



HAL
open science

Aborder le “ je ” autrement : du jeu dramatique vers une continuité d’être

Mélanie Margarit

► **To cite this version:**

Mélanie Margarit. Aborder le “ je ” autrement : du jeu dramatique vers une continuité d’être. Médecine humaine et pathologie. 2018. dumas-02076326

HAL Id: dumas-02076326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02076326>

Submitted on 22 Mar 2019

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 Sorbonne Université
Institut de Formation en Psychomotricité
Site Pitié-Salpêtrière
91, Bd de l'Hôpital
15364 Paris Cedex 14



Aborder le « je » autrement : du jeu dramatique vers une continuité d'être

Mémoire présenté par Mélanie MARGARIT en vue de l'obtention du
diplôme d'Etat de psychomotricité

Référente de mémoire :

Agnès ADELINÉ

Session de Juin 2018

« Dans le cadre de la thérapie psychomotrice, il nous appartiendra de restructurer cette trilogie : Corps-Espace-Temps, dont l'équilibre est indispensable à la sérénité de la relation à autrui, permettant ainsi une réélaboration de la dimension symbolique éventuellement altérée » (DEITTE, 1988, p.34)

Remerciements :

A tous les patients que j'ai suivi durant ma formation, pour leur confiance et ce qu'ils m'ont chacun apporté.

A Emilie, Mélanie, Ludmila, Victoire et Agnès, psychomotriciennes et maîtres de stages exceptionnelles.

Anne, qui m'a tant appris sur le monde et sur la psychomotricité.

Emilie et Guillaume pour ce stage unique et si enrichissant, pour leurs conseils et leur confiance.

Agnès Adeline pour m'avoir toujours soutenue dans cette dernière ligne droite et m'avoir accompagné vers le rendu de ce mémoire.

A Marie-Line et Sylvie pour leur présence tout au long de cette année difficile et leur relecture attentive.

A mes anges gardiens : Gaëlle Tarisca et Jean-Claude Marchese, deux grands pédagogues qui m'ont appris à penser et m'ont fait grandir.

A mes meilleurs amis Adèle, Cindy et François.

A Marie et Marion, mes acolytes pendant ces trois dernières années et à tous mes psychopotes.

A Vincent, mon pilier, pour son écoute attentive, même lorsque je parle trop de mon métier incompréhensible.

A mon petit frère, cobaye de mes bilans psychomoteurs, antidépresseur, source de vie et de joie quotidienne.

A mon père, Valérie et Dorian pour leur amour et leur soutien sans faille.

Enfin à ma grand-mère qui m'a élevée, avant de disparaître et pour qui je souhaite dédier ma vie à rendre le monde meilleur et mon grand-père, également disparu, à l'origine de cette passion psychomotrice.

Sommaire

Introduction	7
---------------------------	----------

Un abord du « je » différent : le jeu dramatique	9
---	----------

1. Les origines du jeu dramatique	9
2. Le jeu de faire semblant : une aire transitionnelle pour devenir sujet.....	10
3. L'importance du groupe.....	14
4. Notre dispositif de jeu dramatique : un cadre particulier	16
a. Constitution des groupes.....	18
b. L'organisation temporo-spatiale	19
c. La place de scribe.....	25
d. La règle fondamentale du jeu de faire semblant	27

Entre clinique et théorie : la (re)construction d'un sentiment d'unité.....	28
--	-----------

1. Alban : un manque de contenance corporelle	28
a. Présentation.....	28
b. Les métaphores dans les histoires d'Alban	31
c. Mise à l'épreuve du groupe et de l'enveloppe	32
d. Evolution d'Alban dans le groupe.....	38
2. Ethan : un manque de contenance psychique.....	39
a. Présentation.....	39
b. La peur de l'abandon et le besoin de continuité.....	45
c. Sans surveillance.....	48
d. Gestion de la pulsion.....	50
e. L'entrée dans la sexualité.....	52
f. Evolution d'Ethan dans le groupe	53
3. Enveloppe, Limite et Contenance	54
a. Enveloppe tonique et sensorialité.....	55
b. Le rôle de l'entourage	56
c. Une peau porteuse de sens et de limite	59
d. La continuité d'être mise à mal	61
e. (Re)structurer les limites en psychomotricité.....	64

Discussion	66
1. L'entrée dans l'adolescence	66
a. Le développement de l'enfant :	66
b. La temporalité dans l'adolescence	68
c. Représentations qui changent.....	70
2. Ma place au sein de ces groupes	71
3. Vers un dispositif d'observation de la contenance corporelle.....	74
Conclusion :	83
Bibliographie :	85
Annexe	89

Introduction

Dans le cadre de mon stage en libéral, je suis amenée à suivre deux groupes d'enfants de 9 à 13 ans, en utilisant le jeu dramatique pour médiation. Depuis le commencement de mon stage en Septembre, deux garçons, exprimant leurs problématiques de manière bien différentes sur le plan corporel, m'ont poussée à m'interroger sur cette médiation et le sentiment d'unité corporelle qu'elle pourrait éventuellement permettre de consolider. Ces garçons m'évoquent une problématique d'enveloppe, l'un sur un versant corporel, l'autre sur un versant psychique. L'expression de leurs problématiques au sein du jeu de faire semblant m'a conduit à réfléchir sur les apports du jeu dramatique en général puis particulièrement dans le cadre de la restauration d'une contenance corporelle et psychique.

Le travail du faire semblant et du jeu symbolique est un incontournable de la psychomotricité. Le jeu est une des bases du développement de l'enfant. *« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi »*¹. Le jeu permet au psychisme d'intégrer les expériences nouvelles, il permet également la communication entre le sujet et son environnement dès les premiers stades de son développement.

Le jeu dramatique est une technique d'expression corporelle pouvant être utilisée à dessein thérapeutique. Il est né de la rencontre entre l'improvisation et la pédagogie. Cette médiation est un intermédiaire entre soi et l'autre mais également entre la réalité et l'imaginaire. Elle permet d'investir chacune des sphères fondamentales de la psychomotricité : l'affect, la cognition et la motricité.

Nous utilisons le faire-semblant en jeu dramatique, ce qui implique l'interaction entre ses protagonistes sans utiliser le toucher. Nous proposons des situations ludiques pour aborder le corps, son ancrage et ses appuis pour s'ouvrir au monde et à la relation aux autres sans être dans un contact physique.

¹ Winnicott, D. W., 1975, p.76

E. W. Pireyre lors d'une intervention sur l'image du corps dans le cadre de notre dernière année de formation évoquait que si nous soupçonnions une problématique d'enveloppe, il ne faut surtout pas toucher le sujet mais être dans le mouvement. Selon lui, le mouvement réactiverait les processus psychiques à l'origine du sentiment d'unité corporelle. Le jeu dramatique permettrait donc un travail autour de l'enveloppe sans contact.

Quels sont les processus à l'œuvre dans le jeu dramatique pour instaurer un sentiment de contenance ?

Dans ce mémoire je vais tenter de démontrer que le jeu dramatique et son dispositif groupal associé serait comme une mise en scène, au travers du jeu de faire semblant des conflits intrapsychiques du sujet. Le jeu grâce à ses effets cathartiques accompagnerait l'intégration psychique de ces conflits, grâce à une mise à distance allant au rythme du sujet.

En m'appuyant sur deux cas cliniques, je développerai les étapes de la structuration d'une enveloppe contenante pour le sujet, ainsi que l'apport du jeu dramatique et de l'engagement corporel du psychomotricien pour la restructuration des limites de l'enveloppe du sujet.

J'exposerai par la suite les enjeux particuliers de l'adolescence et ses remaniements identitaires. Puis, j'évoquerai mes ressentis au sein de ce groupe. Pour conclure, je proposerai une ébauche de dispositif d'observation de la contenance corporelle en psychomotricité.

Un abord du « je » différent : le jeu dramatique

1. Les origines du jeu dramatique

Aristote a su repérer les effets cathartiques du théâtre dans la tragédie pour le spectateur. Selon lui, la tragédie opère une libération des passions en les exprimant symboliquement. La catharsis serait une purification des passions de l'âme. Cette catharsis s'installe dans la relation à l'autre, elle implique que la *grande faute* qui frappe le héros de l'histoire concerne le spectateur. C'est-à-dire : quelque chose arrive à cet autre comme moi, mon semblable, cela peut alors également m'arriver. Le spectateur s'identifie à cet autre semblable incarnant le personnage. Des résonances en miroir s'opèrent par rapport à ce que voit le spectateur : il voit ses conflits internes se jouer devant lui et peut ainsi s'en libérer.

Dans les années vingt, le jeu dramatique commence à être utilisé comme moyen d'éducation global de l'enfant. La pédagogie est remaniée au profit de l'improvisation. L'objectif est d'exploiter les capacités d'expression des élèves. Art théâtral et éducation se mélangent pour développer la sensibilité et l'intelligence des élèves. L'improvisation prend valeur de jaillissement de soi.

Pour J. L. Moreno, fondateur du psychodrame, quand le comédien joue l'émotion d'un personnage, cela peut raisonner avec son monde intérieur. Pour incarner spontanément un personnage, le sujet puise dans ses propres émotions et ses souvenirs. Il réalise des associations inconscientes entre sa propre expérience et ce que peut vivre son personnage, avant de les extérioriser en se mettant en scène. Il reprend la notion de catharsis en l'appliquant cette fois-ci aux acteurs. En jouant de manière spontanée, en improvisant sur des éléments évoquant sa propre histoire, le sujet se libère de ses propres pulsions et émotions. Il est amené à extérioriser ses affects dans son corps et par son corps. Ainsi il peut y avoir un effet thérapeutique, si par la suite, il modifie son comportement ou ses mécanismes de pensées.

L. Chancelerel développe dès 1936 le jeu dramatique qui nous intéresse ici, d'abord auprès des acteurs, puis des élèves comme méthode pédagogique. Il est maintenant également utilisé comme médiation thérapeutique. D. Oberle en donne une définition :

*Faire du jeu dramatique, c'est entrer dans un jeu d'improvisation à plusieurs à partir d'une intention de départ, autour d'une situation faisant interagir différents protagonistes. Il s'agit d'un travail de transposition où les participants mobilisent leurs affects, leurs représentations, leurs sentiments et leurs émotions réels dans une situation fictive.*²

2. Le jeu de faire semblant : une aire transitionnelle pour devenir sujet

Le jeu est essentiel dans le développement de l'enfant, notamment pour entrer en relation avec son environnement. Le jeu est le jaillissement de soi. Le « Je » de l'enfant s'exprime au travers de ses jeux. C. Potel décrit le jeu psychomoteur comme moyen pour le sujet de communiquer ce qui n'est pas encore « *communicable sous une forme secondarisée* »³. Par le jeu, l'enfant va construire son monde interne et enrichir ses représentations. Le sujet développe donc son rapport au monde extérieur grâce au jeu. « *A jouer et rejouer, ce dernier déjoue sa problématique, noue un lien dans un plaisir partagé et renoue avec un investissement de l'expérience du corps en action* »⁴.

Selon S. Freud, le jeu, nourrit de réel et d'imaginaire, serait la « *projection et la reconstitution de conflits et d'évènements désagréables en vue de les maîtriser* » évoquant « *quelque chose de la vie intérieure et de la motivation de l'individu* »⁵. Il utilise les effets cathartiques du jeu pour libérer des émotions refoulées. Dans le jeu, l'enfant tente de résoudre certains conflits inconscients en les (re)-jouant. L'enfant renforce ainsi son Moi en se créant son propre univers de jeu mêlant imagination et réalité.

² Oberle, D., 1989, p.73

³ Potel, C., 2010, p.364

⁴ Ballouard, C., 2003, p.36

⁵ Cité par Millar, S., 1979, p.34

J. Chateau souligne que tous les jeux représentent une « *jouissance de soi-même* »⁶, c'est-à-dire qu'ils permettent l'exploration des sentiments et du moi. Il ajoute que « *c'est le geste qui décrit, qui esquisse, qui représente* »⁷, et que « *la pensée naît du geste, elle reste toujours geste* »⁸. M. Debesse reprendra ces propos et les explicitera par cette phrase « *la représentation se développe à partir de la pensée concrète, grâce à l'activité du faire semblant* »⁹.

Au-delà d'être une médiation, c'est-à-dire un outil intermédiaire entre soi et l'autre, le jeu dramatique est un espace de traduction. Il permet la métaphore, la mise en symbole et la mise en sens des conflits internes du sujet. « *Du spectateur au comédien, il s'agit de mettre en exergue la façon dont les conflits intrapsychiques peuvent s'actualiser sur une scène théâtrale, provoquant ainsi leur abréaction.* »¹⁰. Le jeu dramatique reprend les effets cathartiques décrit par Aristote, Freud et Moreno. L'improvisation et la mobilisation à la fois corporelle et psychique permettent de retrouver une capacité à jouer, une capacité à faire semblant.

Le jeu dramatique est une technique d'expression. En psychomotricité, le travail se fait sur le ressenti corporel, qui permet de passer du ressenti jusqu'à l'affect, puis des émotions aux représentations. La mise en mouvement du corps et la diversité des propositions, en jeu dramatique, permet au sujet de développer son imaginaire et ses capacités d'improvisation et d'adaptation. Ainsi il enrichit le répertoire de ses représentations. Les capacités d'improvisation et la capacité de s'élaborer spontanément grâce au jeu s'apparentent au concept de *playing*¹¹ de D. W. Winnicott.

Les émotions du sujet prennent corps, elles sont représentées dans la mise en mouvement au décours de l'action. « *Ce sentir son corps s'investit immédiatement dans une tonalité affective, qui fait plonger chacun dans ce processus d'édification et qui est aussi identification.* »¹². Le jeu dramatique permet de décaler et projeter dans un contexte fictif les émotions, les affects et les représentations.

⁶ Château, J., 1946, p.19

⁷ *Ibid*, p.262

⁸ *Ibid*, p.287

⁹ Debesse, M., 1947, p.473

¹⁰ Gazon, V., Villain, J., 2015, p.441

¹¹ Winnicott, D. W., 1975, p.58

¹² Lesage, B., 2012, p.19

Le psychisme est mis en jeu par le corps. « *Amener le patient à jouer un rôle constitue une expérience de soi* »¹³. En jouant le jeu, à faire comme si, le sujet prête ses ressources psychiques et corporelles à son personnage. En donnant de soi, il rejoue, dans l'ici et maintenant du jeu de faire semblant, quelque chose qui lui appartient. Cela lui permettra par la suite de s'approprier ou de se réapproprier quelque chose de son vécu subjectif. Nous retrouvons toujours des attitudes propres au sujet dans l'incarnation d'un personnage.

Le jeu de faire semblant est également une expérience relationnelle. L'interaction et la relation sont au cœur du travail du jeu dramatique. Le sujet est pris dans une relation tonico-affective : il est à la fois regardant et regardé. L'autre prend la fonction de miroir réfléchissant notre vécu. Le jeu implique le regard de l'autre et prend sa source dans le vécu corporel des participants. Il est donc coloré des émotions du sujet pris dans cette relation tonico-affective. L'espace est garant d'un intermédiaire entre soi et l'autre, permettant de pouvoir déployer sa créativité et développer son imaginaire.

*Si cette créativité est réfléchiée en miroir, mais seulement si elle est réfléchiée, elle s'intègre à la personnalité individuelle et organisée et, en fin de compte, c'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé. C'est elle aussi qui lui permettra finalement de postuler l'existence de son soi.*¹⁴

Ce que complète B. Lesage :

*Il s'agit de s'instaurer et de se percevoir comme entité stabilisée dans le temps et l'espace. Cette construction du corps se fait dans l'interaction, l'intégration permanente de l'autre, ce qui se joue en particulier dans le holding et le handling.*¹⁵

C. Ballouard s'appuie sur les concepts de P. Schilder en 1935 de « *modèle postural* » et de J. de Ajuriaguerra de 1962 de « *dialogue tonique* ». Le corps est en relation avec celui des autres, relié à des émotions suscitées par le rapport à l'autre. « *L'émotion sert de transition entre l'automatisme et la représentation* »¹⁶.

¹³ Gazon, V., Villain, J., 2015, p.444

¹⁴ Winnicott, D.W., 1975, p.90

¹⁵ Lesage, B., 2012, p.19

¹⁶ Ballouard, C., 2003, p.70

A. Brun inscrit le jeu théâtral dans une rencontre avec le corps d'un personnage mais aussi avec les autres (patients et thérapeutes). Par cette rencontre le sujet déplace ses expériences indicibles sur un personnage pour ensuite s'approprier son propre vécu subjectif. Les cliniciens offrent alors un « *miroir corporel et affectif, par la théâtralisation, et aussi par un partage d'affects, ce qui rétablit la fonction de miroir en double de la relation primaire* »¹⁷. Ainsi en utilisant ce feed-back relationnel, imaginer, créer et jouer serait un moyen de construire un sentiment de soi.

Pour Winnicott, le jeu est universel. Il se déroule dans l'espace potentiel et requière la confiance en l'autre. Il serait pour lui une « *expérience créative qui s'inscrit dans le temps et l'espace et [...] intensément réelle pour le patient* »¹⁸

Le jeu dramatique utilise l'espace potentiel décrit par Winnicott. L'espace potentiel est paradoxal, il ne correspond ni au Self (la réalité interne, le sentiment d'habitation), ni au Non-Moi (la réalité extérieure). Il donne un espace de transition entre la mère et l'enfant, l'absence et la présence et finalement le Moi et le Non-Moi. Il incarne un espace entre deux qui permet la différenciation. Il s'agit d'une « *aire intermédiaire d'expérience* »¹⁹ où le jeu et la créativité peuvent se déployer et l'identité se construire.

« *A partir de l'adéquation illusoire entre une réalité psychique et une vie extérieure, l'enfant va progressivement élaborer une réalité externe à lui et l'accepter* »²⁰. Sur la base des expériences vécues dans l'espace potentiel, le sujet développe la conviction d'une continuité d'existence décrit par Winnicott. Il devient ainsi sujet et acteur de sa propre existence. Le jeu est aussi une « *forme de communication* »²¹ avec l'autre, « *jouer conduit à établir des relations de groupe* ». Cet espace potentiel nécessite un terrain de confiance, ce terrain peut selon moi s'installer dans les relations groupales.

¹⁷ Brun, A., 2013, p.359

¹⁸ *Ibid*, p. 72

¹⁹ *Ibid*, p. 25

²⁰ Page, C., 2000, p.134

²¹ Winnicott, D.W., 1975, p. 60

3. L'importance du groupe

Les processus d'individuation/séparation et la capacité de se sentir soi en tant que sujet prennent source dans les interactions précoces entre la mère et l'enfant mais également dans les relations groupales. Le sujet va s'identifier à des groupes tout au long de sa vie. Au sens large, il est d'abord inscrit dans l'espèce humaine. Plus nous resserrons notre champ de vision, plus nous comprenons que le sujet est inscrit dans des groupes restreints qui régissent son développement en tant qu'individu mais également ses modèles, ses choix, ses actions et sa vie future. « *L'individu se construit avec, dans et pour le groupe* »²². Nous ne devons cependant pas oublier ceci : l'individu, et la personnalité qui lui est propre, permettent au groupe d'exister. Sans individus, il n'y aurait personne pour constituer et colorer le groupe.

Nous pouvons entendre le terme de groupe au sens de nœud, un lien qui rassemble des individus pour diverses raisons. Ces individus peuvent être réunis par une pensée commune (nous pouvons donner l'exemple d'un idéal politique), un objectif commun (exemple : une réunion de synthèse autour d'un patient), une manière de catégoriser des sujets (données statistiques par exemple) ou simplement être au même endroit au même moment (un groupe de patients dans une salle d'attente). Dans ma situation clinique, le groupe s'élabore autour d'un espace commun de jeu.

Le travail groupal supporte le jeu dramatique. Le groupe apporte un cadre physique et symbolique délimité qui permet de contenir, limiter et mettre en jeu des processus thérapeutiques. Le groupe peut se définir comme un cercle. Nous parlons de cercle familial, d'amis, de connaissances, professionnel... Nous utilisons le cercle ou le rond, pour relier chaque individu à un autre et fermer le groupe. Un intérieur et un extérieur existe pour chaque groupe. Le cercle réunit ses membres autour d'un centre où chacun serait à la même distance. Le centre serait le liant du groupe, sa raison d'être.

Spontanément, dans notre groupe de jeu dramatique que j'évoquerai par la suite, nous nous réunissons en cercle en début et fin de séance. Le temps du récit de l'histoire par le scribe se fait également en cercle. Ces temps sont les seuls où le scribe est présent dans l'espace de jeu : symbolisant ainsi son appartenance au groupe.

²² Page, C., 2000, p.135

Dans le développement de l'enfant nous retrouvons cette symbolique toute particulière que prend le rond. « *Les prémices de la représentation d'une peau/enveloppe qui contient, limite, protège et sécurise, se devinent dans les premiers ronds que les petits enfants jettent sur une feuille de papier* »²³. Ainsi l'image du rond, comme la membrane protégeant une cellule serait une forme symbolique du sentiment de sécurité interne de l'enfant. L'enfant sorti du ventre rond de sa mère, retrouve ensuite cette sécurité dans le portage physique et affectif de celle-ci et de l'entourage, mais également dans la rythmicité des soins et la répétition des cycles. L'enfant s'organise petit à petit et s'inscrit dans le temps, l'espace et la relation. Le dessin du rond est un « *bon indicateur d'un processus de représentation [...] par lequel le corps va pouvoir être représenté au fur et à mesure de sa construction et de son organisation* »²⁴.

Les mouvements au sein d'un groupe, eux, peuvent selon moi être symbolisés par des rosaces (fascinant tant les enfants utilisant pour la première fois un compas). Les mouvements des individus se croisent sur leur chemin vers le centre, avant de retourner vers la périphérie pour se récupérer, et ensuite revenir vers ce centre où tout se joue. Il s'agit d'un mouvement qui circule à l'infini, sans début, ni fin, qui pourrait régir les relations de groupe.

Selon C. Page, pour permettre aux histoires de se dérouler, un « *chevauchement d'espaces transitionnels* » s'opère et chacun le négociera avec ses propres ressources conscientes ou non. Brun, à partir des travaux de P. Attigui, définit les groupes utilisant le jeu théâtral comme étant un « *tissage de phénomènes de transitionnalité circulant à la fois dans et pour l'individu lui-même, mais aussi dans et par le groupe qui a joué un rôle essentiel de structuration et d'élaboration d'une peau psychique commune, avant de devenir celle propre à chacun.* »²⁵.

Un rapprochement peut ici se faire avec les théories de D. Anzieu sur le *Moi-peau* en 1985 et E. Bick et la *peau psychique* en 1968. Le groupe permettrait la constitution d'une peau psychique contenante. Les soignants prennent, au sein de celle-ci, peu à peu la fonction d'*appareil à penser les pensées* décrit par W. R. Bion en 1962.

²³ Potel, C., 2010, p.140

²⁴ *Ibid*

²⁵ Brun, A., 2013, p.360

D. Anzieu théorise par ailleurs un *Moi-Peau groupal*²⁶, grâce auquel les enfants investissent le groupe, se sentent unifiés, contenus par le groupe et dans le groupe. Une mise en commun permet de créer une peau commune, une enveloppe groupale. Cette peau commune, ou membrane groupale prend forme dans un dialogue tonico-émotionnel et tonico-moteur entre ses membres. L'engagement corporel, c'est-à-dire la mise en jeu du corps des membres du groupe, permet l'entrée en relation.

