



HAL
open science

A la recherche du “ fil d’Ariane ”! Dans une approche psychomotrice, comment la médiation cirque peut-elle participer au développement du sujet ?

Marie Labarthe

► To cite this version:

Marie Labarthe. A la recherche du “ fil d’Ariane ”! Dans une approche psychomotrice, comment la médiation cirque peut-elle participer au développement du sujet?. Psychologie. 2019. dumas-02178279

HAL Id: dumas-02178279

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02178279>

Submitted on 9 Jul 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.

UNIVERSITÉ de BORDEAUX

Collège Sciences de la Santé

Institut de Formation en Psychomotricité

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien.

A la recherche du « fil d'Ariane » !

Dans une approche psychomotrice, comment la médiation cirque peut-elle participer au développement du sujet ?

Marie LABARTHE

Née le 27/10/1996, à Talence.

Session juin 2019.

Sous la direction de :
Natacha LAGIERE.

UNIVERSITÉ de BORDEAUX

Collège Sciences de la Santé

Institut de Formation en Psychomotricité

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien.

A la recherche du « fil d'Ariane » !

Dans une approche psychomotrice, comment la médiation cirque peut-elle participer au développement du sujet ?

Marie LABARTHE

Née le 27/10/1996, à Talence.

Session juin 2019.

Sous la direction de :
Natacha LAGIERE.

Remerciements

Je souhaite remercier ici tous ceux qui ont participé à cette aventure de quatre années, se concluant par la réalisation de ce mémoire. Et comme nous le disons : « *La fin d'une histoire est le commencement d'une autre !* »

- Natacha L. pour son accompagnement tout au long de ma réflexion et de l'écriture de ce mémoire, sa disponibilité et ses conseils avisés ;
- Pascale P. pour m'avoir épaulée durant cette dernière année, ainsi que toute l'équipe de l'hôpital de jour pour leur confiance et leur accueil bienveillant et chaleureux ;
- Mes maîtres de stage des années précédentes, et en particulier Marion D. pour m'avoir ouvert, guidée, orientée vers cette profession si riche ;
- L'équipe de l'IFP pour leur accompagnement pendant ces trois années riches en questions, en hésitations, en découvertes ;
- L'association de cirque pour m'avoir accompagnée depuis mes huit ans et jusqu'à l'écriture de ce mémoire. En particulier Stéphane S. qui m'a vue évoluer, grandir, mûrir, qui s'est investi dans ce mémoire et avec qui j'ai pu prendre le rôle d'animatrice durant cette année ;
- Mon entourage pour l'appui, le soutien qu'il m'apporte, pour la relecture de ce mémoire ;
- Les étudiants de ma promotion et tout particulièrement « la Dérive » pour ces années passées avec eux et Ludivine pour son soutien et nos échanges riches et stimulants.

Avant-Propos

Dans la mythologie grecque, Ariane était la fille de Persiphae et du roi Minos qui régnait sur l'île de Crète. Sur cette dernière était présent un monstre, le Minotaure, qui vivait dans le labyrinthe de Dédale et chaque année lui était livré comme offrande, 7 jeunes garçons et 7 jeunes filles. Une année, Thésée s'y rendit et Ariane tomba amoureuse de lui. Elle lui confia alors une pelote de fil à dérouler derrière lui afin de retrouver son chemin pour sortir du labyrinthe. Grâce à ce fil, Thésée pu tuer le monstre et il ressortit vivant du dédale.

Aujourd'hui, un "fil d'Ariane" est une **ligne directrice**, une conduite à tenir pour atteindre un objectif [26].

Il revêt alors une signification particulière, pouvant représenter ce **lien conducteur** de notre développement, de notre construction, de notre évolution. Nous grandissons, nous apprenons tous les jours mais nous restons sensiblement les mêmes. Ce fil **parcourt le temps**, le passé, le présent et le futur.

D'un point de vue psychomoteur il me fait penser à **l'axe corporel** et peut être assimilé à un axe vertical imaginaire, affirmant par là notre subjectivité et notre présence comme un être individué et différencié.

Enfin, au cirque le fil d'Ariane est **l'agrès du fildefériste**¹, qui fut mon objet de prédilection pendant près de dix ans de pratique circassienne. Il m'a permis de me découvrir, d'appréhender mes capacités, mes limites mais aussi la notion d'efforts et de persévérance.

Par ailleurs, le monde du cirque a été pour moi un espace d'expression, de liberté, de parole et d'échappatoire. Je pouvais me sentir moi-même, moins bridée par les exigences de la société et de la scolarité. Je n'étais alors plus portée par l'exigence de performances. En effet, au cirque nous pouvons faire « *le clown* », « *le zouave* » ou prendre des risques sans jugement ou réprimande. Dans ce contexte « *Faire son numéro* » permet de se différencier sans connotation négative [40].

De plus, l'univers du cirque peut apparaître comme un environnement peu fréquentable, alimenté par une image de désordre, de confusion, de « bazar », de « débandade ». Nous retrouvons souvent de nombreuses expressions comme « *arrête ton cirque !* ». Pendant longtemps j'avais du mal à les comprendre, car pour moi le cirque représentait un univers contenant, rassurant mais surtout organisé, dans lequel les règles de sécurité et d'écoute de soi et des autres sont importantes.

En parallèle, j'ai découvert le métier de psychomotricien qui s'adapte à chaque patient, toujours en recherche de nouveauté et de création, pouvant être défini comme « *un funambule créatif* » [71, p.44]. J'ai alors élaboré une nouvelle façon de penser, réalisant notamment des ponts **entre l'univers du cirque et celui des enfants que j'ai rencontrés** [40].

¹ Lorsque le fil est placé ente 1m et 3m du sol, l'acrobate est appelé « fildefériste » ; au-delà des 3m nous parlons de funambule [27].

Sommaire

Remerciements	1
Avant-Propos	2
Sommaire	3
Introduction	4
Chapitre 1 : Le cirque, un univers psychomoteur	5
I. Les origines du cirque	6
II. Etymologie et symbolique	8
III. Les Arts du cirque	17
Chapitre 2 : Le développement psychomoteur à travers les Arts du cirque	26
I. Le développement psychomoteur	27
II. Le sujet, un être en relation	36
III. Une médiation sensible	46
Chapitre 3 : La médiation cirque dans la pratique psychomotrice	52
I. Des composantes psychomotrices stimulées	53
II. Etude de cas : Léon : « Un voyage à la rencontre de soi, de l'autre et de l'environnement ! »	66
Conclusion	79
Table des matières	80
Bibliographie	83
Annexes	89

Introduction

Je pratique les Arts du cirque depuis mes huit ans. Pendant ces quatorze années j'ai jonglé entre la position d'élève, d'artiste au sein d'une troupe semi-professionnelle, et d'animatrice auprès d'enfants.

Puis, j'ai découvert le métier de psychomotricien, alors que je me destinais à des études médicales. Il m'a semblé redécouvrir ce monde du cirque dans lequel l'être humain est au centre de l'attention, dans sa singularité et sa complexité. Durant cette même année, j'ai effectué un voyage de solidarité au Cambodge mélangeant deux cultures, française et khmer et, au centre, un spectacle de cirque à créer et à partager. Ce dernier a permis de nouer des liens, d'engager, de soutenir et de dynamiser la relation. De là est né notre création, notre « représentation » ; de vingt jeunes à un instant T de leur vie.

A travers ces rencontres circassiennes et personnelles, j'ai eu envie de poursuivre cette découverte de l'Homme dans son individualité, me tournant alors vers des études de psychomotricité.

Au fil de ces années d'étude, j'ai voulu prendre appui sur mon expérience dans le domaine des Arts du cirque pour servir ma future pratique psychomotrice. C'est ainsi qu'au sein de l'hôpital de jour où j'ai effectué mon stage de 3^{ème} année, j'ai pu avec l'aide de ma maître de stage, créer un atelier de cirque hebdomadaire pour trois enfants âgés de 7 à 9 ans.

Par ailleurs, cette année, dans mon école de cirque, j'ai participé à l'animation de séances « parent–enfant » (les enfants étant âgés de 1 à 3 ans) me permettant d'observer, dans un contexte de loisir, l'apport possible du cirque dans le développement de l'enfant. C'était aussi l'opportunité d'échanger et apporter des connaissances psychomotrices.

