a pas vu son père de 2011 à 2015 et qu'il est diagnostiqué paranoïaque. Depuis le 9 novembre 2016, le père de Mathéo n'est plus présent aux séances suite à une rechute concernant sa paranoïa. Ils ont passé plusieurs semaines sans se voir.

Concernant ses activités de loisirs, il fait du vélo avec son père et va à la piscine avec sa mère. Spontanément, il est très attiré par les dessins animés, il pourrait y rester accroché des heures selon ses parents. Il n'entre pas dans les activités et jeux de construction. Mathéo n'a pas investi le graphisme de manière positive. Ses dessins sont décrits comme pauvres et peu précis par ses parents. Une agitation motrice et une forte impulsivité sont observées au quotidien.

2. Bilan scolaire

Lors de l'année scolaire 2015/2016, Mathéo est en CE1 et bénéficie d'un programme adapté. Ceci a été mis en place par la psychologue scolaire à la suite de la passation de la WPPSI-III (échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire) en décembre 2014. Ce test permet d'évaluer le fonctionnement intellectuel général avec un étalonnage couvrant les cycles scolaires 1 et 2 (de 2 ans/6mois à 7 ans/3mois). Il a révélé un contraste entre les composantes verbales de bonne qualité d'une part et des fragilités concernant le raisonnement visuo-perceptif et la vitesse de traitement d'autre part. Mathéo présente une labilité attentionnelle importante.

Concernant son bilan de l'année scolaire de CE1, les difficultés relevées concernent la durée de l'attention de Mathéo, la lecture, l'écriture ainsi que le soin de ses travaux. Les autres domaines sont, en général, en cours d'acquisition. Néanmoins, Mathéo montre de bonnes compétences concernant le langage oral, les langues étrangères ainsi que la mémorisation de paroles et la participation aux chants.

Il est actuellement en classe de CE2. Il se montre relativement à l'aise en lecture et en poésie, ses parents soulignent d'ailleurs une très bonne mémoire verbale. Toutefois, son institutrice rapporte des comportements perturbateurs en classe. Il a un rapport très difficile aux jeux et une intolérance à la frustration assez importante, il se bagarre parfois.

Les plus grandes difficultés rapportées, par les parents, restent centrées sur le graphisme.

3. Bilan psychomoteur de Mathéo

Je vais énoncer les éléments relevés par le bilan et aborder brièvement leurs éventuelles conséquences sur les apprentissages scolaires, ceux-ci étant à l'origine de la demande du bilan psychomoteur.

Le bilan psychomoteur est réalisé le 26 janvier 2016, sur les conseils de la sophrologue qui suit Mathéo dans le cadre de ses difficultés comportementales. La prise en charge psychomotrice débute en février 2016.

Lors de ce bilan, Mathéo se montre très à l'aise dans un environnement nouveau, il accepte sans aucune difficulté de rester sans ses parents. Il se montre souriant et volubile tout au long du bilan. Il montre une appétence pour les activités ludiques, cependant il ne répond pas toujours aux sollicitations, ou très brièvement avant de se rediriger vers les jeux qui l'attirent. Il a parfois le regard fuyant. Lors des nouvelles consignes, des négociations sont nécessaires pour qu'il commence à y répondre. Par la suite, il a besoin de nombreux encouragements et d'un étayage important pour mener les activités à terme.

Les tests de somatognosies et de schéma corporel (imitation de gestes de Berges, dessin du bonhomme, ...) révèlent :

- Une image du corps et un investissement corporel à travailler.
- Une enveloppe corporelle à renforcer (la notion d'enveloppe contenante/protectrice, jouant un rôle de pare-excitation). Cela a une incidence sur la gestion de ses émotions, sur le tri des informations sensorielles, sur le rapport à l'environnement matériel et humain, etc.
- Un schéma corporel à développer, ce qui peut avoir une incidence à la fois sur l'organisation spatiale et sur la maîtrise gestuelle (il faut avoir des repères solides sur soi afin de pouvoir les projeter dans l'espace en trois puis en deux dimensions, et pour avoir une bonne maîtrise des gestes fins et/ou complexes).

Une attention particulière est à porter à la notion d'articulation, qui, au-delà de la maîtrise gestuelle et de l'organisation spatiale (d'abord avoir intégré les notions d'articulations sur soi pour pouvoir les transposer lors de la production de figures géométriques etc.), est nécessaire à une bonne organisation au sens large

(organiser les étapes pour réaliser un exercice, articuler les éléments d'une consigne complexe entre eux...).

Organisation spatiale :

Le vocabulaire topologique de base est correct sur soi, mais Mathéo peine à le projeter dans l'espace environnant ou dans l'espace graphique. Il aborde les informations visuelles de façon fragmentée ce qui rend la mémorisation difficile. Ces éléments et les résultats des tests (certains items de la Nepsy, la figure complexe de Rey et le test de développement de la perception visuelle de M. Frostig) traduisent un trouble de l'organisation spatiale (orientation, organisation visuo-perceptive et organisation visuo-constructive).

La temporalité au sens large (regroupe de nombreuses notions : l'ordre, la succession, l'irréversibilité du temps, la durée, l'intervalle, la vitesse, la périodicité, le rythme) :

Pour Mathéo, l'orientation au sein d'une journée est correcte mais la notion de durée est fragile. L'utilisation d'images séquentielles est encore hésitante, mais il corrige ses erreurs avec de l'aide. Concernant le concept de chaîne sécable il est fragile mais en voie d'intégration.

La temporalité est à renforcer car elle a une incidence sur l'attention de Mathéo. Il a besoin de repères concrets concernant l'ordre et la durée des activités pour se montrer disponible pour le moment présent.

La structuration temporelle (évaluée dans les épreuves de rythme de M. Stambak) présente des difficultés marquées. Elle est à développer, car elle est une base nécessaire pour structurer le langage verbal (oral et écrit) et pour aborder l'arithmétique (sur-comptage, compter de 2 en 2...).

Latéralité :

Elle n'est pas homogène, sa latéralité manuelle usuelle est établie à droite, l'œil viseur est le gauche en vision de loin et de près. Ceci entraîne un manque d'aisance pour les activités faisant intervenir simultanément l'organisation visuo-spatiale et la motricité fine (graphisme, géométrie...). La latéralité croisée peut avoir une incidence sur les capacités de partage de l'attention (possibles difficultés face aux consignes multiples...).

Motricité fine/graphisme :

Mathéo prend le stylo en prise tri-digitale fine mais le pouce est en appui sur la deuxième phalange de l'index. L'index est tendu et pointé vers le bas de l'outil scripteur.

Le tonus de Mathéo est globalement élevé ce qui entraîne des douleurs musculaires et diminue la fluidité des gestes.

Sa posture reste à affiner, son coude est trop écarté du buste et son poignet est en pronation. De plus, il peine à rester assis sur sa chaise.

Les formes pré-graphiques ne sont pas automatisées, manquent de précision et de régularité. Mathéo n'a pas investi le graphisme de façon positive et ne s'applique pas lors de ces activités, ce qui contribue à diminuer la qualité des tracés.

La vitesse correspond à celle de sa moyenne d'âge, cependant la qualité de l'écriture est bien inférieure à ce que l'on pourrait attendre. Il copie lettre à lettre sans respecter les sens de rotation des lettres rondes (et parfois des boucles).

Les différents tests de motricité fine, d'imitation de gestes et de séquences motrices manuelles mettent en exergue un manque de fluidité, d'automatisation et de précision, ainsi que des difficultés touchant la programmation gestuelle.

Coordinations statiques et dynamiques :

En posture neutre, Mathéo a un centre de gravité bien placé, mais on observe une instabilité motrice associée à des difficultés à maintenir son axe corporel.

L'équilibre statique en appui uni-podal peut être correct, mais il a besoin d'encouragements pour essayer de maintenir la posture.

Les réactions d'équilibration et les réactions parachutes sont globalement adaptées, mais elles deviennent inefficaces lorsque l'excitation liée aux jeux moteurs apparaît.

La marche et la course sont fluides malgré une tendance à marcher sur la pointe des pieds ; les sauts à pied joints et à cloche-pied sont correctement réalisés.

Les coordinations et dissociations bras/jambes et droite/gauche sont plus difficiles, Mathéo a besoin de décomposer les gestes et de s'aider de la verbalisation. Il « oublie » parfois de se servir de son hémicorps gauche.

On remarque un manque de précision lié à un contrôle tonique à renforcer lors des jeux de ballons.

Une légère dysmétrie est observée à l'épreuve doigt-nez (les gestes n'atteignent pas ou dépassent la cible), associée à une mobilisation de tout le tronc.

Le contrôle segmentaire (mobiliser chaque articulation indépendamment les unes des autres) est à renforcer.

Concernant le tonus, Mathéo présente une hypotonie axiale associée à d'importantes fluctuations du tonus distal et des syncinésies traduisant un contrôle neuro-moteur à développer.

L'attention :

Mathéo n'est pas assez disponible pour la passation des différents tests (attention visuelle et auditive, contrôle inhibiteur et autocontrôle).

L'observation clinique permet cependant déjà de noter un net déficit de contrôle inhibiteur et d'attention soutenue et sélective.

En conclusion, le bilan psychomoteur a révélé :

- Une conscience corporelle à renforcer : proprioception, schéma corporel, enveloppe corporelle et investissement corporel dans la relation à autrui.
- Des difficultés à s'adapter à un cadre imposé et à trouver la juste distance dans sa relation à autrui en lien avec une immaturité affective et une anxiété de performance. Il a un fort besoin d'étayage par l'adulte.
- Un contrôle tonique, postural et segmentaire ainsi que des coordinations à développer.
- Un net déficit d'attention soutenue et sélective et de contrôle inhibiteur qui amplifie les fragilités et les difficultés listées ci-avant.
- Un trouble de l'organisation spatio-temporelle ayant une incidence sur l'organisation au sens large de Mathéo (notions de globalité, de fil conducteur, de méthode, d'ordre etc).
- Une latéralité croisée (main droite associé à l'œil gauche).

Une prise en charge en psychomotricité est nécessaire pour accompagner Mathéo dans son développement et l'aider à acquérir des bases plus solides pour ses futurs apprentissages et pour des interactions de bonne qualité.

Un bilan pluridisciplinaire coordonné par un médecin spécialiste est conseillé, afin de définir l'origine des difficultés observées, et de déterminer si ces éléments entrent dans le cadre d'un trouble spécifique.

Partie 2 : Les différents aspects du développement global de Mathéo.

I. La contenance : de l'enveloppe corporelle aux enveloppes psychiques.

Le Moi-peau est un concept psychanalytique introduit par Didier Anzieu à partir de 1974. Il expose une façon de penser le psychisme depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte.

« Par Moi-peau, je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps » (Anzieu, 1995).

Mathéo est un garçon souvent très agité, court partout, parle de plusieurs choses à la fois, sa respiration est parfois très rapide et saccadée. Il semble ne pas pouvoir contenir ce qui lui passe en tête. Lors d'un début de séance, il me donne envie de me poser et de respirer profondément tellement son agitation débordante et éclatée m'a traversée. Lors des activités, il invente régulièrement des règles, souvent peu construites, qu'il ne suit pas forcément ; ses idées ne sont ni organisées ni abouties. C'est un enfant dispersé et très actif. Je me suis interrogé sur ses capacités à gérer les stimuli internes et externes.

Anzieu décrit une enveloppe composée de deux couches avec une structure et une fonction différentes.

« La couche la plus externe, la plus périphérique, la plus durcie, la plus rigide est tournée vers le monde extérieur. Elle fait écran aux stimulations, principalement physico-chimiques, en provenance de ce monde. C'est le pare excitation. La couche interne plus mince, plus souple, plus sensible, a une fonction réceptrice. Elle perçoit des indices, des signaux, des signes, et elle permet l'inscription de leurs traces. C'est à la fois une pellicule et une interface : une pellicule fragile à double face, l'une tournée vers le monde extérieur, l'autre vers le monde intérieur : une interface donc séparant ces deux modules et les mettant en relation. »¹²

La fonction de pare-excitation est seulement tournée vers l'extérieur. Il est donc plus difficile d'« affronter l'excitation des pulsions que celle provenant des stimuli

¹² ANZIEU D. (1995), Le Moi-peau, Paris, DUNOD. P.258

exogènes. »¹³ Mathéo me semble être dans cette situation, il ne peut gérer et contrôler ses pulsions internes ce qui entrave sa relation à lui-même et à son environnement. Néanmoins, il est aussi difficile pour lui d'affronter le rapport aux stimuli externes (traitement des informations sensorielles : tri et hiérarchisation, modulation des réponses, etc.).

L'enveloppe psychique résulte de l'intériorisation de l'objet contenant ou de la fonction contenante de l'objet. Elle a une fonction d'interface entre le monde psychique et le monde extérieur. Elle constitue une interface entre le dedans et le dehors et permet de se sentir contenu.

Ce processus d'intériorisation de l'objet est soumis à différentes conditions environnementales :

- les qualités de la personne contenante (le portage, la présentation des objets, l'accompagnement dans la symbolisation ...),
- la sollicitation pour attirer le bébé vers un niveau de présence, d'organisation et d'expériences émotionnelles plus élevé,
- la capacité de garantir une rythmicité des expériences pour donner une illusion de permanence et de continuité, ce qui permet de constituer le sentiment d'enveloppe.

L'appareil psychique est par analogie une poche qui abrite les pensées, les tient au chaud et les fait regarder au dehors. Dans l'approche de Winnicott, lorsque l'enfant intériorise une mère « suffisamment bonne », c'est le self, enveloppe du Moi, qui assure son identité, la continuité du sentiment d'exister, qui le protège et qui prend soin de lui.

Le processus d'identification projective « consiste à investir et explorer un espace mental, à transmettre et déposer les émotions incontenables, à explorer la vie émotionnelle dans l'espace mental d'un autre. »¹⁴

Selon Bion, l'identification projective est formatrice de l'appareil à penser les pensées.

En amont de ce processus, le bébé utilise un processus d'identification adhésive consistant à s'agripper à une sensation. « L'adhésivité anéantit toute perception de l'altérité et toute constitution d'une relation d'objet. »¹⁵

¹³ ANZIEU D. (1995), Le Moi-peau, Paris, DUNOD. P.258

¹⁴ CICCONE A. (2001), Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques, Cahiers de psychologie clinique, n° 17, p. 43

¹⁵ Ibid., p. 44

Mathéo semble être dans ce processus d'indentification adhésive et ne paraît pas avoir accès au processus d'identification projective permettant de transformer les éléments du milieu de manière organisée et rassurante.

Il semble que Mathéo soit en manque de contenance et se laisse déborder par ses pulsions.

Freud a étudié et théorisé la notion de pulsion dans la première topique puis l'a reprise dans la seconde topique. D'après lui, la pulsion

« nous apparaît comme un concept-frontière entre le psychique et le somatique : comme le représentant psychique des excitations provenant de l'intérieur du corps et arrivant dans le psychique, comme une mesure de l'exigence de travail à laquelle est soumis le psychique en raison de son lien avec le corporel. »¹⁶

Cela correspond au comportement de Mathéo, qui se laisse envahir par ses excitations internes en lien avec son activité motrice explosive.