Au travers de l'expression ludique dans le jeu dramatique, nous participons à la construction identitaire. Permettre à l'enfant d'utiliser son propre corps, son expression et son fonctionnement va permettre une construction et une maturation du sentiment de soi. Le jeu dramatique est une expérience de Soi. L'engagement corporel dans le jeu et au sein du groupe permet de (ré)activer la construction identitaire. Le corps du sujet (comme contenant organique et psychique) et le corps groupal (à l'image d'un organisme vivant) vont permettre la sensation et la formation d'une enveloppe : « *la répétition de ces situations ludiques va ainsi aider chaque membre du groupe à se constituer une enveloppe* »²⁷ Dans le groupe s'opère des remaniements de l'image du corps. Le groupe, comme la membrane d'une cellule, doit pouvoir être mis à l'épreuve et résister aux attaques pour être un des supports de l'identité.

4. Notre dispositif de jeu dramatique : un cadre particulier

La médiation « jeu dramatique », telle qu'elle nous est enseignée au sein de mon institut de formation, fait partie du panel de médiation possible du psychomotricien. Néanmoins, elle est encore peu rencontrée et utilisée contrairement à d'autres médiations comme la relaxation. Ainsi, les autres professionnels de santé, proches et patients peuvent se demander de manière légitime, comment notre utilisation de l'improvisation en psychomotricité diffère d'un cours de théâtre ou d'une séance de psychodrame.

Je répondrai que la différence s'inscrit dans le dispositif que j'exposerai par la suite, mais aussi dans l'engagement corporel du psychomotricien ; et de ce que cette implication du corps, particulière à notre profession, permet de faire émerger et de

²⁶ Anzieu, D., 1999, p.234

²⁷ Brun, A., 2013, p.364

mettre au travail. Pireyre sans citer de médiation, résume parfaitement les apports de cet engagement :

*Par la prise de conscience du corps, elle [l'intervention du psychomotricien] mobilise le patient aux niveaux sensoriel, émotionnel, affectif et relationnel, conscient et inconscient. Elle facilite l'identification des perceptions, l'émergence et la reconnaissance d'émotions et de représentations. Elle propose la mise en mots des vécus corporels et peut relier ces vécus à d'autres pans de la vie du patient. Elle accompagne la mise ou la remise en route de capacités d'introspection. Elle encourage la subjectivité.*²⁸

En psychomotricité, dans notre pratique et notre réflexion, nous partons du corps de l'enfant, sa motricité, sa tonicité, son implication corporelle et de « *l'inscription du corps dans l'espace* »²⁹.

Au même titre que la relaxation et bien d'autres médiations. Le jeu dramatique met en jeu les différents items psychomoteurs, notamment et surtout l'image du corps en relation. Page s'appuie sur les travaux de J. Huizinga (1938) et R. Caillois (1958) pour décrire les caractéristiques de ce jeu : il est « *libre, circonscrit dans un espace/temps le différenciant de la vie courante et suscitant des relations de groupe* »³⁰. Il s'agit avant tout d'une rencontre, se répétant de manière nouvelle à chaque séance, via une variété d'expériences sensorimotrices favorisant l'interaction entre les protagonistes du jeu.

« *Le cadre thérapeutique est ce qui contient une action thérapeutique dans un lieu, dans un temps, dans une pensée* »³¹. Le cadre est fondamental, il permet de délimiter un espace libre et protégé pour le jeu et ainsi de distinguer le jeu de la réalité, l'imaginaire, du réel. Donner un cadre au jeu, c'est en permettre la sécurité et la liberté. Ce cadre rassure et donne l'assurance de pouvoir tout jouer et d'oser se risquer à jouer dans le groupe et face au groupe. Il permet l'expérimentation tout en étant contenu et protégé. Le cadre permet également le retour à la réalité pour ne pas s'égarer dans un monde imaginaire.

²⁸ Pireyre, E. W., 2011, pp.19-20

²⁹ Potel, C., 2010, p.323

³⁰ Page, C., 2000, p.134

³¹ Potel, C., 2010, p.321

Le cadre est une enveloppe autour du groupe. Cette enveloppe va permettre aux enfants de venir déposer leurs angoisses et que celles-ci puissent être contenues. L'enfant pourra venir mettre à mal le cadre. En le testant, il va vérifier sa solidité. Un cadre solide va permettre à l'enfant de se sentir contenu et protégé, il va pouvoir s'appuyer sur ce cadre externe pour se construire sa propre solidité et sa propre sécurité interne.

a. Constitution des groupes

Chaque année pendant la période scolaire, deux psychomotriciens et une stagiaire (un homme et deux femmes) se réunissent dans une salle, louée dans une école de théâtre. Ils y organisent le mercredi après-midi deux groupes de jeu dramatique pour des enfants ayant des difficultés relationnelles, notamment au cours des situations de groupes. Les enfants sont:

- soit d'anciens patients reçus en individuel de leur propre cabinet,
- soit ils sont reçus pour un bilan psychomoteur et lors du bilan l'un de mes maîtres de stage peut estimer qu'une prise en charge en groupe autour du jeu dramatique serait adaptée,
- soit un pédopsychiatre qui connaît l'existence et les objectifs de ces groupes pose l'indication d'une prise en charge groupale utilisant le jeu dramatique en psychomotricité.

Il existe deux contre-indications au jeu dramatique. Le sujet doit être capable de faire la différence entre la réalité et sa vie fantasmatique, nous ne pouvons donc pas prendre en charge un sujet délirant. De plus le sujet doit avoir accès à la symbolisation et au langage, sans cela, le jeu de faire semblant est impossible.

Actuellement, dans le premier groupe il y a quatre garçons ayant entre 9 et 11 ans, dans le second une fille de 12 ans et deux garçons de 12 et 13 ans. J'ai choisi de parler plus particulièrement de deux garçons du premier groupe.

Les groupes sont semi-ouverts, c'est-à-dire que des enfants peuvent commencer un groupe en cours d'année scolaire. Chaque enfant aura trois séances d'essais. Un

entretien est ensuite réalisé avec l'enfant pour savoir s'il veut continuer et s'il trouve que le groupe peut lui apporter quelque chose. Si le dispositif lui convient, il rejoint alors le groupe. L'enfant peut évoquer à tout moment l'envie de partir, si le dispositif ne lui convient plus ou s'il estime ne plus en avoir besoin. L'enfant est reçu en entretien avec les psychomotriciens, pour discuter de sa décision. Pour les enfants qui ont assez évolué au sein du groupe, la décision vient des psychomotriciens. Si le départ est décidé, l'enfant viendra pour une dernière séance pour dire au revoir au groupe.

b. L'organisation temporo-spatiale

L'espace est « *le contenant des expériences sensorielles et motrices où l'enfant va pouvoir se vivre dans son corps* »³², il est donc nécessaire de le penser et l'organiser en amont des séances pour accompagner l'enfant dans cette découverte de soi. Au niveau de l'organisation spatiale, nous avons la salle d'attente où arrivent et repartent les enfants, une salle pour le « jeu » et une autre salle à l'extérieur pour écrire l'histoire. Dans la salle de jeu, il y a « l'espace scénique » qui correspond à l'espace de jeu de faire semblant (où ont lieu l'échauffement et l'histoire) et « l'espace de réalité ».

Si à un moment donné un enfant ne se sent pas bien ou ressent le besoin d'un temps et d'un espace pour se recentrer, il peut de lui-même aller dans la « réalité ». Il s'agit d'une zone délimitée dans la salle de jeu, en dehors de l'espace de jeu, à côté de la table du « scribe ». L'enfant peut venir s'y asseoir et revenir au sein de l'espace de jeu quand il le souhaite. Ce n'est pas une punition, il s'agit plus d'une zone de repos et de contact avec le réel si besoin.

Les enfants ne doivent pas toucher le matériel de la salle (qui n'appartient pas aux psychomotriciens). De plus, la médiation jeu dramatique se déroule sans aucun objet ou accessoire par décision commune des psychomotriciens, afin de laisser une plus grande place à l'imaginaire et au jeu de faire semblant.

Une séance dure une heure. Dans une séance, les deux psychomotriciens et moi, en tant que stagiaire, sommes les garants du cadre. Nous alternons à chaque séance la place de scribe. Celui-ci note tout ce qu'il se passe pendant la séance et écrit l'histoire

³² *Ibid.* p.322

de l'enfant. Chaque semaine, c'est au tour de l'un des enfants de raconter son histoire. Nous conservons toujours le même ordre, si l'enfant n'est pas là, il donne son tour au suivant.

Le déroulement des séances

La trame des séances n'est pas due au hasard, elles sont réfléchies en amont par mes maîtres de stage et moi-même. Bien que la spontanéité soit nécessaire pour improviser, les séances de jeu dramatique ont une temporalité et des espaces donnés. Nous sommes ici dans un espace thérapeutique, cela requiert un cadre. La régularité des temps et des espaces permet d'instaurer des repères dans nos séances. Ceux-ci sont à la fois rassurant (car prévisibles et repérables), sécurisant et contenant. La prise de repères est également nécessaire à la structuration du psychisme de l'enfant.

Le temps et l'espace, dans la séance comme dans l'histoire donnent un cadre spatio-temporel aux actions et permettent à la créativité et l'imaginaire de se déployer en toute sécurité. La temporalité marque le début, le milieu et la fin d'une action. L'espace lui vient contenir et délimiter la réalisation de l'action et permet la communication entre les acteurs. Le jeu de faire semblant se déploie donc dans un espace et un temps définis qui viennent donner une enveloppe contenant et sécurisante.

Un des objectifs du jeu dramatique est de développer les capacités de jeu du sujet. Même si nous ne recherchons ni l'esthétisme, ni la technique, nous portons notre attention en tant que psychomotricien au versant qualitatif. Nous ne regardons pas la qualité des histoires produites mais les étapes du récit et les moyens que l'enfant utilise pour que l'action puisse se dérouler dans un cadre spatio-temporel donné. Nous accompagnons le travail de faire semblant et d'élaboration de la fiction grâce aux échauffements, avant de mettre en scène l'histoire du jour.

Les séances de jeu dramatique se découpent en quatre grands temps : les échauffements (jeux, exercices, improvisations), l'élaboration de la fiction, la mise en jeu de la fiction et le temps de « parole ».

Lorsque les enfants arrivent, ils enlèvent leurs manteaux et leurs chaussures et prennent le temps de s'asseoir en cercle avec les adultes.

1. *Les échauffements*

Ce premier temps favorise la cohésion du groupe. Les échauffements sont choisis en amont en fonction des difficultés de chaque patient. Ce sont des situations corporelles et émotionnelles allant de petits jeux, au mime ou des improvisations. La mise en jeu du symbolique s'édifie sur le jeu corporel. Nous travaillons la relation à l'autre de manière ludique : c'est un travail du corps en relation. Les échauffements permettent de faire émerger une dynamique de groupe entre les membres, c'est un moment qui les unit autour de jeux collectifs. Nous travaillons également autour du réel et de l'imaginaire. Les échauffements permettent cette transition entre le réel et l'imaginaire, tout comme le temps de parole final permet la transition de l'imaginaire au cadre réel extérieur.

La relation au groupe, l'imaginaire et la créativité sont abordés au travers d'expériences sensori-motrices intégrant les fondamentaux psychomoteurs: conscience corporelle, proprioception, contrôle du corps, la régulation tonique (travail autour des polarités toniques), maintien de postures, déplacements, communication verbale et non-verbale, gestion des émotions, gestion des distances interpersonnelles, de l'espace, du temps, du rythme ou encore les capacités d'attention et d'adaptation. Pour clarifier mes propos, je vais décrire trois exemples de situations de jeu pouvant être utilisées en échauffement.

Le sauvetage : cette situation est très simple et beaucoup appréciée, notamment par Ethan dont je parlerai plus tard. Chacun marche dans la salle. A un moment donné, quand il le souhaite, un enfant ou un adulte peut décider de se mettre à fondre lentement sur place, comme une bougie. Pour l'empêcher de fondre, les autres membres du groupe vont venir essayer de capter son regard. Il faut le regarder dans les yeux pour lui redonner une solidité et retrouver sa forme verticale initiale. Parfois, il arrive que plusieurs personnes se mettent à fondre simultanément. Elles peuvent se sauver entre elles en se regardant ou peuvent attendre que quelqu'un vienne les *sauver*.

Cette situation permet au sujet de prendre conscience de sa place au sein du groupe ; par les réactions des autres enfants venant le sauver, mais aussi des thérapeutes pouvant également venir à sa rescousse. Il est pris en compte. Lorsque moi ou un de mes maîtres de stage fond, cela donne à l'enfant un pouvoir : il nous a sauvés. Il peut être là pour les autres, mais aussi pour les adultes. Il peut agir et avoir un impact dans le

groupe et sur le groupe. Ce jeu aide à construire son enveloppe dans le soutien du regard de l'autre, mais aussi à agir sur un narcissisme fragilisé par un étayage sur le groupe. Chacun possède une place dans le groupe et est digne d'être sauvé.

Le robot-chamalow : ici, un des meneurs de jeu va donner des consignes. Lorsqu'il dit *normal*, les enfants vont marcher avec leur démarche habituelle. Lorsqu'il dit *robot*, ils devront avoir une démarche saccadée, rapide et rigide, hypertonique, à la manière d'un robot. Lorsqu'il dit *chamalow*, les enfants vont avoir une démarche fluide, lente, collante au sol, hypotonique, à la manière d'un chamalow. Parfois le meneur de jeu peut rajouter des consignes ou compliquer l'exercice pour maintenir leur attention : aller vers l'avant ou à reculons, redire la même consigne, changer rapidement de consigne... Les variantes de cette situation sont infinies. Cette situation participe au travail de régulation tonique, du rythme, de la proxémie et de l'attention.

L'école des voleurs : ici, il y aura un maître voleur. Les autres sont les élèves et vont d'abord regarder le maître avant de l'imiter. Le maître voleur va s'introduire sans un bruit dans une maison imaginaire. Il va devoir faire attention à avoir des gestes clairs et précis pouvant indiquer aux élèves les différents espaces de la maison (la porte, la fenêtre, une table, des marches etc.). Il va mimer les étapes de son parcours pour entrer et sortir de la maison imaginaire. Ensuite, le premier élève va imiter le maître pour refaire le parcours. Si le maître s'est baissé, il devra le faire, s'il a ouvert une porte ou sauter, également. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves soient sortis. Ensuite les voleurs se rassemblent et racontent ce qu'ils se sont représentés du parcours. « *Moi j'ai imaginé que tu ouvrais la porte, derrière il y avait un escalier, mais dans l'escalier tu as dû esquiver une boule géante...* ». Cette situation permet de travailler la créativité, l'attention, la mémoire, les coordinations, les espaces réels et imaginaires et la chronologie.

2. *Elaboration de la fiction*

Au bout de trente minutes d'échauffement, l'un des enfants sort de la salle avec le scribe pour écrire son histoire et attribuer les rôles. L'enfant doit obligatoirement s'en attribuer un et donner un rôle à au moins un adulte, même minime. Ce temps d'élaboration du récit est fondamental. L'enfant doit construire son histoire. Il faut un

cadre spatio-temporel, des personnages (avec la personnalité ou les comportements associés), des liens logiques pour la compréhension et la fluidité du récit. Il faut un début, des évènements et une fin reliés entre eux. Tout doit s'articuler pour donner un sens et une forme à l'histoire. Les possibilités : thèmes, époques, lieux, univers, personnages, sont illimités tant que le récit reste assez structuré pour être compréhensible et mis en jeu par la suite.

3. *Mise en jeu de la fiction*

Pendant ce temps, dans la salle, les autres enfants et adultes continuent le temps d'échauffement. Lorsque l'enfant et le scribe reviennent, le scribe attribue les rôles, puis lit l'histoire. Une fois l'histoire lue, les autres enfants ont le choix d'accepter ou non de jouer le rôle. S'ils ne veulent pas jouer leur rôle, ils peuvent venir s'asseoir à côté du scribe dans l'espace de réalité. Il ne faut pas perdre de vue que ces séances sont des propositions de jeu, il est donc nécessaire que l'enfant puisse avoir la possibilité de refuser un rôle qui lui est attribué. La capacité de dire non fait partie des organisateurs du psychisme et par conséquent, construit également le sentiment du soi. Les adultes, eux, ne peuvent pas refuser de jouer le rôle donné par l'enfant.

Avant de jouer l'histoire, l'enfant délimite les différents espaces de l'histoire dans l'espace de jeu s'il y a plusieurs. Chacun se met ensuite face au scribe, redonne l'intitulé de son rôle et s'invente un prénom, par exemple « Je suis l'inspecteur, M. Smith », l'âge est éventuellement précisé si cela a été dit dans l'histoire. Il est interdit de choisir le prénom d'un membre du groupe, même s'il est absent.

Enfin, nous jouons l'histoire jusqu'à la fin connue de tous. Le récit va être mis en jeu, figuré, incarné, représenté, permettant ainsi sa représentation psychique. La mise en action du récit par la mise en jeu du corps permet la mise en sens de l'histoire. Cela prend également part au renforcement du sentiment d'identité. Décrit par Lesage « *Ce passage à l'action semble un mode fondamental d'intégration, une façon d'actualiser et de réactualiser de nouvelles manières d'être, de se présenter, d'ancrer de nouvelles organisations du penser et du sentir* »³³

³³ Cité par Gazon, V., Villain, J., 2015, p.443

L'enfant met en mouvement ses ressources corporelles, émotionnelles et cognitives. Les mouvements psychiques et corporels permettent à la tonicité de se transformer en sensation. Petit à petit intégrée, celle-ci va être associée à des affects conduisant vers la représentation et la symbolisation de ceux-ci. La mise en mouvement permet l'intégration psychique. Le mouvement permet la construction d'une continuité d'existence et de se sentir soi en tant que sujet individué et pensant.

L'enfant explore ses potentialités dans une dialectique du corps réel à l'imaginaire, mais aussi du corps en relation. Au travers de l'intégration progressive de ses possibilités corporo-psychiques, il pourra se construire ou reconstruire son enveloppe corporelle et intégrer son identité propre.

Si le scribe, ou un des joueurs (adulte ou enfant) constate une mise en danger ou une trop grande proximité entre deux personnes, l'histoire est mise en pause pour parler de ce qu'il vient de se passer. En fonction de la situation, soit l'histoire est reprise, soit l'histoire n'est pas rejouée.

4. Le temps de parole : l'intervention du scribe

Après l'histoire, le scribe retrace toute la séance, il ré-évoque chacun des échauffements avec les enfants en leur demandant ce que peut apporter tel exercice ou telle sorte d'improvisation. Il s'agit d'un temps de verbalisation sur toute la séance animé par le scribe, où le scribe raconte comme le récit d'une histoire, ce qu'il a vu et ressenti pendant toute la séance. Puis les enfants peuvent poser des questions ou exprimer leurs ressentis. Enfin, il demande à l'enfant, qui a joué son histoire, si elle s'est déroulée comme il l'avait imaginée.

Lorsque la séance est finie, les enfants remettent leurs chaussures et repartent chez eux. Il peut y avoir un point particulier avec un enfant, c'est-à-dire, un moment où un des psychomotriciens parle avec un des enfants. Sinon ces points sont prévus toutes les dix séances, pour faire le point dans la prise en charge avec l'enfant. Le psychomotricien parle avec lui de son évolution dans le groupe, de ses capacités, de ses progrès et de ses difficultés. Il n'y a qu'un adulte (choisit par l'enfant), les parents ne

sont pas présents, c'est un espace-temps pour l'enfant. Au besoin, il peut y avoir un rendez-vous avec les parents par la suite, sinon des comptes rendus sont réalisés tous les six mois par écrit. Les parents ont toujours la possibilité de demander un rendez-vous à tout moment de la prise en charge.

Les séances ont donc un rythme particulier : temps d'arrivée, temps d'échauffement, temps d'écriture, temps de l'histoire, temps de parole et d'au-revoir ; des espaces délimités : espace de jeu, espace du scribe, espace de réalité, espace d'écriture et la salle d'attente. Enfin les séances elles-mêmes ont lieu dans un espace-temps fixe chaque semaine.

c. La place de scribe

Assis dans la réalité, le scribe est le garant du cadre. Il est également garant du temps. Il décide quand l'enfant sort pour écrire son histoire. Il donne le top du départ et de la fin de l'histoire. Il assure également la sécurité de chacun tout au long de la séance. Il est le point fixe observateur, il prend note de ce qu'il voit et ressent. Il laisse une trace de ce qui se déroule au sein du groupe. Ces traces sont colorées de ses propres affects. Mis à part pour l'écriture de l'histoire, où il écrira le récit imaginé par l'enfant tel que l'enfant l'a transmis lors du temps d'élaboration. Le scribe ne remet en cause ni le thème, ni l'identité des personnages incarnés, ni l'histoire en elle-même. Il permet aux enfants de créer leurs histoires en toute liberté. Son rôle reste l'écriture, il n'influence pas le narrateur.

En fin de séance, il intervient et anime le temps de parole en parlant avec son propre ressenti. Il revient sur l'ensemble de la séance, d'abord sur l'échauffement, puis sur l'histoire. Il évoque chacun des personnages interprétés. Il met l'accent sur les traits de caractères ou des événements importants qui ont rythmé la séance ou l'histoire. En devenant narrateur de la vie groupale, il décale, déplace les expériences subjectives, il *« renvoie de manière assimilable les mouvements de groupe et les mouvements*

individuels »³⁴ sans jamais évoquer l'histoire individuelle de chacun. Il fait le récit de l'histoire du groupe.

Ainsi il soutient les membres dans leurs liens entre action et représentation, afin qu'ils puissent se réapproprier leurs propres expériences subjectives. « *Mais si quelqu'un est là, quelqu'un qui peut vous renvoyer ce qui s'est passé, les fragments ainsi traités deviennent partie de vous et ne meurent pas* »³⁵. Il accompagne l'intégration des affects, la mentalisation et symbolisation du vécu. Il permet également l'échange entre les participants, il anime le temps de parole où chacun pourra évoquer ce qu'il a ressenti, lui en tant que sujet.

Le jeu est considéré de différents points de vue par ses protagonistes, il y a ce qu'ils s'en imaginent avant de jouer, ce qu'ils ont ressenti pendant sa mise en action et ce qu'ils s'en représentent pendant et après les échanges en fin de séance. La représentation est donc « *toujours en mouvement* »³⁶ et toujours en relation avec la réalité et la fiction du jeu.

En jeu dramatique nous parlons de nous-même, il y a un « je » dans le mot « jeu », ce sont donc nos propres affects qui comptent. Nous invitons donc les enfants à dire « j'ai ressenti... », « Je... », au lieu de désigner quelqu'un d'autre. Ainsi nous aidons chaque enfant à porter attention à son propre vécu et à ne pas émettre de jugement sur le jeu des autres membres. Les jugements de valeurs sont exclus, instaurant par-là la possibilité de pouvoir exprimer quelque chose de soi en sécurité. L'identité est remise en mouvement à chaque séance. Les séances de jeu dramatique sont des espaces de liberté donnant la possibilité de se (re)construire une image positive de soi-même.

³⁴ *Ibid*, p. 444

³⁵ Winnicott, D.W., 1975, p.85

³⁶ Page, C., 2000, p.135

d. La règle fondamentale du jeu de faire semblant

Je souhaite parler ici de la question du toucher. La règle du non-contact est essentielle au jeu de faire semblant, elle garantit la possibilité de tout exprimer, faire semblant de tout. Si nous rentrons en contact, si nous touchons l'autre, alors nous sortons du faire semblant : nous sommes dans le corps réel et non dans la fiction. Si un joueur touche un autre joueur, ce n'est pas son personnage mais lui-même qui le fait, il est donc sorti de son rôle et du cadre. Les notions d'espace personnel et de proxémie sont au cœur de nos jeux lors des échauffements, afin de préserver la fiction qui viendra dans la suite de la séance. En jeu dramatique, il ne faut jamais perdre de vue que ce n'est qu'un jeu, ce n'est pas la réalité, c'est une fiction. Nous faisons semblant, même de soigner quelqu'un, de le transporter, de lui passer les menottes etc.