Ainsi, l'idée d'utiliser la médiation cirque en psychomotricité s'est développée, avec la question suivante : **Comment, le psychomotricien peut-il s'appuyer sur cette médiation dans sa pratique ?**

Je tenterai de répondre à cette problématique en reprenant l'évolution de mon cheminement personnel. Ainsi, je vous invite à la découverte de l'univers des Arts du cirque. Nous nous pencherons ensuite sur le développement psychomoteur de l'enfant et le rôle possible de la médiation circassienne. Puis nous nous consacrerons à la présentation de Léon et de son évolution au sein de l'atelier cirque mis en place à l'hôpital de jour.

Chapitre I : Le cirque, un univers psychomoteur.

« Zim ! Zim ! Zim !

Cymbale sonne et l'on se grime

Le funambule fait la « gym »

Pour *s'échauffer*, car ça commence

[...]

Zim ! Zim ! Zim !

Le trapéziste est dans les *cimes*

Trapèze fin, tu te *balances*

Jongleurs, lancez bien en *cadence*

Tous vos ballons prenant *semblance*

D'un grand soleil-Que l'on s'écrie !

Et que l'on *rit* quand le clown *mime* !

Et qu'on *écoute* sa romance !

Zim ! Zim ! Zim ! »

Schéma corporel

Espace

Temps

Relation

Emotions

Jean-Pierre Voides, *La fête en poésie* [90].

Chapitre 1 : Le cirque un univers psychomoteur.

I- Les origines du cirque

Le cirque est né au XVIIIe siècle créé par un officier de cavalerie. Issue alors de la pratique équestre, cette discipline a su traverser les années, les styles et les modèles [40, 45].

Dans un premier temps, nous pouvons relier les racines de l'acrobatie aux sociétés des chasseurs-cueilleurs qui sautaient d'arbre en arbre, ou encore à travers les cours d'eau [45].

Cependant, au fil des années la gestion du corps a évolué vers des fins d'exhibition et d'enchantement, amenant petit à petit ces racines acrobatiques à la construction d'un art. Ainsi, c'est dans la mise en œuvre de rites évoquant les dieux des populations « chasseurs-cueilleurs », que prend naissance l'acrobatie spectaculaire [19, 45].

Plus tard, des cavaliers développèrent des formes acrobatiques issues de techniques de combat. On retrouve alors des manipulations d'objets, illustrant les prémices de la pratique circassienne avec les objets de cirque faisant notamment écho au jonglage.

I-1. Des jeux dans les amphithéâtres

A l'époque romaine les jeux du cirque étaient un spectacle dans lequel des fauves venaient combattre à mort des condamnés, des prisonniers de guerre ou de droit commun. Ils sont un mécanisme de pouvoir, assurant la bienveillance des citoyens de Rome [45].

La construction de ces amphithéâtres romains se propagea à travers le monde. Dans ces derniers, les courses de chars, retrouvées notamment chez les Grecs et les Étrusques, connaissent leur apogée dans le *Circus Maximus*. Ces courses marquent la fin d'une période où le spectacle rimait avec sang et autorité [45].

I-2. De l'amphithéâtre au nomadisme

Toutefois, des hommes vont essayer de maintenir la prouesse artistique en se lançant sur les routes du monde, mettant en avant les prémices des *saltimbanques* ou des *bateleurs*. Ils parcourent les routes, dispensant leurs capacités à surprendre, émerveiller et faire rire.

Le terme « *saltimbanque* » provient de l'italien, pouvant être décomposé par les trois mots suivants [14] :

- « *salta* » signifiant « sauter » ;
- « *in* » pour « en » et
- « *banco* » pouvant être traduit par « banc » ou « estrade ».

Traduit littéralement nous retrouvons « *sauter sur le banc* » faisant référence à un assemblage de planches, construit comme une estrade permettant à l'acrobate de s'élever et de dominer son public.

Par ailleurs, du terme « *saltimbanque* » va émerger les « *banquistes*²» ou encore les banquettes qui vont être installées sur les pourtours de la piste. Dans la discipline circassienne nous retrouvons aussi la « *banquine* » qui est « *une technique de saut acrobatique où le voltigeur est propulsé par la force conjugué de deux porteurs* » [45].

Au fil des échanges et des étapes, va ainsi se créer un répertoire linguiste et un ensemble de prouesses mettant en avant la transversalité des savoirs et des pratiques et délaissant les frontières. Les seules limites possibles sont alors celles du corps, de sa souplesse, de sa force.

Finalement, en psychomotricité ou au cirque l'Homme est au centre de chaque discipline. Dans ces deux pratiques nous allons à la rencontre d'un être humain ayant un parcours de vie, des difficultés, des limites physiques, psychiques mais aussi des compétences.

I-3.Premiers lieux de spectacle

Les premiers terrains d'expression sont les champs de foire et les chantiers de cathédrales. Durant la période gothique (XII au XVe siècle), les tailleurs et sculpteurs vont puiser une partie de leur inspiration dans les démonstrations présentes sur les parvis ; rares moments de distraction. Illustrant cela, sur les portails nous pouvons reconnaître des contorsionnistes ou encore des jongleurs [45].

Par ailleurs, les foires se développent au XVIIe siècle mêlant le commerce, la science et le spectacle. C'est aussi dans ces lieux, que les acteurs font leurs armes au côté des danseurs, des contorsionnistes, des acrobates ou encore des jongleurs [17].

Cependant au XVIIe siècle, les lieux de représentations sont considérés comme des lieux d'agitation. Pour survivre, le cirque retourne dans la rue et dans l'illégalité. De fil en aiguille est arrivé le mot « cirque », au XVIIIe siècle par Charles Dubbin en l'honneur du *Royal Circus* [45]. Nous arrivons alors au XIXe siècle où une ordonnance est acceptée permettant

²Un banquiste est un artiste forain qui se produit sur la voie publique [26].

l'échange de paroles. Les clowns deviennent ainsi acteurs de parodies sociales. De plus, les animaux exotiques font leur apparition [40].

L'identité du cirque est alors ancrée sur une diversité. Cela évoque une certaine mosaïque où les numéros s'enchaînent dans un but de démonstration ou de performance. Le spectateur est plongé dans une juxtaposition de scènes hétérogènes. C'est à dire que nous ne retrouvons pas forcément de lien narratif entre les numéros. Le fil conducteur peut être représenté par Monsieur Loyal, qui annonce le numéro suivant ou encore par la musique caractéristique du cirque [40, 45].

Aujourd'hui, la présence d'animaux pose des problèmes d'éthique. Ils quittent petit à petit les cirques. Cette disparition est une des grandes évolutions pour le « nouveau cirque ou le « cirque contemporain³ ». L'intégration de différents agrès empruntés aux sports comme les barres parallèles, le trapèze et toutes ses déclinaisons possibles, les apports de la danse et des sauts composent alors un répertoire acrobatique qui prend le pas notamment sur les numéros équestres.

L'histoire du cirque oscille entre la sédentarité et le nomadisme dévoilant un univers à part entière. Ce dernier se structure aussi sur une histoire étymologique et symbolique.

II- Etymologie et symbolique

II-1. Le cirque quelles significations ?

Le terme « *cirque* » provient de « *circus* » en latin qui signifie **cercle**. Dans une continuité, la traduction grecque renvoie à la courbe ou à l'anneau [14].

Par ailleurs, de *circus* nous avons le terme *circum* qui, en français peut être traduit par **autour (de)**, mettant en avant **un centre et une périphérie** mais aussi un contour [14].

Le terme cirque va alors revêtir différentes significations qui suivent son histoire. Ainsi, dans un premier lieu nous pouvons le définir comme « *une vaste enceinte à ciel ouvert ou tendue d'un velarium, au sol couvert de sable, entourée de gradins, dans laquelle on donnait des jeux publics (courses, combat de fauves...)* », renvoyant alors à l'antiquité romaine [14].

D'un autre côté, et de manière usuelle, il peut faire référence à « *une **piste entourée de***

³Le nouveau cirque cherche à s'affranchir de la tutelle de la société, il se pose comme un monde « à part » où la dérision est permanente [40]. Le cirque contemporain cherche et produit des effets esthétiques. Les genres artistiques sont mélangés afin de présenter des réalisations artistiques plus que des prouesses physiques [17].

gradins abritée dans un bâtiment en maçonnerie ou sous une toile de tente en forme de chapiteau où se donnent des spectacles variés » [14].