La pulsion est définie par Freud comme une poussée constante et motrice qui vise à une satisfaction. La pulsion est dotée de quatre caractéristiques :

- La poussée (l'élément moteur) ;
- La source (le processus somatique qui est localisé dans un organe ou une partie du corps : la source pulsionnelle) ;
- L'objet (ce en quoi ou par quoi la pulsion peut atteindre son but)
- Le but (la satisfaction d'un désir obtenue par la suppression de l'état d'excitation se trouvant à la source de la pulsion).

Concernant la fonction de contenance, le Moi-peau vise à envelopper tout l'appareil psychique, il est alors figuré comme écorce (la peau contenant), et le Ça pulsionnel (les pulsions à contenir) comme noyau. « La complémentarité de l'écorce et du noyau fonde le sentiment de la continuité de soi. »¹⁷

Chez Mathéo, les pulsions me semblent bien présentes mais non contenues, c'est ce que Freud décrit comme le « noyau sans écorce ». Pour lui, l'individu peut trouver une écorce substitutive dans la douleur physique ou dans l'angoisse psychique.

Cette écorce substitutive est décrite comme « l'angoisse d'une excitation pulsionnelle diffuse, permanente, éparse, non localisable, non identifiable, non

¹⁶ FREUD S., Pulsions et destins des pulsions, (1915), Paris, Payot Petite Bibliothèque Payot, 2010, p.66

¹⁷ ANZIEU D. (1995), Le Moi-peau, Paris, DUNOD. P.125

apaisable. »¹⁸ Pour Mathéo, l'écorce substitutive semble être stimulée par des sensations corporelles fortes qu'il se crée, sans aller jusqu'à la douleur. Il semble s'enfermer dans une carapace tonique.

L'enfant doit développer une sécurité de base, une sorte de conscience de soi forte et stable. Elle dépend de la mère, de l'entourage, de tout le contexte entourant l'enfant depuis les débuts de sa conception mais aussi du développement du système neurologique, du traitement des informations, etc. Elle se développe tout au long de l'existence. A la naissance, le bébé subit, entre autres, le « passage d'un espace fermé/contenant à un espace ouvert/sans limites. »¹⁹

Ce moment peut donner une sensation de morcellement ou d'éclatement. Le fait de tenir son enfant prend deux dimensions : une dynamique de soutien (permet à l'enfant un certain lâcher prise grâce à la sécurité induite par le portage) et une dynamique d'appui (permet à l'enfant de s'appuyer pour agir, pour être dans une dynamique d'impulsion). « C'est la mise en œuvre de ces deux dimensions du tenu dans une dynamique de rassemblement, de centration qui est l'un des éléments constitutifs de l'élaboration d'une sécurité de base. »²⁰ Cette sensation d'être entouré, maintenu, peut-être retrouvée lorsque nous proposons des activités telles que des enveloppements, un temps de hamac, l'utilisation du tunnel, le sac de danse....

Lors d'une séance en particulier, Mathéo nous semble à la recherche active de ses limites corporelles, d'un besoin de contenance, il explose littéralement dans la salle, lance de nombreux objets sans colère et n'écoute pas nos propositions, nous ne semblons pas exister.

Nous lui proposons du toucher thérapeutique médiatisé, mais il est trop difficile pour lui de rester en place, il semble avoir besoin d'être en mouvement. Nous lui suggérons donc le sac de danse en lycra. Il s'y enferme complètement et se déplace de différentes manières d'abord à 4 pattes puis en rampant de manière très dynamique. La séance touche à sa fin et il nous faut trouver un moyen qu'il en sorte sans que ce soit trop violent. Mathéo nous propose le jeu du chasseur, je dois l'attraper ! Je l'attrape 2 fois, il s'échappe toujours en restant dans le sac de danse.

¹⁸ ANZIEU D. (1995), *Le Moi-peau*, Paris, DUNOD. P.125

¹⁹ COEMAN A., RAULIER H DE FRAHAN M. (2004), *De la naissance à la marche : Cahier n°1*, Belgique, ASBL Etoile d'herbe. P.37-38

²⁰ *Ibid.*, p.38

Puis je l'attrape en lui offrant une contenance, un arrière-fond solide : son dos est contre moi et mes jambes sont de chaque côté de lui, j'ouvre le sac de danse et Mathéo en sort seul, sans difficultés. Il a pu trouver un support pour sortir de cet instant, son arrière-fond était protégé. « L'enfant est adossé à l'objet support qui se moule en creux sur lui. Il se sent protégé sur ses arrières, le dos étant la seule partie de son corps qu'on ne peut ni toucher ni voir. »²¹

L'arrière-fond semble très fragile chez Mathéo. A d'autres reprises, il s'écroule en arrière comme lorsqu'on lui propose un jeu de pousser-repousser mains contre mains assis par terre. A ce moment-là, lorsque je le pousse très légèrement, il semble résister avec beaucoup de puissance seulement dans les bras puis il s'écroule complètement en arrière. La psychomotricienne vient se mettre derrière lui pour lui proposer un point d'appui et de contenance. « Un arrière-fond est indispensable pour qu'un espace d'actions instrumentales se déploie et se spécifie. »²² Mathéo a pu s'adapter, se positionner face à moi et développer une plus grande attention concernant l'activité.

Lors d'une autre séance nous lui proposons un enveloppement. Il consiste à ce que Mathéo s'allonge dans une couverture, la psychomotricienne et moi sommes chacune d'un côté et nous tirons à tour de rôle la couverture de notre côté pour créer un bercement. Nous lui expliquons le déroulement de l'activité au préalable, et nous utilisons un sablier. Cette proposition a pour but de favoriser la conscience corporelle de Mathéo et d'accéder au ressenti de ses limites corporelles. Elle apporte une perception de son corps par le mouvement et entraîne la sensation d'un corps articulé. Il accepte la proposition, toutefois il ne semble pas pouvoir se relâcher, il se tend, s'accroche fortement à la couverture et il se projette dans la prochaine activité. Le lâcher-prise et le relâchement musculaire ne paraît alors pas accessible pour Mathéo. A ce moment-là, nous l'accompagnons verbalement. Il est ainsi plus facile pour lui de terminer cette proposition. Il en sort ensuite très brusquement, il souhaite reprendre la séance en main et choisir la prochaine activité.

Cet agrippement à la couverture et au tapis (sur lequel il est allongé) me renvoie à la pulsion d'agrippement du tout petit traduisant une angoisse interne de perte et de manque d'objet support. Effectivement, la mère en tant qu'objet

²¹ ANZIEU D. (1995), *Le Moi-peau*, Paris, DUNOD. P.123

²² BULLINGER A., DELION P., « Éditorial. Approche plurielle en psychomotricité », *Contraste* 2008/1 (N° 28-29), p.8

support permet à l'enfant de se constituer un appui externe, un premier axe qui prépare l'expérience d'une vie psychique propre. Il semble aussi s'accrocher au rythme de la séance qu'il aime maîtriser.

J'ai mis en place lors d'une séance, un temps de toucher thérapeutique médiatisé. Nous avons construit ensemble la séance et écrit au tableau les différents temps. Cela a pour objectif de lui offrir une représentation de la séance pour une meilleure présence et attention de Mathéo, ainsi qu'une diminution de son interrogation permanente de la suite de la séance. Le temps de toucher thérapeutique médiatisé consiste à s'allonger dans le coin calme, de lui faire découvrir quelques objets, il choisit un objet vibrant « five vibe. » (cf photo).



Il reste allongé sans difficultés apparentes pendant ce temps, il est à l'écoute de ses sensations, me montre les endroits où il veut que je passe. Il verbalise certaines sensations « ça chatouille » ainsi que ses préférences « j'aime beaucoup dans le dos. » De plus, il cite spontanément des parties du corps sur lesquels je passe avec l'objet. Il se montre attentif concernant ses ressentis. Le choix de cet objet (qui vibre très fort) et l'investissement de ce moment traduisent son besoin de sensations intenses.

Nous remarquons également qu'il investit bien le tunnel lorsque nous le sortons pour organiser un parcours psychomoteur. Il apprécie passer à l'intérieur et y reste parfois un petit temps, allongé sur le dos ou sur le ventre, dans le calme. Or, au-delà de la fonction de contenance qu'offre le tunnel, il permet aussi de travailler autour de la distance interpersonnelle. Cette notion est définie comme une dimension spatiale, un écart dans l'espace au sens propre et au sens figuré (notion de séparation) entre plusieurs personnes. Cela engage la mise en relation et la prise en considération des individus et des interactions. Elle est soumise aux codes sociaux.

L'enveloppe corporelle et les limites du corps nous semblent être un axe principal dans la prise en soins de Mathéo pour qu'il puisse acquérir une perception de soi plus développée et trouver une juste distance avec son environnement.

L'enfant a une tâche très importante qui est d'habiter son corps et d'en faire un moyen d'action sur son environnement. Pour habiter son corps, on doit pouvoir traiter et s'adapter aux stimulations endogènes et exogènes afin de se composer des limites corporelles et une enveloppe solide. En retour, il faut une enveloppe solide pour traiter ces informations de façon adaptée et pouvoir moduler nos réponses.

II. Développement sensori-moteur

« La période sensori-motrice située entre la naissance et 24 mois, est généralement considérée comme le soubassement du développement psychomoteur, affectif et cognitif. Durant cette période, et sur la base des systèmes sensoriels et proprioceptifs, l'enfant construit les premières représentations de son corps et du monde. »²³ André Bullinger considère le développement de l'enfant comme un processus et non comme un état car il le pense en perpétuel réaménagement et évolution.

Un tableau décrivant les différents espaces de l'axe de développement ainsi que les troubles et les aspects instrumentaux qui y sont reliés a été créé grâce à l'approche sensori-motrice de Bullinger (cf. annexe 2). Cinq espaces sont définis après la naissance : l'espace de pesanteur permettant la création de la verticalité, l'espace oral offrant un sentiment de contenance, l'espace du buste créant un arrière fond solide, l'espace du torse engendre la construction de l'axe corporel et l'espace du corps permet un corps véhiculé.

Dans le bilan psychomoteur réalisé, une hypotonie axiale est remarquée. Nous pouvons penser que Mathéo a utilisé le tonus pneumatique pour compenser ce déficit et acquérir la verticalité (station assise puis debout). Cependant, cela ne permet pas de constituer un axe corporel solide. « En fait ces difficultés de mobilisation du tonus axial entraînent une désorganisation profonde du schéma corporel qui débouche souvent sur des difficultés praxiques. »²⁴

Rappelons que Mathéo a été adressé en psychomotricité pour des difficultés praxiques détectées au niveau scolaire. Néanmoins, nous observons qu'il y a des difficultés sous-jacentes (une faible conscience de soi, un schéma corporel mal acquis, un axe corporel à renforcer, une régulation tonique à développer...). De plus, la stabilité des points d'appuis de Mathéo est entravée, cela détermine une difficulté majeure dans le contrôle du mouvement.

Associée à cette hypotonie, Mathéo présente une hypertonie d'action et des troubles de la régulation tonique.

« L'hypertonie projective semble s'être intégrée psychiquement comme une carapace de protection face aux stimulations externes dangereuses sans pour autant

²³ <http://www.absm-andre-bullinger.com>

²⁴ BULLINGER A. (2004), Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Toulouse, Eres, p.58

être une limite entre le dedans et le dehors. »²⁵ Cette construction correspond peut-être un mécanisme de défense pour Mathéo.

Le tonus de fond est « modulé par les influences centrales. Le mouvement prend appui sur ce tonus, ainsi que la statique et l'équilibration. C'est également sur ce tonus que s'appuie la construction de la personnalité. »²⁶ (Le thème de la personnalité sera développé dans la partie IV). Concernant Mathéo, ni le mouvement, ni la statique, ni l'équilibration ne peuvent prendre appui sur son tonus de fond. C'est pour cela, entre autres, que l'on observe des difficultés d'équilibre, de coordination globale et de geste précis et dirigé.

Lors d'exercices d'étirements associés à une respiration ample, Mathéo s'écroule lors de l'expiration, il verbalise que « c'est trop dur ». Les équilibres s'améliorent avec beaucoup d'étayage mais il est encore trop difficile pour Mathéo d'y associer sa respiration. A mon sens, cette difficulté relève plus de l'investissement du corps et du lien avec ses sensations que de troubles de l'équilibre.

Je remarque aussi un manque d'investissement important du bas du corps. Lors d'activités mettant en jeu un équilibre uni-podal, des sauts pieds joints ou des mouvements de type pilates ou gymnastique douce par exemple, Mathéo s'écroule. Il n'apprécie pas ces exercices, il a besoin d'un étayage important, parfois physique, pour l'aider à tenir sa verticalité sans s'écrouler et pour les mener à terme. Il s'éparpille complètement et se désorganise lorsqu'on focalise l'attention des mouvements sur les jambes. Ceci traduit un manque d'ancrage au sol et à l'instant présent conséquent. Un bon ancrage permet de s'assurer un point d'appui solide dans le sol afin d'être plus disponible, d'être ancré dans la réalité, dans l'ici et maintenant. Des difficultés d'ancrage peuvent entraîner une instabilité. Cela peut être lié aux difficultés de régulation tonique. André Bullinger décrit un état tonique du « tout ou rien », cet état est caractérisé par un changement d'état brusque et soudain, tel un effondrement tonique. Il peut être considéré comme un ultime recours, quand les autres systèmes sont indisponibles ou débordés. Les autres systèmes de Mathéo ne seraient pas disponibles pour lui permettre de contrôler son état tonique ce qui provoquerait cet effondrement corporel.

²⁵ ROBERT-OUVRAY S. (1997), Intégration motrice et développement psychique, Paris, Desclée de Brouwer, p. 224.

²⁶ DUPONT R. (2001), Les troubles de la régulation et de la maturation tonique, Paris, Vernazobres-Gregio, p.29.

Il décrit un second système de régulation tonique lié au contrôle des flux sensoriels. De trop nombreuses stimulations, ou à l'inverse trop peu de stimulations, peuvent entraîner des difficultés de régulation tonique et dans certains cas un effondrement ou un recrutement tonique intense. Lorsqu'il y a trop de stimulations, une décharge motrice peut permettre de métaboliser cet excès sensoriel. Les stimulations sont-elles trop envahissantes pour Mathéo, est-ce pour cela qu'il est difficile pour lui de rester sans bouger ? Dans ce cas, l'activité permanente serait utilisée pour mettre à distance ce qui est trop intrusif pour lui.

Il me semble important de rappeler rapidement la définition du dialogue tonico-émotionnel introduit comme le dialogue tonique par Henry Wallon puis approfondit par Julian de Ajuriaguerra. Il est décrit comme « le reflet des états émotionnels des deux partenaires avec la possibilité d'une transmission de l'un à l'autre. »²⁷

Nous proposons des activités à Mathéo afin d'expérimenter ces différents niveaux toniques et de ressentir diverses qualités de mouvements au travers de représentations (robot/éléphant/chewing-gum...). Lors de ces propositions Mathéo est peu à l'écoute et il est très difficile pour lui de réguler son état tonique.