Le jeu dramatique est selon moi un travail de l'enveloppe sans contact. Dans l'ici et maintenant, il faut prendre en compte l'autre, ce qui se dit, ce qui se joue, ne pas fermer les portes du jeu au risque de le bloquer. Il faut donc être attentif aux autres, mais également à soi. Les enfants sont obligés de porter attention à leurs propres gestes et paroles mais aussi à ceux des autres au cours du jeu. Ils vont ainsi refaire de nouvelles associations, de nouveaux liens entre les éléments pour pouvoir s'adapter et permettre au jeu de faire semblant de perdurer. Au fur et à mesure des expériences, ils développent leurs capacités d'adaptation mais aussi leurs représentations. En alimentant leur psychisme et en portant attention à leur corps, un sentiment d'enveloppe et d'unité peut se renforcer.

De plus en maintenant le jeu et la fiction, l'autre nous servira de miroir sur lequel s'étayer pour retrouver ses propres affects, ses propres états corporels et représentations. En reconnaissant quelque chose de soi en l'autre et en reconnaissant les réactions provoquées chez autrui pendant une scène, il est plus facile de reconnaître, de se réapproprier et d'intégrer ce qui appartient à soi. Dans le jeu dramatique, c'est le « je » qui joue, le sujet rejoue ses propres représentations et affects. Pour cela, il a besoin d'un espace de potentialité entre soi et l'autre, pour se sentir exister en tant que soi unifié, un à part entière. Il se met en scène dans une situation fictive, dont la garantie est cette fameuse règle de non-contact.

Entre clinique et théorie : la (re)construction d'un sentiment d'unité

1. Alban³⁷ : un manque de contenance corporelle

a. Présentation

Alban est né à terme par césarienne. Il vit avec ses parents et sa sœur âgée de 17 ans. Son développement psychomoteur a été harmonieux jusqu'en petite section. Il éprouvait peu d'attrait pour le coloriage, il était en difficulté par rapport au contrôle de son geste, mais il appréciait le dessin.

Au cours de sa scolarité, des difficultés attentionnelles ont été évoquées de manière récurrente depuis la petite section. Arrivé en CE1 divers bilans ont été réalisés et ont abouti à la mise en place d'un suivi en orthophonie jusqu'en CM1. Dix séances d'orthoptie dans le cadre d'une insuffisance de convergence visuelle avec une fatigabilité de la motricité oculaire ont été effectuées. Alban ne porte pas de correction oculaire, il a acquis des stratégies visuelles et n'a plus besoin d'orthoptie depuis. Il voit chaque année un ergothérapeute pour faire le bilan de son évolution et de la pertinence de la poursuite d'aménagement scolaire. Actuellement il y a une Aide de Vie Scolaire à mi-temps avec lui en CM2 et la question d'un outil informatique se pose pour son passage en 6^{ème} à la rentrée prochaine.

Dans le cadre de sa prise en charge en psychomotricité, il faut prendre en compte la difficulté diagnostique d'Alban. Après plusieurs bilans, différents diagnostics ont été évoqués sans jamais être posés. Parmi ceux-ci, nous retrouvons : un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, un possible trouble du spectre autistique de type Asperger, un trouble d'acquisition des coordinations ou encore une dyspraxie. Un bilan complet dans un service diagnostique est prévu pour définir si les difficultés d'Alban s'inscriraient dans un tableau de problématique sociale. Il est régulièrement accompagné depuis le CP par un pédopsychiatre.

³⁷ Tous les prénoms d'enfants cités dans ce mémoire ont été changés.

En psychomotricité, Alban a d'abord été pris en charge par une première psychomotricienne, puis par mon maître de stage en individuel une fois par semaine, à partir de Septembre 2015. L'indication initiale portait sur la concentration difficile et le graphisme. Un travail en psychomotricité a été entrepris autour du geste graphomoteur et de la motricité fine, d'une part, et de l'attention et de la conscience corporelle d'autre part. Mon maître de stage avait également constaté au début de la prise en charge de nombreuses chutes et un manque de confiance en lui.

Lors d'un entretien avec les parents en Octobre 2016, l'équilibre d'Alban s'était amélioré, ainsi que son geste graphomoteur et la taille de son écriture. Quant à la conscience corporelle et l'attention, Alban a su faire des progrès, au niveau du contrôle et de la planification des gestes. Le travail s'est également porté sur l'agitation et l'anxiété qui envahissent Alban, en lien avec ses difficultés attentionnelles. Différentes techniques de relaxation et de conscience corporelle ont été mises en œuvre pour l'aider.

En Février 2017, les séances portaient sur les difficultés attentionnelles d'Alban, ainsi que sur ses difficultés à se canaliser, tant au niveau du corps que de ses émotions. Il faisait souvent référence aux moqueries qui pouvaient survenir de la part d'autres enfants et face auxquelles il a beaucoup de mal à trouver la réaction appropriée. Du mieux a été relevé au niveau pratique (sur le laçage des chaussures et l'usage des couverts par exemple). L'échec et la frustration restaient très mal vécus par Alban. Les médiations utilisées de façon privilégiées étaient du jeu moteur d'opposition (type escrime) pour canaliser les émotions et le contrôle moteur, et des approches sensorielles (vibrations ou passages de balles sur le corps pour travailler la conscience corporelle). Alban manifestait souvent le besoin de se contenir, en se réfugiant dans le tunnel ou sous un matelas, il éprouvait alors de l'apaisement.

Depuis Mai 2017, les séances individuelles ont été remplacées par un travail groupal en jeu dramatique. Il a donc rejoint le groupe d'Ethan dont nous parlerons plus tard. Les axes principaux, en plus du suivi sur l'attention et l'agitation, ciblaient les capacités relationnelles et la gestion des émotions. Les sujets des histoires d'Alban tournaient alors beaucoup autour du rôle protecteur de l'adulte, exprimant ainsi un besoin de protection et une autonomie encore insuffisante d'après mon maître de stage.

Mes observations et mes hypothèses sur Alban.

Je rencontre Alban en Septembre 2017, alors âgé de 10ans et 2mois. A mon arrivée dans ce groupe, il n'y a qu'Ethan, Alban et Théo, plus tard, trois autres enfants arriveront successivement dans le groupe Lucas (en Novembre), Colin (début Décembre) et Baptiste (fin Mars).

Alban est assez discret et calme au premier abord, avec le temps je remarque qu'il peut se montrer très agressif et colérique. Alban se met régulièrement en retrait dans la réalité, ou en périphérie de l'espace de jeu. Je ne le vois que rarement dans l'échange avec les autres enfants. Dans la salle d'attente, il est souvent seul, le plus loin des autres, sur un canapé. Il lit des livres fantastiques ou joue avec une marionnette.

Il comprend très vite les consignes mais ne reste que peu de temps concentré dans le jeu. Il est rapidement agacé ou semble pris dans ses pensées. Il exprime le besoin de se coller contre un mur, ou de toucher un mur. Il lui arrive de toucher des objets, en périphérie de l'espace de jeu, du bout du doigt. Et ce, malgré l'interdiction, fixée et régulièrement rappelée, de toucher les objets de la salle. Quand l'excitation générale des jeux est trop insupportable pour lui il s'assoit près d'un mur dans l'espace de jeu ou sort s'asseoir dans la réalité (il se colle alors contre la porte de la salle).

Il refuse régulièrement les rôles que les autres enfants lui attribuent dans les histoires. Lorsque nous demandons la raison de ses refus, il dit qu'il ne sait pas pourquoi ou donne une raison qui peut être l'exact opposé de la semaine précédente. Quand un autre enfant refuse de jouer dans son histoire en retour, cela l'interroge, il pose alors des questions à l'enfant pour comprendre le refus.

Alban peut se révéler très bon dans les jeux de rythmes et de conscience corporelle. Néanmoins il peut avoir des mouvements assez rigides et saccadés avec un tonus élevé, la qualité de ses coordinations se retrouve grandement affectée. Il lui arrive d'avoir des mouvements de type *flapping*, à ce moment-là, il ne semble plus être présent psychiquement dans la séance, il est pris dans cette autostimulation. Il lui arrive également de murmurer des sons ou de faire des bruitages pour lui-même lors des temps de verbalisations en fin de séance. Il décroche assez vite du fil de la conversation et s'auto-stimule (mouvements, bruitages, ombres chinoises avec ses mains...). Nous devons souvent ramener son attention vers nous sinon il peut se tourner dos à nous et

chercher à se rapprocher progressivement d'un mur. Il peut se montrer provoquant envers l'adulte et tester les interdits.

Je m'interroge sur d'éventuelles particularités sensorielles d'Alban. Un bilan sensorimoteur d'A. Bullinger ou la passation d'un profil sensoriel pourrait apporter des réponses et d'éventuelles adaptations pour Alban qui se montre très angoissé par ses difficultés dans la vie de tous les jours. Mes maîtres de stages n'y sont pas formés. La demande d'un bilan supplémentaire, compte-tenu des nombreux autres bilans en cours ou déjà réalisés, représente une charge supplémentaire et angoissante pour Alban et ses parents.

En éprouvant le besoin de se coller aux murs ou d'être en contact avec des objets limitant la salle, Alban est, à mon sens, en recherche de limites à la fois psychiques et corporelles. Il cherche à se rassurer en réalisant plusieurs fois le tour de la salle, en touchant parfois les murs, plusieurs fois pendant les séances. J'émet l'hypothèse que le mouvement permanent et le parcours du cadre spatial de la séance, l'aide à se sentir contenu dans une enveloppe corporelle et spatiale, rassurante et familière, lorsqu'une angoisse semble le traverser. Ce que je comparerai aux déambulations contra-phobiques dans les démences.

Alban évoque également que ses parents sur les conseils de mon maître de stage réalisent des massages et des pressions assez fortes au niveau de sa colonne vertébrale pour l'aider à s'endormir le soir. Cela peut arriver également en journée quand Alban s'énerve sur ses devoirs ou sur ses parents, il peut exprimer le besoin de ressentir son axe vertébral. Alban est selon moi en recherche d'un arrière-fond, d'un appui dos l'aidant à se constituer une enveloppe sécurisée, contenante et limitée.

b. Les métaphores dans les histoires d'Alban

Les histoires d'Alban sont toujours composées d'animaux et d'un ou deux humains. J'émet l'hypothèse qu'elles représentent des métaphores évoquant ce qu'il se passe dans la vie groupale du jeu dramatique. Le jeu dramatique serait un médium servant de support de projection de la vie psychique du sujet, tout comme peut l'être le rêve, le jeu ou le dessin.

A mon arrivée, en Septembre, ses histoires évoquaient des animaux qui s'enfuyaient ou devaient s'enfuir (face à un prédateur ou un contrebandier), il joue d'ailleurs toujours le rôle de cet animal fuyant. Ces animaux sont secourus ou recueillis par des humains à la fin de l'histoire. Ce rôle de secouriste est toujours attribué à une femme, moi ou ma maître de stage. Ses deux premières histoires en ma présence étaient de ce type, avec des animaux différents et un contexte différent.

A ce moment-là, il évoquait l'idée de partir du groupe avec mon maître de stage, il ne voulait plus venir en séance mais n'était pas encore tout à fait certain de vouloir partir. J'é mets donc l'hypothèse que ces histoires traduisaient son envie de partir du groupe, de s'échapper, mais de vouloir être recueilli et retenu dans le groupe. Son envie de partir m'évoque un besoin d'individuation pris dans une anxiété de séparation. Dans ses histoires quand on tente de le retenir et qu'il a quand même la possibilité de partir, il décide à la fin de rester auprès de l'adulte qui prend bien soin de lui dans l'histoire. Qui plus est, l'adulte semble être à chaque fois nécessairement une figure évoquant la figure maternelle. Il semblait exprimer un besoin de soins maternants, contenant, rassurants et accueillants.

c. Mise à l'épreuve du groupe et de l'enveloppe

L'arrivée de Lucas

Le jour de l'arrivée de Lucas, Alban n'avait pas pu être prévenu une semaine avant comme les autres enfants, il était en bilan avec son ergothérapeute. Cette rencontre fut donc imprévue pour lui. Au cours de cette séance, Alban a montré une agitation motrice importante et a refusé son rôle dans l'histoire de Théo sans en expliquer la raison.

Lors de la séance suivante Lucas était absent. La séance était assez tendue entre les trois garçons et mes maîtres de stage. Alban, Théo et Ethan étaient de mauvaise humeur ce jour-là. Cela a par ailleurs provoqué deux sorties consécutives dans la réalité ; d'abord d'Ethan, particulièrement provocateur avec mon maître de stage depuis son entrée dans la salle ; puis de Théo qui de lui-même, se sentant débordé, est allé dans la réalité pour s'apaiser.

Plus tard dans la séance Alban est sorti avec le scribe pour raconter son histoire. Il a choisi d'incarner un prédateur qui menaçait un autre animal (cela aurait dû être Théo qui a refusé de jouer le rôle), mais un homme arrive et le chasse (Ethan), le prédateur revient à la charge et un second homme arrive (mon maître de stage). Cet homme sauve l'animal et l'autre homme (donc Ethan). Alban a joué le prédateur de manière menaçante, cela a désorganisé quelques secondes le véritable Ethan, pas seulement à son personnage.

Alban pendant le temps de verbalisation a insisté et s'est finalement emporté, pour connaître les raisons du refus de jouer de Théo. Celui-ci a fini par dire qu'il ne voulait pas jouer un petit animal (c'était un pingouin). La séance s'est finie par quelques exercices de respirations pour apaiser les tensions résiduelles.

La semaine suivante Alban n'était pas présent pour la séance, c'était par ailleurs le jour de la première histoire de Lucas. La semaine d'après, Lucas est arrivée trop en retard pour participer à la séance et l'arrivée d'une autre personne, Colin, fut évoquée avec les autres. Alban a donc été prévenu cette fois-ci.

L'arrivée de Colin

Le jour de l'arrivée de Colin, début Décembre, Lucas était absent. Alban a participé au premier exercice puis est venu s'asseoir dans la réalité, il a semblé ailleurs pendant toute la séance. Il faisait des ombres chinoises avec ses mains. Lors de l'histoire, il a refusé son rôle et est revenu dans la réalité. Lucas et Alban ne s'étaient donc pas encore revus depuis leur première rencontre.

Alban, Ethan, Lucas et Colin se sont tous retrouvés la semaine suivante, sans Théo (absent, qui représente avec Ethan l'ancien groupe d'Alban).

Alban est arrivé très énervé. Son père nous explique qu'il l'était déjà depuis quelques heures. Il ajoute que les exercices de respirations et de pressions dans le dos n'ont pas eu d'effet sur son humeur. Alban essaie quand même de participer aux échauffements. Nous percevons ses efforts. Il s'arrête quelques fois, puis complètement de faire l'échauffement mais reste sur l'espace de jeu et observe ce qu'il se passe depuis la périphérie. Il se colle aux murs, sans aucune parole depuis le début de la séance, son

expression est très colérique. Nous lui proposons alors d'aller dans l'espace de réalité. Contre le mur assis par terre, il nous demande de rester.

Vient alors le moment de l'écriture de l'histoire. Ce jour-là, c'était au tour d'Alban, il se lève et souffle, comme s'il avait retenu sa respiration trop longtemps. Il me donne alors l'impression d'être soulagé. Pour la première fois de la séance son expression s'adoucit et il sourira même à mon maître de stage en sortant de la salle.

Lors du temps d'écriture, mon maître de stage nous rapportera après la séance qu'Alban était très agité. Il tournait en rond dans l'autre salle et s'énervait sur mon maître de stage en disant qu'il n'avait pas d'idée. Il finira par insulter mon maître de stage. Mon maître de stage nous raconte qu'il a alors pris une « grosse voix » pour lui dire que ce comportement n'était pas tolérable, il lui a ensuite demandé de respirer et de s'asseoir. Toujours d'après mon maître de stage, Alban se serait figé quelques secondes et s'est mis à raconter son histoire sans s'arrêter avec enthousiasme, comme si rien ne s'était passé. Mon maître de stage émettra l'hypothèse qu'il avait besoin d'un rappel ferme au cadre et de limite de la part d'une figure paternelle, à ce moment-là, pour désarçonner son angoisse et débloquer l'imaginaire.

Les angoisses archaïques [...] sont liées à l'image du corps. Les séances de psychomotricité sont un lieu tout à fait indiqué pour en permettre l'expression. Le patient peut, s'il le « souhaite », faire le « choix » de les jouer et de les donner à voir.³⁸

Pour mettre en image cette citation. Voici l'histoire d'Alban : « *Un banc de crabe vivait tranquillement dans l'océan. Un poulpe (Lucas) arrive, il veut les attaquer. Les crabes s'enfuient, mais l'un deux (Ethan), n'arrive pas à s'enfuir à temps. Un immense thon (Colin) arrive et mange le poulpe (Lucas) avant qu'il n'ait pu attaquer le crabe. Le crabe (Ethan) s'enfuit. Mais, il se fait capturer par un plongeur (ma maître de stage), qui le ramène chez lui pour le mettre dans un aquarium. Dans cet aquarium il y a un autre crabe déjà présent (Alban). Fin.* »

Avec cette histoire nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. Je pense qu'Alban nous raconte l'arrivée successive de Lucas puis de Colin. A l'image des prédateurs, Lucas et Colin menaceraient non seulement l'intégrité protectrice du groupe

³⁸ Pireyre, E.W., 2011, pp. 20-21

mais aussi sa propre intégrité corporelle. Le thon mange le poulpe qui voulait lui-même manger le crabe et n'a pas pu le faire. Ces deux animaux arrivent successivement dans l'histoire selon l'ordre d'arrivée dans le groupe de Lucas et Colin. Ce n'est peut-être qu'une coïncidence. Néanmoins, je pense qu'il exprime à travers cette histoire une angoisse de dévoration. Il a peut-être peur de se faire dévorer par les nouveaux arrivants, de ne plus exister dans le groupe, de ne plus y trouver sa place. Je pense que l'intégrité de ses enveloppes psychiques et corporelles s'en retrouve menacée.

Par ailleurs, nous retrouvons le rôle féminin de ses premières histoires, qui cette fois-ci, sans chercher à protéger l'animal, fait en sorte que les deux anciens membres du groupe se retrouvent ensemble, séparés des deux nouveaux, dans un espace contenant : l'aquarium. Cette fois-ci elle n'a pas un rôle proprement maternant et sécurisant, elle représente aussi une menace en capturant le crabe. Il est également intéressant de constater que cette fois-ci Alban s'est attribué un rôle secondaire : le crabe déjà dans l'aquarium, ce n'est donc cette fois-ci pas lui qui menace les autres ou qui cherche à s'enfuir.

Nous pouvons émettre une hypothèse sur cet aquarium. L'océan est grand et vaste. Il représente la liberté, le champ des possibles, mais aussi l'inconnu et éventuellement des dangers comme des prédateurs. L'aquarium lui, contient, il est limité, il s'agit d'un espace protégé loin des prédateurs mais aussi un lieu de captivité. Je me demande à ce moment-là si le groupe est pour lui toujours un espace où il trouve une certaine contenance ou s'il devient un endroit où il se sent captif.

En tant que psychomotricien notre rôle n'est pas d'interpréter les histoires des enfants, j'insiste donc sur le fait que ce ne sont que mes propres hypothèses. Nous ne sommes pas dans une séance de psychodrame. De plus, seul Alban pourrait en faire l'interprétation. Les histoires d'Alban peuvent être perçues comme une projection de son vécu corporel et psychique. Ses histoires évoquent ce qu'il dit vivre dans son corps et son esprit (lors des points avec mon maître de stage). Ses histoires évoquent toujours des menaces de l'intégrité physique et un besoin de contenance et de protection de la part de l'adulte. Des émotions fortes le traversent, la colère semble être une défense psychique pour canaliser ses angoisses archaïques. Le jeu dramatique permet probablement à Alban de faire un travail d'élaboration autour de ses angoisses lors de la création de ses histoires. Puis lorsqu'il distribue les rôles et que l'histoire se joue, un

travail cathartique peut s'opérer. Si cela est bien ce qu'il se joue pour lui, il peut éventuellement parvenir à se distancer de ses angoisses en utilisant le jeu de faire semblant.

Le débordement d'Alban

La séance suivante était la dernière avant les vacances de Noël, c'est-à-dire, avant une pause de deux semaines dans la prise en charge en jeu dramatique. Alban est arrivé d'excellente humeur mais très agité. Il était en mouvement permanent et parlait beaucoup mais de choses en dehors du cadre de la séance.

Lors du premier exercice, il interpelle Ethan et lui répète plusieurs fois « *Je peux soulever des charges lourdes, tu sais ?* », Ethan l'ignore et nous le rappelons à l'ordre en évoquant le fait que ce n'est pas le lieu et qu'il n'est pas du tout concentré sur ce qu'il fait.

Le second exercice s'appelle *Excalibur*. Un enfant ou un adulte doit faire semblant d'aller retirer une épée à deux mains d'un rocher pour devenir le roi. Il doit ensuite ne jamais la lâcher, ou la tenir d'une seule main au risque de perdre l'épée. Quand quelqu'un perd l'épée, il meurt et c'est au tour de quelqu'un d'autre d'aller la retirer dans le rocher. Celui qui a l'épée fait face aux autres. Il fait des mouvements en la tenant avec les deux mains et en donnant une direction précise à son épée : en haut, en bas, à droite, à gauche.

Les autres enfants et adultes sur l'espace de jeu doivent rester dans leur espace tout en esquivant l'épée. C'est-à-dire, se baisser, sauter, se pencher à droite ou à gauche pour l'esquiver. Quand le roi décide d'arrêter, il peut tuer tout le monde d'un coup en donnant un coup droit devant lui, puis aller faire semblant de remettre l'épée dans le rocher ou lâcher l'épée et mourir.

La direction doit être précise et les gestes assez lents pour laisser le temps aux autres d'anticiper. Sinon, si nous jugeons ne pas avoir eu le temps de se préparer ou que la direction n'était pas claire, nous pouvons ne pas esquiver les coups. Il y a une distance d'à peu près deux mètres entre le roi et les autres pour éviter le contact.

Alban, pendant cet exercice, recommençait à interpeler Ethan pour lui dire qu'il peut soulever des charges lourdes. Mon maître de stage lui demande pourquoi il répète cette phrase. Il répond « *comme ça* ». Mon maître de stage lui répète que ce n'est pas le lieu et lui demande alors s'il veut faire le roi (pour le recentrer sur l'exercice). Il refuse, mais finit par courir le faire lorsque Colin propose d'y aller. Une fois roi, Alban se met à faire des gestes assez rapides et en diagonale alors que c'est interdit. Nous n'esquivons pas et lui rappelons les règles d'Excalibur. Il a alors fait attention mais ajoute des phrases comme « *Je vais tous vous tuer* », « *Je te tranche la gorge* », cela fait rire les autres enfants mais Colin semble devenir anxieux face aux propos tenus par Alban.

Mon maître de stage pour le rappeler à la réalité, dit alors à Alban qu'il n'a plus que deux mouvements avant de ranger l'épée. Il décide alors de donner des coups rapides et violents à distance sur mon maître de stage et sur moi, nous décidons sans nous concerter de faire semblant de mourir pour arrêter le jeu. Alban dit « *Je vous ai tués* » et lâche l'épée invisible sans y faire attention. Tous les autres enfants réagissent en évoquant la règle. Sans tenter de contredire la règle, Alban fait semblant d'une agonie spectaculaire dans le jeu et Théo le remplace en tant que roi.