Ce terme a alors gardé la notion de distraction faisant référence aux jeux romains. Toutefois il délaisse le combat des animaux, la mort et l'exécution des martyrs.

Par ailleurs, il peut aussi renvoyer à une « **plaine de forme plus ou moins circulaire creusée dans les flancs d'un massif montagneux** » [14]. Cette notion de dépression circulaire est aussi évoquée en astrologie avec le « *cirque lunaire* » qui est « *une dépression circulaire creusée à la surface de certains astres et planètes* » [27].

Cependant, nous pouvons aussi utiliser ce terme pour désigner un « **lieu où règne une agitation désordonnée** » [27]. Cette définition peut alors faire référence aux lieux de représentations du XVIIe siècle, identifiés à l'époque, comme des sites d'agitation.

Ainsi à l'évocation du mot cirque, plusieurs images peuvent exister, renvoyant à l'univers du spectacle, de la magie, à un milieu naturel, à un espace, à un comportement plus ou moins anarchique [14, 27, 40] ... Mais aussi **au cercle avec son intérieur et sa périphérie** mettant alors en avant sa symbolique.

II-2. Le cercle et sa symbolique en psychomotricité

De manière métaphorique, le cercle, qui est omniprésent au cirque (dans la forme de la piste, dans les différents objets), renvoie à la construction du corps et de son enveloppe corporelle.

II-2-1. Une histoire de cercle(s)

Dans les différents pays du monde, les Hommes dansent, chantent et se retrouvent naturellement en rond. C'est le symbole de la société, de la représentation sphérique de l'univers ou encore du crâne humain.

Pour un court instant, nous remontons le temps et revenons à l'époque préhistorienne. Après une journée de chasse, cueillette et autres activités de l'époque, les Hommes retracent leurs aventures et leurs histoires sur les parois de leur habitation. Puis, pour évoquer ces dessins, ils utilisent le cercle : les Hommes se serrent autour d'un feu, en cercle, dans l'intention de communiquer, de partager ces instants remplis de magie. Ainsi, de nombreux rituels magiques vont s'affirmer dans cet espace circulaire. Dans cette fonction magique, le cercle est une limite à ne pas dépasser. C'est pourquoi nous pouvons rencontrer de nombreux temples et lieux de cultes construits selon cette forme [45].

La circularité est alors retrouvée tout au long de l'Histoire et se rencontre dans certaines habitations traditionnelles comme les igloos, les huttes ou encore les tipis [40, 45, 58]. Dans ces espaces ronds, qui permettent un rassemblement, nous pouvons nous y blottir mettant en jeu une distinction entre le **dedans/dehors** ou le **ouvert/fermé**. Cela renforce la construction d'une différence entre le soi et le non soi.

Aujourd'hui, les habitations se construisent sur des axes intégrant les plans de l'espace. Nous quittons alors ce recentrage sur soi pour aller vers une projection et une appropriation de l'espace [58].

Mais c'est aussi le symbole du **temps**, avec ce mouvement circulaire immuable qui avance sans fin et sans jamais varier. Par extension, nous pouvons mettre en avant la symbolisation possible de la vie des êtres vivants autour du cycle de vie : de la naissance à la mort et ce recommencement [40, 41]. En effet, la Terre est marquée par plusieurs cycles qui s'écoulent, se succèdent et reviennent. Nous sommes alors intégrés dans ce cercle avec un cycle naturel : la naissance, une certaine dépendance, l'autonomie progressive, la reproduction, le vieillissement, la mort et ainsi de suite avec les générations suivantes.

Par ailleurs, le cercle représente l'unité. Il donne alors à voir une forme pleine, homogène statique et clôturée mettant en avant la **stabilité, la sécurité ou encore la protection**. Mais, il cache aussi un **vide** qui peut correspondre à l'intérieur [15, 41]. Nous retrouvons au sein de ce vide le centre du cercle. Ainsi, quand nous évoquons le cercle, nous suggérons deux éléments : le centre et la circonférence, autrement dit **la limite et l'intérieur** [40]. Le centre du cercle peut alors symboliser à la fois le départ et l'arrivée. C'est aussi la position du fœtus qui s'enroule sur lui-même, suggérant alors un retour sur soi. Quant à la circonférence elle apparaît plus malléable (nous pouvons varier le diamètre notamment), mettant en jeu le mouvement, le changement ou encore les transformations [41].

Ces deux représentations peuvent ainsi faire écho au corps [40]. En effet, ce dernier est une structure complexe protégée par la peau. Elle abrite en son centre un squelette qui, contrairement aux muscles qui peuvent changer de morphologie en s'étirant et en se contractant, contrairement aux organes qui peuvent se remplir ou se vider, lui, peut rester **solide et stable**. Cette sensation de solidité, de charpente peut être quelque chose de rassurant.

Donc, comme pour le cercle, nous mettons en avant **deux espaces délimités** : un dehors et un dedans.

C'est pourquoi quand on se représente un cercle on peut mettre en avant l'idée de finitude mais aussi de **sécurité** tout en se basant sur la notion de **limites** [19].

II-2-2. Le cercle à travers le cirque

Sous le chapiteau, nous rentrons dans un espace lumineux où les sons et les odeurs explosent. Un espace circulaire, sans angle, sans coin mettant en avant un lieu sans cassure. Le centre de ce lieu est la piste de cirque, scène de jeu, qui elle aussi est traditionnellement ronde.

De plus, le matériel circassien est rempli d'objets ronds tels que la boule ou encore les anneaux et le cerceau aérien.

II-2-2-1. La boule⁴

Ce sont des objets ronds et pleins qui peuvent mettre en jeu un premier niveau dans l'expérience corporelle. En effet, à travers eux nous pouvons aller à la rencontre de leur forme et texture qui peut renvoyer à la construction de notre « corps matière ».

La boule peut être considérée comme un « objet d'ancrage », c'est-à-dire que nous allons pouvoir évoluer dessus. Tout comme les ballons que nous retrouvons généralement dans une salle de psychomotricité, la stimulation tactile globale avec la boule permet d'apprécier **l'enveloppe corporelle** et accompagner la **contenance et la structuration du « je »**.

Vignette clinique : André (3 ans et demi) : « **La boule comme toboggan.** »

Lors d'un atelier parent-enfant au sein de l'école de cirque, un parcours avec les boules était proposé. André, avant de monter debout, passe du temps à s'allonger, glisser, tourner sur le ventre Une fois que tout le corps a pu être en contact avec la boule, il s'est redressé seul pour accéder à sa verticalité.

J'ai eu l'impression que ce moment de « glissade » et de « contact » avec la boule était un temps de retour sur soi permettant à André de renforcer la **structuration et la construction de son enveloppe**, de lui apporter une certaine **sécurité et stabilité**. D'une certaine façon il va à la rencontre de son corps, il appréhende l'espace autour de lui, et s'approprie le matériel afin de se mettre debout tout en gérant la hauteur et le déséquilibre.

Par ailleurs, contrairement au ballon, la boule est dure ce qui permet de renvoyer des sensations de solidité de la charpente osseuse. Pour monter dessus, nous pouvons passer par la position assise, puis à quatre pattes, à genoux et enfin debout. Nous pouvons alors remarquer que ces différentes étapes font écho à celles du **développement psychomoteur** : la position assise, le quatre pattes, le chevalier servant et la position debout.

De plus, à chaque étape, la boule est en contact avec des parties osseuses, ce qui peut être intéressant pour appréhender notre structuration, jouant notamment sur la conduction osseuse [58]. Cette dernière apporte des sentiments de **cohérence**, de **solidité** et

⁴ Voir annexe 1.

d'intériorisation des appuis et amène une certaine **sécurité** au sujet : le système osseux est solide, fidèle et ne se déforme pas (contrairement aux muscles ou encore aux organes) [58].