Pour un enfant présentant des particularités sensorielles, la décharge tonique est-elle un moyen d'affronter les trop nombreuses stimulations ? Concernant Mathéo, l'utilisation du questionnaire de « profil sensoriel » de DUNN a été réfléchi mais pas encore proposée aux parents de Mathéo. J'y reviendrai par la suite lorsque je parlerai de la relation thérapeutique avec eux (partie V). Néanmoins, nous notons des particularités tactiles tendant vers un besoin de stimulations intenses et correspondant à un seuil neurologique élevé. Un seuil neurologique élevé correspond à un faible niveau de perception des stimulations, c'est-à-dire que l'individu ne perçoit que les informations sensorielles intenses, on peut qualifier cela d'hyposensibilité. Mathéo a recours à de fortes stimulations pour pouvoir les ressentir. En revanche, c'est contradictoire avec cette notion d'effondrement tonique lorsqu'il semble débordé d'informations. Finalement, il y a peut-être une alternance entre un seuil neurologique bas et élevé. Cela serait en lien avec l'enveloppe corporelle inconstante qu'il présente.

Mathéo est enfant rapide et précipité. Il se jette sur la grande physio-ball ; lorsqu'on l'accompagne assis ou allongé à faire des petits mouvements, il se montre

²⁷ BACHOLLET M-S., MARCELLI D. (2010), Le dialogue tonico-émotionnel et ses développements, *Enfances & Psy*, 4, n° 49, p. 1.

très brusque et bouge d'un coup. Il ne semble conscient ni de l'environnement ni de lui-même et se met en danger inconsciemment car il est à la recherche de sensations très marquées. Cette recherche importante de sensations est liée au seuil neurologique élevé. Compte tenu de cette recherche de sensations, nous essayons de lui en fournir de façon cadrée et progressive pour l'aider à les traiter de façon plus adaptée. Pour cela, nous lui proposons des activités telles que la grosse toupie.

De plus, la toupie sert à renforcer l'axe corporel et à développer les coordinations/dissociations des deux ceintures (pelvienne et thoracique). Il n'investit pas vraiment cette activité qui reste dure pour lui. Nous détournons donc la fonction de toupie pour en faire une « maison ». Mathéo se met en dessous. Nous instaurons un jeu où je tape dessus pour qu'il ouvre sa maison. Il l'investit beaucoup, les percussions sur la toupie provoquent des vibrations et des sensations intenses que Mathéo apprécie particulièrement. Cela a pu lui faire ressentir ses limites corporelles comme le toucher thérapeutique ou les propositions de hamac et d'enveloppement.

Les interactions, verbales ou non, avec le milieu qui nous entoure sont primordiales dans le développement de l'enfant. D'une part, le milieu humain donne sens aux états tonico-émotionnels permettant la constitution de la face externe de l'enveloppe corporelle. D'autre part, l'intégrité de cette enveloppe corporelle externe permet des interactions adaptées avec l'environnement. La possibilité représentative de l'enfant émerge des échanges avec son environnement. Tout cela fonctionne comme une boucle, les différents systèmes s'alimentent et se construisent au fil du développement, des expériences et des interactions.

Bullinger nous dit que « l'interaction entre l'organisme et son milieu (les fonctionnements) alimente d'une part l'activité cognitive et d'autre part fournit, par la boucle archaïque, des signaux utiles aux réglages toniques. »²⁸

Si les systèmes de régulation ne sont pas bien adaptés, comme chez Mathéo, les activités cognitives seront entravées. L'articulation entre les aspects cognitifs et tonico-émotionnelles est importante dans le développement global de l'enfant. L'aspect cognitif de Mathéo sera abordé dans une partie suivante (partie III).

Là encore, c'est un travail dans les deux sens : si l'individu n'est pas disponible sensoriellement pour une bonne perception du milieu, cela entrave l'élaboration

²⁸ BULLINGER A. (2004), Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Toulouse, Eres, p.37.

représentative. Si aucune élaboration représentative n'est faite, l'individu ne peut avoir de constructions orientées.

De plus, une perception de son corps articulé et mobile dans différents espaces est nécessaire pour interagir de façon adaptée avec son environnement. Or, Mathéo ne possède pas une perception de son corps assez précise pour des interactions adaptées. C'est pour cela qu'un de nos axes de prise en soins est de développer sa conscience corporelle.

La communication dans l'équilibre sensori-tonique concerne les interactions infra verbales présentes dans le milieu humain. Notre état tonique est « le premier mode d'échange avec le milieu humain. »²⁹ Il sera dominé au fil du développement pour devenir plus médiatisé par le geste ou par le langage. « Cette capacité de partage avec le milieu est la source essentielle de la régulation du tonus. »³⁰ Cela rejoint les difficultés observées chez Mathéo, il semble avoir beaucoup intellectualisé ou plutôt formaté un langage adéquat (il a un bon accès au langage, il utilise les mots à bon escient mais sans affects apparent...), mais le langage infra-verbal, le dialogue tonico-émotionnel n'est pas ancré. Il lui arrive, parfois, de transposer des phrases entendues dans un dessin animé ou un film. Sur des activités mettant en jeu le dialogue tonico-émotionnel, l'écoute et l'adaptation à l'autre, Mathéo se trouve en grande difficulté. Il semble être directement passé au langage plus médiatisé, cependant ceci s'est construit sur des bases (dialogue tonico-émotionnel) peu solides.

Pour travailler sur les difficultés de Mathéo nous lui proposons différents exercices. Comme par exemple, face à face avec des bâtons entre nos mains dans des jeux de « je dirige puis tu diriges ». Mathéo ne peut se laisser diriger, il tire les bâtons et recule, lorsqu'il doit diriger, il pousse fort et brusquement en avant sans prendre en compte les conséquences de ses actes. Lorsque je lui propose l'objectif d'arriver ensemble à un endroit précis sans faire tomber les bâtons, il les saisit puis va au plus vite à l'endroit demandé. Sans déplacements des pieds, je lui demande d'être concentré et à l'écoute pour bouger les bras ensemble et sans faire tomber les bâtons, cela semble lui demander un effort considérable pour participer à cette activité un très court instant. Il laisse tomber les bâtons à plusieurs reprises.

²⁹ BULLINGER A. (2004), Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Toulouse, Eres, p. 156.

³⁰ Ibid.

L'écoute de son corps et la position face à face paraît trop difficile pour Mathéo lors de cette activité, mais il montre une certaine persévérance et une concentration plutôt bonne sachant que parfois il se disperse très rapidement. Il semble donc important de développer la communication infra-verbal ainsi que la notion de distance interpersonnelle.

Qu'est-ce que l'équilibre sensori-tonique, primordiale pour certaines acquisitions ?

L'équilibre sensori-tonique est constitué d'une surface d'équilibre considérée comme une toile tirée par 3 cordes : le milieu humain (dialogue tonique, soins, portage, attention qu'on lui porte...), le milieu biologique (intégrité des systèmes), et le milieu physique (sur/sous/dys stimulation). Ces trois dimensions sont complémentaires.

Cet équilibre sensori-tonique nous permet de nous sentir exister de manière stable et de disposer de « quelques moyens pour regarder et agir sur le monde. »³¹ Un bon équilibre est primordial pour débuter les acquisitions et les apprentissages scolaires.

Concernant la scolarité de Mathéo, des aménagements ont été proposés pour favoriser l'intégration et les apprentissages comme :

- Proposer des emplois du temps visuels, utiliser un timer pour lui permettre de mieux s'adapter aux différents temps de la journée,
- Préserver des temps de pause sans contraintes importantes lorsque Mathéo semble de nouveau indisponible,
- L'accompagner dans la compréhension des situations sociales et de celles faisant appel aux représentations mentales, à l'abstraction, au symbolisme, à l'implicite,
- L'aider à s'organiser dans son travail,
- Le recentrer sur la tâche pour qu'il puisse la mener à terme,
- Placer les modèles et les réalisations légèrement à sa gauche pour correspondre à son œil directeur, et placer Mathéo à proximité de l'enseignant,
- Fournir des supports aérés visuellement avec des repères de couleurs pour favoriser l'organisation dans l'espace de la feuille,

³¹ BULLINGER A. (2004), Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Toulouse, Eres, p. 158.

- Fournir des consignes simples, décomposées, et illustrées par des exemples concrets, en multipliant les afférences sensorielles pour capter son attention de façon plus efficace.

Nous n'avons pas de retour sur ce qui, parmi ces aménagements, est réellement mis en place au quotidien en classe, mais Mathéo bénéficie depuis quelques mois de la présence d'une Accompagnante d'Elèves en Situation de Handicap.

Malgré tous les aménagements possibles, nous savons que les tâches scolaires requièrent des appuis sensori-toniques et posturaux solides. De plus, l'enfant « doit progressivement substituer un corps en mouvement à un corps silencieux, point d'appuis pour des fonctions instrumentales. (...) Ce changement de centration sollicite fortement l'équilibre sensori-tonique de l'enfant. »³² Cela est rendu possible par, entre autres, une boucle réglant les états toniques. Plusieurs mécanismes peuvent intervenir : le niveau de vigilance, les flux sensoriels, le dialogue tonique avec le milieu humain et les représentations.

Les points d'appuis ne semblent pas suffisamment acquis et les mécanismes pas assez efficaces pour que Mathéo accède facilement aux apprentissages.

³² BULLINGER A. (2004), Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Toulouse, Eres, p. 93.

III. Développement cognitif : des fonctions exécutives à la théorie de l'esprit.

La cognition comprend les fonctions exécutives (les capacités d'inhibition, de planification, la flexibilité cognitive, la capacité de mémoire de travail, l'initiation du mouvement, la vitesse de traitement...) ainsi que des concepts fondamentaux comme la mémoire au sens large, l'intelligence, la théorie de l'esprit, les praxies.... Elle intègre aussi des processus plus élémentaires comme la perception, la motricité fine et les émotions. Le raisonnement et la prise de décision ne peuvent être réalisés sans les émotions

Le développement cognitif de l'enfant a été élaboré par Jean Piaget qui décrit différents stades.

« Les fonctions exécutives occupent une place centrale et déterminante dans le développement psychologique de l'enfant, que ce soit pour la mise en place des apprentissages, la régulation du comportement ou l'intégration des connaissances sociales »³³

L'inhibition et la mémoire de travail seraient les premiers à se différencier, à partir de 6-7 ans, avant que la flexibilité, ne se dissocie à son tour.

Mathéo est un garçon très distractible, lorsque l'on débute une activité il est déjà passé à un autre jeu, à ce que l'on va faire ensuite. Est-ce la traduction d'une angoisse ? Il nous montre de grandes difficultés d'attention lors d'activités plus calme, faisant moins appel à la motricité dynamique.

Généralement ses actions ne sont pas de bonne qualité, elles se déroulent dans la précipitation.

Mathéo présente un manque de contrôle inhibiteur important et ne planifie pas ses faits et gestes. Lors d'une séance, nous mettons en place le jeu « chrono bomb », il consiste à éviter les fils tendus dans la pièce, prendre les indices et aller arrêter la bombe (à la manière de lasers à éviter). Il n'attend pas le signal de départ et fonce directement vers la bombe sans prendre en compte les fils. Avec de la persévérance, de nombreuses démonstrations, plusieurs essais à 2, tout seul et un étayage important de notre part, Mathéo prend plus le temps, fais attention à lui ainsi qu'aux éléments de la salle, il améliore ses capacités et peut faire le parcours

³³ http://www.resodys.org/IMG/pdf/chapitre_a_roy.pdf, p.1

jusqu'à la bombe sans rien toucher. Ce déficit de contrôle inhibiteur a été majeur leur d'un jeu de Stop&Go. Notre première consigne est lorsqu'une personne joue du Djembé, les 2 autres doivent marcher et quand le Djembé ne fait plus de sons, on s'arrête. Cela a pour objectif de donner à Mathéo l'opportunité de contrôler son corps dans une activité dynamique. Il bouge très rapidement lorsque la psychomotricienne joue du Djembé, puis, puis lorsque nous devons nous arrêter, Mathéo continue de marcher très vite dans la salle, il faudra plusieurs indices de notre part pour qu'il s'arrête. Lors d'un autre essai, il tourne en rond pendant 10 secondes après l'arrêt du Djembé avant de s'arrêter lui-même. Nous tentons d'introduire une nouvelle consigne : quand le rythme du Djembé est rapide, nous devons être rapide et inversement lorsqu'il est lent nous marchons lentement. C'est vraiment très difficile pour Mathéo, il a besoin de beaucoup d'étayage. Cela rejoint aussi les troubles de régulation tonique.

De plus, il a des difficultés à filtrer les éléments de distraction, il ne freine pas ou seulement très peu ses réponses verbales ou motrices en règle générale.

Lors d'une séance, nous lui proposons une construction commune de petits cubes en bois, il accepte de jouer à tour de rôle même si parfois son impulsivité prend le dessus. Mathéo reste assez concentré et nous prend bien en compte à ce moment-là. Il souhaite faire lui-même sa construction tout seul par la suite.

Durant une séance, il demande à faire un parcours, nous le sollicitons pour en premier lieu élaborer sa pensée et nous verbaliser ce qu'il veut faire avant de le réaliser. Il a besoin d'être freiné et accompagné constamment car cela est difficile pour lui, il souhaite être plus dans l'action. Je l'accompagne sur le nombre d'éléments pris pour donner une fonction à chacun.

Il semble présenter des difficultés de planification. Les troubles de la planification « se manifestent par des difficultés dès lors que l'enfant doit anticiper et générer des plans d'action finalisés, élaborer des stratégies et organiser une succession d'étapes, en fonction d'un but précis. »³⁴

La notion de début-milieu-fin dans le parcours est respectée après consigne de notre part, la succession d'éléments semble acquise. Il réalise le parcours sans problème jusqu'au slalom mais il n'y arrive pas après démonstration. Je décide donc de matérialiser le trajet avec une corde. Est-ce une manifestation d'une difficulté

³⁴ http://www.resodys.org/IMG/pdf/chapitre_a_roy.pdf, p.8

de compréhension ? Est-ce lié à un axe corporel défaillant et donc un croisement de l'axe qui serait difficile ?

Au second passage, il s'allonge dans le tunnel très calmement, il y reste un petit instant puis termine le parcours.

Lors du rangement du matériel, il ne détruit pas la construction en brique faite mais il se rappelle que nous nous en sommes servis deux semaines auparavant pour faire une tour.

En règle générale, il progresse avec beaucoup d'étayage dans la planification mais sa concentration reste très labile.

« Une perturbation de la flexibilité se caractérise par une inaptitude à modifier un schéma mental, un mode de réponse, ou un comportement, afin de s'adapter à une nouvelle activité, ou encore d'alterner entre différentes tâches et de passer de l'une à l'autre de manière souple et appropriée en fonction des exigences de l'environnement. »³⁵

Pour Mathéo, cela ne semble pas être une des difficultés les plus apparentes, effectivement il accepte lorsqu'on propose une activité différente de ce qu'il souhaite. Cependant, à la vue de sa disponibilité en général, nous lui proposons peu d'activités faisant intervenir de manière plus orientée les fonctions cognitives tel que la flexibilité cognitive.

Concernant la réversibilité, Mathéo semble l'avoir acquis du moins sur le plan du corps vécu. Lors de l'activité du parcours psychomoteur, il a pu le réaliser dans l'autre sens quand nous lui avons demandé.

Je vous ai énoncé quelques fonctions exécutives sur le versant cognitif, je souhaite désormais traiter de la théorie de Jean Piaget sur le développement intellectuel ainsi que de concepts proche et fondamentaux (l'intelligence, la théorie de l'esprit, les praxies...).

Jean Piaget décrit différentes étapes du développement cognitif de l'enfant, il s'est peu intéressé au développement affectif mais cette dimension est présente en tant que fonction énergétique.

³⁵ http://www.resodys.org/IMG/pdf/chapitre_a_roy.pdf, p.9.