Vient le moment de l'histoire. Il s'agissait d'une histoire de Lucas autour d'une chasse au trésor. Une mère (moi) organise une chasse au trésor pour son enfant (Lucas) et ses amis (Ethan et Alban). Les enfants devaient se rendre d'abord dans une boutique (gérée par Théo) vendant des outils d'inspecteurs avant de commencer la chasse au trésor dans la maison. Une fois dans la maison, les enfants (Ethan et Lucas) devaient explorer les pièces une à une pour trouver des indices. Le personnage d'Alban devait les suivre de loin, en vérifiant derrière eux s'ils ne laissaient pas d'indices. Pendant ce temps-là, la mère et son ami (mon maître de stage), cachaient le trésor puis regardaient la télé. La fin de l'histoire a lieu quand les enfants arrivent dans la cuisine et trouvent le gâteau, représentant le trésor.

Lorsque l'histoire a été jouée, Alban qui devait suivre les autres enfants selon le scénario, a commencé à traverser les murs des différents espaces imaginaires pour revenir dans la boutique. Là-bas il se met à tuer trois fois de suite Théo, en donnant des faux coups de poing sur sa tête et finalement un vrai.

Le scribe a alors arrêté l'histoire. Nous avons réexpliqué le rôle d'Alban dans le scénario et la règle de non-contact. S'il y a un contact dans l'histoire ou les improvisations, il n'y a plus de jeu de faire-semblant. Alban s'est excusé auprès de Théo et de Lucas. Nous avons demandé aux enfants s'ils voulaient reprendre l'histoire. Ils ont tous dit oui et nous avons rejoué l'histoire. Cette fois-ci Alban a tenu son rôle initial sans transgresser les règles.

Alban a donc transgressé plusieurs interdits en quelques secondes. Il a changé les étapes importantes de l'histoire, il est sorti de son rôle, il a traversé des espaces sans respecter les limitations et sans emprunter de portes ou de fenêtres. Il a tué un personnage qui ne devait pas mourir dans cette histoire, plusieurs fois. Il est sorti du jeu de faire-semblant en ayant un contact, qui aurait pu être très blessant pour l'autre enfant. Alban a pourtant parfaitement intégré ces règles et les applique habituellement. Ils les avaient même expliquées avec Ethan, à Lucas et Colin, lors de leurs arrivées respectives. A la fin de l'heure, il y a eu un point avec mon maître de stage, pour comprendre son comportement lors de ces dernières séances. Alban aurait expliqué à mon maître de stage qu'il ne savait pas pourquoi il agissait comme cela et qu'il essaierait de contrôler un peu plus à l'avenir.

d. Evolution d'Alban dans le groupe

Au fil des mois, je constate qu'Alban a progressé dans son rapport aux autres : il est à présent capable d'exprimer un peu ses ressentis, d'entendre et s'adapter à ceux des autres. Il peut également s'adapter corporellement aux autres (dans l'espace proxémique). Il prend de plus en plus en compte l'espace qui l'entoure et ses camarades.

Conscient de ses difficultés, l'agitation motrice parvient à être canalisée, même si cela reste en fonction de son humeur et de son attention labile. Toutefois, les changements de constitution du groupe sont toujours mal vécus et le conduisent à adopter un comportement opposant (passif ou actif). De même les émotions sont encore difficilement régulées et un rappel ferme du cadre aide Alban à mieux les contenir. Ce groupe semi-ouvert autour du jeu de faire semblant est une bonne médiation pour aider Alban à travailler la flexibilité et l'adaptabilité au changement.

Après une pause thérapeutique sur le mois de Mars pour réfléchir, en accord avec mes maîtres de stage. Alban a quitté le groupe à sa demande en Avril. Selon moi, il aurait été nécessaire d'avoir plusieurs autres mois de prise en charge supplémentaires pour consolider ses progrès (sur son attention et son agitation motrice), mais également continuer à travailler sur la gestion de ses émotions et angoisses corporelles, ainsi qu'une meilleure adaptation au changement.

Avant de partir, il ne refusait plus les rôles attribués par les autres enfants et éprouvait un peu moins le besoin de s'isoler dans la réalité. Son évolution dans l'espace a été le signe, selon moi, d'une meilleure contenance corporelle. Auparavant toujours en périphérie, souvent collé ou en appui contre un mur, il a pu seulement le toucher du doigt quelques fois et s'en servir comme appui pour rebondir et repartir dans le jeu. Petit à petit, il investissait le centre de la salle au cours des jeux et ne cherchait plus à faire le tour de la salle pour se rassurer. Lors de la dernière séance à laquelle il a assisté, il n'a pas touché le mur.

2. Ethan : un manque de contenance psychique

a. Présentation

Ethan est né à terme sans difficulté particulière pendant la grossesse et l'accouchement. L'acquisition de la propreté pour Ethan a été problématique du point de vue des exigences scolaires. Il n'était pas encore propre à son entrée en petite section pour ce qui concernait les selles, il l'est devenu quelques mois après. L'usage seul des couverts a été long à acquérir. Ethan présente de grosses difficultés dans le graphisme. L'habillage seul demande toujours une vigilance de la part des parents. Ethan montre un besoin constant de la présence d'un adulte pour les activités de la vie quotidienne et scolaire. Il cherche à attirer l'attention des adultes et de ses pairs, il ne supporte pas d'être seul. Lorsqu'il est seul, son comportement flambe, il peut être dans le passage à l'acte, il cherche à faire venir un adulte.

Les parents sont divorcés depuis son entrée en maternelle, le divorce a été difficilement vécu par Ethan, sa grande sœur de 13 ans et ses parents. Les parents cherchent encore à trouver un équilibre sain pour Ethan et sa sœur. Ils sont en garde

alternée : une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre et habitent dans la même ville.

Ethan était suivi au sein d'un Centre Médico-Psycho-Pédagogique en psychomotricité une fois par semaine pour des troubles graphiques et en psychothérapie en individuel deux fois par mois depuis plusieurs années, les prises en charge se sont achevées en Juin 2016. A l'arrêt de ces prises en charge, Ethan n'a plus été suivi par un pédopsychiatre.

Les retours de l'école étant extrêmement négatifs et la psychothérapie individuelle n'ayant rien changé, les parents ont entamé une psychothérapie familiale en libéral depuis Octobre 2016. Inquiète pour Ethan, sa psychologue l'oriente vers mon maître de stage en Décembre 2016. Un an et demi après, un pédopsychiatre s'installe dans le complexe où cette psychologue et mon maître de stage ont leurs cabinets respectifs, Ethan est alors reçu et pris en charge par ce pédopsychiatre à la demande de mon maître de stage et de la psychologue en Mars 2018, recréant une prise en charge institutionnelle contenant.

En Mars 2017, soit un an auparavant, la prise en charge au sein du groupe de jeu dramatique en psychomotricité avec mon maître de stage a commencé en raison de difficultés de comportement à l'école à l'égard de ses pairs (violence physique puis verbale à connotation sexuelle) et ce, depuis la petite section.

Ses comportements en classe ou au sein d'un groupe sont problématiques. Ethan peut se montrer agité et provocateur envers les enseignants et ses camarades. La mère le décrit comme « *très agité, il perturbe la classe, répond aux enseignants. Dès qu'il est dans un groupe, cela cause problème. C'est aussi le cas en dehors de l'école dans ses activités extra-scolaires, il fait du football, ou dans nos rencontres avec des enfants de notre cercle d'amis.* ». En dehors de cela, à la maison, avec ses parents, il est décrit comme un enfant "*classique*". Il a très peu d'amis et se bagarre régulièrement. Ayant été exclu de son école en Juin dernier, les parents l'ont inscrit dans une école privée en Septembre 2017 pour son entrée en CM2. Ils espéraient ainsi lui donner un cadre scolaire un peu plus contenant.

Les parents ont donc été intéressés par un travail de groupe puisque selon eux le problème réside dans sa relation à l'autre et à l'autre enfant en particulier. Il a donc

rejoint le même groupe qu'Alban en Mars 2017. Ils font donc partis du même groupe depuis quelques mois lors de mon arrivée. Ethan aura 11ans en Mai 2018. Alban et Ethan ont donc le même âge.

Lors du premier compte-rendu en Mai 2017, les psychomotriciens ont constaté une bonne insertion d'Ethan au sein du groupe. *« Quelques mouvements agressifs ont été relevés, mais plutôt bien contenus car repris immédiatement et expliqués. Ethan apprécie les autres enfants du groupe, et la réciproque est vraie. Si l'agitation pulsionnelle affleure facilement, c'est également parce qu'Ethan est assailli par des angoisses sur ce qu'il pourrait advenir en cas de défaillance de l'adulte. Il pose donc souvent de nombreuses questions inquiètes qu'il faut contenir. »* Le but de cette médiation de groupe est double pour Ethan :

- lui permettre d'évoluer dans un groupe à la fois résistant et non menaçant pour faciliter le relationnel,
- l'accompagner dans l'élaboration et dans la construction d'histoires autour de ses angoisses envahissantes, afin de les apaiser.

Un entretien avec les parents a eu lieu en Juillet pour faire le bilan des premiers mois de prises en charge groupale. Les parents ont rapporté une amélioration du comportement d'Ethan à l'école. Les notes et les appréciations étaient meilleures, malgré le fait qu'il ait toujours du mal à se mettre au travail. Le changement d'école a été maintenu pour Septembre.

En Septembre, avec le changement d'école, le comportement et les résultats scolaires s'étaient encore améliorés. Il était toujours difficile pour lui de s'intégrer à un groupe, de se faire des amis et de se concentrer en classe. Il exprimait néanmoins plus ses sentiments au lieu d'être dans l'agir.

Une recrudescence des comportements à connotation sexuelle a été constatée à l'école depuis le retour des vacances de Noël. Il peut avoir des conduites masturbatoires, notamment de frottement aux objets et au sol (il se frotte à plat ventre), ou à travers les poches de son jean. Cela se constate également en séance de jeu dramatique.

Il peut toucher ses camarades de classe (filles ou garçons), cela lui est également arrivé de toucher sa maîtresse. Il a également des conduites décrites comme « *perverses* » par la maîtresse, il explore ses cavités nasales et cherche la réaction de ses camarades. A la piscine, il se change dans un vestiaire individuel car il tirait sur le sexe de ses camarades. Cette solution n'est pas idéale car il profite des bénéfices secondaires de cette punition. Ce vestiaire lui confère un statut à part, privilégié, qu'il investit beaucoup.

L'excitation et les débordements pulsionnels d'Ethan sont toujours difficiles à contenir pour lui. Il essaye de se maîtriser, ses efforts sont visibles mais restent insuffisant dans les relations groupales. Lorsqu'il y a un moment d'accalmie au niveau comportemental, il peut s'en suivre un passage à l'acte d'Ethan. Celui-ci peut survenir dans toutes les sphères : familiale, scolaire, sociale, thérapeutique. Il ne semble pas éprouver de culpabilité et ne comprends pas la gravité de ses actes s'ils ne sont pas repris dans l'immédiateté. Les punitions n'ont donc aucun sens si elles ont lieu plus loin dans le temps ou si l'acte n'est pas repris, expliqué et intériorisé par Ethan. Ethan a besoin d'un cadre constant et ferme pour contenir sa pulsion, il a besoin de limites corpo-psycho-physiques pour se canaliser.

Mes observations et mes hypothèses sur Ethan

Lorsque je le rencontre, je suis étonnée par son âge, il est assez menu et petit. Il porte des lunettes. Ses émotions l'envahissent physiquement et psychologiquement, ses capacités d'attention sont très affectées par ses humeurs. Nous constatons beaucoup de réactions de prestance. Quand il est envahi par une émotion, il a tendance à se rouler en boule et rigoler entre ses jambes. Sous l'excitation, il rigole dans ses mains et entre dans une agitation motrice. Cela peut se produire également quand il semble nerveux ou si une situation le met mal à l'aise. Il rougit très facilement. Il peut s'emporter brusquement sous la colère mais celle-ci retombe en quelques secondes. Globalement, il se montre très agité sur le plan moteur avec des réactions tonico-émotionnelles fortes.

Son attention est labile, s'il est préoccupé par autre chose, il n'écouterait plus les consignes ou ne fera plus attention à l'exercice, à l'histoire ou aux autres. Il se montre régulièrement envahi par ses émotions ou ses pensées. Quand nous lui faisons

remarquer, il peut se montrer exaspéré ou en colère. Il répète qu'il fait exactement ce que nous lui demandons et dit qu'il a écouté et compris les consignes, même si ce n'est pas le cas. Les autres enfants lui font généralement remarquer avant nous, mais il ne semble pas se rendre compte qu'il ne fait pas la même chose que les autres enfants ou qu'il y a eu un manquement à la consigne, malgré les explications.

Quand il est concentré il s'avère très performant et prend en compte toutes les consignes et remarques, il veut bien faire et fait attention aux autres. Il peut alors se montrer performant dans les jeux de rythme, la communication non-verbale, la distance et la proxémie.

La double-tâche est problématique pour Ethan et affecte sa conscience corporelle. Il peut se montrer dissocié entre le haut et le bas de son corps. Par exemple, s'il doit suivre et reproduire les mouvements de quelqu'un d'autre, il n'arrivera pas à se concentrer sur le haut et le bas du corps de la personne. Il ne verra pas le mouvement global du corps de la personne et n'aura pas conscience du sien.

Un autre exemple est le *un, deux, trois soleil des émotions*. Dans cet exercice, lorsque le soleil se retourne, les enfants sont immobiles et ont pris une posture et une expression faciale correspondant à une émotion de leur choix. Ethan lui n'arrivera pas à tenir l'immobilité ou l'émotion inscrite dans son corps ne sera pas la même que sur son visage. Il peut prendre une posture colérique avec un large sourire par exemple ou tenir l'émotion dans tout le corps mais oublier qu'il ne faut pas bouger. Il apprécie beaucoup ce jeu, mais est toujours en échec.

Ne l'ayant pas vu écrire, mais ayant connaissance de ses troubles graphiques, j'émetts l'hypothèse que son attention labile et sa conscience corporelle fragile en seraient probablement l'origine. En copie notamment, son geste graphomoteur peut se retrouver impacté par cet effort d'attention à la double-tâche qu'impose la copie d'un modèle et sa reproduction.

En ce qui concerne sa motricité globale, ses mouvements sont trop rapides, cela crée de la maladresse et engendre de l'excitation. Lors des histoires où il y a un combat, il se rapproche trop des autres enfants, ses mouvements sont vifs et parfois violents. Il faut très souvent le reprendre pour qu'il porte attention à ses gestes et aux autres. Pour se calmer, il fait quelques grandes inspirations.

Nous travaillons régulièrement la conscience corporelle, la proxémie, la vitesse, les directions et orientations de mouvements au travers de petits jeux. La distance proxémique est le combat quotidien d'Ethan. Il fait des efforts considérables, en jeu dramatique notamment, pour ne pas se coller aux autres ou être trop proche physiquement d'eux. Il possède une kinesphère assez restreinte et cherchait toujours le contact physique avec les adultes et les autres enfants avant de commencer ce groupe. Maintenant il peut se rendre compte et dire qu'il n'apprécie pas forcément que les autres soient trop près de lui et comprend que cela peut être réciproque pour les autres. Néanmoins évaluer cette distance corporelle lui demande un effort de concentration constant.

Lors des jeux d'équilibre, il se complique la tâche et cherche à se mouvoir même lorsque la consigne est d'être statique. Lorsque nous proposons des jeux autour des appuis, il cherche toujours les appuis les moins stables, il perd donc très souvent l'équilibre. Par exemple, si la consigne est d'avoir au moins trois appuis au sol, il essaiera d'avoir deux doigts et un pied, là où les autres enfants auraient posés un genou et les deux pieds. La chute est toujours mise en scène par Ethan qui fait semblant de chuter sans fin, il peut crier ou dire « *Je vais tomber* », sans essayer de se stabiliser. Cela me fait penser à une impression de chute sans fin et sans repères, une angoisse où le corps et la psyché sont désunis. Il me semble qu'Ethan met en scène des angoisses de chute, tomber serait un moyen de retrouver du solide et du dur dans son corps, de ressentir les limites de son enveloppe corporelle. Il est d'ailleurs très régulièrement allongé au sol sur le ventre et peut l'expliquer « *comme ça c'est bien* », « *je me calme* », « *ça me rassure, c'est dur* ». Nous pouvons également relier cette attitude à sa libido qui le met particulièrement au travail en ce moment.

Lorsque son tour arrive pour l'écriture de l'histoire, son imagination est très pauvre, il s'appuie sur des éléments très récents, vécus à l'école ou à la maison, ou dans la salle d'attente du groupe. Sinon, il imagine des histoires de guerres (toujours entre les français, les allemands et les vikings), avec des morts, se finissant par l'enterrement du chef (dont il prend toujours le rôle), là encore je me pose la question d'une mise en scène d'angoisse de mort, d'anéantissement.

Le jeu de faire semblant est également difficile pour Ethan, il a tendance à sortir de son rôle si une émotion le submerge. L'improvisation le désarçonne souvent, car, ce

que vit le personnage peut l'affecter lui, en tant qu'Ethan. La distinction entre le réel et l'imaginaire est fragile.

Mes maîtres de stage n'ont pas connaissance d'un diagnostic posé pour Ethan. Ils pensent qu'Ethan n'a pas connu de période de latence, d'accalmie de la pulsion, et qu'il n'a donc pas les moyens de la contenir. Il m'évoque un trouble du comportement probablement inscrit dans un tableau de déficit de l'attention. Ethan souffre d'un grand manque de confiance en lui et en l'autre qu'il essaye de résoudre par ses propres moyens. Il a besoin d'être rassuré en permanence et valorisé un maximum. Il recherche constamment l'étayage de l'adulte.

b. La peur de l'abandon et le besoin de continuité

Depuis le début de la prise en charge et encore actuellement, la notion d'angoisse de la défaillance ou de l'abandon de l'adulte est très présente chez Ethan. Ethan nous interroge régulièrement sur ce qu'il se passe pour le groupe si un des adultes ne vient pas, ou s'il est le seul enfant à venir. Quand nous lui retournons ses questions pour qu'il y réponde seul, il connaît parfaitement les réponses. Il a néanmoins besoin d'une confirmation de l'adulte sur le fait qu'il ne sera jamais tout seul. Quand un enfant est absent pour diverses raisons, il cherche toujours à en connaître la cause et interroge également l'enfant à son retour. Nous laissons le choix aux autres de justifier ou non leur absence auprès des autres enfants, car il s'agit souvent de raisons médicales ou personnelles ; mais nous ressentons que l'absence est source d'angoisse pour Ethan.

Nous pouvons relier ses questions récurrentes et cette notion d'abandon ou de défaillance de l'adulte au divorce de ses parents, aux arrêts des prises en charge au C.M.P.P. (alors qu'il investissait les séances et en avait toujours besoin) et enfin à son exclusion puis son changement d'école. Depuis peu, nous pouvons également nous demander comment les différents départs du groupe de jeu dramatique ont affecté Ethan.

Encore actuellement Ethan est au cœur du conflit entre ses parents, chaque semaine il doit changer de maison et les retrouve tous les deux en thérapie familiale. Dans ses histoires, lorsqu'il ne s'agit pas d'une scène de guerre, il n'y a jamais de figure

paternelle représentée. Par contre, la mère est toujours présente et prend soin de l'enfant, il y a parfois même une maîtresse d'école ou un maître-nageur en plus.

Pendant les histoires d'autres enfants, il lui arrive de chercher à être contenu, choyé, pris en charge par quelqu'un d'autre, même si ce n'est pas écrit. Notamment lors d'une des histoires d'Alban : il devait jouer un chien courant après un mouton qui s'enfuyait. Dans le scénario, il ne réussissait pas à l'attraper et vaquait à ses occupations ensuite. Lorsque la scène a été jouée, il est passé devant la charrette du fermier (celle de maître de stage), et le fermier l'a recueilli et a joué avec lui. Durant le temps de verbalisation, il dira qu'il était heureux que le fermier s'arrête pour s'occuper du petit chien et que s'il ne l'avait pas fait, le petit chien se serait senti seul. Nous retrouvons une forme de figure paternelle donnant des soins sécurisants et contenant à Ethan.

Il essaie toujours d'être avec mon maître de stage quand il faut être en binôme, il lève la main et saute en lui disant « Je peux être avec toi ? », alors que les consignes des exercices ne sont pas encore terminées. Il peut se montrer comme évoqué plus haut, dans le collage aux adultes ou aux enfants, cela peut arriver pendant un exercice, l'histoire ou durant les temps de verbalisation. Il cherche la proximité et quand il le peut va jusqu'au contact avant d'être rappelé à l'ordre sur la règle du non-toucher dans le groupe. Parfois lors du temps de verbalisation il essaie de rapprocher ses pieds jusqu'à toucher celui de l'adulte (moi ou un de mes maîtres de stage). Néanmoins il comprend maintenant les conséquences sur lui et autrui que peut avoir une trop grande proximité avec l'autre, il se concentre pour ne pas envahir l'espace d'autrui.

Un jour, nous avons fait une *machine infernale*. Un enfant arrive et fait un geste en continu, un autre arrive, s'installe de manière à avoir un point de contact avec lui et fait son propre geste continu à son tour et ainsi de suite jusqu'à ce que la machine soit complète. Ensuite le premier enfant arrivé se retire de la machine créant ainsi un vide, il observe la machine et va s'asseoir. Enfin dans l'ordre d'arrivée, chacun fera de même. La machine est utilisée par mes maîtres de stage pour leur apprendre à gérer le vide, et à créer une cohésion, un groupe étayant, notamment lors de l'arrivée de nouveaux participants. L'enfant peut ainsi voir ce que provoque son absence dans la structure, cela crée un espace vide dans la machine. Les nouveaux peuvent aussi prendre symboliquement leur place dans la machine groupale.

Quand Ethan s'est installé, il a cherché à être le plus en contact possible avec tous les autres enfants déjà installés. Après s'être extirpé de la machine, il en a fait le tour et a dit « *il manque un engrenage, l'engrenage c'est moi* ». Ainsi, il se sent prendre part au groupe, il en est un des acteurs. La consolidation d'un sentiment de soi unifié commençait ici à s'exprimer grâce au feed-back renvoyé par le groupe. La machine permet de lui réfléchir comme un miroir son importance au sein du groupe. Le vide ainsi créé renvoie symboliquement à l'espace potentiel dans lequel il a pu devenir lui-même sujet grâce au portage psychique du groupe.

J'é mets l'hypothèse qu'Ethan aurait vécu de multiples évènements abandonniques. Il semble chercher un étayage, des appuis au sein du groupe. Il trouve en mes maîtres de stage des figures parentales et auprès des autres garçons des frères, modèles qu'il n'a pas eu. Il n'est par ailleurs toujours pas autonome pour se préparer pour l'école, il a besoin de l'accompagnement de ses parents. Sans adulte pour le surveiller comme nous le verrons plus tard, il n'a plus de cadre, de limite pour l'empêcher de passer à l'acte et de commettre des actes pouvant avoir des conséquences graves. Ethan doit acquérir la capacité à être seul et cela l'angoisse. Il évoque en ce moment sa future entrée en 6^{ème}, encore une nouvelle école et cette fois-ci plus inquiétante : le collège.