Enfin, par la succession d'étapes pour monter dessus et par le **piétinement** qui est nécessaire pour maintenir l'équilibre, l'utilisation de la boule va pouvoir participer à la perception des appuis porteurs et mobiles, construisant la tonicité du rachis. D'un point de vue kinésiologique ce marquage minimal de piétinement, qui peut rappeler celui de la pulsation en danse, est un travail de la **verticalité** mobilisant alors les muscles à action lordosante et délordosante [58]. La verticalité passe alors par un mouvement de redressement voire d'extension du rachis considérée comme une « *adaptation de la posture pour lutter contre le vecteur gravitationnel en éloignant le centre de gravité* » de la surface d'appui [67, p23]. Ainsi, la boule permet d'appréhender le redressement et la construction de l'axe corporel.

Pour finir, de cet axe corporel se dégage six directions. La direction naturelle haut/bas qui est ressentie par la gravité et repose sur un appui en bas (la boule) et un appel vers le haut (le redressement) ; la direction avant/arrière, qui peut être considérée comme celle de l'action. Cette symbolique est retrouvée lorsque nous voulons faire avancer ou reculer la boule; le corps suit ces deux directions. Enfin nous pouvons citer l'axe droite/gauche qui peut être rapproché des alternatives et des choix [58].

II-2-2-2. Les Anneaux ou les cerceaux aériens⁵

Les anneaux sont des objets que nous pouvons manipuler (faisant partie de la jonglerie); quant au cerceau aérien nous évoluons dessus. Leur point commun est leur configuration circulaire tout en étant creux. A travers ces objets nous pouvons donc nous confronter aux **limites**, au **dedans** et au **dehors**.

D'une part, nous pouvons nous mobiliser sur le cerceau aérien en réalisant des mouvements à l'intérieur, jouant ici sur le regroupement, ou **en périphérie** sollicitant généralement des **schémas d'extension**. Notre organisation ostéo-articulaire autorise ou limite certains mouvements, renvoyant notamment une sensation de limites et participant donc à la construction d'une **continuité corporelle** [67]. Cette limitation soutient alors la différenciation de soi, de l'environnement et d'autrui pouvant diminuer les impressions de dilution que nous pouvons retrouver dans certaines pathologies [58].

D'autre part, la manipulation avec les anneaux peut introduire un jeu sur le **schéma corporel**. En ce sens un travail sur l'**enveloppe corporelle** et les **articulations** peut émerger. Par exemple nous pouvons les faire tourner autour des poignets, des coudes ou encore des épaules mettant en avant les jonctions membre-tronc. Ces liaisons peuvent ainsi être

⁵ Voir annexe 1.

rassurantes pour le sujet qui peut se percevoir comme un tout articulé et mobile. [12, 22, 58, 67].

Vignette clinique : Antoine (7 ans ; diagnostiqué comme présentant un Trouble du Spectre Autistique (TSA) atypique.)

« Les anneaux comme lien. »

Pendant une séance de l'atelier cirque au sein de l'hôpital de jour, nous expérimentons les anneaux. Antoine a alors passé la majeure partie de son temps à enfiler les anneaux autour de ses jambes s'arrêtant aux chevilles, aux genoux puis à la hanche. Il faisait de même avec les bras et la tête. On aurait dit qu'il expérimentait le dedans et le dehors, la perception de ses segments articulaires et notamment les jonctions tronc-membre, soit l'architecture de son corps propre.

Nous avons pu faire évoluer le jeu d'Antoine, en essayant de faire passer les anneaux sur tout le corps, mettant en avant **une continuité corporelle** se voulant être **organisatrice et rassurante**. Cela peut être en lien avec la difficulté, souvent retrouvée chez les personnes autistes, de se représenter la globalité de leur corps et de leurs attaches qui lient les parties entre elles [58].

Comme nous venons de le voir, le cercle renvoie donc aux notions de limites et de délimitations pouvant être utiles dans notre pratique psychomotrice, notamment pour identifier un espace distinct.

II-3. Délimitation d'un lieu

Généralement, cet univers renvoie à l'image du cirque traditionnel qui se déroulait sous chapiteau. Ce lieu ancestral (ou aujourd'hui la salle de cirque) apparaît à la fois comme étant fort et fragile [19, 23].

Nous pouvons entr'apercevoir ce lieu comme fragile, notamment quand on fait référence au chapiteau. Les murs sont des toiles qui peuvent être traversées facilement, symbolisant une séparation plus malléable avec l'environnement extérieur, et mettant ainsi en évidence des limites dedans et dehors modulables. Par exemple, de l'extérieur nous percevons un lieu vivant donnant alors l'impression d'être déjà dedans [23].

Il peut aussi apparaître comme fort, s'appuyant sur une charpente centrale, permettant de contenir et soutenir les expériences, la découverte et le développement de soi. Les artistes (ou les enfants lors d'une médiation) échangent sur leurs découvertes et leurs expérimentations dans un vécu teinté d'émotions qui peut être déstabilisant mais pour autant, le lieu apporte une protection, une assurance et réassurance à la fois physiques et psychiques [23].

Cela peut être rapproché des fonctions de **Holding** et **Handling** ⁶ développées par D. W. Winnicott [38, 65]. Le matériel constitué notamment de tapis plus ou moins épais ou encore de différentes couleurs peut renvoyer un aspect **sécure** et **contenant** . Le regard des partenaires, leurs encouragements soutenus par le ton et l'intonation de la voix mais aussi l'attention portée sur les « artistes », participent aussi à ce portage [38, 65].

Le chapiteau permet alors de délimiter un lieu, un espace où tout apparaît comme possible. L'artiste donne en effet, l'impression de défier les lois de l'univers, de voler, de réaliser différentes prouesses physiques par une connaissance de son propre corps et de celui de ses partenaires.

Par ailleurs, la présence du psychomotricien, de thérapeutes, ou des animateurs permet d'accueillir les peurs, les angoisses. Cet accompagnement favorise le dépassement des appréhensions, et à force de répétitions soutient leur compréhension.

Vignette clinique : « *Le regard comme parade.* »

Dans ma pratique personnelle, je travaille souvent sur le fil d'équilibre. Il y a quelques années, je m'entraînais à réaliser une figure. Au début le « professeur » me guidait en utilisant un contact physique, un portage en soutenant mes déséquilibres. Puis petit à petit il s'éloignait, et pendant plusieurs séances, il se plaçait loin du fil (ne pouvant l'atteindre si je chutais), mais je ne pouvais réaliser la figure sans son regard posé sur moi.

A travers cette scène, nous pouvons percevoir le rôle important du portage physique mais aussi psychique : **du portage à travers le contact** , mais aussi le **portage à travers le regard** induisant une certaine séparation. Le pareur⁷ exerce alors un **portage psychocorporel** se rapprochant de la fonction **d' Holding** . De plus, cela permet à la personne de percevoir ses **propres appuis** : ce n'est pas le corps de l'autre qui la soutient.

Le cirque est donc une pratique du risque tant physique qu'émotionnelle [40]. L'artiste de cirque se réalise en se confrontant au déséquilibre, que ce soit à travers les postures variées, la soumission à la pesanteur, la manipulation d'objets ou encore au déséquilibre en soi avec notamment le clown. D'une certaine façon cela ramène à la réalité : *La vie n'est-elle pas un art de funambule ?* [19].

Finalement, toutes ces prouesses vont être portées par un lieu qui apporte de la sécurité, de la contenance.

⁶ Le Holding correspond au portage du bébé physiquement et psychiquement autrement dit « *soutenir le moi du bébé dans son développement c'est-à-dire le mettre en contact avec une réalité extérieure simplifiée, répétitive [...] permet[tant] de trouver des points de repères simples, stables* » [65, p.272]. Le Handling fait référence à la manipulation du bébé pendant les soins, lui permettant de se vivre dans son corps. [38, 65].

⁷ Au cirque, un pareur est celui qui réalise une parade c'est-à-dire un accompagnement et une sécurité réalisés par les entraîneurs ou autres artistes lors de la réalisation d'une figure.

II-3-1. Un univers contenant et enveloppant

Cette « enveloppe psychique » avait été évoquée par S. Freud dans « *L'esquisse* ». A travers ces termes il met en évidence les limites du Moi, et la différenciation entre le dedans et le dehors [3, 16]. Ainsi, l'enveloppe est indissociable de la contenance.

Le terme « *enveloppe[r]* » renvoie à plusieurs notions [14] :

- Au conditionnement, à l'emballage faisant référence à un enveloppement rigide ;
- Aux verbes entourer ou couvrir qui font appel au « *prendre soin* ».