Pour lui, « l'intelligence assimile les données de l'expérience à ses cadres (schèmes moteurs ou concepts) et modifie sans cesse ces derniers pour les accommoder aux données nouvelles de l'expérience. »³⁶

« L'intelligence ne débute ni par la connaissance du Moi ni par celle des choses, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même, l'intelligence se définissant en effet comme une totalité organisée, c'est-à-dire une unité où les parties sont relatives au tout et ne sont significatives que par rapport au tout. »³⁷

Les deux notions qui me semblent importante à retenir de cette définition de l'intelligence par Jean Piaget sont :

- la relation entre la connaissance de soi et de son environnement ;
- et l'intelligence comme une totalité organisée, dans laquelle il faut prendre en compte le tout.

Les facteurs responsables du développement mental sont : « la maturation nerveuse ; l'exercice et l'expérience acquise dans l'action effectuée sur les objets ; les interactions et les transmissions sociales ; et enfin l'équilibration qui est, pour Jean Piaget, le plus important des facteurs de développement. »³⁸ L'équilibration consiste en l'autorégulation par compensations actives aux perturbations extérieures.

Concernant Mathéo, nous n'en savons pas davantage sur sa maturation nerveuse. Néanmoins, ses difficultés d'interactions avec son environnement ainsi que ses difficultés d'autorégulation peuvent avoir un impact sur son développement intellectuel.

Jean Piaget à découper le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent en plusieurs périodes.

La première étape est la période de l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à 2 ans), le schème en est l'élément principal de logique, c'est un instrument de compréhension dénué de la pensée et des représentations.

³⁶ PIAGET J. (1992), La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Editions Broché, p. 13.

³⁷ GOLSE B. (2000), Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson, p.178.

³⁸ Ibid.

Le passage à la période suivante est marqué par l'intériorisation des conduites rendant possible la compréhension immédiate de certaines situations, ce processus nécessite la mise en place de l'intelligence représentative. Une représentation est définie comme une image mentale.

La période suivante est celle de la préparation et d'organisation des opérations concrètes (de 2 ans à 10/11 ans). Elle est constituée de 2 périodes : celle de l'intelligence symbolique ou pré-opératoire (de 2 ans à 6/7 ans) et la mise en place des structures des opérations concrètes (de 7 ans à 11/12 ans).

Dans la période de l'intelligence pré-opératoire, la représentation symbolique domine, l'enfant devient capable de se représenter mentalement ce qu'il évoque. « C'est la fonction symbolique dans son ensemble qui va détacher la pensée de l'action et créer la représentation. »³⁹

Mathéo semble être capable de se représenter certaines choses, lorsqu'il nous parle de jeux qu'il désire, l'image mentale peut-être présente mais son action semble être entravée par l'agitation psychomotrice. La fonction symbolique est sûrement encore fragile dans son ensemble.

Pendant cette période, l'enfant élabore des pensées « cohérentes entre elles dans leur prélogisme : elles consistent toutes en une assimilation de la réalité à l'activité propre, et il s'agit d'une confusion entre le monde intérieur ou subjectif et l'univers physique. »⁴⁰ Mathéo assimile-t-il la réalité à sa propre activité ? Il ne me semble pas qu'il soit attentif aux conséquences de ses actions, ni aux changements de son environnement. Effectivement, à cet âge la pensée est essentiellement égocentrique et intuitive ; cependant Mathéo ne paraît pas assez ouvert sur le monde pour assimiler certaines choses.

La période suivante, la mise en place des structures des opérations concrètes est amorcée par une rupture avec la réversibilité logique pour une image subordonnée aux opérations et non plus aux représentations.

Mathéo est âgé de 8 ans, d'après les stades de Piaget, il se situera au début de cette période.

Une activité cognitive opératoire nécessite la mise en place de la réversibilité de pensée permettant la classification et la sériation. Elle repose sur des invariants tels des schèmes de conservations. Durant cette période, l'enfant n'opère que sur des opérations concrètes, ces dernières font la transition entre l'action et les structures logiques plus générales.

³⁹ GOLSE B. (2000), Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson, p.185.

⁴⁰ Ibid., p.186.

Je ne développe pas la dernière période qui est celle des opérations formelles car elle est établie à partir de 11/12 ans, elle arrivera plus tard dans le développement de Mathéo.

Mathéo présente des troubles praxiques (difficultés de coordination et d'adaptation des mouvements volontaires dans le but d'accomplir une tâche précise) ; il est difficile de juger d'une réelle dyspraxie ou de conséquences liées aux troubles sous-jacents qu'il présente. Cependant, j'ai observé des difficultés concernant les coordinations oculo-manuelles. Lors d'une séance, nous jouons à un jeu de palet miniature, il se montre calme et concentré, toutefois il bouge très peu pour taper dans le palet, reste devant son but et observe l'action. Cette difficulté semble le figer dans cette activité.

A cet instant, il est seulement dans l'observation de ce qu'il se passe et non dans l'action. Il est trop difficile pour Mathéo d'être à la fois dans l'observation et dans l'action pour toutes activités. De plus, les praxies oculomotrices sont dépendantes d'un bon appui postural. « À défaut, les agrippements visuels se substituent au manque d'arrière-fond et entraînent une tenue figée. »⁴¹ Cela rejoint ce qui est décrit dans les parties ci-dessus (partie I) concernant le manque d'arrière-fond de Mathéo.

Mathéo possède des troubles de la théorie de l'esprit en lien avec les difficultés de communication et d'interactions. La théorie de l'esprit est définie comme :

« une aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus. (...) Cette aptitude nous permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée. Elle est indispensable à la régulation des conduites et au bon déroulement des interactions sociales. »⁴²

En tant que système cognitif, la théorie de l'esprit permet de se représenter les pensées d'autrui, de raisonner et d'agir suivant ce que l'on ressent des autres.

⁴¹ BULLINGER A., DELION P. (2008), Éditorial. Approche plurielle en psychomotricité, *Contraste*, N° 28-29, p.9

⁴² DUVAL C. (2011), La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge, *Revue de neuropsychologie*, Volume 3, p. 41

Elle nécessite une reconnaissance de soi-même et des autres ainsi que des émotions et mimiques. Elle mobilise de nombreuses représentations qui s'emboîtent en série. Cette capacité résulte de deux mécanismes qui fonctionnent en synergie : le décodage et le raisonnement. Concernant les émotions, fondamentales dans la théorie de l'esprit, Mathéo semble en être coupé. Son discours est très neutre dénué d'affects.

« Le savoir qui se construit sur des fonctions activées -telles que la mémorisation, l'attention, la concentration, la déduction, tous ces apprentissages que les enfants emmagasinent dans l'expérience ou par le biais d'opérations plus abstraites- ce savoir fonde la connaissance mais ne peut s'inscrire que dans un contenant (le corps) déjà construit et organisé »⁴³

⁴³POTEL C. (2013), Etre psychomotricien : un métier du présent, un métier d'avenir, Toulouse, Erès, p.107

V. Le développement psycho-affectif

Le développement affectif chez le nourrisson est intimement lié aux relations avec l'environnement et avec ses pairs. La communication affective et émotionnelle existe d'emblée chez le nouveau-né, elle détermine le développement de la vie psychique de l'individu.

Bowlby développe la théorie de l'attachement. Ce lien est l'effet d'un besoin primaire et il se développe à partir de comportements innés. Il est défini comme « un lien d'affection spécifique d'un individu à un autre. »⁴⁴ L'attachement possède plusieurs fonctions : une protection, un réconfort et une consolation pour l'enfant. Elle permet de développer, entre autres, une image positive de soi.

Néanmoins, quand l'environnement ne répond pas de manière adéquate aux besoins de l'enfant, un attachement angoissé, ambivalent, évitant ou désorganisé peut se mettre en place. Bowlby décrit beaucoup les difficultés de détachement, or, je me suis posée de nombreuses questions concernant Mathéo et son attachement. Le lien d'attachement ne semble pas être présent, aucune manifestation n'est repérée lorsqu'il se sépare ou qu'il retrouve ses parents. Ce qui est assez contradictoire lorsque l'on sait que la mère de Mathéo l'a nourri au biberon jusqu'à ses 4 ans. Était-ce une manière pour elle de préserver son enfant avec qui elle ressentait un lien fragile ? S'il n'a pas exploré classiquement ce lien d'attachement, les processus qui en découlent ont pu être impactés.

La qualité de l'attachement détermine le développement du processus de séparation/individuation psychique. Cela apporte un sentiment de conscience de soi plus enrichi. L'évolution du processus d'individuation est, lui aussi, soumis aux réponses de l'entourage. Un processus « aboutit à la séparation et rend compte de l'évolution vers la différenciation, la distanciation, la formation des limites et le détachement d'avec la mère ; l'autre aboutit à l'individuation et rend compte de l'évolution des fonctions autonomes : perception, mémoire, capacités cognitives, etc. »⁴⁵ Pour Mathéo, ce processus de séparation/individuation semble défaillant, il présente des difficultés concernant les distances interpersonnelles, les capacités cognitives, la perception de son environnement,

⁴⁴ ZAZZO R. (1991), L'attachement, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, p.27.

⁴⁵ GOLSE B. (2000), La développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson, p. 98.

Lors d'un début de séance, nous prenons la décision de laisser Mathéo libre quelques instants pour observer vers quelle activité il va se diriger. Il choisit le jeu des fléchettes. Il tient un discours très compétiteur, il veut mettre le plus de points possibles mais il se tient très loin de la cible « pour que ce soit plus dur », il lance les fléchettes très fort, comme une explosion de violence.

La psychomotricienne et moi lui donnons des conseils afin que cela soit plus aisée de mettre des points mais il n'est pas à notre écoute. N'est-ce pas une conséquence d'un manque de confiance en soi lié à un attachement non sécure et/ou à un processus d'individuation délétère ?

Durant d'autres activités, il se montre très en demande de compétition, avec toujours le but d'être le meilleur et de gagner quelque chose.

En psychanalyse, le développement psycho-affectif concerne : les instances intrapsychiques, le soi, l'angoisse, l'agressivité et les fantasmes.

Mathéo est un garçon plein d'agressivité, peu dirigé mais il est dans un processus de destruction des objets assez marqué. L'agressivité est une défense psychique traduite au début de la vie, entre 0 et 3 mois, par une activité motrice importante. Elle est ensuite maîtrisée pour avoir accès au principe de réalité et à l'organisation de la pensée. Chez Mathéo, cette activité motrice ne semble pas être totalement maîtrisée. De plus, son comportement traduit de grandes tensions internes. Une hypertonie de vigilance semble être présente comme mécanisme de défense. Il semble agir par décharges motrices. « Mélanie Klein explique que le moi est constitué d'une part du conflit Eros-Thanatos⁴⁶, qui, par ses tendances contradictoires, crée une tension interne projetant l'angoisse dans l'objet. »⁴⁷ En conséquent, la violence que nous pouvons percevoir chez Mathéo peut être interprétée comme la traduction de son propre ressenti sur les objets.

« L'agressivité est donc conçue, chez Klein comme chez Freud, comme une force radicalement désorganisatrice et morcelante. »⁴⁸ C'est ce que nous observons chez Mathéo qui semble explosé et morcelé dans ces moments.

Winnicott décrit les manifestations d'agressivité comme « les racines de la motricité qui donnent au corps un sentiment de réalité. L'agressivité entraîne alors

⁴⁶ Conflit Eros-Thanatos = conflit entre pulsion de vie et pulsion de mort.

⁴⁷ GOLSE B. (2000), La développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson, p.210

⁴⁸ Ibid., p.228

l'émergence du processus de différenciation Moi/non Moi. »⁴⁹ Cette agressivité est-elle un moyen pour Mathéo de se sentir exister dans la réalité, une tentative pour s'affirmer ? L'agressivité est peut-être un moyen pour Mathéo de ressentir une scission entre le Moi et le non-Moi et ses limites corporelles.

Par la suite, Winnicott décrit le « stade du souci et de l'inquiétude » : « une partie de l'agressivité se transforme en chagrin et en sentiment coupable ; mais si l'enfant parvient à supporter normalement cette culpabilité, cette agressivité lui donne accès aux fonctions sociales. »⁵⁰ Mathéo ne semble pas avoir acquis ce stade décrit par Winnicott, son agressivité ne paraît pas engendrer de culpabilité par manque d'empathie et d'écoute de l'autre. Cela est aussi dû aux troubles de la relation observés chez Mathéo.

J'aimerais approfondir le comportement de Mathéo en début de séance. Au début de la prise en soins, il partait en courant se cacher dans la salle de psychomotricité sans nous dire bonjour ni nous accorder un regard lorsqu'on allait le chercher en salle d'attente. Sa cachette est restée pendant un temps la même, sous le bureau, elle a varié une ou deux fois au fil des séances. Puis cela fait quelques semaines qu'il entre plus calmement et ne va pas se cacher. Il y a-t-il un lien avec l'évolution de la compréhension des difficultés de Mathéo par sa mère ?

Je me suis interrogée sur la signification de ce rituel. Une fois revenue dans la salle de psychomotricité, un contact visuel et échange verbal suffisait pour que Mathéo sorte de sa cachette et entame la séance. Est-ce un moyen pour lui d'être pris en compte, de débiter la relation de manière ritualisée et maîtrisée, de contribuer à un sentiment d'exister fragile ? Cela semble possible sachant que Mathéo a des difficultés à entrer en contact avec les personnes et semble avoir une construction identitaire défaillante.

Cependant, Mathéo est souvent malade en voiture et arrive régulièrement juste à l'heure ou en retard, il est alors difficilement disponible. Ce phénomène est amplifié par la faible conscience qu'il a de lui-même et de ses ressentis. C'est peut-être un instant qui lui permet d'être tranquille, de reprendre ses esprits et le contrôle de son corps. Cette cachette doit représenter un endroit rassurant et permanent pour Mathéo.

⁴⁹ GOLSE B. (2000), La développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson, p.229

⁵⁰ Ibid.

Sa mère nous fait part de difficultés de Mathéo à s'affirmer face à ses pairs, cela rejoint les troubles de la communication et des interactions déjà repérés. J'aimerais explorer le vaste concept de la personnalité.

Elle est généralement définie comme « l'organisation dynamique d'un individu avec ses aspects intellectuels, affectifs, physiologiques et morphologiques. »⁵¹ Elle est constituée de traits qui donne les particularités de chaque individu.

« On parle de traits lorsque l'on pense aux modalités de défense conscientes ou inconscientes mises en jeu pour s'adapter à la réalité, lorsque l'on parle de symptômes qui sont des manifestations cliniques visibles face à une situation (épisodes de type délirant, phobique, hystérique, obsessionnel) ou d'autres caractéristiques psychologiques (angoisse, agressivité, déni, frustration, sentiment de toute puissance, pensée magique, respect des limites, sociabilité). La singularité du sujet naît de l'interaction de ces traits qui ne sont pas en soi une marque pathologique. Cependant l'importance excessive d'un trait au détriment des autres peut faire tendre un individu vers une organisation paranormale et l'association à d'autres traits tout aussi accusés conduit par leur fixité et leur stéréotypie d'expression à gêner le confort interne et empêcher toute adaptation sociale. »⁵²

Certains traits importants de la personnalité de Mathéo, comme l'agressivité, sont peut-être une marque de défense consciente ou non face à des situations trop angoissantes et intrusive pour lui. Cela joue un rôle dans les difficultés d'adaptation sociale de Mathéo. S'il ne se sent pas lui-même comme un être différencié et unique, sa personnalité en est entravée.