En changeant d'école cette année, il dit avoir essayé au maximum de se contrôler pour enfin avoir des amis avec qui il pourrait s'entendre et jouer. Il a réussi à tenir quelques mois sans troubles du comportement mais il a fini par recommencer à être très agité et perturber la classe. Il arrive parfois en séance très mécontent d'avoir eu une punition à l'école quelques heures plus tôt. Il peut également nous dire que certains de ses camarades sont violents avec lui. Ce qui peut provoquer une violence en retour de sa part. Il n'évoquera jamais par contre ce que nous rapporte la maîtresse et les parents au sujet de ses comportements à connotation sexuelle.

Ethan a un besoin d'un rappel constant aux règles. Il arrête régulièrement l'échauffement pour poser des questions pour les préciser. Il a besoin d'être rassuré sur le cadre et les interdits. Lorsqu'il y a un nouvel arrivant dans le groupe, ou qu'il s'agit d'un exercice qu'il a déjà fait, il tient à être celui qui expliquera toutes les règles. Néanmoins, Ethan reste celui qui les transgresse le plus. Ethan a besoin de ce cadre contenant et ferme instauré par mes maîtres de stage, cela lui donne une sécurité et une

continuité qui lui permet de pouvoir s'étayer sur le groupe et ainsi se construire ses propres limites psychocorporelles.

c. Sans surveillance

Au cours de ce stage, il m'est arrivé une seule fois d'être absente. Avant cette fameuse séance, Théo, Ethan, Alban et Lucas étaient dans la salle d'attente, sans parents et sans mes maîtres de stage qui étaient en train de préparer la salle. La salle d'attente est en réalité le hall d'une école de théâtre, où le seul adulte présent est une réceptionniste. Normalement, les parents des enfants sont priés de rester jusqu'à ce que nous venions chercher les enfants pour la séance. Ce jour-là, aucun des parents n'étaient présents et mes maîtres de stage n'étaient pas encore au courant de cette situation exceptionnelle.

Dans le hall, Théo parlait de ce qu'il se passe quand on appelle les pompiers au téléphone avec Ethan. Voulant lui montrer, Théo aurait sorti son portable pour appeler les pompiers et lui faire écouter. Ethan en entendant quelqu'un répondre aurait pris le téléphone et aurait fait un canular aux pompiers. Il aurait pris une voix très sérieuse pour expliquer à son interlocuteur qu'il y avait un début d'incendie, en donnant l'adresse de l'école de théâtre. La réceptionniste aurait tout entendu sans oser réagir. Ethan a ensuite raccroché.

Théo s'est emporté sur Ethan en lui disant qu'ils allaient avoir des ennuis. Alban se serait mis en retrait et Lucas aurait essayé de calmer Théo. Ethan quant à lui était à plat ventre au sol en train de rire quand mon maître de stage a ouvert la porte pour venir les chercher.

Mes maîtres de stage en voyant les expressions des autres enfants et Ethan dans cet état ont demandé des explications en entrant dans la salle de jeu. En entendant cette histoire, mon maître de stage a décidé de confisquer le téléphone de Théo et de le garder sur lui au cas où les pompiers rappelleraient. Ethan continuait de rire. Mes maîtres de stage ont expliqué à quel point cela pouvait être grave de faire un canular comme celui-ci. Ne comprenant pas ce qu'il avait fait de mal, un débat entre lui et mes maîtres de stage a commencé et a pris le temps consacré à l'échauffement. Les autres enfants

étaient apparemment paniqués, il a fallu les rassurer. Ethan continuait de se confronter à mes maîtres de stage pour justifier son canular. L'ordre de passage désignait Ethan pour écrire son histoire ce jour-là. Mon maître de stage est sorti avec Ethan, permettant aux autres enfants de faire un exercice et d'oublier quelques minutes les pompiers avec ma maître de stage.

Voici l'histoire d'Ethan : *« C'est l'histoire d'un garçon et ses copains à la montagne. Le garçon décide avec ses copains de faire des blagues au téléphone dans la chambre du chalet. Il fait le numéro des pompiers. Un adulte arrive, entend ce que veut faire l'enfant et veut l'en empêcher. Le garçon tape l'adulte, l'adulte s'en va. Le garçon appelle les pompiers pour dire qu'il y a un incendie. L'histoire s'arrête au moment où les pompiers arrivent. A suivre. »*

Alban a refusé son rôle. Lucas et Théo attendaient chacun que l'autre décide pour accepter. Ils ont finalement joué leurs rôles mais dans le jeu ont préféré sortir de la pièce où avait lieu le canular pour faire autre chose. Cela n'allait pas contre le scénario, les enfants se sont saisis de la faille dans l'histoire pour échapper à cette scène. Ethan qui devait frapper ma maître de stage dans l'histoire n'a pas réussi à faire semblant de la frapper. Il a commencé le geste et se serait arrêté, n'osant plus l'attaquer. Ma maître de stage a alors trouvé un prétexte pour sortir de la pièce et Ethan a fini son histoire en appelant les pompiers.

Lors du temps de verbalisation, Théo et Lucas ont dit ne pas vouloir revivre une scène comme dans la salle d'attente et avoir éprouvé le besoin de sortir de l'espace de la chambre fictive. Ethan, lui, a expliqué qu'il n'a pas réussi à frapper car il ne voulait pas faire de mal. Ils ont alors discuté ensemble de cette histoire qui aurait eu un effet cathartique sur tout le groupe et apaisé les tensions résiduelles et l'anxiété des autres enfants.

Mon maître de stage a ensuite parlé avec les mamans de Théo et d'Ethan qui étaient venues les chercher. Pour elles, ce qui s'est passé n'étaient apparemment pas grave. Mon maître de stage a expliqué qu'à partir de cette séance, il ne tolérerait plus qu'il n'y ait pas d'accompagnant pour surveiller les enfants dans l'espace d'attente.

Depuis cette séance, Ethan arrive pile à l'heure en courant. Avant la séance il reste dans la voiture de ses grands-parents ou de ses parents. Mon maître de stage a

essayé d'expliquer que cela serait mieux pour Ethan d'attendre avec les autres enfants dans l'espace prévu, avec un adulte, pour lui éviter d'arriver essoufflé et excité ou anxieux à la peur d'être en retard à la séance. Rien n'a changé, il attend toujours dans la voiture.

d. Gestion de la pulsion

Dans les jeux de faire-semblant où il y a de faux combats, Ethan est vite pris dans une agitation motrice. Il se retrouve rapidement débordé par l'excitation du combat et ne fait alors plus attention à l'espace le séparant des autres et des murs. Il ne contrôle également plus ni la direction ni la vitesse de ses gestes. Cela se voit surtout dans le jeu Excalibur³⁹ et au cours des histoires de guerres qui sont récurrentes pour Théo et Ethan. Ils sont aussi les premiers à vouloir jouer à ce jeu.

Nous devons souvent arrêter d'esquiver les coups pour signifier que ses mouvements n'ont pas de directions claires et vont trop vite dans Excalibur. Lorsqu'il est face au roi, Ethan a des réactions de prestance assez fortes. Lorsque la menace arrive, il fait des sauts sur les côtés ou s'agite dans tous les sens au risque d'entrer en collision avec quelqu'un d'autre. La menace semble par moment réelle pour lui. L'anéantissement possible de son personnage semble l'angoisser, comme s'il s'agissait de sa propre intégrité corporelle en danger voir de sa propre mort.

Nous remarquons la même chose dans les histoires de guerre où il doit se battre contre quelqu'un. Il a en général le rôle d'un chef qui meurt sous l'attaque du camp adverse. Ses agonies sont jouées de manière très réalistes. Il se donne lui-même ce rôle. Lorsque la guerre s'arrête, un grand enterrement a lieu pour ce chef parti au combat. L'enterrement est toujours très détaillé avec un bel hommage de la part de ses soldats. Mourir dans le jeu de faire-semblant semble pour Ethan le seul moyen de contenir les débordements pulsionnels qu'entraînent des scènes de violence pour lui. Ce serait comme si la seule manière de se contrôler était de retourner au sol, d'être immobile et anéanti par quelqu'un d'autre, une force extérieur, le groupe ou la gravité.

³⁹ Cf. *supra*. p.36

Nous retrouvons ici des angoisses de mort, l'agitation serait pour lui un moyen de se sentir en vie, de continuer d'exister et si la pulsion le déborde trop, il lui faut alors mourir, anéantir ses pulsions. Il n'y a pas de régulation possible.

Cela se voit également dans un jeu que nous avons inventé le *Freeze*. Trois personnes sont sur l'espace de jeu et ont le droit de faire tout ce qu'elles veulent en se déplaçant un maximum dans l'espace de jeu et dans les différents niveaux de l'espace (debout, assis, allongé). La seule condition est de rester à bonne distance les uns des autres. A un moment donné le meneur du jeu tape dans ses mains et tout le monde doit s'arrêter et être à au moins deux bras de distance des deux autres personnes. Ethan lui s'écroule au sol lorsque l'arbitre tape dans ses mains. Cette notion de retour à un sol rassurant et apaisant reste présente dans beaucoup d'exercice. Il cherche un appui dur et stable, au sol, il ne pourra pas tomber plus bas et pourra ainsi contenir son agitation. Je pense qu'il cherche à sentir son corps comme appui solide, il utilise son enveloppe corporelle pour contenir ses débordements psychiques. Après les histoires, il s'allonge également au sol pour prendre une grande respiration et sortir de son personnage. Lors des temps de verbalisation, il lui arrive de s'allonger sur le ventre et de se frotter au sol.

L'excitation corporelle dans les zones érogènes ne cesse de menacer le jeu et du même coup menace le sentiment qu'a l'enfant d'exister en tant que personne. Les pulsions constituent la plus grande menace pour le jeu et pour le moi.⁴⁰

L'utilisation du jeu pour agir sur la contenance corporelle est donc indiquée pour contenir les pulsions d'Ethan. Il est nécessaire qu'il se sente existé en tant qu'unité autonome qui supporterait l'angoisse sans recourir à des débordements pulsionnels. Ses élans pulsionnels paralysent sa capacité à jouer. Il faut lui donner la capacité de contenir l'excitation liée aux expériences qu'il fait dans le jeu.

⁴⁰ Winnicott, D.W., 1975, p.73

e. L'entrée dans la sexualité

Lors d'une séance où il n'y avait que Lucas et Ethan. Nous leur avons proposé de faire de courtes scènes d'improvisations. Lors d'une scène, où il jouait un écrivain interviewé par un journaliste. Ethan a décidé d'inventer une femme à son personnage et le fait de s'imaginer marié dans l'improvisation, l'a fait sortir de son jeu de faire-semblant. Il s'est roulé en boule pour rigoler entre ses jambes et a tenté de poursuivre son improvisation en restant dans cette position. Sur le moment, nous nous demandions s'il était en train de pleurer ou de rire. L'improvisation terminée, Lucas est sorti écrire son histoire. Mon maître de stage et moi avons décidé de demander à Ethan ce qu'il s'était passé dans l'improvisation pour lui car il ne s'en remettait pas. Il nous dira « *Je me sentais tout bizarre de dire que j'avais une femme* ».

Dans les temps d'écriture de l'histoire, quand il doit attribuer les rôles, il semble inconcevable pour lui de donner le rôle d'une femme à un garçon. De même dans les petites improvisations lors des échauffements. Un homme joue un homme, une femme peut jouer les deux.

Ethan a beaucoup de comportement de frottement, au sol à plat ventre, en tailleur la main dans son caleçon ou au travers des poches de son jean. Il lui arrive d'avoir des comportements d'exploration de ses orifices. Ses comportements ont été évoqués lors d'un point individuel avec mon maître de stage qui lui a demandé de garder ces gestes dans son intimité. Ethan essaie de se contrôler en séance, cela arrive de plus en plus rarement. Il semble utiliser ses comportements masturbatoires dans des moments où il semble anxieux ou agité. Je pense qu'il s'agit là d'un moyen de réassurance et d'exercer un contrôle sur ses pulsions. En séance, contrairement à l'école, il n'y a pas eu de tentatives de toucher l'autre avec une connotation sexuelle. Je pense que la règle du non-contact et de la juste distance dans le jeu de faire semblant l'aide énormément à se contrôler.

Dans le milieu scolaire, les jeux de corps à corps entre enfants sont nombreux. Ethan cherche l'attention de ses camarades, à provoquer une réaction et en parallèle la protection des adultes. Il semble dans un entre-deux, une aire transitionnelle entre l'innocence de l'enfance et la pulsionnalité, la libido et l'agir de l'adolescence. Il

semble se chercher une identité sexuelle et chercher un moyen de sublimation ou du moins un moyen de contenir ses pulsions sexuelles.

f. Evolution d'Ethan dans le groupe

Ethan semble bénéficier des séances de jeu dramatique. Il prend plaisir à venir chaque semaine et investit beaucoup cet espace thérapeutique. Il a pris sous son aile, les nouveaux arrivants en exposant le cadre et les règles des jeux et du groupe. Il est maintenant le plus ancien du groupe, Théo ayant bien progressé à quitter le groupe peu de temps après Alban. A la suite de ce départ, le scribe a posé cette question : « *A quel moment nous n'avons plus besoin du groupe de jeu dramatique ?* ». Ethan a su dire que lui aussi un jour n'en aurait plus besoin, mais que pour l'instant, il devait apprendre « *à se contrôler et s'adapter aux autres* ».

Concernant son excitation motrice lors des histoires de combats ou des improvisations où l'action est au premier plan, elle est mieux contenue mais toujours présente surtout depuis l'arrivée de Colin (ayant un trouble de l'attention avec hyperactivité très marqué malgré son traitement). L'agitation motrice de l'un entraîne celle de l'autre. L'ayant remarqué et compris, il essaie sur nos conseils de s'éloigner de lui dans l'espace et nous le soutenons en proposant régulièrement des échauffements avec des roulements où l'un des deux sera spectateur un temps avant de faire à son tour la proposition. Il est par ailleurs maintenant beaucoup plus attentif aux autres lors des échauffements mais aussi dans les histoires.

Il doit toujours faire des efforts pour ajuster sa distance corporelle, mais peut désormais signifier aux autres s'ils sont trop proches de lui à son goût, particulièrement à Colin. Sa kinesphère semble se réduire, il n'éprouve plus le besoin d'être dans l'espace proche de l'autre.

Ethan a récemment passé quelques heures seul après l'école chez lui. Bien qu'au départ angoissé à l'idée, ayant peur de faire quelque chose de répréhensible en l'absence de l'adulte ; cela s'est finalement déroulé sans encombre. A notre connaissance, la situation à l'école semble également plus détendue, le comportement d'Ethan s'est apaisé.

La prochaine rentrée au collège est toujours source d'anxiété. Ethan bénéficie d'avoir enfin un suivi thérapeutique plus contenant et cadré, entre son nouveau pédopsychiatre, la thérapie familiale et le jeu dramatique. Il semble avoir trouvé une dynamique rassurante qui permet de contenir ses angoisses et ses débordements pulsionnels. Espérons que cela ne sera pas de courte durée et se stabilisera dans le temps.

3. Enveloppe, Limite et Contenance

Au sens courant, la *contenance* renvoie à une manière de se tenir, de se présenter ou alors à la capacité d'un récipient à contenir une certaine quantité. Nos récipients ici sont le corps et le psychisme. Le terme *contenant* évoque l'idée de renfermer, garder en soi, retenir entre les parois, entre les limites, les bordures, pour empêcher quelque chose de se répandre ou de se manifester. Alban et Ethan sont en recherche de contenance pour contenir leurs angoisses respectives et empêcher que celles-ci s'expriment par des débordements (émotionnels, moteurs, comportementaux). Ces enfants ont besoin de retrouver des limites corporelles et psychiques en investissant leurs corps. En psychomotricité nous devons donc accompagner à la restauration de ces frontières apportant un contenant pour garder le contenu et en limiter le débordement.

Pour délimiter et contenir, le sujet doit s'être constitué une unité propre. Celle-ci se compose de deux enveloppes. Une enveloppe corporelle qui se réfère au corps, dont la peau recouvre la surface. Par des expériences tactiles, de contact de peau à peau avec le corps d'un autre, le sujet peut distinguer son enveloppe corporelle comme étant la limite entre le dedans (contenu) et le dehors (extérieur à soi). Il faut également une *enveloppe psychique* décrite par D. Houzel, séparant le monde psychique interne du monde extérieur et du monde psychique d'autrui. Il s'agit d'une « *zone de démarcation entre monde intérieur et monde extérieur* »⁴¹, apportant donc également une limite entre le dedans et le dehors.

⁴¹ Houzel, D., 1987, p.44

Le *Moi* théorisé par Freud en 1923, est la structure limitant et contenant le psychisme, permettant de contenir les objets internes pour en éviter leur dispersion, en les liant les uns aux autres dans un ensemble cohérent.

Les enveloppes psychiques et corporelles renvoient à « *la notion d'image du corps (qui) ne saurait se substituer à celle du Moi, tout en présentant l'avantage de mettre l'accent en ce qui concerne la connaissance du corps propre sur la perception des frontières de celui-ci* »⁴².

Tout au long de ce mémoire, j'ai utilisé les termes contenant et de limite apportés à la fois par le jeu de faire-semblant, le groupe, le cadre de notre dispositif et le thérapeute lui-même. Ce sont différents moyens d'apporter une contenance en psychomotricité. Nous allons maintenant chercher à comprendre comment ce sentiment d'unité corporo-psychique se crée et se structure pour le sujet.

a. Enveloppe tonique et sensorialité

Les premiers temps de la vie sont marqués d'une ambivalence psychomotrice selon S. Robert-Ouvray, c'est-à-dire que l'enfant organise sa motricité, ses affects, sa cognition et son psychisme sur des tonalités bipolaires (hypotonicité/hypertonécité, dur/mou, chaud/froid). L'enfant construit petit à petit son monde interne en trouvant l'équilibre entre les deux pôles opposés d'un même niveau.

L'enfant structurera son psychisme selon quatre paliers psychomoteurs, le tonique, le sensoriel, l'affectif et le représentatif : le *TSAR*.⁴³ Le tonus est donc au premier plan de l'organisation corporelle et psychique de l'enfant. « *L'enveloppe tonique du nourrisson peut être considérée comme un contenant du corps et comme un contenant du psychisme. C'est la première enveloppe psychique du bébé* »⁴⁴.

La tonicité de l'enfant est le premier vecteur de communication de ses états corporels pour la mère. Dans les moments d'apaisement ou de satisfaction, l'enfant est hypotonique, lorsqu'il souhaite exprimer quelque chose (joie, frustration, peur), il

⁴² Anzieu, D., 1996, p.199

⁴³ Robert-Ouvray S. B., Duvernay J. (2015). *Dans le champ de l'humanitaire : Le corps ressource*, p.59
Repéré à : <https://suzanne-robert-ouvray.fr/wp-content/uploads/2015/09/LE-CORPS-RESSOURCE.pdf>

⁴⁴ Robert-Ouvray, S. B., 2007, p.167

devient hypertonique pour appeler à la présence de la mère. Le tonus « *soutient alors le sentiment d'unité corporelle et d'individuation et constitue une véritable « enveloppe tonique » en support de l'enveloppe-peau. Cette contenance tonique participe de la qualité de présence* »⁴⁵ de l'enfant.

Lors des tensions désagréables entraînant l'hypertonie de son enfant, la mère va réagir, le porter, mettre des mots sur ce qu'elle perçoit de son état de tension. Par ces actions, la mère va réguler le tonus de son enfant, celui-ci va s'apaiser. La mère s'ajuste à l'enfant, l'enfant s'adapte à sa mère : c'est le dialogue tonico-émotionnel d'Ajuriaguerra.

b. Le rôle de l'entourage

Le nourrisson ne peut subvenir seul à ses besoins, il a besoin d'être *entouré*. La mère ou son substitut entre alors dans une relation très étroite avec lui, nommé *dyade* par R. A. Spitz en 1947, *symbiose* par M. Mahler en 1968 ou encore la *préoccupation maternelle primaire* par Winnicott en 1956.

Ce dernier décrit un état de repli de la mère, où elle utilise toutes ses ressources pour être hypersensible aux besoins de son enfant afin de s'y ajuster. Cet état de la mère se développe quelques temps avant l'accouchement et dure quelques semaines après la naissance et est qualifié de *maladie normale*. La mère s'identifie à l'enfant et ses besoins pour lui procurer des soins corporels et psychiques adéquats, contribuant à constituer une sécurité interne de base pour l'enfant ou *sentiment de continuité d'existence*⁴⁶, indispensable pour structurer son Moi.

Cette étape de fusion ou d'indifférenciation essentielle répond à l'état de *dépendance absolue* de l'enfant, tant sur le plan physique, qu'affectif de l'enfant décrit par Winnicott. Pour Bion en 1962, la mère est capable de *rêverie maternelle*, lui conférant une contenance maternelle pour accueillir les projections négatives de son enfant avant de lui restituer sous une forme transformée (en *élément alpha*), assimilable

⁴⁵ Robert-Ouvray, S. B., Servant-Laval, A., 2015, p.173

⁴⁶ Winnicott, D. W., 1969, p.248

par l'enfant grâce à la *fonction alpha*. Cette *fonction alpha* de Bion serait la base des contenants de pensée de l'enfant.

L'« *introjection par le tout-petit de la relation mère-nourrisson en tant que relation contenant-contenu* »⁴⁷ et la « *constitution consécutive d'un "espace émotionnel" et d'un "espace de la pensée"* »⁴⁸ aboutirait à la constitution d'un *appareil à penser les pensées* décrit par Bion.

Ce que M. Sami-Ali complète en 1974 : « *Un espace imaginaire se développe à partir de la relation d'inclusion mutuelle des corps de la mère et de l'enfant, par un double processus de projection sensorielle et fantasmatique* »⁴⁹. Ce qui correspond à l'*espace potentiel* de Winnicott⁵⁰.

La *pulsion d'attachement*, décrit par Anzieu, de l'enfant à la mère, assez tôt et suffisamment satisfaite, permet alors de construire une base sur laquelle peut se réaliser l'*élan intégratif du Moi*, décrit par Luquet en 1962.

Pour développer sa théorie du *Moi-peau*, Anzieu s'appuie sur les recherches de 1973 de T. B. Brazelton⁵¹, décrivant trois types d'enveloppes :

- L'enveloppe de *maternage* correspond à l'ensemble des réactions de l'entourage adaptées à la personnalité unique du nouveau-né.
- L'enveloppe de *contrôle* : l'entourage tient compte des réactions du nouveau-né et les utilise comme signaux de contrôle
- Le *système de double feed-back* correspond lui au *Moi-peau* que décrit Anzieu : il s'agit d'une enveloppe qui englobe la mère et le nourrisson.

Il existe différents types de boucles de feed-back : il y a d'abord la reconnaissance précoce de la voix maternelle et son odeur, la distinction réflexe des saveurs, le regard prolongé du bébé fixant le regard de la mère, puis la recherche de l'attention de l'adulte par les contacts corporels et les vocalises.

Le *Moi-peau* correspond alors à l'*entourage maternant* qui « *entoure* » le *bébé d'une enveloppe externe* »⁵² s'ajustant avec une *certaine souplesse* laissant la possibilité

⁴⁷ Anzieu, D., 1985, pp.58-59

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.* p.59

⁵⁰ *Cf. supra.* p.13

⁵¹ *Ibid.* p. 78

à l'enfant d'émettre des signaux entendus et vu par les autres, c'est-à-dire d'être sujet, d'être un Moi. Le Moi-peau permet donc à l'enfant la possibilité de penser. Cette enveloppe lui confirmera son unicité, l'enfant prend conscience qu'il est « *différent des autres sur un fond de ressemblance* ». ⁵³

La mère est, dans les premiers temps, le miroir des émotions de l'enfant, « *la mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit* » ⁵⁴. L'enfant baigné dans un portage physique et psychique, correspondant au *Handling* et au *Holding* de Winnicott, va se sentir être et s'organiser.