Quant au mot « *contenance* » il fait aussi appel à plusieurs notions [14] :

- Aux contenants qui permettent de maintenir, renvoyant ainsi une image dynamique ;
- A l'union.

A travers cela, nous pouvons identifier deux caractéristiques de l'enveloppe et de sa fonction de contenance. Effectivement, nous retrouvons un côté plutôt **stable** qui permet d'entourer, de délimiter et un côté **dynamique** qui anime les différentes pièces, les faisant fonctionner de manière harmonieuse.

Par analogie, au cirque, la stabilité est retrouvée notamment par la salle et le matériel. Le dynamisme, quant à lui, est perçu dans la relation, la bienveillance et le portage des uns et des autres. En s'appuyant sur le regard, les paroles, les gestes d'accompagnement (de portage et de parade), les artistes **découvrent** leur corps, se **approprient** et se le **représentent**. Tout comme la fonction contenante de la mère permet la réception des éléments bêta et leur transformation en éléments pensables (éléments alpha), la fonction contenante du cirque met en sens les différentes sensations et émotions, permettant au circassien de penser son corps [3, 16, 23, 32, 38].

Pour faire référence à cette fonction, W.Bion parle alors « *d'appareil à penser* » qui serait constitué d'un écran (ou d'un filtre permettant de trier les informations) et d'un contenant inscrivant la trace. La présence de la mère, ses mimiques, son regard, ses gestes, ses mots donnent ainsi une certaine cohérence et un sens aux projections du bébé, élaborant les bases de la **symbolisation** [1, 3, 38]. Cela constitue les premiers pas de pensée de l'enfant, et donc de son individualisation [3, 16]. Ce sentiment est retrouvé dans certains témoignages d'artistes de cirque où la jonction du regard et des sensations tactiles, proprioceptives issues du portage ou de la pesanteur, renvoient cette sensation d'existence, d'être quelqu'un d'entier et de différencié [63].

L'univers du cirque met alors en évidence un espace contenant, constant, sécurisant qui permet une certaine défense contre le monde extérieur, favorisant alors l'exploration, l'expérimentation et les erreurs.

Nous retrouvons ici les apports de D. Anzieu, pour qui le « *Moi-Peau* » exerce de la contenance et est alors source de pensée [3].

La peau entoure le corps et matérialise une **barrière** entre les environnements intérieur et extérieur. Cette dernière peut être perméable assurant une **communication** tout en revêtant une fonction de **protection**. D'un point de vue anatomique, la peau se compose de deux parties : une couche superficielle (épiderme) et une couche interne (le derme et l'hypoderme). Elles sont recouvertes de phanères (ongle et poils) et forment ce qu'on appelle le tégument. Ainsi elle assure de nombreuses fonctions essentielles pour le bien être du sujet telles que le **maintien** de la température corporelle ; la sensibilité à la pression, douleur ou encore chaleur ; un rôle immunitaire ou encore un apport dans la relation sociale et la communication [29]. La peau **contient, matérialise** et apparaît alors **propre à chaque individu** notamment par sa couleur et les sensations qui peuvent en ressortir, renvoyant à la fonction nommée « **sexualisation** » de D. Anzieu[3].

En effet, il propose une analogie entre le Moi, qui entoure le psychisme et le Penser qui enveloppe les pensées. Nous retrouvons ici un écho à ses 8 fonctions [3].

Nous avons déjà pu évoquer l'importance de la **contenance** au cirque à travers le lieu, les objets, la position des intervenants.

Par ailleurs, le cirque est un voyage de soi en compagnie de l'autre, avec le plaisir de travailler avec l'autre mais aussi de s'en différencier renvoyant à **l'individuation**: « *Le cirque regroupe le collectif, et inscrit l'individuel* » [3, 8, p. 15, 32].

D'autre part, comme énoncé lors de la première partie, le cirque a traversé les temps, les formes ont changé et pourtant il donne toujours à voir un spectacle ; les artistes créent toujours à partir de leur corps : de l'immuable semble présent retrouvant ici la **constance**. Cette dernière favorise pour D. Anzieu, une défense contre les excitations et les envahissements [3, 8].

De plus, nous avons pu observer le mélange des arts au sein du cirque pouvant donner l'impression d'essayer de réunir en un seul lieu une création globale. Comme l'énonce Y. Ciret, le cirque fait appel à la mémoire des Hommes. Il est présent dans l'ici et le maintenant tout en jouant sur le passé et le futur, mettant en avant une solidité pouvant faire écho à la fonction de la **maintenance** [3, 8].

Enfin, à travers le cirque, nous allons à la rencontre du sensori-moteur avec notamment l'alternance entre tonicité et détente musculaire, entre reconnaissance et différenciation de soi par rapport à l'autre faisant référence à **l'énergétisation** [3]. De plus le cirque garde en mémoire des « **traces** » ; les enfants vont pouvoir reparler de leurs expériences, et avec un accompagnement ils vont pouvoir mettre du sens sur ces empreintes: le cirque peut donc être **signifiant** [3, 8, 13, 32].

Pour finir, le sujet circassien vit des expériences corporelles et peut les partager avec ses pairs. Ainsi une correspondance peut être retrouvée dans les ressentis et perceptions, apportant des repères stables [3].

Du mot cirque à celui de cercle, il n'y a qu'un pas. Ainsi, en utilisant le cirque comme médiation nous pouvons faire écho au cercle et à ses fonctions. Toutefois, l'univers du cirque ne peut se résumer à cela, et fait partie d'un ensemble plus large : nous parlons alors des « Arts du cirque ».

III- Les Arts du cirque

Au cirque, tu fais quoi ? Le clown ? Tu dresses des lions ?

Ces questions qui me sont souvent posées mettent en avant l'univers partagé du cirque traditionnel : « *Le destin, la foi, la passion, la mort et le goût du sang nourrissent tant d'histoires de cirque pour construire un univers où rien n'est aussi beau* » [45, p.7].

Cette citation a peut-être évoqué chez vous un souvenir de cirque qui peut être à la fois intense, joyeux, heureux, ému ou encore détestable.

Le cirque a, en effet, souvent fasciné les hommes et notamment les enfants. Il garde un côté magique, mystérieux et assez inaccessible. A l'inverse il peut aussi impressionner, faire peur et renvoyer à un univers dangereux.

III-1. Un univers porteur

L'univers du cirque offre des stimulations variées à travers les couleurs, les formes, les objets plus ou moins insolites, les musiques, les bruits, les sensations ou encore les mouvements.

Qui, enfant ou adulte, laissé seul sur la piste de cirque, dans la salle d'entraînement, n'a pas eu envie d'aller explorer les différents agrès ? Aller se suspendre au trapèze ? Essayer de monter sur le fil ou sur la boule ?

Cependant, dans un contexte de médiation, nous proposons d'inverser la caméra et de quitter la position de spectateur pour passer du côté de « l'artiste ». Ce changement va s'appuyer sur l'art qui peut nous interroger, nous bousculer, nous émouvoir et nous étonner. L'art percute le sujet dans sa globalité. La pratique artistique met ainsi en jeu une exploration de soi demandant alors de vivre cette discipline [37].

Concernant le cirque, nous pouvons mettre en avant la « *création de soi dans le risque et le déséquilibre continu* » [19, p. 61]. Les différents objets vont venir jouer avec les repères

spatiaux de la personne (le haut et le bas s'inversent), vont s'amuser avec les contraintes de la pesanteur et les lois de la gravité, ils vont se jouer de l'équilibre permettant au sujet de s'immerger dans un monde sensoriel étonnant, surprenant et qui peut déranger [19, 40].

Toutefois, avec un accompagnement et un appui, ce changement de rôle peut être accepté par le patient. Il pourra alors s'appuyer sur l'imaginaire circassien qui se veut être porteur.

III-1-1. La motivation

En psychologie la motivation correspond à « *l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un **but** donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent* » [14]. C'est une notion subjective qui va donc inciter le sujet à agir.

Pour compléter, un but peut aussi être défini comme « *une représentation interne d'un résultat désiré* » [18, p. 91]. C'est ainsi à la fois un **guide** de l'action, un **résultat** attendu et une **cible**.