Concernant l'adaptation aux contraintes, Mathéo ne semble pas avoir de grandes difficultés à gérer la frustration. Lorsqu'il vient avec une envie de jeu particulier et si le jeu semble adapté, nous acceptons sa proposition sinon nous lui expliquons que nous allons choisir un autre jeu pour lui. Dans ce cas de figure, il accepte généralement avec parfois un petit peu de difficultés. Il arrive qu'on lui propose qu'il attende la fin de la séance pour choisir un jeu, ce à quoi il adhère. Cette attente dans un but précis avec une contrainte de temps et des explications claires ne pose pas de problèmes particuliers à Mathéo. Cela me semble important car « l'apprentissage de l'attente permet de construire une intériorité »⁵³

⁵¹ DE BROCA A. (2009), Le développement de l'enfant, Issy-Les-Moulineaux, Elsevier Masson, p.95.

⁵² Ibid., p.100.

⁵³ Ibid., p.113.

Il n'est pas toujours facile pour Mathéo d'adhérer à des consignes, lorsque l'activité l'intéresse il agit directement sans écouter les règles de jeu, il nous faut de nombreuses reprises et parfois une barrière physique pour qu'il prenne le temps d'écouter ce qu'il faut faire. Lorsqu'il n'investit pas l'activité, il se disperse en sortant d'autres matériels. Or, savoir adhérer aux consignes renvoie à la bonne acquisition de nos propres limites. A un autre niveau, cette connaissance de nos propres limites nous permet par la suite la compréhension des limites sociales. Comme décrit ci-dessus (cf. partie I), Mathéo semble agir par pulsions corporelles. D'après Mélanie Klein « les tout premiers fantasmes naissent des pulsions corporelles et sont étroitement mêlés aux sensations physiques et aux affects. »⁵⁴ Pour Mathéo, il y a une prédominance des pulsions destructrices.

Il m'est difficile de comprendre la façon de penser de Mathéo ; pourquoi agit-il si violemment face à certaines situations ? Wilfried R. Bion décrit une théorie de la pensée ainsi que leurs mécanismes. Il imagine une barrière séparant les phénomènes mentaux, elle fonctionne comme une membrane protégeant « les fantasmes et les phénomènes endopsychiques de la réalité, tout en préservant ce contact avec la réalité. »⁵⁵ Il décrit la fonction alpha qui permet de transformer les éléments sensoriels et émotionnels en éléments mnésiques. « Elle est indispensable à la pensée puis au refoulement de cette pensée dans l'inconscient afin d'en libérer la conscience. »⁵⁶

Les données sensorielles et émotionnelles qui ne peuvent être transformées en élément alpha sont nommées éléments beta par Bion. Ces derniers ne peuvent être ni refoulés ni utilisés au service de la pensée dont l'accumulation de ces éléments beta entraîne une non-différenciation entre conscient et inconscient.

Bion ajoute que la qualité de la fonction alpha détermine le traitement des émotions et des sensations. Concernant Mathéo, le traitement de ces émotions et de ces sensations est délétère, nous pouvons penser que la fonction alpha n'est pas effective et que l'accumulation d'éléments non transformés amène Mathéo à se désorganiser sous contraintes de trop nombreux éléments sensoriels et émotionnels dans l'environnement.

C'est pour faire face aux pensées que se développe un appareil à penser. Des troubles dans les pensées ou dans le développement de l'appareil à penser sont décrites.

⁵⁴ DE BROCA A. (2009), Le développement de l'enfant, Issy-Les-Moulineaux, Elsevier Masson, p.68

⁵⁵ GOLSE B. (2000), La développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson, p.110.

⁵⁶ Ibid.

Mathéo semble être un enfant angoissé et anxieux.

« Plusieurs types d'angoisses sont décrites : archaïque (par anéantissement, fusion et morcellement comme dans les psychoses infantiles) ; de suspension (vidange et éclatement comme dans les dysthymies), de séparation et d'abandon (états névrotiques ou dépressifs), de castration (période œdipienne), surmoïque (durant les étapes d'acceptation des instances du Surmoi). »⁵⁷

Mathéo nous renvoi plutôt des angoisses de liquéfaction lors de ces écroulements soudain ou progressif.

Dans ces manifestations d'angoisse, Mathéo semble s'ouvrir à nous et vouloir nous communiquer quelque chose de son vécu interne. Nous tentons de nous adapter et de lui proposer des activités lui permettant de se vivre unifié, différencié et sécurisé.

⁵⁷ DE BROCA A. (2009), Le développement de l'enfant, Issy-Les-Moulineaux, Elsevier Masson, p.113

VI. La relation avec les familles et leur engagement thérapeutique.

Je rencontre Mathéo pour la première fois à la fin du mois de septembre 2016, il est suivi par la psychomotricienne depuis le mois de février 2016.

Ses parents sont divorcés mais ils accompagnent tous les deux Mathéo à toutes les séances depuis le début de la prise en soins. Lors de l'entretien initial avec les parents de Mathéo, ils ne semblent pas très inquiets quant à son développement global mais rapportent seulement des difficultés de graphisme et de motricité fine.

La passation de bilan psychomoteur se déroule sans les parents. Puis, la psychomotricienne fait un retour du bilan aux deux parents. Effectivement, elle remarque des troubles praxiques mais engendrés par des difficultés plus profondes (schéma corporel mal acquis par exemple). Elle conseille aux parents un bilan pluridisciplinaire encadré par un médecin spécialiste (neuro-pédiatre ou pédopsychiatre). Les parents ne semblent pas très à l'écoute. Le test du profil sensoriel de DUNN n'est pas proposé aux parents au vu d'un décalage entre la perception de Mathéo par ses parents et nos observations.

Au cours des séances suivantes, les parents parlent peu de possibles difficultés à l'école ou à la maison.

Au début du mois de novembre, la mère de Mathéo l'accompagne seul. Elle nous apprend que le père de Mathéo a été diagnostiqué paranoïaque il y a plusieurs années. Mathéo n'a eu aucun contact avec son père de 2011 à 2015. Désormais, suite à une rechute une seconde rupture de lien a eu lieu. De plus, la mère de Mathéo nous fait part d'un conflit important entre eux concernant la garde et l'éducation de Mathéo. Le père n'est pas totalement en accord avec ce qui est mis en place pour son fils.

Lorsque la mère se retrouve seule à accompagner Mathéo, elle nous dit à plusieurs reprises qu'elle ne reconnaît pas son fils, qu'il ne se comporte jamais comme cela à l'extérieur, qu'il est agité et explosif simplement en séance de psychomotricité. Elle insiste sur le fait qu'il soit calme en dehors des séances.

Nous remarquons que la mère de Mathéo s'est fixée sur les difficultés praxiques. Lors d'un début de séance, nous allons le chercher dans la salle d'attente, il passe devant nous en courant sans nous adresser un regard (comme à de

nombreuses reprises lors des semaines précédentes), la mère se justifie par « Ah ! C'est à cause de la dyspraxie ça ! ».

La mère de Mathéo semble être dans le déni des difficultés de son fils. Le deuil d'un enfant rêvé est un processus difficile. De plus, elle semble cliver le comportement de son fils qu'elle dit totalement différent à l'extérieur. Mathéo a possiblement un comportement plus ou moins différent, nous savons que « les enfants ont une grande capacité à ressentir ce que les parents attendent d'eux. Leur réaction sera centrée sur la demande inconsciente parentale. »⁵⁸ Mathéo est peut-être moins dans le contrôle pendant les séances de psychomotricité car il se sent plus libre. De plus, nous lui permettons d'expérimenter sensoriellement de nombreuses choses, une sorte de régression pourrait se faire durant les activités. Il est difficile de déterminer la véritable raison, une mère dans un déni important, un enfant qui tente de s'adapter ?

Revenons sur cette phase de deuil que va devoir affronter la mère de Mathéo. Plusieurs études ont permis de déterminer cinq états émotionnels : le choc, le refus, la colère, la dépression et l'acceptation. C'est assez ambivalent avec Mathéo puisqu'aucun diagnostic n'est encore établi. Cependant, la mère se rend compte au fur et à mesure de ses difficultés. Nous n'avons pas assez de recul et ce n'est pas notre rôle que d'identifier les phases traversées par la mère mais il me semblerait que l'on soit dans un état de prise de conscience des troubles de son enfant avant un éventuel diagnostic qui pourrait entraîner un état de choc.

Il me semble qu'en tant qu'accompagnant, nous devons souligner les compétences de chaque enfant, pour que les parents puissent croire en leur enfant. A mon sens, les parents ont besoin d'être accompagné dans cette démarche mais bien souvent ils font beaucoup pour leur enfant, mais peu pour eux. De par notre position de psychomotricien en libéral, nous sommes souvent amenés à recevoir les états émotionnels des parents, une relation thérapeutique de bonne qualité est primordiale, nous devons agir ensemble dans le même sens car « pour que l'enfant progresse, il faut que ses parents aient une foi indéfectible en lui, en son potentiel, plus... une énergie féroce. »⁵⁹

⁵⁸ DE BROCA A. (2009), Le développement de l'enfant, Issy-Les-Moulineaux, Elsevier Masson, p.107.

⁵⁹ EPAGNEUL M-F. (2007), Du bon usage du concept de « deuil de l'enfant idéal ». Réflexions sur la pertinence des aides apportées aux parents d'enfant en situation de handicap, Reliance 2007/4 (n° 26), p.50

Aucun autre examen n'a été réalisé pour Mathéo, il a une séance individuelle de psychomotricité par semaine, ce qui n'est pas suffisant au vu de ses difficultés. Nous aimerions qu'il soit suivi par d'autres professionnels (psychiatre, psychologues...) et qu'un bilan pluridisciplinaire soit amorcé pour comprendre l'origine des difficultés de Mathéo.

A la fin de chaque séance, nous recevons la mère de Mathéo pour lui faire un retour de la séance. Nous tentons, sans la brusquer, d'aborder les difficultés sous-jacentes de Mathéo et d'expliquer en quoi elles se répercutent sur les difficultés de graphisme et de motricité fine.

Courant du mois de janvier, lors d'une discussion avec la mère à propos de la séance, elle se rend compte et nous verbalise que ces difficultés ne relèvent peut-être pas de la dyspraxie. Nous prenons le temps de lui expliquer qu'effectivement les troubles praxiques sont seulement des répercussions.

Fin mars, la mère de Mathéo nous semble plus à l'écoute et dans la compréhension des difficultés de son fils. Nous abordons donc la notion de troubles de la communication et de la relation et nous lui recommandons très fortement de consulter un neuro-pédiatre afin de mettre en place un bilan pluridisciplinaire. Elle semble dans l'acceptation, cependant elle nous demande si un ergothérapeute serait suffisant. Nous insistons sur le fait qu'une consultation neuro-pédiatrique est importante pour débiter.

J'aimerais revenir en parallèle sur le comportement de Mathéo. Lorsque ses deux parents étaient présents lors du retour de fin de séance, il me paraissait dans la retenue, son père semblait très difficilement voire Mathéo se comporter ainsi. Puis, lorsque la mère l'accompagnait seul, Mathéo profite de la fin de séance comme bon lui semble, je l'accompagne sur des petits jeux pour ne pas qu'il s'éparpille trop.

Depuis que sa mère semble avoir débutée une phase d'acceptation, Mathéo se montre différent. Les débuts de séance sont plus calmes, il se cache de moins en moins fréquemment, ses idées de jeux sont plus construites. Comme si le début de

l'acceptation par sa mère apaisait Mathéo. Il semble être plus présent et davantage disponible lors des séances.

Lors d'une séance mi-mars, nous lui proposons donc un début de séance calme avec la reprise du toucher thérapeutique médiatisé, il se montre très calme, à l'écoute de son corps et verbalise un peu. Il reste calme et semble profiter pleinement de la séance. Néanmoins, il a besoin d'un étayage important pour rester concentré sur l'activité.

Dans ma partie suivante, je reviendrai sur notre position et notre discours face aux parents de Mathéo.

Partie 3 : La psychomotricité en libéral : un travail d'équilibriste.

I. Entre thérapie psychomotrice et rééducation psychomotrice

Le concept même de la psychomotricité lie le psychisme et le corps et, au départ, est amorcé par l'intérêt croissant pour le développement de l'enfant. L'origine du métier de psychomotricien « prend de l'ampleur à la fin du XIXème siècle. La réaction naturelle quand le bambin présente des difficultés est de renforcer l'initiative qui consiste à le faire bouger dans son corps pour qu'il soit bien dans sa tête. »⁶⁰

C'est en 1945 que la nouvelle thérapeutique de la rééducation psychomotrice est introduite par J. De Ajuriaguerra et son équipe. L'enseignement de cette discipline débute en 1962 aux hôpitaux Henri Rousselle et de la Salpêtrière. C'est un an après que le Certificat de Capacité en Rééducation Psychomotrice fut créé par décret du Ministre de l'Education Nationale. En 1974 le diplôme d'état de Psychorééducateur est promulgué. Puis en 1985, à la suite de revendications, le terme de Psychorééducateur est remplacé par celui de Psychomotricien. Le statut d'auxiliaire de médecine est accordé aux psychomotriciens en 1994.

En 1985, une commission de médecins et de psychomotriciens s'est réunie pour déterminer le champ de compétences particulier à cette thérapie. « Les actes professionnels ainsi définis indiquent clairement l'objet de ce mode d'approche : le psychisme. »⁶¹ La thérapie psychomotrice se distingue des autres techniques paramédicales.

Il existe trois approches de la profession de psychomotricien, selon R. Dupont

- une orientation rééducative avec un objectif restreint dans le temps concernant les fonctions instrumentales
- une orientation thérapeutique mettant en avant la globalité et la complexité de l'être humain ;
- une orientation éducative concernant un accompagnement en vue de faciliter le développement de l'enfant.

⁶⁰ BALLOUARD C. (2008), Les fondements historiques de la psychomotricité, *Contraste*, vol. 28-29, no.1, p.17

⁶¹ DUPONT R. (2000), Introduction à la psychomotricité, Paris, Vernazobres-Grego, p.5

Le champ d'intervention de la psychomotricité est très large, c'est une discipline au carrefour de nombreux courants et notamment entre psychanalyse et neurosciences. Cette spécificité entraîne un conflit qui divise le groupe professionnel en deux grandes catégories sur une vision différente du métier. Selon C. Potel, « pour les premiers, les rééducateurs, le psychomotricien se doit d'objectiver un trouble psychomoteur précis et de le réduire avec des exercices précis et spécifiques. Pour les seconds, les thérapeutes, ce métier est avant tout une philosophie, une interaction totale avec le sujet, ses affects, sa personnalité, ses sensations et sa motricité, ce qui permet d'engager des psychothérapies à médiation corporelle avec une grande variété de pathologies qui s'effacent devant l'unicité du sujet. »⁶²

Elle précise cependant qu'en réalité, de nombreux professionnels articulent les deux positions, occupant successivement les rôles de thérapeutes et de rééducateurs. A mon sens et compte-tenu de ce que j'ai pu vivre au fil de mes stages, ces rôles sont plutôt occupés conjointement par de nombreux psychomotriciens.