Le *Handling* représente la manière dont l'enfant est manipulé, traité, soigné par sa mère, cela l'aide à faire des liens entre son corps et son esprit. Le *Holding* est la manière dont l'enfant est porté physiquement et psychiquement, c'est-à-dire, les soins maternels. Ils constituent la base du sentiment d'exister comme unité différenciée de la mère. S'ils sont suffisamment bons (continus et satisfaisants), ils aboutiront à l'instauration du *Self* de Winnicott correspondant au *Moi* de Freud.

« *Le Moi est avant tout un Moi corporel, il n'est pas seulement un être de surface mais lui-même la projection d'une surface* » ⁵⁵. Le corps et la sensorialité organisent la psyché. La représentation du corps s'étaye sur les sensations et le corps en mouvement. Les limites du corps s'appuient donc sur la sensorialité pour se construire. Par le portage physique et psychique et les soins maternels, le nourrisson peut développer son répertoire de sensations, puis petit à petit les localiser, les différencier et enfin « *construire la sensation d'un corps unifié* » ⁵⁶. Ainsi résumé par les mots de Potel :

C'est dans la relation au corps de la mère que se forme la constitution d'une enveloppe qui contient, protège, limite. La peau en est la composante concrète – ressentie, éprouvée, sécurisante – qui va constituer le premier maillon et la première surface d'inscription d'une représentation d'un corps unifié, rassemblé. ⁵⁷

⁵² *Ibid.* p. 84

⁵³ *Ibid.* p. 62

⁵⁴ Winnicott, D. W., 1975, p.155

⁵⁵ Freud, S., 1923, p. 238

⁵⁶ Potel, C., 2010, p.137

⁵⁷ *Ibid.*, p.139

c. Une peau porteuse de sens et de limite

Le peau-à-peau et le portage sont de la « *nourriture de peau au sens propre et au sens psychique du terme* »⁵⁸. Les sensations tactiles, le toucher, fournit à la fois une perception interne et une perception externe à l'enfant. Anzieu décrit trois fonctions de la peau⁵⁹ :

1. Sac qui contient et retient à l'intérieur le bon et le plein procuré par l'allaitement, les soins et les bains de paroles. La peau est le premier contenant.
2. Interface qui marque la limite entre le dedans et le dehors, elle maintient celui-ci à l'extérieur. Elle est la barrière qui protège de la pénétration par les avidités ou des agressions en provenance des autres, être ou objets.
3. Lieu et un moyen primaire de communication avec autrui (au même titre que la bouche), d'établissement de relations significantes et d'échanges. Elle est, de plus, une surface d'inscription des traces laissées par ceux-ci.

Selon Anzieu, la peau commune, d'abord indifférencié de la mère, devra s'effacer et permettre la reconnaissance pour chacun, de sa propre peau et de son propre Moi. Cette reconnaissance ne sera pas aisée. Nous pouvons voir apparaître des fantasmes de peau arrachée ou meurtrie. L'enfant doit surmonter ces angoisses fantasmatiques pour acquérir un Moi-peau qui lui est propre. Il lui faut intérioriser sa peau comme une interface entre le monde interne et le monde externe. La peau devient « *l'enveloppe psychique contenant des contenus psychiques* »⁶⁰ rappelant *l'appareil à penser les pensées*. L'entourage maternant deviendra le monde intérieur des pensées, des images et des affects.

A partir de cette peau et de la proprioception, nous pouvons établir des barrières (qui deviendront les mécanismes de défenses psychiques) et « *filtrer les échanges (avec le ça, le surmoi et le monde extérieur)* ». ⁶¹ Anzieu nous donne une définition du Moi-peau en 1985 :

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

⁵⁸ Potel, C., 2010, p.138

⁵⁹ Anzieu, D., 1985, pp. 61-62

⁶⁰ *Ibid.* p.85

⁶¹ *Ibid.* p.62

*lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. Cela correspond au moment où le Moi psychique se différencie du Moi corporel sur le plan opératif et reste confondu avec lui sur le plan figuratif.*⁶²

Il décrit dans sa théorie neuf fonctions du *Moi-peau*.⁶³ Dans le cadre de la prise en charge d'Alban et d'Ethan, deux fonctions m'intéressent tout particulièrement, car elles me semblent altérées.

Par défaut de contenance (deuxième fonction du *Moi-peau*), Ethan se situerait dans une excitation pulsionnelle, avec un noyau pulsionnel sans enveloppe contenante. Ethan est dispersé par son agitation motrice et ses élans pulsionnels. Ses émotions le submergent, il était incapable de les contenir au début de l'année. Maintenant, il y a un mieux au niveau de la gestion de ses émotions surtout au niveau de la colère. Néanmoins la joie et l'excitation le déborde toujours autant. Elles ne sont pas contenues efficacement ni dans le cadre du jeu dramatique, ni au dehors de celui-ci. Par ailleurs, évoquer ses ressentis propres peut entraîner chez lui une agitation motrice et des réactions de prestance assez fortes encore actuellement.

Remarquons qu'Ethan cherche toujours à être le noyau du groupe. Il veut toujours être le premier, celui qui explique, celui qui est au centre, de la salle et de l'attention, même au sein des histoires. Depuis le départ d'Alban, je remarque que les autres enfants s'organisent spontanément autour d'Ethan. Dans le groupe, il y trouve des personnes bienveillantes pour l'entourer et créer une membrane contenante autour de lui.

Alban lui oscillerait entre une altération de la fonction contenante ou une altération de la fonction de maintenance du *Moi-peau*. Lorsqu'il se colle contre les murs pour sentir sa colonne, nous pouvons même nous poser cette question : Est-ce qu'il tente de boucher d'éventuels trous qui se vident en se collant aux murs ou cherche-t-il son axe pour s'appuyer dessus ? Toujours à bas bruit mais parfois au premier plan, il peut ressembler à Ethan. C'est-à-dire que son agitation motrice peut se manifester et être incontrôlable pour lui. Alban n'a pas accès à ses ressentis, ou ne souhaite pas les exprimer. Il peut se montrer débordé par ses émotions et nous dire que tout va bien,

⁶² *Ibid.* p.61

⁶³ Cf. Annexe : Tableau des neuf fonctions du *Moi-peau* selon Didier Anzieu

qu'il ne ressent rien. Il est donc extrêmement difficile pour nous de comprendre ce qu'il se joue dans le groupe pour Alban. Il semble lui-même ne pas avoir accès à son monde interne. Nous utilisons donc le contenu de ses histoires pour émettre des hypothèses sur ses ressentis au sein du groupe.

d. La continuité d'être mise à mal

La continuité peut être mise à mal dans des pathologies sévères (autisme, démence, schizophrénie...), lors d'évènements traumatiques au cours de la vie, mais également au cours du passage à l'adolescence. L'adolescence est une remise en question du sentiment de soi. L'adolescent éprouve un mal-être. Il est en quête de son identité, à l'image du corps, elle est changeante, évolue. Elle se structure et se déstructure. Cette identité se construit dès la naissance et tout au long de la vie.

Bien avant la construction de l'unité psychocorporelle, le bébé vit les expériences désagréables (la faim par exemple), comme une attaque qui le désorganise. Son Moi est encore immature, il vit ces expériences comme une *agonie primitive* ou ce que nous nommons aussi des angoisses archaïques. Ces angoisses primitives peuvent empêcher la structuration identitaire et si elles ne l'empêchent pas, peuvent néanmoins se répéter dans à d'autres moments de sa vie, lorsqu'il se sentira en insécurité. Ces angoisses laissent des traces qui vont s'exprimer par l'expression du corps ou par voie somatique. « *Ces éprouvés à répétition peuvent à la longue venir effracter, empêcher la construction d'une enveloppe solide et fiable et sa représentation ultérieure* »⁶⁴

Le bébé n'a pas les ressources nécessaires pour se figurer ce qu'il ressent dans son corps. Il est indispensable que la mère ou l'entourage comme nous l'avons vu prenne ce rôle de Moi-auxiliaire pour l'accompagner dans l'intégration de ces expériences primitives. Si la mère ou son substitut est inadapté, l'enfant est en prise directe avec un environnement qu'il ne sait pas décrypter. Il ne peut pas mettre de sens sur ce qui lui arrive, il sera submergé. Sa sécurité interne et son sentiment de continuité d'être est alors menacé. Potel évoque un *manque à être*.

⁶⁴ Potel, C., 2010, p.140

*Le nourrisson vit dans son corps des sensations de morcellement, de démantèlement, de liquéfaction, qui se transforment en angoisse si ces sensations corporelles se répètent, si elles ne sont pas contenues par la mère, dans ses gestes, dans ses bras, dans ses mots.*⁶⁵

Dans les premiers temps, les carences maternelles peuvent empêcher l'enfant d'acquérir un sentiment continu d'existence. Pour être capable de tolérer la frustration, il faut être capable de la penser et de la transformer. Pour cela, l'enfant doit avoir rencontré suffisamment le *bon sein* de M. Klein, c'est-à-dire, avoir reçu suffisamment de soins maternels adéquats au bon moment. Il pourra ainsi s'identifier dessus et avoir la capacité de penser le *mauvais sein*.

A l'inverse un excès d'empathie maternelle va empêcher l'enfant de s'individuer. Si l'enfant ne sort pas de la fusion maternelle, il ne connaîtra pas le manque et la frustration participant à l'émergence du psychisme et du désir. Cet enfant ne se différenciera pas de sa mère, il ne se sentira pas être un être humain à part entière, car il n'aura pas eu l'espace potentiel nécessaire d'être Soi.

Selon Anzieu, la dépersonnalisation est liée à l'image d'une enveloppe perforable. La principale menace du sentiment de contenance serait l'angoisse des trous, des orifices mal fermés ou fissurés, laissant échapper le contenu interne. Cela se traduit par l'angoisse de vidage : dans un versant psychotique par des « *trous noirs de la psyché* »⁶⁶ et sur un versant névrotique des trous d'attention et de mémoire.

La contenance délimite. Si le sentiment de contenance est affecté nous pouvons remarquer une *angoisse de claustrium* (sentiment d'être piégé dans son corps, cloîtré, prisonnier) ou à l'inverse l'angoisse de se perdre sans repères donnés par des limites. Nos patients peuvent également avoir une problématique d'enveloppe poreuse correspondant au Moi-passoire d'Anzieu⁶⁷.

L'atteinte de l'enveloppe peut entraîner une confusion entre le monde interne et le monde externe. Le sujet peut ne plus être capable de distinguer ce qui fait partie de lui, son corps, ses sensations, ses pensées. Il peut se confondre dans l'autre ou se perdre entre la réalité et l'imaginaire.

⁶⁵ *Ibid.* p.139

⁶⁶ Anzieu, D., 1993, p.29

⁶⁷ Cf. Annexe : Tableau des neuf fonctions du Moi-peau selon Didier Anzieu

Nous pouvons citer quatre grands types d'angoisses archaïques menaçant l'intégrité du moi et désunissant le corps et la psyché : l'angoisse d'effondrement ou d'anéantissement, l'angoisse de liquéfaction, l'angoisse schizoïde de morcellement et une impression de chute sans fin et sans repères.

Pour se défendre contre ces angoisses, le sujet peut trouver des solutions pathologiques comme des comportements d'auto-agrippement sensoriels (comme dans l'autisme), fragmenter son vécu ou encore opérer un clivage de l'objet : en un bon objet et un mauvais objet. Ce clivage est naturellement fait par le bébé pour organiser son psychisme dans les premiers temps (le bon sein/le mauvais sein). Si ce clivage perdure, il en devient pathologique.

La décharge motrice que nous rencontrons chez Alban et Ethan peut être un moyen de lutte contre l'angoisse. Ce n'est pas de l'expression à proprement parler. L'enfant ou l'adulte a recours à une agitation motrice pour ne pas imploser. Il s'agit d'une carence en symbolisation. Il n'est pas capable d'exprimer autrement son angoisse.

Le patient extériorise ses angoisses mais cela ne suffit pas, elles doivent être travaillées, utilisées par le psychomotricien. Nous devons les mettre au travail, y réfléchir avec notre propre appareil à penser pour trouver de « *nouvelles voies de passage vers la transformation, la symbolisation et le langage* »⁶⁸. En psychomotricité, il s'agit de poser des fondations, des points d'ancrage pour que le psychisme puisse élaborer autour de ses angoisses. Nous devons donner « *l'occasion à l'acte corporel de devenir une « parole corporelle* ».

Le thérapeute ou le psychomotricien dans notre cas, doit amener un « *espace de symbolisation* »⁶⁹ à partir de la première « *enveloppe d'excitation* » créée par l'enfant. Dans l'expérience collective du groupe, l'enfant pourra élaborer la perte et la séparation, la fusion et l'individuation.

Trop d'excitation corporelle détruit le jeu, mais le jeu permet de tempérer l'excitation. Il faut permettre à nos patients de trouver un équilibre et transformer cette excitation en énergie créatrice via le jeu dramatique par exemple.

⁶⁸ Potel, C., 2010, p.340

⁶⁹ Quelin-Souligoux, D., 2003, p.165

e. (Re)structurer les limites en psychomotricité

La question des limites, entre le dedans et le dehors est souvent au cœur de nos séances en psychomotricité. Elle peut s'exprimer de manière normale au cours du développement de l'enfant, notamment au cours de l'acquisition de la propreté. Elle peut également prendre une valeur symptomatique au travers de comportements exprimant des troubles des conduites alimentaires, des angoisses corporelles, je pense ici à Alban, ou encore des comportements d'exploration des orifices persistants, comme cela peut s'exprimer chez Ethan.

« *La construction d'un dedans et d'un dehors dépend des repères que l'enfant a intégrés, repères qui le structurent dans son corps, dans la relation à ses parents, au thérapeute* ». ⁷⁰ En jeu dramatique, nous favorisons cette prise de repères, les séances sont structurées dans le temps et l'espace, elles ont un rythme adapté pour favoriser le jeu.

L'expression possède une valeur de communication, c'est un mouvement (gestuel ou verbal) qui vient de soi, de l'intérieur et qui va vers ou qui est dirigé vers l'extérieur. Pour cela, il faut selon Potel que l'espace du dedans et l'espace du dehors coexistent et soient différencié *a minima*. Ceux-ci se construisent et se structurent comme nous l'avons déjà évoqué dans la sensorialité, les relations de portage, le langage et l'expérience motrice.

Par le travail de différenciation des espaces, nous soutenons « *l'ébauche de différenciation des espaces psychiques, et donc de séparation* ». ⁷¹ Le temps est également une notion fondamentale, dans notre médiation et en générale pour le sujet. Les repérages temporels sont des « *indicateurs de capacités cognitives [...] mais aussi indicateurs de rythmes, de rythmicité, de la perception des durées, qui sont avant tout des intégrations corporelles internes* ». ⁷² Il faut donc penser et structurer le cadre de nos séances, pour donner des repères contenant et structurants aux enfants.

Le psychomotricien, prête son psychisme à son patient pour lui donner « *l'occasion de lier psychiquement des éprouvés qui jusque-là ne pouvaient que*

⁷⁰ Potel, C., 2010, p.334

⁷¹ *Ibid.* p.332

⁷² *Ibid.* p.333

désintégrer, morceler, démanteler, faire « éclater » »⁷³. Il peut prendre dans le cadre de la thérapie psychomotrice le rôle de pare-excitation du Moi-peau. Il va stimuler l'enfant et accueillir les excitations motrices, en proposant des situations ludiques tout en favorisant leur intégration psychique. Il utilise ses propres ressources internes et sa qualité de présence pour être sensible aux angoisses et aux débordements de l'enfant et ainsi l'aider à les contenir.

*« L'intégration d'une enveloppe qui contient est essentielle et va permettre le passage entre ce qui est vécu à l'intérieur et ce qui s'exprime à l'extérieur, dans un échange où l'autre est reconnu différent et séparé. »*⁷⁴ L'enveloppe est toujours mise au travail et au cœur de nos séances en psychomotricité. La relaxation et le jeu sont nos médiations privilégiées pour travailler dessus. La formation des limites passe par l'expérience. Dans le cadre de nos séances de jeu dramatique, le jeu partagé est l'expérience, essentielle à la constitution de l'enveloppe.

Le jeu mobilise les différents registres de l'identité. Il s'associe au corps, à l'action, à l'émotion, l'imaginaire et l'environnement. *« Il n'y a rien dans l'esprit qui ne soit passé par les sens et la motricité »*.⁷⁵ Le jeu permet la compréhension, l'intériorisation, l'intégration et l'élaboration des expériences sensorimotrices en représentations et symboles. Le jeu nourrit le psychisme du sujet. Les mouvements et les sensations qu'il procure, créent des émotions qui une fois transformées enrichiront le panel de représentations de l'enfant.

Le jeu accompagne la maturation psychique de l'enfant. L'enfant utilise le jeu pour structurer son excitation et ses débordements. Ainsi en jeu dramatique, le passage par le corps et l'acte moteur des expériences sensori-motrices permet de travailler sur les éprouvés affectifs et de les intégrer. Avec le temps nécessaire à son élaboration psychique, l'enfant pourra transformer ses ressentis en représentations. La motricité et la sensorialité sont à la base du travail de symbolisation et par conséquent précurseurs de la construction du psychisme comme nous l'avons vu dans ce mémoire.

⁷³ *Ibid.* p.341

⁷⁴ *Ibid.* p.140

⁷⁵ Anzieu, D., 1994, p.13

Discussion

1. L'entrée dans l'adolescence

a. Le développement de l'enfant : ⁷⁶

Entre 7 et 11 ans :

Selon Piaget, vers 7 ans, l'enfant entre dans le stade de *l'intelligence opératoire* et en particulier celui des *opérations concrètes*. Il est capable d'opérations infralogiques et de réversibilité opératoire. Il se représente des invariants (substances, poids, volume). Il dépasse l'égoïsme de ses représentations. Il ne peut cependant toujours pas raisonner dans l'abstrait et faire des hypothèses. Il peut faire preuve de réciprocité et de camaraderie.

Selon Wallon, entre 6 et 7 ans, l'enfant entre dans le *stade catégoriel* (centrifuge : il s'ouvre à l'extérieur). Il réalise des opérations de classement, entre dans des activités de maîtrise des choses et fait preuve de camaraderie et de collaboration. Nous constatons progressivement une dissolution du syncrétisme : l'enfant passe d'une appréhension globale et indifférenciée à une perception et une pensée par objet nettement distincts les uns des autres. Il est capable *d'autodiscipline mentale* : c'est-à-dire d'attention.

Enfin, selon Freud, vers 7ans l'enfant entre dans une *période de latence*. Nous constatons le reflux de sa libido au profit de l'essor de l'identification et d'une dérivation culturelle par une sublimation, c'est-à-dire la transformation des pulsions en valeurs socialement reconnues. Le *Moi* est plus fort et le *ça* moins exigeant. Un élargissement des relations sociales peut s'opérer.

A partir de 11ans :

Selon Piaget, entre 11 et 12 ans, l'enfant entre dans le *stade des opérations formelles*. La pensée est *hypothético-déductive*. L'enfant émet des hypothèses et fait des déductions, il est capable de déduire des conclusions. Il s'agit de l'âge métaphysique,

⁷⁶ Je m'appuie sur les cours de Psychologie de 1^{ère} année en psychomotricité à l'IFP de Paris VI.

l'enfant choisit des valeurs idéales et un égocentrisme intellectuel s'installe. Une décentration progressive s'opère en parallèle d'une réconciliation entre la pensée formelle et la réalité.

Selon Wallon, l'enfant entre dans le *stade de la puberté et de l'adolescence* (centripète : retour sur soi). Une re-centration sur le moi s'opère, l'adolescent acquière de nouvelles aptitudes et capacités de raisonnement, des valeurs idéales, sociales ou métaphysiques. La poussée pubertaire entraîne des crises, des contrastes entre le comportement antérieur de l'enfant et celui de l'adolescent. Il y a une rupture de l'équilibre antérieur et un remaniement affectant tous les domaines de la vie psychique. Il s'agit également d'un stade où les affinités deviennent électives, où les amitiés se créent et se détruisent et où les premiers sentiments amoureux apparaissent. L'adolescent se crée un réseau relationnel et social.

Selon Freud, l'enfant passe au *stade génital*, marquant le début de son adolescence. Des transformations, dues à la puberté, s'opèrent dans le corps. Nous constatons une reviviscence de *l'Œdipe* et petit à petit l'accès à une sexualité adulte.

Alban et Ethan sont pré-adolescents et auront très bientôt 11 ans tous les deux. Certains aspects de leur développement pubertaire commencent déjà à se manifester. Cependant, il est difficile de les classer catégoriquement au sein des stades que je viens d'évoquer.

Alban commence à muer, il a eu une poussée de croissance durant l'année, qui affecte ses coordinations. Il semble être encore dans un stade très opératoire et concret, il n'a pas encore de pensée formelle. Son monde imaginaire est très imagé (rempli de personnages animaliers) et ses intérêts restent ceux d'un petit garçon (dinosaures, marionnettes, système solaire...). Il grandit plus rapidement que son psychisme ne se mature. Il cherche à comprendre ce corps qui change, il cherche à le sentir pour se rassurer (en se collant aux murs). Il lui arrivait d'entrer dans des crises de colère passive ou active à la maison, l'école ou en séances. Il peut montrer des comportements d'autostimulation et de repli sur lui-même. Il cherche selon moi son identité, une continuité d'existence dans son corps.

Il n'est pas encore capable d'émettre des hypothèses ou d'en déduire des conséquences. Il est encore dans un stade de curiosité, de conquête de connaissance du monde extérieur. Il cherche à comprendre comment les autres fonctionnent mais n'arrive pas à s'intégrer socialement. Il n'arrive pas à fonctionner dans l'abstrait et ne parvient pas tout à fait encore à s'adapter aux autres.

Ethan, lui, manifeste des comportements impulsifs et parfois inappropriés comme des frottements au niveau de l'entrejambe ou l'exploration de ses orifices devant ses camarades, à l'école. Il parle beaucoup de sexualité à l'école. Il se montre très inquiet pour l'avenir (sa future entrée en 6^{ème}, sa future profession etc.). Les caractères sexuels secondaires d'Ethan ne se sont pas encore développés. Sa taille est toujours en dessous de la norme correspondant à son âge. Ses émotions et son comportement restent très immatures même s'il montre un intérêt certain pour le monde des adultes.

Ethan n'a pas connu de période de latence dans son développement et la question de l'Œdipe se réactualise dans ses histoires et son comportement en séance. Il semble avoir évolué directement au stade génital mais la période de latence est essentielle à l'édification du Moi et à la mise en place de défenses organisatrices. La pulsion ne s'est jamais sublimée, elle est toujours présente et difficilement contenue. Ethan s'intéresse aux sports (football et tennis en particulier), il s'agit peut-être pour lui d'activités canalisatrices de la pulsion. Par ailleurs, grâce au groupe et au jeu dramatique, nous travaillons sur les enveloppes psychiques et corporelles pour contenir ses pulsions et angoisses et l'aider à les sublimer. L'objectif est qu'il puisse à terme se différencier, se ressentir comme une unité, pour acquérir en autonomie.

b. La temporalité dans l'adolescence

L'adolescence, à mon sens, ne se pense pas comme des « pics » ou des « crises », mais comme un processus, une période de construction de la personnalité de l'individu qui peut être plus ou moins longue. Le début, tout comme la fin de cette période est difficile à déterminer. Cette période a évolué, il me semble, avec l'évolution de la société, nous sommes dans une période où les enfants sont poussés à faire des études plus longues et donc deviennent autonomes et entrent dans le monde du travail

plus tardivement que les générations passées. L'adolescence s'étale maintenant plus loin dans l'âge.