Plusieurs buts, s'entremêlant selon leur niveau d'abstraction, peuvent exister. Nous pouvons alors distinguer, de façon non exhaustive, des **buts affectifs** comme la recherche de sensations, des **buts cognitifs** qui permettent de satisfaire une curiosité ou d'affirmer une créativité, des **buts d'appartenance** ou encore des **buts d'affirmation de soi** [18].

Vignette clinique : « *Léon et Antoine, une découverte pleine de rebondissements.* ».

Lors d'un atelier cirque, nous découvrons les pédalettes⁸. Dans un premier temps l'expérimentation d'Antoine et Léon était motivée par un but affectif, recherchant alors les sensations vestibulaires, la vitesse ou encore les déséquilibres possibles.

Puis ce but a évolué vers un but cognitif où la curiosité de l'objet prenait le dessus. Ils ont alors essayé de mettre en avant plusieurs façons de l'utiliser : avec les mains, les genoux, à quatre pattes etc. variant notamment les explorations corporelles, spatiales et temporelles. De plus, ils cherchaient le regard de l'adulte afin de montrer leurs découvertes, leurs capacités à comprendre et diriger l'objet mais aussi leur fierté à trouver et partager de nouvelles façons de faire.

Un objet peut ainsi être à l'origine de différents buts traduisant un aspect motivationnel nécessaire en psychomotricité. Il devient alors le centre de l'attention conjointe, favorisant le processus de médiation et enrichissant l'alliance thérapeutique.

Selon J. Corraze l'intensité de la motivation est liée à la qualité et au caractère nouveau du stimulus. Il identifie alors les comportements d'exploration où le champ d'action est

⁸ Les pédalettes sont un objet de cirque composé de quatre roues en plastique et de deux plateformes articulées pour mettre les pieds. Dans le domaine circassien, elles permettent notamment l'apprentissage du monocycle. Voir annexe 1.

l'objet. C'est ce dernier qui fait explorer, « aller vers », essayer, tomber, se relever et recommencer jusqu'à trouver un ajustement adéquat entre soi et l'objet [19].

Ainsi, l'atteinte des buts va pouvoir procurer des **bénéfices** à la fois pratiques mais aussi cognitifs et psychologiques comme soutenir **l'estime de soi et/ou la fierté** [57]. Au final, l'accomplissement de ses propres buts participe au développement du sujet et peut être illustré avec ces mots portant sur l'écriture: « *La justification de la poésie, c'est l'écriture. Vous ne conquérez rien d'autre que vous-même* » [57, p. 1113].

Pour finir, cela permet à la personne de développer une **stratégie**, de mobiliser ses compétences ou de pouvoir les découvrir. La motivation va s'appuyer sur le sujet mais aussi sur l'environnement et ses caractéristiques. Si ce dernier permet à l'individu de se sentir compétent ou autonome, il développera une motivation « intrinsèque » [57].

Vignette clinique : « **Léon un garçon surprenant.** »

Léon est un garçon présentant une épilepsie à type d'absence. La psychiatre, avec qui j'ai pu discuter, le décrivait comme un enfant en difficulté, ne pouvant réaliser de nombreux gestes quotidiens. Au début de l'année dans le groupe de vie, Léon était souvent sur le côté, attendant qu'on lui demande de faire les choses. Il apparaissait presque apathique et dans son monde.

Cependant, Léon a pu investir le moment de « l'atelier cirque » pour oser expérimenter des figures acrobatiques, ou encore des recherches avec les objets. Il s'est alors révélé au fur et à mesure des séances, gagnant en motricité, en coordination et en assurance. Poussé par l'envie de réaliser des prouesses et de « *faire le cirque* », comme il le racontait, j'avais l'impression que ses difficultés passaient au second plan.

Léon s'accrochait alors à l'univers du cirque, à l'envie de faire comme les spectacles vus, mettant en évidence cet aspect motivant du cirque.

Le cirque est un art du mouvement. L'image des prouesses, des spectacles, de la magie que peuvent percevoir certains enfants en tant que spectateur, peut contribuer à atteindre ces buts (de maîtrise ou d'apprentissage). Nous pouvons donc prendre en compte le caractère impressionnant de la discipline comme facteur de motivation, favorisant les comportements d'exploration. Ainsi le défi et la prise de risque présents dans le monde circassien peuvent entrer en compte et pousser l'enfant à se dépasser et à agir sur l'image du corps [32].

Le cirque comme médiation peut donc permettre de rendre l'enfant acteur de sa prise en charge tout en proposant un accompagnement en se décalant des troubles et difficultés de l'enfant, le replaçant dans un contexte motivant, stimulant où ses compétences et capacités sont mises en avant.

La motivation va alors soutenir l'intention qui peut, comme nous allons le voir, s'approcher d'une valeur communicative.

III-1-2. L'intention

Dans l'évolution, le cirque est passé d'un enchaînement de prouesses physiques destinées à faire rire, à émerveiller et impressionner à des numéros s'articulant au sein d'une histoire [23, 45]. Il y a une intention différente. Le partage n'est plus sur la même tonalité ; les artistes se livrent avec moins d'artifice et racontent une histoire avec leur corps et les objets de cirque [19, 40]. L'artiste se déplace dans un « *processus dynamique de l'Image du Corps* » [23, p. 74]. Cette image se réactualise selon le contexte, les sensations et perceptions créant ainsi un moment de partage.

L'intention peut être définie comme « *un mouvement intérieur par lequel une personne se propose plus ou moins consciemment et plus ou moins fermement d'atteindre ou essayer d'atteindre un but déterminé, indépendamment de sa réalisation, qui peut être incertaine, ou des conditions qui peuvent ne pas être précisées* » [14].

A travers cette définition, nous pouvons voir émerger les notions de volonté et de désir qui permettent d'organiser le geste⁹ impliquant un projet moteur [40].

E. Husserl, quant à lui, parle de l'intentionnalité comme le **caractère orienté et expressif** de la conscience -autrement dit de la perception-vis-à-vis de l'objet [81]. En suivant cette idée, l'intention peut être considérée comme « *ce qui représente un sujet par un autre sujet* » [81, p. 45], permettant la communication et les relations. En effet, c'est en percevant, selon notre histoire et notre façon d'être, les intentions des autres que nous pouvons entrer en relation. Par exemple, l'enfant va saisir de façon assez précoce l'intention bienveillante de son entourage et en particulier de sa mère, leur permettant de construire une relation primordiale pour son développement.

L'intention est ainsi une façon pour le sujet de **comprendre le monde** et ses **relations**.

Vignette clinique : « *L'intention vectrice d'ancrage et/ou d'expressivité.* »

Dans ma pratique personnelle, un exercice nous a été proposé pour nous faire comprendre le rôle de l'intention. *Comment peut-elle notamment organiser le mouvement et transmettre un message à travers le dialogue tonique ?*

Ainsi nous étions en binôme l'un derrière l'autre. La personne de derrière encerclait de ses bras la taille de son partenaire. Ce dernier énonçait à voix basse et en y pensant fortement : « *je vais en haut* ». Son corps s'allégeait et il pouvait être soulevé par son partenaire. Dans un second temps, l'exercice était repris mais en pensant et voulant aller « en bas ». A ce moment, le porté n'était pas possible et nous pouvions sentir un **ajustement tonique, une posture et un ancrage différents**, partant du ventre et se transmettant au niveau des jambes jusqu'au sol.

⁹Je considère ici le mouvement comme la mobilisation de parties du corps et le geste comme un mouvement associé à un projet, une intention et/ou une expressivité.

On retrouve ici le lien entre une volonté et l'ancrage corporel qui en découle. Cela fait référence à B. Lesage qui évoque deux centres d'ancrage corporel. Le premier se situe trois doigts en dessous du nombril et correspond pour lui au « **centre de puissance** » qui est notamment sollicité dans les arts martiaux ; et ici dans le deuxième exercice. Ensuite nous pouvons identifier le deuxième centre au niveau du sternum, appelé « **centre d'allègement** » qui est alors lié à l'**expressivité**. Il est alors mis en action dans le premier exercice, favorisant le porté, l'ajustement tonique adéquat et finalement une expression corporelle qui en découle [58, p.204-205].

Ces exercices permettent de concevoir l'importance de l'intention dans une action. Selon ce que l'on veut transmettre le geste ou la figure ne sera pas réalisé ni amené de la même manière.