« La rééducation psychomotrice est un des moyens qui permet de restaurer l'adaptation de l'individu au milieu par le biais d'apprentissages psycho-perceptivo-moteur. »⁶³ Après des enfants, elle « a pour but de rétablir ou de reprendre un arrêt dans le processus maturatif de l'enfant. »⁶⁴

Cette démarche rééducative s'articule autour de quatre axes primordiaux décrit par J-M Albaret :

- Le diagnostic psychomoteur, qui nécessite un entretien et des tests fidèles et valides pour préciser la nature et l'ampleur des troubles ;
- La mise en place d'un projet thérapeutique fondé sur les objectifs à atteindre : la résolution ou la réduction des symptômes et la réadaptation de l'individu au milieu ;
- Le choix des moyens thérapeutiques organisés en deux niveaux ;
- Un cadre général commun où s'inscrivent principes de renforcement positif, notion de façonnement, utilisation de l'imitation....

⁶² POTE C. (2010), Etre psychomotricien, un métier du présent, un métier d'avenir, Toulouse, Eres, p.41.

⁶³ ALBARET J-M (1999), Rééducation psychomotrice : vers une approche pragmatique des pratiques corporelles, Toulouse, Anae, p.44

⁶⁴ CARRIC J.C (2001), Education, rééducation et thérapies psychomotrices, Paris, Vernazobres-Grego, p.4

- Des techniques spécifiques comme les approches cognitivistes, les programmes d'auto-instruction, la relaxation et ses dérivés, les méthodes découlant de la neuropsychologie
- L'évaluation des résultats par re-tests au bout d'un certain temps, mais en attendant par l'analyse des résultats des exercices réalisés par l'enfant au cours des séances.

Catherine Potel le rejoint, « le projet rééducatif est essentiellement déterminé par les résultats du bilan (...). Les rééducations psychomotrices vont avoir un objectif précis et déterminé qui va organiser les séances de psychomotricité, avec un projet, un but concret énoncé. Ce projet visera une meilleure adaptation du patient : à l'école pour ce qui concerne les enfants. »⁶⁵

La rééducation psychomotrice prend en compte, entre autres, les troubles de l'écriture/la dysgraphie, les troubles de la latéralité et de l'organisation spatio-temporelle, les retards de développement psychomoteur, les maladresses motrices/les dyspraxies, les troubles d'origine neurologique, les troubles de la maturation nerveuse et de la régulation tonique, des troubles du schéma corporel ainsi que les troubles des fonctions cognitives (planification, contrôle inhibiteur, attention, autocontrôle...). Il est très difficile d'en faire une liste exhaustive.

« Les rééducations se fondent sur la confiance entre patient et thérapeute, le lien n'est pas pour celui-ci son outil de travail. »⁶⁶ En revanche, la qualité relationnelle du lien entre le patient et le thérapeute est fondamentale et considérée comme le socle de la thérapie psychomotrice.

J-M Albaret s'oppose à ceux qui se disent dans le « tout thérapie », à tel point que, pour lui, « cette distinction thérapie-rééducation ne sert bien souvent qu'à masquer l'incompétence et la vision étroite qu'ils ont d'un trouble psychomoteur. »⁶⁷

Le mot 'thérapie' vient du grec ancien *therapeia* signifiant 'cure' dérivée de *therapévo* signifiant 'servir, prend soin de, soigner, traiter'. En médecine elle signifie un traitement pour guérir une personne malade.

⁶⁵ POTE C. (2010), Etre psychomotricien, un métier du présent, un métier d'avenir, Toulouse, Eres, p.312

⁶⁶ Ibid., p.317

⁶⁷ ALBARET J.M (1999), Rééducation psychomotrice : vers une approche pragmatique des pratiques corporelles, Toulouse, Anae, p.48

La thérapie psychomotrice vise à établir ou rétablir l'équilibre psychocorporel de la personne, elle est particulièrement indiquée pour les cas dans lesquels la dimension affective et relationnelle paraît dominante dans l'installation initiale du trouble psychomoteur. Elle « s'occupe des moyens propres à guérir ou soulager les maladies. »⁶⁸

Les apports de la thérapeutique peuvent concerner les troubles de l'attention et de la concentration, les troubles de la régulation tonico-émotionnelle et relationnelle, les déficiences intellectuelles, les troubles psychosomatiques, les instabilités ou inhibition psychomotrices, les troubles de la personnalité.... Certaines de ces difficultés peuvent aussi faire partie d'un versant rééducatif. Il est difficile d'en faire une distinction claire puisque, dans plusieurs cas, le psychomotricien peut occuper conjointement une place de thérapeute et une place de rééducateur.

La frontière entre la thérapie psychomotrice et la rééducation psychomotrice est fine, voire confuse et pas forcément semblable pour tous les professionnels. « La différence repose essentiellement sur l'interprétation que le psychomotricien fait de son travail et de son rôle, ainsi que ses présupposés théoriques. La différence va reposer également sur l'importance donnée au lien relationnel et sa prise en compte dans les processus. »⁶⁹

Il me semble assez délicat de réellement définir les différences entre la rééducation psychomotrice et la thérapie psychomotrice. Cela peut être perçu différemment par chaque professionnel, et dépend de beaucoup de facteurs (cadre de travail, orientations du lieu de travail, exigences auxquelles on est soumis...).

D'après mes observations dans mes différents lieux de stage, la rééducation psychomotrice s'adresse au développement cognitif de l'enfant, et consiste à travailler autour des fonctions exécutives et instrumentales, entre autres, au travers, par exemple, d'activités perceptivo-motrices (techniques gymniques, dynamique du geste...).

La thérapie psychomotrice correspond davantage aux activités expressives (danse, théâtre, mimes, expression vocale, picturale...) et à toutes activités faisant

⁶⁸ CARRIC J.C (2001), Education, rééducation et thérapies psychomotrices, Paris, Vernazobres-Grego, p.4

⁶⁹ POTEI C. (2010), Etre psychomotricien, un métier du présent, un métier d'avenir, Toulouse, Eres, p.316

intervenir la relation à l'autre (jouer à tour de rôle, en compétition, en coopération, etc.).

D'autres approches utilisées en psychomotricité, comme l'approche psychosensorielle (relaxation, stimulation, sensori-motricité...), sont plus facilement identifiables par la majorité des praticiens (qu'ils s'inscrivent dans la mouvance de la psychomotricité par la preuve et les approches neuropsychologiques ou dans celle de la psychomotricité relationnelle) comme étant au carrefour de la rééducation et de la thérapie. Ce constat s'applique aussi à l'utilisation des jeux de société avec lesquels nous pouvons « rééduquer » un domaine en particulier comme la motricité fine tout en abordant la gestion de la frustration, le regard de l'autre etc.

Nous voyons ainsi que ce n'est pas tant la médiation utilisée qui compte que la façon de l'aborder et le but recherché.

C'est aussi vrai entre des professions voisines : par exemple, les ergothérapeutes, les orthophonistes et les psychomotriciens peuvent utiliser la même médiation mais de façon différente et pas exactement avec des objectifs similaires si ce n'est le bien-être/le mieux-être du patient. Tout cela ne peut se faire que sur une relation solide pour que l'enfant puisse se sentir à l'aise, accepté dans son entièreté et ne se mette pas de barrière.

« La terminologie a peu d'importance, éducation, thérapie ou rééducation psychomotrice ne peuvent se faire que dans un contexte affectif et relationnel de bonne qualité. »⁷⁰

⁷⁰ CARRIC J.C (2001), Education, rééducation et thérapies psychomotrices, Paris, Vernazobres-Grego, p.4

II. Spécificités de la prise en charge en cabinet libéral

1. Différences avec les institutions

L'exercice du métier de psychomotricien en cabinet libéral diffère quelque peu de celui en institution. Le cadre à définir n'est pas le même, l'enveloppe de l'institution n'est pas présente et la relation avec les parents est souvent plus marquée. « Apparent espace de liberté, l'exercice en libéral exige une gestion quotidienne des relations avec les patients, leurs familles et plus généralement l'ensemble des personnes avec lesquels on est en contact. »⁷¹

De plus, lorsqu'ils s'adressent à un professionnel en libéral, les parents peuvent avoir davantage d'exigences et de volonté de résultats, ou, du moins, se permettent de plus l'exprimer. Cette exigence est exacerbée par le fait que les séances ne sont pas prises en charge par la sécurité sociale, à moins de bénéficier d'aides extra-légales, d'un remboursement partiel par la mutuelle, ou d'une Allocation de type AEEH (Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé).

Il peut donc être encore plus délicat qu'en institution, de ne pas aller exactement dans le sens des convictions de l'entourage sans perdre leur confiance.

2. La relation du psychomotricien avec l'entourage du patient

J'ai pu observer qu'en cabinet libéral nous sommes parfois face à des familles qui n'ont pas d'autres suivis. Comme dans le cas de Mathéo, la psychomotricité est la seule prise en soins. Les parents sont parfois réfractaires, dans un premier temps, à la mise en place d'autres suivis malgré nos recommandations.

Lorsque l'on est unique interlocuteur paramédical, les parents peuvent avoir des attentes importantes concernant l'évolution visible et rapide de leur enfant, qui repose alors sur les seules épaules du praticien.

Face à cela, comment orienter le discours que nous tenons aux parents ?

A mon sens, il est important de bien réfléchir et de peser nos mots :

- si nous tenons un discours trop évasif/atténué la prise de conscience des besoins de l'enfant par ses parents risque de ne pas se faire, ou de façon déformée ou amoindrie ;

⁷¹ BENAVIDES T. (2015), Chap1. Du Manuel d'enseignement de psychomotricité 2. Méthodes et techniques, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 12.

- si nous sommes trop directs avec certains, ou que l'annonce des difficultés est vécue trop violemment, ils risquent de ne pas vouloir poursuivre l'accompagnement en psychomotricité. Dans certains cas, nous sommes les seuls professionnels de santé à suivre leur enfant, il serait dommageable pour lui que notre lien avec ses parents se brise et qu'il ne bénéficie plus d'accompagnement paramédical. L'alliance thérapeutique avec les parents doit donc être solide.

Lorsque l'on accompagne un enfant, quelle place offrir à cette alliance thérapeutique avec les parents ?

Les séances sont centrées sur l'enfant, et la relation avec les parents est créée dans un but commun pour lui. D'une part, leur investissement et leur adhésion sont primordiaux. Pour cela, il est fondamental que les parents comprennent le mode de fonctionnement, parfois différent, de leur enfant, mais aussi les objectifs et les moyens d'intervention du psychomotricien. D'autre part, les parents nous apportent beaucoup pour que nous aussi nous comprenions l'enfant dans sa globalité. Ils peuvent être de très bons observateurs des comportements de leur enfant. Le fait de croiser nos regards et d'avancer ensemble dans un but commun permet d'enrichir la prise en charge et de fournir le maximum pour accompagner l'enfant au plus juste de ses besoins.

Il est important pour les enfants de se sentir compris, soutenus et accompagnés par les professionnels, mais aussi et surtout par leur entourage.

Dans le cabinet libéral ou j'ai effectué mon stage, à la fin de chaque séance, un retour est fait aux parents afin de renforcer l'alliance thérapeutique et de s'assurer de la continuité ou de la reprise de certaines activités à la maison. Il faut éviter au maximum la création d'une scission entre ce qui se passe en séance et la vie quotidienne de l'enfant. Cette scission entre les différents lieux de vie et d'accueil des enfants est déjà trop présente dans le milieu scolaire et peut être délétère pour l'enfant ; il est donc important de créer et de renforcer un sentiment de continuité. Bien entendu, l'enfant peut nous dire s'il ne souhaite pas que nous rapportions certains éléments à ses parents, cela s'est déjà produit. Dans ce cas nous gardons le secret et lui préservons ainsi un espace de parole et d'action qui lui est personnel.

La spécificité du cabinet libéral fait qu'il est plus difficile d'orienter les parents qui ne sont pas totalement en accord. C'est à eux de faire les démarches sur nos conseils. Grâce au travail en réseau, l'orientation des familles vers les

professionnels adaptés peut être facilitée, mais il faut garder à l'esprit qu'entreprendre ces démarches diagnostiques constitue un pas supplémentaire vers l'acceptation des difficultés de son enfant, ce qui peut être douloureux et difficile.

3. Liens entre la demande initiale et les troubles sous-jacents de Mathéo

Concernant Mathéo, sa vie de famille a été perturbée, lorsqu'il fut séparé de son père de ses 3 ans à ses 7 ans. Cela a créé un manque et un sentiment d'abandon peut-être difficile à accompagner par son entourage. A ce jour, Mathéo voit son père de temps en temps, ses parents vivent une relation très conflictuelle, dont les enjeux principaux sont la garde de leur enfant et l'aspect financier. Sa mère se dit très préoccupée par cela en ce moment. Nous ne voyons plus le père de Mathéo depuis plusieurs mois.

En parallèle de tous ces éléments, nous tentons au fur et à mesure de lui faire prendre conscience des réelles difficultés de Mathéo afin de l'amener à accepter d'entreprendre un bilan pluridisciplinaire qui seul permettra de poser un éventuel diagnostic. Cette acceptation se fait progressivement, car depuis le retour du bilan psychomoteur en février 2016 et jusqu'à il y a quelques semaines, la mère de Mathéo n'a pas été en mesure d'entendre les sous-bassements des difficultés de son fils.

Nous avons conscience que, pour un enfant comme Mathéo, une prise en charge pluridisciplinaire (psychologue, psychiatre, groupes thérapeutiques...) serait nécessaire, et que le plus rapidement serait le mieux car il est déjà âgé de 8 ans. Néanmoins, nous devons respecter ce que les parents nous disent et les accompagner dans leur cheminement sans aller trop rapidement à l'encontre de ce qu'ils sont prêts à accepter, au risque qu'ils mettent fin au suivi psychomoteur et que Mathéo ne bénéficie plus d'aucun accompagnement.

Nous avons remarqué une réelle évolution du comportement de Mathéo au fur et à mesure que sa mère prenait conscience de ses difficultés et tentait de façon plus fine et adaptée de le comprendre. Nous avons désormais une relation thérapeutique plus solide avec la mère de Mathéo. Elle commence à adopter un comportement différent au quotidien, elle nous en parle, nous demande des conseils pour accompagner Mathéo dans la compréhension de ses émotions et des autres, et ses questionnements ne portent plus seulement sur ses difficultés motrices ou ses apprentissages scolaires. Cela nous semble bénéfique pour Mathéo, qui se sent certainement mieux compris et qui bénéficie d'un étayage plus adapté de la part de sa mère.

Dans certains cas, comme celui de Mathéo, la demande initiale est assez superficielle comparée aux troubles observés lors du bilan. Rappelons ici que les parents n'ont pas pu entendre les réelles difficultés de Mathéo lors du retour du bilan psychomoteur. Ses parents sont attentifs aux résultats et aux observations notées mais le terme de « troubles praxiques » est celui auxquels ils restent accrochés. Nous sentons leur demande plus axée sur la prise en charge des difficultés praxiques. Ils étaient donc, jusqu'à il y a peu, demandeurs d'un accompagnement purement rééducatif.

Les retours de l'école rejoignent les difficultés praxiques mais aussi des problèmes d'adaptation au cadre et du rapport aux camarades.