Par ailleurs, on peut constater qu'elle commence également très jeune selon certains aspects, on demande de plus en plus tôt aux enfants d'avoir une opinion sur leur environnement et de se démarquer les uns par rapport aux autres. Je pense aux systèmes de notes et d'appréciation scolaires. On leur demande de penser par eux-mêmes avant d'avoir une réponse à la question "*Qui suis-je?*". A l'adolescence la personnalité s'affirme, prend forme. Les actes, les pensées, le corps prennent sens. C'est le temps des questions existentielles, des revendications, de l'opposition, de la prise de point de vue, d'idéaux et valeurs morales.

Le jeune a besoin de s'inspirer, de se coller, de fusionner avec quelqu'un, avec un groupe (de trouver une appartenance). Il a aussi besoin de se passionner pour quelque chose pour s'affirmer en tant que sujet. Il a besoin de trouver de la ressemblance, retrouver un peu de soi, un peu d'attrait dans l'autre pour pouvoir s'individuer et affirmer sa propre personnalité et ses propres marques. Et là aussi, la société actuelle pousse les jeunes à entrer trop vite dans ces indentifications. Je pense aux personnalités médiatiques, la musique, les jeux-vidéos, les médias, les télé-réalités, les réseaux sociaux, la mode et ses codes vestimentaires, les tendances de beauté (maquillage, nail art etc.), le sport, la technologie etc.

Les domaines culturels poussent les enfants à grandir trop vite et à vouloir ressembler à quelqu'un et faire partie d'un groupe. Ils restent de moins en moins longtemps dans le temps de l'enfance, le temps de l'imaginaire, de la création et de l'expérimentation sensori-motrice. Les expériences deviennent plus abstraites, moins concrètes, moins pour soi-même, mais plus pour faire comme l'autre, pour intégrer un groupe, trouver une appartenance et repousser ses limites.

L'adolescence est située dans un entre deux. Pour moi l'adolescence est une aire transitionnelle entre le monde de l'enfance et le passage à l'âge adulte. Ce serait une période de transition, une période d'élaboration de la pensée. Une période où règne l'ambivalence entre l'enfant et l'adulte : entre le monde imaginaire de l'enfant et les préoccupations concrètes du monde adulte. L'enfant a soif de grandir, soif d'apprendre, de faire par lui-même, d'être autonome et s'éloigner de ses parents, de son cocon familial protecteur. L'adolescent est un enfant qui veut se construire en tant que sujet

pour s'émanciper, découvrir l'inconnu, partir vivre sa propre vie. Il s'agit également d'un enfant qui a peur de devenir grand, qui resterait bien un peu plus en sécurité dans son confort, son monde imaginaire et enfantin entouré et choyé par ses parents. Un enfant qui peut avoir peur de ses responsabilités futures et de devoir faire des choix. L'adolescence c'est le moment où il faut faire ces choix, choisir ses vêtements, choisir ses passions, choisir ses études, choisir ses amis, choisir de partir ou de rester. Il s'agit d'une période où il imagine son futur, ce qu'il veut devenir, ce qu'il veut être : il choisit son avenir.

c. Représentations qui changent⁷⁷

A l'adolescence, les goûts de manière générale changent. Il y a une rupture de l'équilibre antérieur. Ce que l'adolescent aimait faire est rejeté et relégué au monde de l'enfance. Les groupes sociaux sont continuellement mis en mouvement et à l'épreuve. L'adolescent crée et détruit ses amitiés et ses relations amoureuses. La personnalité s'affirme au fur et à mesure que l'adolescent apprend à se connaître lui-même. Il peut maintenant accepter d'appartenir à des ensembles différents suivant ses activités, il multiplie les cercles d'amis plus ou moins proches ou s'isole et se replie sur lui-même. Ses relations familiales se consolident ou se détruisent au grès des émotions qui le traversent lui et sa famille.

A l'adolescence, l'existence et l'identité sont remises en cause, c'est une quête identitaire. Le narcissisme est fragilisé. L'adolescent recherche sa place en tant que sujet, son identité et son sentiment de soi. Il cherche sa place aux seins des différents groupes auxquels il appartient, il cherche une appartenance. Il cherche sa place dans sa famille, auprès de ses amis, de ses connaissances, en tant qu'élève et plus largement dans la société. Les responsabilités s'accumulent. Les attentes scolaires, familiales, sociales augmentent. Il cherche et construit ses projets d'avenir.

Le corps change, se transforme. Il lui faut accepter ces transformations perturbantes. L'adolescent peut montrer des conduites d'autodestruction renvoyant à une haine de soi et prenant pour objet le corps propre de l'adolescent. Les conduites à

⁷⁷ Je m'appuie sur les cours de 3ème année de psychomotricité à l'IFP de Paris IV : Psychiatrie de l'adolescent par Catherine Potel

risques ou passages à l'acte font du corps l'instrument d'une décharge pulsionnelle incontrôlée. Le passage par l'acte fait du corps un instrument symbole pour l'adolescent. Il faut le distinguer du passage à l'acte qui est un évitement de la pensée et de la symbolisation mais qui peut également être un signe d'appel à l'aide. Ces conduites sont toujours des tentatives d'affirmation de soi ou de symbolisation de quelque chose du vécu de l'adolescent.

2. Ma place au sein de ces groupes

La place de mes maîtres de stage dans ma formation a été essentielle. Ils ont répondu à mes interrogations. Ils m'ont toujours poussée à trouver les réponses par moi-même. Ils m'ont fait grandir en tant que future psychomotricienne. Ils m'ont accompagnée pour développer ma propre créativité, à développer mes propres exercices, mes propres idées, à améliorer mes séances, ma posture. Ils m'ont donné leurs confiances respectives et m'ont poussé à croire en moi et en mes capacités dès le premier jour.

Mon identité de stagiaire n'a pas remis en cause mon statut « d'adulte garant du cadre » comme je le pensais avant mon premier jour. Aucun enfant ne s'est opposé à mes propositions d'échauffement lors des séances où j'étais la meneuse du jeu. Idem, j'ai toujours eu une place importante au sein des histoires des différents enfants. J'avais peur de ne pas être prise en compte en arrivant mais ça n'a jamais été le cas. Ils m'ont tous investi au même titre que mes maîtres de stage.

J'avais de l'appréhension avant de commencer ce stage. J'avais déjà expérimenté du théâtre d'improvisation pour moi-même et j'avais participé aux travaux dirigés de jeu dramatique, au cours de ma deuxième année de formation avec V. Gazon. Néanmoins, je n'avais jamais encadré une séance, je n'arrivais pas à visualiser comment elles pouvaient se dérouler avant de le vivre.

La question d'être regardée et entendue, de faire semblant devant d'autres personnes a également été ma grosse appréhension. J'avais peur d'être jugé sur ma personne. J'avais peur d'être gênée, de ne pas oser parler ou faire. Etrangement ces peurs ont disparu au cours de la première séance. Le jeu dramatique ne cherche pas

l'esthétique et n'a pas pour visée de développer des talents d'acteurs. Pourtant, j'ai remarqué que je n'étais pas la seule à avoir éprouvé ces peurs. Mes camarades ayant eu la chance de faire l'option de jeu dramatique ou qui eux-mêmes ont utilisé cette médiation cette année m'ont rapporté avoir eu les mêmes inquiétudes. Les patients aussi ont une appréhension avant de venir qui disparaît dans la dynamique de la séance et du jeu. J'ai vécu six arrivées dans les deux groupes, sur ces six enfants, tous ont exprimés le désir de revenir et parfois même avant la fin de la première séance.

Le groupe est en mouvement permanent, ce qui rend parfois difficile les entrées et les sorties. Nous avons connu jusqu'à présent quatre départs et trois arrivées dans ce groupe. Les deux premiers départs ont eu lieu peu de temps après le début de mon stage et je n'avais presque pas suivi ces enfants.

Le départ d'Alban m'a particulièrement marqué. Je l'ai appris quelques minutes avant les autres enfants, il n'est jamais venu dire au revoir et n'a pas donné de nouvelles depuis. Ethan a également été très marqué et demande régulièrement si Alban va revenir. Le groupe lui reste ouvert, il a la possibilité de demander à revenir un jour. N'ayant pas souhaité revenir dire au revoir, il s'agit peut-être d'une manière de garder sa place au sein du groupe. S'il n'a pas dit au revoir, il n'est pas encore parti. Néanmoins officiellement, sa prise en charge est terminée et sa place a été donnée à un autre enfant arrivé entre temps.

Ce départ a été difficile pour moi, car j'avais le sentiment que le travail corporel avec lui prenait enfin une forme signifiante. Je trouvais qu'il évoluait dans la bonne direction et que ce travail était à poursuivre et consolider. Néanmoins si l'un des enfants désire partir du groupe, il s'agit de sa décision en priorité pour mes maîtres de stage.

J'ai parfois rencontré des difficultés quand le jeu des enfants rencontrait mes propres représentations internes. Les enfants m'ont attribué divers rôles : mère, maîtresse, chef, soldat, monstre, caméraman, tueuse, cambrioleur... Un seul rôle m'a posé problème. Celui de la femme du personnage d'un autre enfant. C'était l'histoire assez simple d'une famille, un couple et ses deux enfants, en vacances au ski. Néanmoins je me suis retrouvée en difficulté. Ce rôle m'a donné un sentiment de malaise interne. Je ne savais pas comment interpeler mon "mari de jeu" dans le l'histoire. J'ai dû trouver divers stratagèmes pour ne pas avoir à lui parler ou lui parler en passant par "nos enfants", « *Où est donc passé votre père?* ». Ce n'était pas l'histoire

de l'enfant en question mais je ne n'en étais pas moins troublée de jouer sa femme. Ce n'est qu'après la fin de la séance que j'ai compris que ce malaise venait de moi-même et non de la situation. Je n'aurais jamais imaginé jouer la femme d'un de mes patients. L'enfant en question, n'a pas semblé troublé par ce rôle, ou n'en a rien dit ni fait paraître.

Il s'agit également d'une rencontre de l'autre dans le jeu pour les soignants, pas seulement pour les patients. A chaque improvisation, à chaque mise en scène, il s'agit d'une nouvelle rencontre avec nous-même mais aussi d'une nouvelle rencontre avec nos patients. Nous les découvrons sans cesse sous un nouveau jour, les différents aspects de leurs personnalités, ce qu'ils nous donnent à voir, à ressentir. Le jeu est dans l'ici et maintenant et change à chaque instant. Cela nous demande à nous, soignant, comme à nos patients d'être alerte à tout ce qu'il se joue. Nous sommes obligés de prendre en compte les gestes, les paroles, les émotions, l'espace... Tout ce qui se joue pour nous et pour l'autre pour développer la fiction.

Il est donc indispensable de faire preuve d'une disponibilité corporelle, d'une grande attention et une écoute particulière afin de donner une qualité de présence nécessaire au lâcher-prise nécessaire à la pratique du jeu dramatique. Le psychomotricien « *intègre son propre corps, son propre investissement spatial, ses propres mouvements, sa propre tonicité, ses propres ressentis et éprouvés corporels* »⁷⁸ dans sa pratique et sa réflexion, cela est d'autant plus nécessaire en jeu dramatique où le langage et l'engagement du corps est au premier plan.

L'engagement corporel et psychique du psychomotricien est fondamental dans toute prise en charge, particulièrement en jeu dramatique. Nous donnons de soi, nous sommes en permanence à l'écoute de nous-même, de nos propres sensations et émotions. Notre implication permet de nous montrer disponible à ce qu'il se passe au sein du groupe, pour contenir et soutenir l'implication de nos patients. Comme pour nos patients petits ou grands, pour rendre vivant notre personnage, nous devons lui donner quelque chose de nous-même. Pour lui donner corps, nous utilisons le nôtre mais également nos émotions, notre sensibilité, nos souvenirs et représentations, allant même jusqu'à donner une part de notre propre caractère. Le maître mot de la psychomotricité

⁷⁸ Potel, C., 2010, p.323

est l'adaptation. Selon moi, le jeu dramatique appelle encore plus à cette fameuse adaptation du psychomotricien.

3. Vers un dispositif d'observation de la contenance corporelle

Je n'ai pas eu accès aux bilans psychomoteurs d'Alban et d'Ethan. Ces deux enfants ont passé un bilan avant le début de leur prise en charge avec mon maître de stage. Celui-ci n'a pas jugé nécessaire d'en refaire un étant donné qu'une autre psychomotricienne l'avait réalisé peu de temps auparavant. Dans le cadre normal de ce dispositif, le bilan est réalisé par mon ou ma maître de stage. Néanmoins, dans ces deux cas, ils ne les ont pas réalisés et n'ont toujours pas eu accès aux comptes rendus des bilans précédents. Pour réaliser leurs présentations respectives, je me suis appuyée sur les observations et l'entretien préliminaire entre mon maître de stage et ces enfants avant leurs prises en charges en jeu dramatique et sur les comptes rendus réalisés par mes maîtres de stages tous les six mois. Je n'ai donc eu accès à aucuns résultats de tests psychomoteurs.

Le cadre du groupe de jeu dramatique ne permet pas de faire passer d'épreuve de bilan. Il permet néanmoins l'observation du sujet dans le groupe. Pour améliorer le dispositif de cette prise en charge en jeu dramatique, j'aurais aimé proposer de faire une séance individuelle en fin d'année scolaire, avant la pause estivale du groupe, avec l'un de mes maîtres de stage et la stagiaire présente au cours de l'année. J'aurais aimé profiter d'une séance individuelle avec chaque enfant pour faire un véritable retour sur les séances de jeu dramatique. J'aurais également aimé proposer de faire passer quelques épreuves du bilan psychomoteur dans les items déficitaires à l'origine de la prise en charge en psychomotricité pour suivre leur évolution ou leur régression.

Dans le cadre de mon mémoire, ce sont les enveloppes et le sentiment de contenance qui m'ont particulièrement questionnée pour Alban et Ethan. J'aurais aimé avoir une grille de lecture ou un test standardisé pour observer l'évolution ou la régression de leur qualité de contenance respective. Je trouverai intéressant d'avoir un outil de ce type dans le cadre du jeu dramatique, mais également dans le cadre de notre

pratique psychomotrice de manière générale. Un travail de recherche approfondi pour élaborer un outil de ce type serait intéressant à mettre en œuvre.

Cette recherche pourra se diviser en fonction de l'âge du sujet : c'est-à-dire s'adapter au nourrisson, à l'enfant, l'adolescent, l'adulte et la personne âgée. L'outil pourrait être un questionnaire donné au sujet (s'il est en capacité de pouvoir y répondre par la voix, l'écrit ou par signes), à la famille, à l'institution, l'école et les différents acteurs de la prise en charge du sujet. En parallèle, j'imagine une grille d'observation psychomotrice à remplir par le psychomotricien.

Pour réaliser ce mémoire, plusieurs auteurs m'ont intéressé et ont proposé des grilles de lectures intéressantes rejoignant plus ou moins cette idée de recherche. Parmi eux nous pouvons citer : Anzieu et la théorie du Moi-peau en 1985, A. Bullinger et le rôle des flux sensoriels dans le développement tonico-postural du nourrisson en 2004, G. Haag et sa proposition de grille de repérage cliniques des étapes évolutives de l'autisme infantile en 2009 et enfin la proposition d'un bilan psychomoteur de l'image du corps de Pireyre en 2011.

Pour conclure ce mémoire, je vais partir de mes observations cliniques sur Alban et Ethan ainsi que d'autres observations au cours d'anciens stages pour proposer une base de réflexion sur l'observation du sentiment de contenance. Ceci n'est qu'une ébauche et méritera d'être approfondie et structurée par une véritable étude de recherche. Je vous propose des pistes d'observations d'une recherche de contenance corporelle en fonction de situations particulières.

Des manifestations réactionnelles peuvent apparaître chez le sujet selon les contextes qui vont suivre. Ces manifestations peuvent être d'ordre comportemental : mouvement incontrôlés, répétés, agitation motrice ou verbale, agressivité. Elles peuvent s'exprimer sur un versant hypertonique ou hypotonique. Elles peuvent prendre la forme d'expressions somatiques : changement des rythmes biologiques (cardiaque, respiratoire, sommeil/veille, alimentation, digestion).

Nous pouvons également constater des tremblements ou des crises de tétanies. Le sujet peut manifester des sueurs ou avoir la chair de poule. La couleur de sa peau peut également changer. Elle peut rougir ou devenir pâle, nous pouvons également voir apparaître des ecchymoses. Ses yeux peuvent s'ouvrir ou se fermer. Le sujet peut

devenir muet ou au contraire avoir un flot de parole incessant. Il peut selon ses capacités de communication et selon son accès à ses ressentis exprimer ce qu'il peut vivre dans son corps et ses émotions. Ses émotions peuvent être refoulées, mises de côté ou non identifiées. Le sujet peut également passer d'une émotion à l'autre au cours de ces situations corporelles. Il peut vivre des débordements émotionnels. Il peut également présenter des réactions de prestance.

Observations en cas de contact avec l'enveloppe corporelle :

- Réactions du sujet lorsque l'air ou le souffle de quelqu'un entre en contact avec sa peau.
- Ses réactions aux sensations de froid/de chaud.
- Ses réactions au contact avec différentes textures (molles, dures, liquides, collantes, rêches, douces...)
- Ses réactions au toucher d'une personne proche (parents, famille, amis), d'une personne connue (médecins, psychomotricien...) ou d'une personne inconnue
- Ses réactions au toucher lors d'actes de soins
- Ses réactions au toucher du psychomotricien si l'exercice requiert de fermer les yeux.
- Ses réactions lors d'un choc pouvant entraîner ou non une blessure corporelle
- Ses réactions aux piqûres d'insectes
- Ses réactions aux éruptions cutanées, boutons, varicelle etc.
- Son comportement face aux cicatrices
- Le sujet se ronge les ongles, la peau, s'arrache les cheveux.
- Le sujet mange ses cheveux, sa peau ou ses ongles.
- Ses réactions au port de lunettes, lentilles, appareil auditif, appareil dentaire, prothèse, plâtre etc.
- Il fuit ou recherche le contact de l'autre et/ou des objets.
- Il recherche une certaine qualité de contact et de pression : doux, fluide, saccadé, fort, serré, brutal...
- Il recherche l'appui dos. Il cherche à sentir son axe corporel.
- Il se rassemble autour de son axe, ses membres sont rigides et enserrant le corps.

- Les soins corporels (se laver le corps, les cheveux, hydrater sa peau etc.) sont réalisés entièrement par autrui, en partie par lui-même ou il est entièrement autonome. A quelle fréquence et de quelle manière ces soins sont réalisés ?
- Quels sont ses préférences vestimentaires ? : (tout le temps, de temps en temps, jamais, ne supporte pas)
 - Port de chapeaux, de bonnets, casquettes
 - Port de gants, de chaussettes
 - Port de joggings, robes, jupes, sarouels, tenues extensibles, vêtements trop grands, trop larges
 - Port de leggings, collants, jeans serrés, vêtements trop petits, trop serrés
 - Port de tenues qui cachent tout le corps, ou l'exposent au maximum
 - Types de chaussures, chaussettes, pieds nus
- Le sujet a des tatouages ou des piercings (si oui combien et en quel proportion sur le corps ?)
- Le sujet s'épile. Il se maquille. Il se vernit les ongles.

Observations en cas de pénétration de l'enveloppe corporelle :

- Ses réactions à l'ingestion de liquide
- Ses réactions à l'ingestion de nourriture
- Ses réactions à l'ingestion de médicaments
- Le sujet mange des éléments non-comestibles (*papiers, terre, jouets...*).
- Sa réactivité à la douleur
- Ses réactions face aux opérations chirurgicales
- Ses réactions face aux piqûres, ponction lombaire ou autres actes médicaux impliquant de percer la peau.
- Ses réactions à la mise en place d'une sonde gastrique, oxygénation ou encore une perfusion
- Le sujet s'intéresse à la réalité anatomique interne.
- Ses réactions aux blessures, coupures, échardes etc.
- Le sujet se scarifie.
- Ses réactions à l'amputation d'un membre (accidentelle ou médicale)
- Le sujet explore ses propres orifices.
- Le sujet explore les orifices d'autrui (touche les yeux, les oreilles, les narines...).
- Le sujet tire ses cheveux ou ceux d'autrui.

- Ses réactions à la vue du sang, en particulier à la vue de son propre sang
- Son comportement face aux déchets corporels
- Le sujet se fait vomir.
- Ses réactions à la mise en place d'un tampon
- Ses réactions lors de rapports sexuels

Observations de l'enveloppe corporelle dans l'espace :

- L'attitude du sujet face aux portes et aux fenêtres
- Position préférée du sujet pour s'endormir et au réveil
- Sa position préférée pour la relaxation (mouvement/statique, debout/assis/allongé)
- Ses préférences en terme de luminosité de l'espace (lumière forte, normale, tamisée, obscurité)
- Ses endroits et positions préférés dans les différents espaces de sa vie
- Son investissement de l'espace avec les yeux fermés : impossible, besoin de guidage (à la voix, au toucher), plutôt à son aise
- Comment distingue-t-il et prend-t-il en compte l'espace proche et l'espace éloigné ?
- Il supporte ou ne supporte pas les changements de l'espace (position des objets, nouveaux éléments, changements de couleur des murs, nouveaux espaces).
- Son ajustement corporel à l'espace et aux objets :
 - Il enjambe ou esquivé les obstacles.
 - Il entre en collision avec les objets, les murs, les marches, les poteaux, les arbres etc. Il trébuche sur les tapis ou les câbles. Il tombe, chute souvent.
 - Il cherche ou ne cherche pas à se rattraper à quelque chose.
 - Il se colle, il recherche une adhérence aux murs, aux objets ou aux autres personnes.
- L'ajustement de sa distance corporelle avec autrui :
 - Il entre en collision avec les autres. Il marche sur leurs pieds, les bouscule, les fait tomber.
 - Il est collé à l'autre. Il cherche le contact. Il investit l'espace proche de l'autre.
 - Il est à juste distance.
 - Il se tient éloigné, voir le plus loin possible de l'autre
 - Il aime ou il a peur des foules.
 - Quel est la position et l'attitude du sujet dans un groupe ?

- Sa proximité change/reste la même en fonction du caractère relationnel : parents, famille, amis, relations amoureuses, médecins, soignants, psychomotricien, maître d'école, employeur, connaissance, inconnu...
- Quel est son investissement des différents espaces et son engagement corporel au sein de ceux-ci :
 - lieu de vie, institution, cercle familial, cercle amical, lieu d'apprentissage, espace de travail, lieux publics
 - espaces restreints, fermés
 - espaces naturels, sans limites ou grands espaces

L'exemple de la salle de psychomotricité :

- Quel est la qualité de son engagement corporel dans la salle ?
- Il préfère être en mouvement (quel type ?) ou statique (comment ?).
- Il préfère être debout/assis/allongé.
- Il fait le tour de la salle (tout le temps, souvent, rarement, jamais).
- Il déambule.
- Il investit plutôt le centre/périphérie de la salle.
- Il se colle contre un mur. Il s'installe entre deux meubles, près de la porte, de la fenêtre. Il est caché derrière quelque chose, s'installe en dessous d'un meuble.
- Il entre à l'intérieur de quelque chose (cylindre, tube...).
- Il se balance, tournoie sur lui-même.
- Il grimpe en hauteur (à l'espalier, sur un meuble, sur une table).
- A quelle distance corporelle se place-t-il par rapport au psychomotricien ?
- Est-ce qu'il y a un changement de ces différentes observations entre l'entrée dans la séance, son déroulement, la fin de séance et le retour vers l'extérieur ?