Ainsi nous pouvons comprendre les mouvements, les gestes, les postures ou encore notre évolution dans l'espace comme les résultats d'une intention qui traduit notre rapport à soi, à l'espace et à l'environnement.

En psychomotricité, les médiations peuvent permettre l'émergence de l'indicible [68] : « *C'est de la grammaire du corps que va surgir le sens du geste* » [19, p.106]. Cela nous amène à une réflexion sur la singularité de chacun : « *Chacun à sa signature, ses qualités préférentielles qui résultent de toute une histoire personnelle* » [58, p. 211, 62].

III-2. Aux portes de la psychomotricité

III-2-1. Le corps au centre de la pratique

Nous allons vers le renouveau du cirque avec la proposition d'un théâtre accessible à tous. Les artistes deviennent des chorégraphes qui encouragent l'aptitude à créer et à modifier. Ils vivent ainsi la réalité de leur art et ne sont plus à l'origine d'une suite de numéros transmettant uniquement des émotions diverses et variées telles que le rire, l'étonnement, l'admiration, la peur.

Si nous prenons par exemple le jonglage, de nos jours les pratiques amatrices se sont diversifiées mettant en évidence un changement dans les cultures. Cette pratique ne se limite plus aux saltimbanques, et ne se résume plus à la démonstration et à la création de numéros [19, 40]. Aujourd'hui, le jonglage dans la pratique circassienne, est souvent intégré à une histoire, dans laquelle le corps danse en relation avec les objets [19, 45].

De nos jours, le cirque nous fait part d'une plus grande intériorité avec notamment une attention plus importante portée aux appuis, au contact du corps à corps et donc au **dialogue tonico-émotionnel** [19, 45, 63].

De plus, le corps du circassien expérimente les chutes, il court, s'entrelace, se plie et s'étire, se contracte et peut s'arrêter un instant avant de reprendre son envol ou sa chute.

Le cirque permet alors la **découverte** de son corps, de ses **difficultés**, de ses **limites ou facilités**. Le corps devient la matière de travail : « *Les langages du cirque contemporain renvoient à la complexité de l'être et à sa fragilité* » [19, p. 69].

En psychomotricité, l'utilisation des Arts du cirque comme médiation va permettre au sujet d'appréhender un contrôle de soi et de sa gestualité, abordant notamment ici les notions de schéma corporel, d'axe, de latéralité, de coordinations, de dissociations. L'enfant se retrouve effectivement dans une motricité nouvelle et originale qui se joue de l'espace, des lois de la pesanteur, et se retrouve confronté à une maîtrise d'objets extérieurs. Cela nécessite de garder une attention tournée vers soi pour comprendre et diriger les actes moteurs, tout en utilisant l'environnement [13, 54].

Nous avons alors un travail de la chair, du corps, le tout en relation ! Je résumerais le cirque comme **une pratique individuelle au sein d'un groupe**. C'est pourquoi, tout comme J. Rosemberg, nous pouvons distinguer de nouvelles valeurs éthiques qui apparaissent dans le cirque actuel [19, p. 71] :

- « L'humanité ;
- La simplicité. Les costumes des plus extravagants, aux multiples couleurs ont tendance à être remplacés par des tenues plus neutres, permettant au spectateur de s'attacher à l'histoire racontée, plus qu'aux démonstrations.
- L'authenticité ;
- La convivialité ;
- La solidarité ;
- L'humour ;
- La poésie »

Ainsi, le circassien mélange dans ses figures la **technicité et le symbolique** afin de présenter au monde d'autres réalités. Il se met en action, il s'engage entièrement dans ses prouesses et **se construit** alors comme un **sujet unique** [13, 19, 32, 63]. Il allie la danse, le théâtre, le cirque traditionnel, se livrant alors dans sa totalité [40].

III-2-2. Un espace évoluant vers une aire transitionnelle

Aux Etats-Unis, nous pouvons remarquer que le cirque est centré sur la démonstration, les performances et les artifices. L'objectif des spectacles est d'éblouir les spectateurs, mélangeant les costumes les plus colorés, les nouvelles techniques de lumières, de musiques, alliés à des prestations des plus éblouissantes [40].

Dans la culture asiatique, les spectacles sont plus ancrés sur leur Histoire. Cela est mis en avant par les musiques et les danses traditionnelles. Les artistes, sont vêtus de costumes assez simples, permettant d'attirer le regard sur le corps, sur ses limites et potentialités.

L'objet de cirque pourra donc revêtir une toute autre signification pour l'artiste et sera mis en valeur de manière différente [40].

Le cirque apparaît alors comme une **aire transitionnelle** à la **limite entre le dehors et le dedans**. Cet espace revêt une fonction particulière dans le développement de l'enfant. C'est un espace de jeu, d'expérimentations où l'enfant développe sa créativité et son imaginaire [38]. Elle est associée aux **objets transitionnels** qui vont permettre à l'enfant de rejouer des scènes de la vie quotidienne. Il va prendre des objets extérieurs et les utiliser en fonction de sa réalité interne, l'amenant petit à petit vers la symbolisation et la représentation [82].

Progressivement cette aire transitionnelle pourra être délaissée au profit d'intérêts ludiques, créatifs, culturels comme l'art, la religion, les sciences. Le cirque étant considéré comme un art, il fait donc suite à cette aire transitionnelle [32, 37, 39, 65].

Mais si nous regardons de plus près la pratique, nous pouvons remarquer que nous favorisons l'expérimentation au travers de divers objets. Ces derniers vont être appréhendés, utilisés, joués et rejoués de façon différente selon les sujets, faisant écho à cette aire transitionnelle.

Vignette clinique : Sofian : (6 ans ; diagnostiqué comme présentant un TSA) « A **la conquête de soi et du monde (I).** »

Au sein de l'hôpital de jour, lors d'une séance autour des massues, Sofian a passé le temps de l'expérimentation à les projeter devant lui comme s'il cherchait à tester son ajustement tonique, sa force ou alors à percevoir et à se représenter l'espace. En y réfléchissant, cela pouvait aussi traduire une difficulté pour Sofian de rester à un endroit afin de pouvoir lancer la massue vers le haut dans l'objectif de la rattraper.

Finalement, que ce soit une de ces trois hypothèses, en utilisant les massues, Sofian répétait différentes situations traduisant son **organisation psychocorporelle** et testant son **corps, l'objet et l'espace environnant**.

L'appropriation de l'espace est une **co-construction** importante : l'enfant doit pouvoir investir un espace pour se construire soi *et* inversement notre construction corporelle nous permet d'investir, de comprendre et de se représenter un espace. Comme le raconte P. Schilder: « *l'espace du corps ne veut strictement rien dire s'il n'y a pas d'espace extérieur* » [61, p. 108, 58, 86].

Cela nécessite donc la découverte, l'exploration, l'imagination puis la symbolisation de différents espaces en tant que lieu sensoriel, lieu de mouvement, espace clos ou espace ouvert. Ainsi « *avant de s'élaner vers l'extérieur, l'inconnu, l'étranger, il faut savoir maîtriser, dompter, habiter cet espace fonctionnel et affectif* » [86, p. 9]. Il est alors intéressant d'observer l'**occupation** de l'espace par les enfants que nous accompagnons en psychomotricité. Certains vont ressentir le besoin de délimiter, partager l'espace, d'autres vont donner l'impression d'être dépassés par l'espace ; sentiment perçu chez Sofian [58, 86].

B. Lesage évoque alors des niveaux d'organisation de la spatialité avec dans un premier temps une topologie entre le centre et la périphérie, puis la sollicitation de l'oreille interne qui induit une perception des trois plans de l'espace et les notions de trajet, d'itinéraire ou encore de direction. Au niveau de l'organisation corporelle nous retrouvons alors une structuration en étoile avant l'apparition des ondulations, rotations et torsions [58].

Le corps est alors à la fois une structure posturale et une structure de mouvement permettant la mise en place d'une spatialité en trois dimensions et créant par là un **espace de partage et de rencontre** [61, 86].

Vignette clinique : Noé (6 ans, diagnostiqué comme porteur d'un TSA) : A *la conquête de soi et du monde (2)*. »

Noé de son côté utilise les massues dans un enchaînement de figures. Il peut les lancer et les rattraper, en variant les mouvements, il peut aussi imaginer des scénarii en transformant la massue en balai de sorcière ou en canne de papy par exemple.