Les difficultés sous-jacentes (troubles de la relation, de la communication et du comportement) de Mathéo ont bien été repérées et abordées depuis le début du suivi. Lors des séances, nous proposons principalement un accompagnement thérapeutique. Différentes séances ont déjà été exposées dans ma partie clinico-théorique. Elles ont pour principal objectif un enrichissement de sa conscience corporelle et de son investissement du corps dans sa relation à l'environnement matériel et humain. Nous explorons cela à travers différentes activités, comme les enveloppements, le hamac, le tunnel, le toucher thérapeutique, la couverture lestée, le sac de danse, les mouvements lents associés à la respiration, les jeux permettant de développer la conscience de soi,

Lors du moment de retour de séance avec les parents de Mathéo, nous exposons ce que l'on a fait sans que cela ne s'éloigne trop de leur demande. Si nous sommes trop en désaccord avec le souhait des parents, ils ne nous accorderont pas leur confiance. Or, cette dernière fait partie, à mon sens d'une bonne prise en soins. C'est pour cela que je qualifie cette pratique d'équilibriste : il nous faut trouver le juste dosage entre ce que nous observons et évaluons des besoins de l'enfant, et ce que les parents attendent de l'organisation et des objectifs de l'accompagnement psychomoteur, entre ce que nous proposons et la façon dont cela peut être perçu et accepté par la famille. Tout cela est pensé dans la bienveillance, centré sur les besoins de l'enfant. L'impact de nos paroles est pris en compte. La discussion est parfois délicate car dans ce cas particulier, nous savons intuitivement qu'il ne serait pas constructif de conforter la mère de Mathéo dans une vision de troubles praxiques uniquement, mais, ni de lui dire directement qu'il a des troubles importants de la relation.

Il faut avoir conscience de l'impact que peuvent avoir nos paroles. La séance est parfois découpée en deux : une partie concernant plutôt des jeux corporels permettant la prise de conscience de soi et le travail de la distance interpersonnelle, et une seconde partie centrée sur les difficultés de motricité fine ou sur les fonctions exécutives par exemple. Nous passons généralement plus de temps sur ce qui relève de l'investissement corporel, mais lors du retour aux parents nous décrivons, avec une importance égale les deux types d'activités. Il nous faut mettre en avant une réflexion solide et rationnelle pour expliquer aux parents la nécessité de certaines activités et rattacher cela aux difficultés de l'enfant dont ils ont conscience.

Une vraie question se pose à nous dans cette décision. Qui est le prescripteur ? Est-ce un bon choix que de ne pas réellement suivre la demande initiale ?

Un équilibre est à trouver entre ce dont Mathéo semble avoir besoin, (versant de la thérapie psychomotrice) et les exigences externes (notamment parentales, mais aussi concernant les apprentissages scolaires), qui relèveraient davantage de la rééducation psychomotrice.

4. Environnement scolaire de Mathéo.

Il est évident que le milieu scolaire demande de gros efforts d'adaptation à Mathéo, il est difficile pour lui de rester assis à sa place. Au début de la prise en charge, l'institutrice fait part d'une intolérance à la frustration et des bagarres de temps en temps. Cependant, la communication avec l'école est peu aisée : peu de disponibilités de la part des enseignants pour être contactés, nombreux remplacements l'an dernier et instituteur peu demandeur cette année.

En temps normal, nous ne voyons pas Mathéo durant les vacances scolaires. Lors des vacances d'avril, une séance lui est exceptionnellement proposée. Mathéo arrive beaucoup plus calme, il prend le temps de nous dire bonjour dans la salle d'attente, il va dans la salle de psychomotricité en marchant et non en courant. Puis, il s'installe au bureau et nous demande de faire un dessin. Cela change totalement des débuts de séances où il entrait très agité et se désorganisait littéralement dans la salle. Nous lui donnons une feuille, il prend les feutres et commence à vouloir colorier la feuille entière. Nous lui proposons plutôt les crayons de couleur, il essaye mais n'adhère pas du tout. Nous sortons donc les pastels sèches et grasses. Il nous dit qu'il en avait chez lui mais qu'il les a toutes cassées parce qu'il appuyait trop fort. Avec celles-ci, il est appliqué pour ne pas les abîmer, il prend le

temps de tester différentes tenues avec les pastels. Il semble assez attentif aux différentes sensations et aux traces qu'il laisse sur la feuille. Toutefois, il a besoin de remplir totalement la feuille, il ne peut laisser un espace blanc. Une notion de comparaison et de compétition ressurgit, il souhaite que l'on fasse chacun un dessin puis il décidera de celui qui sera le plus beau. Nous faisons chacun un dessin mais nous insistons sur le fait qu'il n'y en a pas de plus beau, qu'ils sont très différents et donc pas vraiment comparables. Nous discutons autour des impressions que nous donnent les dessins, nous imaginons des choses à partir de dessins figuratifs. Mathéo a besoin d'étayage pour penser à sa production, puis il lui trouve une similitude avec un arc-en-ciel. Lors de cette séance, il nous paraît beaucoup plus présent, disponible, en relation, son regard n'est pas fuyant, et son discours est plus adressé.

Il peut y avoir plusieurs raisons, qui s'ajoutent les unes aux autres, à ce comportement très différent : une évolution depuis le début de la prise en charge, une mère plus compréhensive et à son écoute mais aussi le repos des vacances. L'école doit lui demander des efforts très importants, les journées doivent être compliquées et longues pour Mathéo.

Intéressons-nous aux apprentissages scolaires pour Mathéo.

Il présente des difficultés d'écriture. Pourtant, un des prérequis pour l'apprentissage de l'écriture est une bonne maîtrise du tonus postural et un état tonique adapté du membre supérieur (au niveau de l'épaule, du coude, du poignet et des doigts). La tonicité de l'enfant doit être régulée pour avoir assez de fluidité dans le mouvement et se maintenir dans une posture globale efficiente. Si les difficultés de régulation tonique de Mathéo ne s'atténuent pas en premier lieu, il sera difficile pour lui d'accéder à l'écriture.

De plus, « une bonne inhibition des mouvements va permettre l'arrêt ou la décélération (...). Ceci est très important quand on sait que l'écriture, à l'intérieur d'un mot, est un enchaînement d'accélération et de décélération, et que, d'un mot à l'autre, il y a une interruption du mouvement des doigts. »⁷² Tant que cette agitation et cette explosivité seront toujours envahissantes, il sera difficile pour Mathéo d'accéder à tout cela.

En amont, l'écriture fait intervenir le symbolisme et la communication. Or, ce sont deux notions très fragiles chez Mathéo. Il nous faut donc proposer des activités autour de l'accès au symbolisme et du développement de la communication infra-

⁷² DE LIEVRE B., STAES L. (2012), La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescence et de l'adulte, Louvain-la-Neuve, de Boeck, p.105

verbale de bonne qualité avant d'aborder le langage écrit, la qualité du geste et la relation à l'espace.

Cet exemple ne concerne que certaines fonctions nécessaires à l'écriture.

Concernant son agitation motrice à l'école, avec ses pairs « il est plus difficilement accepté par les autres (...). Les adultes sont lassés de lui répéter de se calmer et fatigués de suivre sa conversation car il passe constamment d'une idée à l'autre. L'enfant va réagir à ces difficultés sociales par de l'agressivité. »⁷³ Sa relation aux autres et au monde est compliqué. De plus, ce comportement entrave ses apprentissages surtout concernant les réalisations concrètes. Ceci entrave la confiance en soi et l'estime personnel.

De manière plus globale, si l'enfant ne possède pas une conscience de soi solide il lui sera très difficile d'accéder aux apprentissages. La sécurité de base ainsi qu'un arrière fond perçu correctement sont fondamentaux pour pouvoir développer une attention de bonne qualité.

La notion de compétition évoquée précédemment, très recherchée par Mathéo, aurait-elle un lien avec la compétition présente dans de nombreuses écoles ? Dans certains cas, le fait d'être meilleur que certains, avoir la note la plus élevée de la classe demeure plus important que les efforts personnels fournis par chaque enfant. Il me semble que cette notion de compétition peut être généralisée à la société. Effectivement, concernant des programmes télévisés comme Koh Lanta, The Voice (très apprécié par les enfants) ou autre, cette valeur de meilleur et de plus fort est très présente : des candidats ne sont pas assez bons pour être sélectionnés, des éliminations régulières pour les personnes considérées les plus mauvaises.... Cet élément est aussi présent dans les activités sportives pratiquées par l'individu ou simplement suivi à la télévision, dans les journaux etc.

Revenons plus précisément sur quelques points d'acquisition nécessaires en C.E.2 (classe actuelle de Mathéo). Il doit être capable, notamment, d'écouter le professeur, de poser des questions, d'exprimer des sentiments. Or, pour cela il faut une enveloppe corporelle solide pour un traitement des informations de bonne qualité ainsi qu'un rapport à l'environnement adapté.

⁷³I DE LIEVRE B., STAES L. (2012), La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescence et de l'adulte, Louvain-la-Neuve, de Boeck, p.126

Concernant l'acquisition de l'automatisation de la lecture et de l'écriture, nous remarquons lors du bilan initial que les formes pré-graphiques ne sont pas acquises. Cela peut être dû à plusieurs facteurs concernant la motricité fine, habilités perceptivo-motrice et cognitives.

En arithmétique, les élèves de CE2 débutent des problèmes complexes nécessitant des capacités d'abstraction, de planification, d'organisation, de catégorisation.... Il faut acquérir, entre autres, une bonne structuration temporelle permettant une base pour l'arithmétique (le sur-comptage, le dénombrement...).

Concernant la géométrie, un repérage spatiale et temporel doit être acquis cependant, si le schéma corporel n'est pas bien intégré, les repères ne seront pas solides sur soi et impossible à projeter dans l'espace : Mathéo a un schéma corporel en voie d'acquisition néanmoins la projection n'est pas encore possible pour lui.

Quant aux activités sportives, Mathéo est entravé par son instabilité motrice entraînant des difficultés à maintenir son axe corporel, un équilibre statique laborieux et des coordinations mal acquises.

Cela est sous-tendue par un net déficit de contrôle inhibiteur ainsi qu'une agitation psychomotrice et des troubles de la relation rendant très complexe les apprentissages.

Le corps est au cœur de la psychomotricité et du développement de l'enfant, ce dernier traverse différents stades d'évolutions concernant la construction du rapport à son corps.

Le corps subi, cette étape est limitée temporellement (de 0 à 3 mois), le bébé ne contrôle pas spécifiquement ses actions ni leurs conséquences.

Le corps vécu concerne la mobilisation de l'enfant en fonction du but à atteindre. A ce stade, les éléments cognitifs et affectifs sont intimement liés. En psychomotricité cela me paraît important, le vécu entre en jeu lorsque nous mettons le corps en action et de façon globale pour offrir une variété d'expériences motrices.

Le corps perçu correspond au développement, à la conscientisation des sensations par l'enfant et à la prise de conscience du corps propre. « Cela signifie que l'enfant devient capable d'attention perceptive centrée sur le corps. »⁷⁴ En psychomotricité nous allons nous concentrer sur la prise de conscience des sensations de l'enfant, nous allons privilégier les sensations internes, proprioceptives, visuelles pour aider l'enfant à percevoir son corps.

⁷⁴ DE LIEVRE B., STAES L. (2012), La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescence et de l'adulte, Louvain-la-Neuve, de Boeck, p.22

Le corps connu, l'enfant apprend à connaître son corps (parties du corps, orientation et organisation corporelle). C'est à ce moment que l'enfant peut représenter un bonhomme par le dessin ou autre construction.

Le corps exprimé, le corps devient vecteur expressif des émotions de l'enfant. Nous retrouvons le lien fondamental entre la motricité, l'émotion et la relation.

Le corps maîtrisé concerne l'évolution permanente du contrôle moteur.
« Chaque étape possède ses apprentissages propres. On peut cependant revenir à ces apprentissages, quel que soit l'âge de la personne (à l'exception de l'étape du corps subi). »⁷⁵

Lorsqu'un individu présente un manque de vécu corporel, comme Mathéo, des difficultés dans plusieurs domaines sont observées. Une mauvaise connaissance de leur corps ne leur permet pas de connaître le monde extérieur. Des répercussions se remarquent sur les apprentissages scolaires qui sont laborieux.

Concernant le manque de perçu corporel, des difficultés sont aussi exprimées lors des apprentissages préscolaires et scolaires. En effet, percevant mal son corps, il perçoit mal ce qui l'entoure. Ces apprentissages nécessitent une analyse, une discrimination visuelle ou auditive, une qualité du geste. Pour cela, il est nécessaire d'avoir, entre autres, une enveloppe corporelle solide, permettant le tri des informations.

5. Différentes approches

Tout apprentissage pour l'enfant implique le corps dans sa globalité. Le psychomotricien peut travailler sur trois niveaux : le vécu (expérimenté sur soi, avec son corps), le manipulé (capacité à se décentrer, ne plus passer par le corps propre, passer par un outil, un objet...) et le représenté (capacité à se créer une image mentale).

Dans certains cas, devons-nous repasser par le vécu pour atteindre le niveau des représentations ? Ou alors devons-nous partir des représentations, de la verbalisation pour arriver au vécu en passant par les sensations ?

Concernant Mathéo, nous avons choisi d'éprouver à nouveau des expériences sensori-motrice afin qu'il acquière des bases développementales solides car nous avons observé chez lui une structure de personnalité particulière (grosse difficulté d'accès à l'abstraction, au symbolisme ...) ainsi que des troubles sensoriels.

⁷⁵ DE LIEVRE B., STAES L. (2012), La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescence et de l'adulte, Louvain-la-Neuve, de Boeck, p.18

Deux types d'approches peuvent être utilisés : passer par des traitements ascendants (bottom-up) ou descendants (top-down). Le bottom-up est un processus permettant l'analyse de l'environnement en se basant principalement sur les informations sensorielles. Le top-down utilise quant à lui des connaissances élaborées et conscientisées concernant la structure de l'environnement pour pouvoir agir sur celui-ci de manière adaptée.

Les deux types sont importants car la perception est fréquemment modifiée par des connaissances, mais celles-ci ne peuvent pas toujours supplanter la perception. Il est important de croiser ces différentes approches pour s'adapter au mieux à chaque patient.

« Quel que soit le type d'approche, il faut envisager la globalité de la personne, répondre à sa demande à l'instant, avec spontanéité. Ceci réclame un vaste savoir-faire et savoir être. Le psychomotricien ne saurait être polyvalent dans la mesure où il est prêt à recevoir toutes les impulsions des corps et des personnalités et à les investir dans une relation d'aide. »⁷⁶

Je tiens à souligner l'importance du lien entre les quatre points évoqués dans la seconde partie, soit les concepts psychiques, cognitifs, affectifs/émotionnels et sensori-moteur. Il me semble primordial dans notre profession d'avoir conscience de l'articulation et de la complémentarité des différents courants de pensées et théories. Le développement de l'enfant est fait d'imbrications et notre profession est à un carrefour de nombreuses théories. Cela en fait la richesse mais aussi la complexité.

Face à une prise en charge de ce type, nous sommes parfois pris de doute : la demande émanant de la famille (et selon elle, de l'école aussi) concerne des troubles praxiques (et autres troubles instrumentaux ou exécutifs), or, nos observations révèlent des difficultés bien plus complexes touchant parfois la structure de personnalité même de l'enfant et/ou sa capacité à entrer en relation et à communiquer avec son environnement humain de façon adaptée.