Observation de la manipulation des objets :

- Il évite de les toucher. Il touche à tout.
- Il prend la main de l'autre pour utiliser ou prendre un objet.
- Il explore les différents aspects sensoriels de l'objet : avec ses différents sens (odorat, vue, audition, tact, goût). Il s'accroche à des sensations.
- Il explore l'objet avec son corps : manipule avec les mains, la bouche, le cogne contre des parties de son corps.
- Il explore toutes les surfaces et limites de l'objet.

- Il cherche à mettre ses doigts, sa langue ou d'autres parties de son corps dans des trous ou des espaces de l'objet.
- Il cherche à insérer d'autres objets dans l'objet (*exemple de petites voitures dans un magnétoscope*).
- Il gratte, arrache, déchire, tire. Il essaie d'enlever les pellicules ou les étiquettes.
- Il jette les objets.
- Il s'intéresse aux objets qui s'emboîtent, aux puzzles.
- Il joue à des jeux de contenant/contenu.
- Il cherche à faire sortir les éléments coincés dans l'objet (*exemple perle sur un bracelet ou dans une boîte transparente*).
- Il cherche à mettre des objets ou des parties de son propre corps dans des objets qui se ferment ou les embrasures des portes pour voir les conséquences quand il fermera l'objet ou la porte.
- Il préfère ses aliments en petits morceaux.
- Il ne supporte pas que quelqu'un découpe ses aliments.
- Il s'intéresse ou prend peur des objets qui se dégonflent.
- Il cherche à faire couler les liquides et les regarde s'éparpiller au sol ou partir dans un tuyau. Il prend peur face à des liquides qui s'écoulent ou jubile à cette vision.
- Il a acquis/n'a pas acquis la permanence de l'objet.
- Quel est sa manière d'investir les miroirs ?
- Il utilise les objets de manière : stéréotypée, contra-phobique, addictive ou transitionnelle. Il utilise l'objet pour sa fonction.

Observation dans le rapport au temps du sujet :

- Qualité de ses rythmes biologiques (veille/sommeil, selles, repas, cardiaque, respiratoire)
- Sa conception du temps est circulaire. Sa conception du temps est linéaire.
- Il a besoin d'immuabilité dans le temps et l'espace.
- Il cherche à prendre des repères spatio-temporels.
- Il présente des rituels
- Son adaptation aux changements temporels (jour, mois, année, saison)
- Il a peur d'être en retard
- Son adaptation aux changements météorologiques

Observation du corps dans la relation :

- L'autre est fusionnée avec lui. L'autre est différencié de lui. L'autre existe toujours quand il est absent.
- Les séparations sont vécues de manières : indifférentes, insupportables, difficiles ou normales.
- Sa distance proxémique selon les caractères de sa relation à l'autre.
- Sa prise de parole
- Son rapport au regard de l'autre : il le recherche. Il en a peur. Il ne le supporte pas. Il le soutient. Il le fuit.
- Son rapport à la présence de l'autre : il la recherche. Il en a peur. Il ne la supporte pas. Il la fuit. Il devient agressif. Il jubile.
- Il ne supporte pas de donner quelque chose à l'autre. Il ne veut pas donner quelque chose à l'autre. Il veut donner quelque chose à l'autre.
- Il ne supporte pas ou ne veut pas attendre son tour.
- Il répète ce que dit l'autre en écholalie.
- Il ne sait pas dire non à l'autre. Il dit non à tout. Il sait dire non à l'autre de manière adaptée.
- Il confond les pronoms personnels. Il les emploie de manière adaptée.
- Il présente des réactions de prestances. Il rigole, sourit, rougit, présente une agitation motrice.
- Sur quelle modalité il investit la relation : fusionnelle, ajustée, retrait ?

Observation du graphisme :

- Il cherche à laisser des traces sur un support.
- Il déborde de la feuille.
- Il dessine un rond. Il dessine un rond fermé.
- Il dessine un bonhomme.
- Il dessine une maison.
- Les espaces de la maison sont dessinés en transparence.
- Les phénomènes de transparence ont disparus.
- L'idée de profondeur est représentée.
- Il a acquis la perspective.
- Il a acquis la troisième dimension.

- Il forme des lettres.
- Il écrit son prénom. Il écrit des mots, puis des phrases.
- Il réalise des écrits et des dessins pour exprimer quelque chose de lui.

Observation de la présence d'angoisses archaïques :

- Angoisse de chute, d'effondrement : il recherche le sol, s'allonge au sol, cherche l'horizontalité. Il recherche l'appui dos. Il mime des chutes. Il s'intéresse aux manèges qui font tomber. Il fait tomber des objets ou les regarde tomber. Il s'intéresse aux jeux de construction et détruit ses créations. Il tente d'appivoiser la pesanteur. Il grimpe sur les espaliers, les tables, les objets. Il joue avec les sensations de vide. Le sujet se regroupe autour de son axe dans les moments de séparation. Il n'a pas confiance en l'adulte quand il est porté. Il joue à des jeux évoquant la mort. Il peut manifester un effondrement tonique lors d'émotions intenses.
- Angoisse de liquéfaction : il s'intéresse aux liquides qui coulent et aux matériaux qui fondent (bougie, chocolat, beurre etc.). Il dit avoir l'impression de se répandre sur le sol. Il peut avoir des impressions d'étirement du corps ou sentir ses muscles comme étant flasques.
- Angoisse de morcellement : il s'intéresse aux jeux d'assemblages. Il porte une attention particulière aux objets cassés. Il a peur de/évoque la disparition, l'éclatement ou l'explosion de parties de son corps. Il vit difficilement le port de plâtre. Il s'intéresse ou prend peur face à un objet qui disparaît derrière un autre.
- Angoisse de dévoration ou d'anéantissement: il joue avec des jouets évoquant la dévoration (prédateurs, fauves, orques, requin, dinosaures). Au zoo, dans les musées, au quotidien, il s'intéresse aux mêmes types d'animaux. Il a tendance à mordre ou être angoissé par l'idée d'être mordu. Il s'intéresse à des films, images, jeux vidéo évoquant la dévoration, la mort, l'horreur, les vampires, les dinosaures, les requins, l'extinction de l'univers ou de l'espèce. Il joue à des jeux évoquant la mort ou la dévoration.

Ceci n'est qu'une liste exhaustive de ce que nos patients peuvent nous donner à voir de leur vécu corporel en lien avec un sentiment de contenance interne. Elle mériterait d'être le projet d'une recherche plus approfondie.

Conclusion :

Dans cette notion de contenance nous voyons bien que c'est toute la dimension thérapeutique du soin psychomoteur qui est en jeu. La fonction contenant apaise, protège, absorbe, (dé)limite, structure, unifie, lie, transforme. Elle s'ajuste et permet la construction d'un monde interne, lui aussi contenant. La fonction contenant permet de faire tenir ensemble les éléments du psychisme pour ainsi créer une cohérence interne. Ce monde interne permettra au sujet d'être acteur de sa propre vie et maîtriser ses actions sur le monde externe.

Tout le travail du psychomotricien en jeu dramatique est de contenir les décharges motrices pour protéger le patient de ses actes destructeurs et instaurer des limites entre le dedans et le dehors, le réel et l'imaginaire. Le psychomotricien doit accompagner la métamorphose du jeu, de l'explosion et l'expulsion, à la créativité et spontanéité. Souvent, le *Jouer* de F. Joly ne remplit pas sa fonction de transformation et d'élaboration et le jeu cache en réalité un vide imaginaire ou un trop-plein d'excitation, la pulsion destructrice est alors au premier plan.

Pour Sami-Ali, l'imaginaire se construit autour du corps, et plus nous sommes atteints dans notre capacité à imaginer, plus nous sommes atteints dans notre soma (par des pathologies somatiques ou des angoisses). Il s'agit donc de redonner cette capacité d'imaginer ou de faire semblant dans notre médiation de jeu dramatique pour contenir ses angoisses. Le jeu dramatique, propose des expériences, des sensations, des perceptions, dans un étayage groupal rassurant. La relation thérapeutique avec notre patient s'installe dans le jeu de faire semblant. Celle-ci aide à la transformation des éprouvés en représentation. Pour permettre que la réalité et l'illusion puissent coexister sans être confondus, le psychomotricien va contenir le jeu et organiser le temps.

Par la mise en scène, le soma et la psyché sont mis en mouvement et permettent de réinvestir les enveloppes corporelles et psychiques. Le jeu de faire semblant permet de faire des expériences sensorimotrices et affectives dans un cadre sécurisant et contenant. Le sujet est entouré du groupe et s'engage corporellement avec lui. Le jeu met en pratique les capacités d'expressivité et de créativité du sujet. Tout peut se jouer dans le respect des règles et de l'autre, notre seule véritable limite est celle de notre imagination.

Le jeu dramatique permet de jouer le jeu, de retrouver une créativité, d'incarner un personnage, de devenir quelqu'un d'autre. Il donne la possibilité de jouer à l'infini la même scène, avec un peu de différent et ainsi pouvoir l'intégrer psychiquement. Le jeu de faire semblant stimule les capacités de symbolisation et de représentation. Jouer un rôle est une expérience de soi. Faire semblant et le dispositif groupal suscitent des processus identificatoires. En s'essayant de manière ludique à divers personnages, le sujet va pouvoir se constituer lui-même en tant que sujet et retrouver un sentiment d'unité.

Ce stage a été pour moi une expérience très enrichissante autant du point de vue personnel que professionnel. Du point de vue personnel, j'ai pu comme mes patients travailler sur ma confiance en moi et en l'autre. J'ai développé mes capacités créatives et j'ai renoué des liens avec mon propre monde imaginaire. Ce stage représentait pour moi au départ ce que j'appellerai un stage-plaisir, il est devenu avec le temps source de réflexion sur l'ensemble de ma formation et m'a permis de faire énormément de liens entre la théorie et la pratique de la psychomotricité. Tous les enfants que j'ai rencontrés dans ce stage ont été sources de questionnements pour moi et mes maîtres de stage, et paradoxalement ils m'ont également apporté du sens à ces mêmes questionnements

Ce stage de trois heures par semaine a sûrement été le plus riche au niveau de formation pratique. Chaque semaine, ce fut une source de remise en question de moi-même, de ma pratique et de ce que j'avais appris en cours théorique. Et je remercie encore une fois mes patients pour tous ce qu'ils ont pu m'apporter et mes maîtres de stage pour ce stage exceptionnel.

Bibliographie :

Ouvrages :

Anzieu, D. (dir.). (1987). *Les Enveloppes psychiques 2^e édition*. Paris : Dunod, 2003.

Anzieu, D. (1985). *Le Moi-Peau 2^e édition* Paris : Dunod, 1995.

Anzieu, D. (dir.). (1993). *Les Contenants de pensée*. Paris : Dunod, 2003.

Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod.

Anzieu, D. (1996). *Créer/détruire*. Paris : Dunod.

Anzieu, D. (1999). *Le Groupe et l'Inconscient : l'imaginaire groupal 3^e édition* Paris : Dunod.

Ballouard, C. (2003). *Le travail du psychomotricien*. Paris : Dunod.

Bullinger, A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Toulouse : Erès, 2012

Chateau, J. (1946), *Le Réel et l'Imaginaire dans le jeu de l'enfant : Essai sur la genèse de l'imagination*, Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

Deitte, J. (1988). *La consultation en psychomotricité*. Paris : Masson.

Freud, S. (1923). *Le Moi et le ça, Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1981.

Joly, F. (2003). *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : In Press Editions.

Lesage, B. (2012). *Jalons pour une pratique psychocorporelle. Structure, étayage, mouvement et relation*. Toulouse : Erès.

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

Oberle, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris : Méridiens Klincksieck et Cie.

- Pireyre, E. (2011). *Clinique de l'image du corps : du vécu au concept*. Paris : Dunod. (2015)
- Potel, C. (2010). *Être psychomotricien : un métier du présent, un métier d'avenir*. Toulouse : Eres, 2015.
- Privat, P., Quelin-Souligoux, D. (2000). *L'enfant en psychothérapie de groupe*. Paris : Dunod.
- Robert-Ouvray, S. B. (2007), *L'enfant tonique et sa mère*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Sami-Ali, M. (1974). *L'espace imaginaire*. Saint Amand : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (J. Kalmanovitch, Trans.). Paris : Payot (Original work published 1960).
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. (C. Monod, J.-B. Pontalis, Trans.). Paris : Gallimard (Original work published 1971), 1997.

Articles :

Brun, A. (2013). Le théâtre. In Brun, A., Chouvier, B., Roussillon, R. *Manuel des médiations thérapeutiques*. (pp. 355-369). Paris : Dunod.

Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenantante : modèles et pratiques. In *Cahiers de psychologie clinique*, volume 17, pp. 81-102.

Courberand, D. (2010). Les groupes thérapeutiques en psychomotricité. In *Thérapie psychomotrice*, volume 163, pp. 88-95.

Debesse, M. (1947). Le Réel et l'Imaginaire dans le jeu de l'enfant (Et. De psych. Et de philol) by Jean Château. In *Revue Philosophique De La France Et De L'Etranger*, volume 137, pp. 472-474.

Gazon, V., Villain, J. (2015). Le jeu dramatique. In Albaret, J-M., Giromini, F., Scialcom, P. *Manuel d'enseignement de psychomotricité, 2. Méthodes et techniques*. (pp. 441-444). Louvain-la-Neuve : De Boeck-Solal.

Haag, G. (2002). L'acte création/représentation de formes dans le jeu de la transformation. In *Revue française de psychanalyse*, volume 66, pp. 1779-1787.

Haag, G. (2009). Place de la structuration de l'image du corps et grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile. In *Enfance*, volume 1, pp.121-132.

Houzel, D. (2011). Flux sensoriels et flux relationnels chez l'enfant autiste. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, volume 1, pp. 141-155.

Houzel, D. (2012). Le corps et l'esprit : quelles relations ?. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, volume 2, pp. 23-48.

Mellier, D. (2005). La fonction contenantante, une revue de la littérature. In *Perspective Psy.* volume 44, pp.303-310.

Mellier, D. (2005). La fonction à contenir. Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel. In *La psychiatrie de l'enfant*, volume 48, pp. 425-499.

Mellier, D. (2008). La question du « travail de contenance » dans la petite enfance. In *Spirale*, volume 48, pp. 19-31.

- Moyano, O. (1991) Du corps au contenant psychique. In *Thérapie psychomotrice et recherches*, volume 92, pp. 34-49.
- Page, C. (2000). Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école. In *Revue Française de Pédagogie*, volume 130, pp.133-141.
- Robert-Ouvray, S.B., Servant-Laval A. (2015). Le tonus et la tonicité. In Sialcom, P., Giromini F., Albaret J-M., *Manuel d'enseignement de psychomotricité, 1. Concepts fondamentaux* (pp. 161-200). Louvain-la-Neuve : De Boeck-Solal.
- Roussillon, R. (2004). Le jeu et le potentiel. In *Revue Française de Psychanalyse*, volume 68, pp.79-94.
- Vives, J-M. (2010). La catharsis, d'Aristote à Lacan en passant par Freud. Une approche théâtrale des enjeux éthiques de la psychanalyse. In *Recherches en psychanalyse*, volume 9, pp. 22-35.
- Quelin-Souligoux, D. (2003). Le jeu dans les groupes thérapeutiques d'enfants. In Joly, F. *Jouer... Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique* (pp.157-166) Paris : In Press Editions

Annexe

Tableau des neuf fonctions du Moi-peau selon Didier Anzieu, réalisé à partir de son livre : Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*, 2^e édition. Paris : Dunod, 1995, pp.121-129

Les neufs fonctions du <i>Moi-peau</i> selon Didier ANZIEU			
Fonctions	Peau	Moi-peau	Défaut/Excès de la fonction
<p>1. Maintenance du psychisme</p>	<p>Elle permet le soutien du squelette et des muscles</p>	<p>Maintient le psychisme, par l'intériorisation du <i>holding</i> maternel. Les mains de la mère qui donnent un état d'unité et de solidité au bébé, ont été intériorisées pour maintenir le psychisme en état de fonctionner. Cette fonction du Moi-peau permettra le développement de l'axe vertical : par appui externe sur le corps de la mère, le bébé va trouver les appuis internes sur sa colonne vertébrale.</p>	<p>Crée une sensation de vide interne où les vêtements assurent une unité de surface, dépourvus d'arête dorsale tenant le corps et la pensée. La <i>pulsion d'agrippement</i> ou <i>d'attachement</i> est en jeu, l'enfant cherche un support d'identification primaire à un objet.</p>
<p>2. Contenance</p>	<p>Surface recouvrant entièrement le corps et dans laquelle sont insérés tous les organes des sens externes.</p>	<p>Assurée par l'intériorisation du <i>holding</i> maternel et permet d'éprouver des sensations et des émotions à son propre compte sans se sentir détruit.</p>	<p>Deux types d'angoisses : L'angoisse d'une excitation pulsionnelle diffuse, permanente, éparse, non localisable, identifiable ou apaisable, ce qu'Anzieu nomme <i>noyau sans écorce</i>. L'angoisse d'un intérieur qui se vide, l'enveloppe existe mais sa continuité est interrompue par des trous, ce qu'Anzieu nomme <i>Moi-peau passoire</i>.</p>

<p>3. Pare-excitation</p>	<p>La couche superficielle de l'épiderme protège la couche sensible et l'organisme en général contre les agressions physiques, les radiations et l'excès de stimulations. La peau protège donc à la fois la psyché d'un trop-plein de stimulation et le soma des agressions.</p>	<p>Au départ c'est la mère qui servira de pare-excitation auxiliaire puis le bébé trouve sur sa propre peau un étayage suffisant pour assumer cette fonction.</p>	<p>Dans l'excès ou le déficit ou voit deux types de Moi s'installer. <i>Le Moi-poulpe</i> quand aucune des fonctions du Moi-peau n'a pu être acquise. <i>Le Moi-cristalé</i>, où une carapace rigide remplace le conteneur absent et empêche les autres fonctions du Moi-peau de se mettre en place en référence à la <i>seconde peau musculaire</i> de E. Bick (1968) ou la <i>cuirasse caractéristique</i> de W. Reich (1933).</p>
<p>4. Individuation du Soi</p>	<p>La peau humaine présente des différences interindividuelles et la membrane des cellules organiques protège l'individualité de la cellule, elle distingue les corps étranges et leur bloque l'accès.</p>	<p>Assure la fonction d'individuation du Soi, il apporte le sentiment d'être un être unique.</p>	<p><i>L'inquiétante étrangeté</i> de Freud (1919) menace cette individualité par un affaiblissement du sentiment de ses frontières.</p>
<p>5. Inter-sensorialité</p>	<p>Surface porteuse de poches et cavités où sont logés les organes des sens autres que ceux du toucher</p>	<p>Surface psychique reliant entre elles des sensations de diverses natures. Cela aboutit à un <i>sens commun</i>.</p>	<p>Une carence de cette fonction entraîne l'angoisse de morcellement du corps ou de <i>démantèlement</i> D. Meltzer (1975).</p>

<p>6. Soutien de l'excitation sexuelle</p>	<p>Fait l'objet d'un investissement libidinal de la mère. La nourriture et les soins s'accompagnent de contacts peau à peau préparant l'auto-érotisme et situant les plaisirs de peau comme une toile de fond habituelle des plaisirs sexuels (zones érectiles ou onifices)</p>	<p>Surface de soutien de l'excitation sexuelle, sur laquelle, en cas de développement normal des zones érogènes peuvent être localisées, la différence des sexes reconnue et leur complémentarité désirée.</p> <p>Le Moi-peau capte sur toute sa surface l'investissement libidinal et devient une enveloppe d'excitation sexuelle globale</p>	<p>Si l'investissement de la peau est plus narcissique que libidinal alors l'enveloppe rend le sujet invulnérable, immortel, héroïque</p> <p>S'il y a une absence d'excitation sexuelle, alors à l'âge adulte, le sujet ne se sent pas par en sécurité pour s'engager dans une relation sexuelle aboutissant à une satisfaction génitale mutuelle.</p> <p>Si les zones sexuelles deviennent le lieu d'expériences douloureuses plus qu'érogènes, alors un Moi-peau troué se trouve renforcé et l'angoisse persécutive majorée et nous retrouvons une prédisposition accrue aux perversions sexuelles visant à inverser la douleur en plaisir.</p>
<p>7. Charge libidinale</p>	<p>Surface de stimulation permanente du tonus sensori-moteur par les excitations externes</p>	<p>La recharge libidinale du fonctionnement psychique, de maintien de la tension énergétique et sa répartition inégale entre les sous-systèmes psychiques</p>	<p>Angoisse de l'explosion de l'appareil psychique sous l'effet de la surcharge d'excitation (ex : <i>crise épileptique</i>)</p> <p>Angoisse du Nirvâna, angoisse devant ce qui serait l'accomplissement du désir d'une réduction de la tension à zéro.</p>

<p>8. Inscrition des traces sensorielles tactiles</p>	<p>La peau et les organes des sens tactiles qu'elle contient (toucher, douleur, chaud, froid, sensibilité dermatoptique), fournit des informations directes sur le monde extérieur (qui sont ensuite recoupées par le <i>sens commun</i> (avec les informations sonores, visuelles, etc.)</p>	<p>Inscrition des traces sensorielles tactiles, renforcée par l'environnement maternel dans la mesure où il remplit son rôle de <i>présentation de l'objet Winnicott (1962)</i>. Cette fonction se développe par un double appui, biologique et social (appartenance à un groupe social, marqué).</p>	<p>Angoisse d'être marqué par des inscriptions infamantes et indélébiles provenant du Sumoi (eczéma, rougeurs...) Angoisse du danger d'effacement des inscriptions sous l'effet de leur surcharge Angoisse de la perte de la capacité de fixer des traces, dans le sommeil par exemple.</p>
<p>9. Autodestruction</p>	<p>Défenses immunologiques affectées</p>	<p>Anti-fonction, visant à l'autodestruction : <i>Thanatos</i>.</p>	

Résumé :

Ce mémoire fait le récit de ma rencontre avec deux jeunes garçons exprimant le besoin de retrouver une contenance corporelle. Il sera également une trace de mon ultime stage en psychomotricité, au sein d'un groupe de jeu dramatique. Il représente le fruit de mes réflexions autour des apports de l'engagement corporel du psychomotricien, du cadre thérapeutique, du dispositif groupal et de l'utilisation du jeu dramatique. A partir de l'histoire du jeu dramatique et des théories autour du jeu de faire semblant, j'ai cherché à expliquer les étapes de la construction des enveloppes permettant à un individu de se sentir contenu. Ainsi par la relation groupale et le jeu de faire semblant, nous avons pu donner des limites sécurisées et contenantantes à ces enfants. En perspective, nous leur donnons la capacité de se construire une identité propre grâce à ce cadre groupal et contenant du jeu de faire semblant.

Mots-clés : jeu dramatique - groupe - psychomotricité - relation - cadre thérapeutique - enveloppe corporelle - contenance – limite

Summary:

This final dissertation accounts my meeting with two young boys expressing the need to find a body holding capacity. It will also leave a final trace of my ultimate traineeship in psychomotricity within a dramatic play group. It is the result of my thoughts concerning the contribution of the psychomotrician's bodily commitment, the therapeutic framework, the group device and the dramatic play. Taking the history of dramatic play and theories around pretend play, I tried to explain the constructing stages of envelopes allowing the individual to feel hold. In that respect by the group relationship and the pretend play, we were able to give these children safe and containing limits. In perspective, we give them the ability to build their own identity thanks to this group framework and containing belonging to the pretend play.

Key words: dramatic play - group - psychomotricity - relation – therapeutic framework - earthly body - holding capacity - bound