Devons-nous répondre en priorité à la demande scolaire et familiale ou faire fi de cette demande pour travailler exclusivement sur les processus de prise de

⁷⁶ CARRIC J.C (2001), Education, rééducation et thérapies psychomotrices, Paris, Vernazobres-Grego, p.4

conscience de soi et d'autrui, sur la relation, au risque que ces besoins ne soient pas entendables par l'entourage dans un premier temps et que l'alliance thérapeutique ne se crée pas ?

Notre rôle est-il de favoriser l'adaptation de Mathéo aux apprentissages scolaires en basant notre prise en soins sur de la rééducation, ou de l'accompagner dans toutes ses difficultés même si elles ne sont pas signalées par son entourage ?

Ceci me semble désormais une fausse interrogation compte-tenu de ce que nous avons vu précédemment. Aucun apprentissage solide et adapté ne peut se faire si les bases du développement psychomoteur (englobant le somatique, le cognitif, l'émotionnel et le relationnel) ne sont pas bien intégrées.

Ainsi, il nous a semblé nécessaire de proposer à Mathéo une approche basée sur la thérapie psychomotrice en première intention, celle-ci mettant en jeu « des processus pour explorer/construire un contenant de pensée formel. »⁷⁷

Ce positionnement peut sembler simple et évident, mais il faut avoir à l'esprit qu'il peut être difficile à mettre en œuvre, d'autant plus en libéral, où bien souvent les parents ont une exigence de résultats probants et rapides.

6. Autre situation rencontrée en cabinet libéral

A l'inverse, en cabinet libéral, nous sommes aussi face à des demandes totalement différentes. Il arrive d'avoir des demandes de bilan psychomoteur concernant des enfants assez jeunes (4-5 ans) pour des difficultés de graphisme, un retard scolaire par rapport à ses camarades, des difficultés d'attention.... Certains enfants semblent devoir faire face à des exigences scolaires très tôt (dès la maternelle). Cependant, les enfants se développent tous à leur rythme et il me semble qu'il faut prendre en compte leurs dynamiques évolutives et porter attention à leur âge exact ainsi qu'à ce que l'école leur demande. Il faut être très attentif à chaque situation pour pouvoir donner notre avis sur la nécessité ou non d'un accompagnement en psychomotricité. Dans ce cas de figure, nous sommes face à une situation délicate. Si nous considérons que l'enfant n'a pas besoin de séances de psychomotricité car son développement est en pleine évolution, qu'il est assez jeune, et que les petites difficultés observées ne sont que superficielles, prenons-nous le risque de ne pas accompagner un enfant qui peut développer des difficultés plus importantes ? A l'inverse, si nous décidons d'accompagner cet enfant pour des

⁷⁷ BENAVIDES T. (2015), Chap.1 du Manuel d'enseignement de la psychomotricité 2. Méthodes et techniques, Louvain-la-Neuve, De boeck solal, p.13

difficultés minimales à un jeune âge, d'autres questions se posent : la prise en soins est-elle vraiment utile ? N'est-ce pas surcharger cet enfant, le sur-stimuler ou le surentraîner pour être plus performant ?

Il me semble réellement difficile dans certains cas de juger bon ou non d'une prise en soins en psychomotricité, il faut considérer l'entièreté de la demande, et à mon sens rester disponible pour les parents si nous ne considérons pas utile de démarrer de suite un accompagnement. Si, au contraire, nous décidons de débiter des séances de psychomotricité, il me semble qu'il est nécessaire de rester attentif quant à l'évolution et aux objectifs fixés.

Nous agissons sur prescription médicale, la prise en charge doit être supervisée par un médecin coordinateur. Or, dans les cas de figures décrits ci-dessus je m'interroge quant aux conclusions des bilans psychomoteur.

CONCLUSION

Le métier de psychomotricien est très riche, il nécessite un savoir-faire et un savoir être en évolution constante. Il est important de se tenir informé des évolutions concernant notre exercice, ainsi que d'avoir un regard critique permettant de croiser les nouvelles évolutions (études, articles etc.) avec nos connaissances et nos observations cliniques.

La pluralité de nos approches fait de notre métier sa particularité mais aussi une fragilité. Des conflits importants existant entre d'un côté des défenseurs de la rééducation psychomotrice et de l'autre ceux de la thérapie psychomotrice peuvent être dommageables alors que, bien que certains aient une préférence, nombre de psychomotriciens utilisent conjointement les deux, qui se croisent parfois dans une même activité.

Les expériences sensorielles, motrices, relationnelles, sociales, cognitives, permettent à l'enfant de se développer, et, comme nous l'avons vu avec Mathéo, sont la base nécessaire à l'accès puis à l'intégration des compétences et apprentissages scolaires. Chez certains enfants que nous recevons pour des difficultés d'apprentissage comme le graphisme, les mathématiques, le bilan psychomoteur peut révéler d'importantes fragilités concernant certains soubassements du développement. Il nous faut alors les reprendre pour qu'il puisse répondre aux exigences scolaires. Evidemment, les bases ne sont pas systématiquement fragiles, le bilan psychomoteur et le suivi nous indiqueront ce qui nous semble important à reprendre avec chaque enfant.

Parallèlement aux éléments relevés par l'évaluation psychomotrice, il est important d'avoir une vision globale de l'entourage de l'enfant (famille, école, activités extra-scolaires ...) afin que la prise en soins soit la plus efficiente possible. Après des familles, il est nécessaire de peser nos mots, d'expliquer clairement et rationnellement le projet thérapeutique dans sa globalité, c'est-à-dire les objectifs de l'accompagnement psychomoteur et les moyens utilisés (cadre des séances, médiations, etc.), et de reprendre (et réajuster si besoin) ces éléments tout au long du suivi. Il est alors important d'apprendre à connaître les parents et évaluer subjectivement le discours que nous pouvons, ou non, adopté. Les psychomotriciens

doivent donc faire confiance à leurs ressentis ainsi qu'à leurs observations en ayant en tête les exigences autour de chaque enfant.

Ainsi, notre prise en charge doit être spécifique à chaque patient, en tenant compte de la demande initiale, des exigences externes, de son entourage ainsi que de nos observations, de nos ressentis et ce que révèle le bilan psychomoteur. Le psychomotricien s'adapte à chaque instant, que ce soit au travers du choix des propositions faites à l'enfant ou lors des discussions avec les parents, des équipes éducatives à l'école...

Cet écrit est centré sur une prise en charge en cabinet libéral, mais est-ce similaire en institution ? A quelles autres spécificités sont confrontés les psychomotriciens au sein des différentes institutions ?

Concernant la psychomotricité en général, ses axes d'accompagnement (principalement entre rééducation et thérapie) ne seraient pas en train de créer des conflits trop importants entraînant une scission des professionnels ? N'est-ce pas néfaste pour obtenir une meilleure reconnaissance de notre métier ?

Un équilibre est peut-être à trouver entre éducation, rééducation et thérapie, en prenant en compte des origines de la psychomotricité, pour garantir la pérennité de notre métier.

BILBIOGRAPHIE

ALBARET J-M. (1991), Rééducation psychomotrice : vers une approche pragmatique des pratiques corporelles, Toulouse, Anae.

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

BENAVIDES T. (2015), Chap1. Du Manuel d'enseignement de psychomotricité 2. Méthodes et techniques, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur.

BULLINGER A. (2004), Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Toulouse, Eres.

CARRIC. J.C (2001). Education, rééducation et thérapies psychomotrices, Paris, Vernazobres-Grego.

COEMAN. A, RAULIER H DE FRAHAN. M (2004), De la naissance à la marche, Bruxelles, ASBL Etoile d'herbe.

DE BROCA. A. (2009). Le développement de l'enfant - aspects neuro-psycho-sensoriels, Issy-Les-Moulineaux, Masson.

DE LIEVRE B. STAES.L. (2012), La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte, Louvain-la-neuve, De Boeck.

DOLTO F. (1985), La cause des enfants, Paris, Editions Robert Laffont.

DUPONT. R. (2000). Introduction à la psychomotricité, Paris, Vernazobres-Grego.

FREUD S. (1^{ère} édition : 1915), Pulsions et destins des pulsions, Paris, Payot. (édition utilisée : 2010).

GIROMINI. F, ALBARET J-M, SCIALOM P. (2015) Manuel d'enseignement de la psychomotricité, 2. Méthodes et techniques, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

GOLSE B. (2001), Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson.

LAROUSSE, (2011) Le grand dictionnaire de la psychologie, 1^{ère} édition 1991.

PIAGET J., (1992), La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Editions Broché.

POTEL Catherine, (2010) Etre psychomotricien, Toulouse, Eres.

ROBERT-OUVRAY S., (1997) Intégration motrice et développement psychique, Paris, Desclée de Brouwer.

ZAZZO. R (1991), L'attachement 2ème édition, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé.

Articles :

BACHOLLET M-S, MARCELLI D. (2010), Le dialogue tonico-émotionnel et ses développements, *Enfances & Psy*, (n° 49).

BALLOUARD, C.(2008), Les fondements historiques de la psychomotricité, *Contraste*, vol. 28-29, no. 1.

BESSIN M., (2007), L'enfance : un panoptique, une tour de contrôle. Entretien avec René Schérer, *Mouvements* (no 49).

BULLINGER A., DELION P. (2008), Éditorial. Approche plurielle en psychomotricité, *Contraste*, N° 28-29.

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

DUVAL C. (2011), La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge, *Revue de neuropsychologie (Volume 3)*, p. 41-51.

EPAGNEUL M-F. (2007), Du bon usage du concept de « deuil de l'enfant idéal ». Réflexions sur la pertinence des aides apportées aux parents d'enfant en situation de handicap, *Reliance* 2007/4, n° 26.

FOURNIER M., (2007), La philosophie du bébé, *Les grands dossier des Sciences Humaines*, numéro 8 : L'enfant du 21^{ème} siècle, p.60-64.

GALICHET F. (2006), conférence et article, la place et le devenir de l'enfant dans la société actuelle.

OTT L. (2007), Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation?, *Mouvements*, no 49, p. 73-81.

ANNEXES

Annexe 1 : Points attendus en fin de cycle 2 (CP-CE1-CE2)

- Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.
- Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs.
- Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues - notamment raconter, décrire, expliquer - dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe.
- Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...).
- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation.
- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.
- Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés.
- Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).
- Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits.
- Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
- Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage.

- Réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses.
- Proposer des réponses inventives dans un projet individuel ou collectif.
- Coopérer dans un projet artistique.
- S'exprimer sur sa production, celle de ses pairs, sur l'art.
- Comparer quelques œuvres d'art.
- Expérimenter sa voix parlée et chantée, explorer ses paramètres, la mobiliser au bénéfice d'une reproduction expressive.
- Connaître et mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise.
- Imaginer des organisations simples ; créer des sons et maîtriser leur succession.
- Exprimer sa sensibilité et exercer son esprit critique tout en respectant les goûts et points de vue de chacun.
- Courir, sauter, lancer à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés.
- Savoir différencier : courir vite et courir longtemps / lancer loin et lancer précis / sauter haut et sauter loin.
- Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres.
- Remplir quelques rôles spécifiques.
- Se déplacer dans l'eau sur une quinzaine de mètres sans appui et après un temps d'immersion.
- Réaliser un parcours en adaptant ses déplacements à un environnement inhabituel. L'espace est aménagé et sécurisé.
- Respecter les règles de sécurité qui s'appliquent.
- Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprise ou en présentant une action inventée.
- S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives.
- S'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu.
- Contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples.
- Connaître le but du jeu.
- Reconnaître ses partenaires et ses adversaires.
- Se situer dans l'espace : se repérer et le représenter.
- Se situer dans le temps : se repérer, mesurer des données. Repérer et situer quelques événements dans un temps long.
- Explorer les organisations du monde (comparer et comprendre).
- Mathématiques : Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer.

- Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers.
- Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul.
- Calculer avec des nombres entiers.
- Comparer, estimer, mesurer des longueurs, des masses, des contenances, des durées.
- Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs.
- Résoudre des problèmes impliquant des longueurs, des masses, des contenances, des durées, des prix
- (Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères et des représentations.
- Reconnaître, nommer, décrire, reproduire quelques solides.
- Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques.
- Reconnaître et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie.

Annexe 2 : Tableau axe de développement d'après l'approche Sensori-motrice d'André Bullinger :

Axe de développement

Espace utérin	Naissance	Espace de la pesanteur	Espace oral	Espace du buste	Espace du torse	Espace du corps
Les stimulations sensorielles entraînent une réponse d'extension du buste contenue par la paroi utérine.- Dialogue tonique entre le fœtus et son enceinte	Perte de l'enveloppe utérine et de l'alimentation en continu Déplier ses poumons et respirer	Coordination proprioception-vestibule	Coordination Capture-exploration	Coordination arrière-avant	Coordination gauche-oral-droite	Coordination haut-bas
		Regroupement Réactions d'appui	Alimentation fractionnée	Equilibre Flexion-extension	Relais oral Espace de préhension	Corps articulé Espace des déplacements
		Création de la verticale	Création d'une contenance	Création d'un arrière fond	Création de l'axe corporel	Création du corps véhicule
		Elaboration instrumentale de la pesanteur	Elaboration instrumentale de la bouche	Elaboration instrumentale de la vision	Elaboration instrumentale du torse et des mains	Elaboration instrumentale du bassin et des jambes
Les troubles :		Sensation de chute	Clivage capture-exploration	Clivage arrière-avant	Clivage gauche-droite	Clivage haut-bas
		Aspects instrumentaux :	Troubles praxiques du redressement	Troubles praxiques de la zone orale	Troubles des praxies oculomotrices Tonus pneumatique	Troubles praxiques des membres sup., de l'axe corporel et de l'espace de préhension

RESUME

Ce mémoire concerne une réflexion autour de l'articulation de la prise en charge psychomotrice en cabinet libéral, lorsque les exigences externes (famille, école...) semblent en désaccord avec les besoins observés de l'enfant.

A travers cet écrit, les composantes psychiques, les compétences sensori-motrices, le développement cognitif et affectif de l'enfant sont explorés ainsi que ses besoins afin d'accéder aux apprentissages scolaires.

Ce mémoire fait part de l'importance de la relation du psychomotricien face à l'entourage des enfants en cabinet libéral : entretiens avec les parents, retour de séance mais aussi la mise en lien avec l'école.

Les différentes approches du psychomotricien, entre accompagnement rééducatif et thérapeutique, sont discutées dans l'intention de s'adapter au mieux à chacun.

MOTS-CLEFS : Psychomotricité / Exercice libéral / Exigences sociales, scolaires / Développement psychomoteur / Alliance thérapeutique / Agitation psychomotrice / Troubles de la relation / Thérapie psychomotrice / Rééducation psychomotrice.

SUMMARY

This essay concerns a reflection about the articulation of psychomotor care in a liberal cabinet, external conditions (family, school ...) seem to be in disagreement with the observed needs of children.

Through this writing, psychic components, sensory-motor skills, cognitive development and emotional development of children are explored as well as their needs to access to school learning.

This memoir is part of the importance of the psychomotrician relation to the children's entourage in the liberal cabinet: interviews with parents, return of the session and the connection with the school too.

The different approaches of the psychomotrician, between rehabilitation and therapeutic support, are discussed with the intention of adapting themselves to the best of each patient.

KEYS-WORDS : Psychomotricity / Exercise liberal / Social, school requirements / Psychomotor development / Therapeutic alliance / Psychomotor agitation / Relationship disorders / Psychomotor therapy / Psychomotor reeducation.