Sur ces deux prises en charge, avec le même objet et deux enfants différents, nous pouvons apercevoir ce rôle de **l'aire transitionnelle** que peut revêtir le cirque. La massue est ici appréhendée de deux façons distinctes. Le corps est mis en jeu différemment renvoyant quelque chose de la personnalité de chaque enfant.

Ainsi le cirque, jouant sur cette frontière entre le dehors et le dedans, peut être intéressant comme médiation pour solliciter la **symbolisation, l'imaginaire, la créativité et la représentation** chez l'enfant.

Transition :

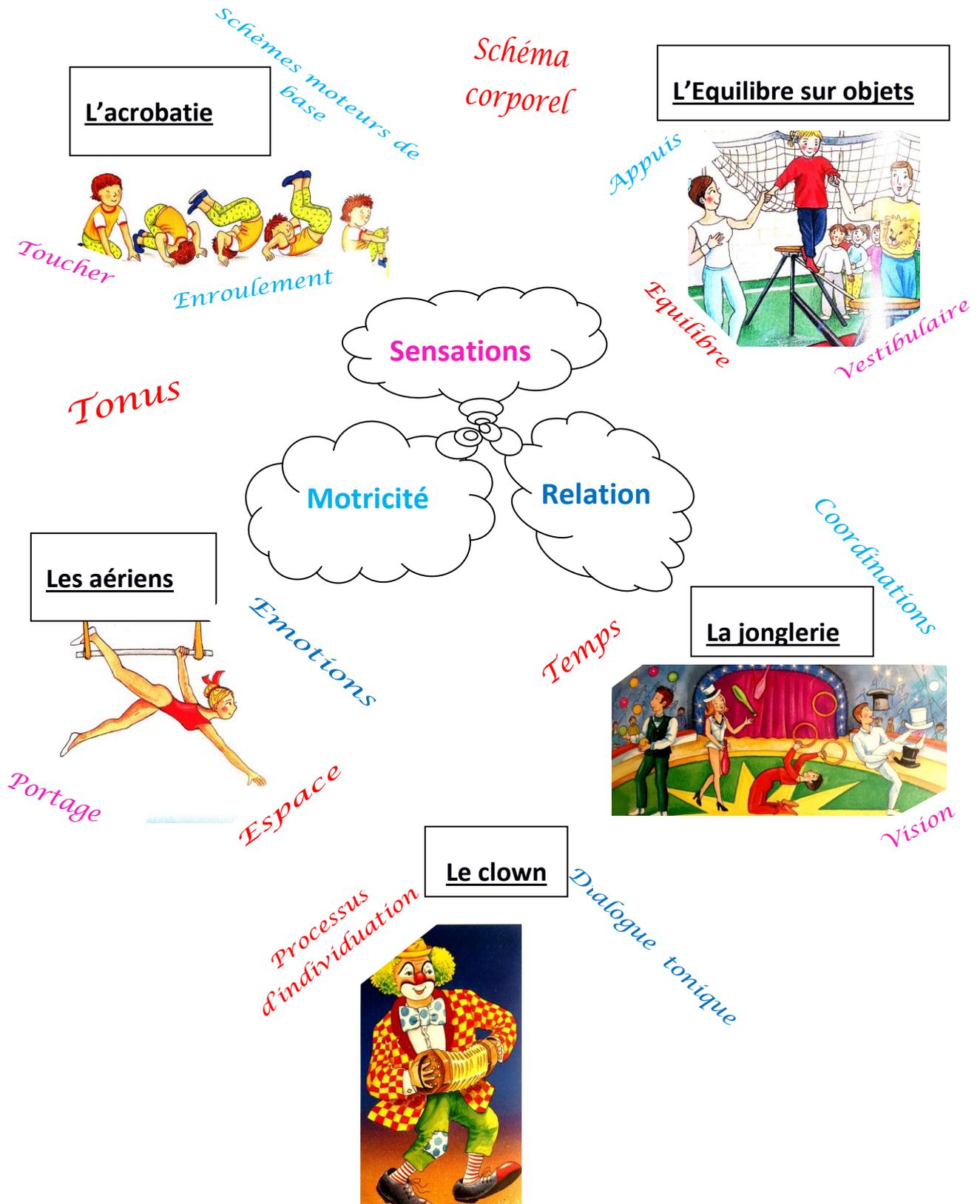
A travers cette première partie, j'ai essayé de vous faire voyager entre le cirque traditionnel et le cirque contemporain, qui se développe de nos jours.

Ce voyage a été l'occasion de découvrir le décor circassien sous le regard psychomoteur, en s'arrêtant sur la symbolique du rond, l'aspect contenant et enveloppant de cet univers. Et pour finir, nous nous sommes intéressés de façon plus précise à la pratique des Arts du cirque s'inscrivant dans cet espace pouvant être perçu comme sécurisant, protecteur mais aussi motivant.

Toutefois, il ne faut pas oublier que chaque sujet est unique. Ainsi mes propos ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enfants. Cet aspect motivant peut être intéressant et permettre l'utilisation du cirque comme médiation en accord avec le projet thérapeutique et l'émergence des désirs de l'enfant.

Nous allons maintenant continuer cette approche de la médiation circassienne en se demandant : *comment, à travers cet imaginaire enveloppant, contenant et sécurisant, le cirque peut-il étayer le développement psychomoteur ?*

Chapitre II : Le développement psychomoteur à travers les Arts du cirque.



Chapitre 2 : Le développement psychomoteur à travers les Arts du cirque.

I- Le développement psychomoteur au carrefour de diverses fonctions

I-1. Le développement sensible

Pendant la grossesse et selon un ordre chronologique, des compétences neurosensorielles se développent constituant un continuum entre les vies intra et extra-utérine [88]. **Le toucher**, la **sensibilité vestibulaire**, le **gout** et **l'odorat**, **l'audition** et la **vision** se déploient [46, 89].

A. Bullinger évoque l'existence de **flux sensoriels**. Ce sont des « *source[s] qui émet[tent] de manière continue et orientée un agent susceptible d'irriter une surface, un capteur* » [12, p. 25]. Les mouvements du capteur sont accueillis et transmis par la sensibilité profonde¹⁰, permettant de construire la **proprioception**, c'est-à-dire permettre à l'Homme de « *situer son propre corps dans l'espace grâce aux sensations kinesthésiques et posturales* » [14].

Je vais alors me contenter d'évoquer les sens tactiles, vestibulaires et visuels étant retrouvés dans la pratique circassienne.

I-1-1. Le toucher

Le tactile va être stimulé par un gaz, un liquide qui s'écoule sur la peau ou par le frottement d'objets solides [12]. Les capteurs correspondent à **l'ensemble de l'enveloppe corporelle**, avec une variété de densité selon les zones du corps [29, 46].

Les premiers récepteurs tactiles apparaissent dès la **7^e semaine de gestation** autour de la bouche et des lèvres. Ils vont ensuite se développer sur l'ensemble du corps jusqu'à la 20^e semaine intra-utérine [46].

Le toucher participe alors à la **découverte et à l'appropriation** du monde environnant. Par le toucher, nous pouvons proposer une prise de conscience des **limites corporelles**. En ce sens le cirque ne peut se détacher du fait de toucher les objets et d'être touché,

¹⁰ La sensibilité profonde ici est différente de la proprioception, elle « *correspond à la tension des muscles et tendons, à la position et vitesse de déplacement d'une articulation* » [12, p. 26].

sollicitant les différentes parties du corps. L'enfant est au contact de diverses textures qui informent sur l'élasticité de la peau, la perméabilité apportant des limites rassurantes, ou encore sur la modulation des muscles, jouant ici sur le volume du corps [19]. Cela va nécessiter un ajustement tonique réciproque afin que ce toucher soit porteur et non intrusif et dérangent. Parfois, il peut réactiver des angoisses archaïques (lâchage, pénétration, morcellement, fusion), qui seront recueillies par le psychomotricien afin de les diriger vers le champ de la symbolisation [13].

D'autre part les récepteurs cutanés occupent un rôle important dans les mécanismes de proprioception. En effet, lorsque le sujet est debout, des **sensations** au niveau des **pieds** sont induites par les forces de la pesanteur et de la gravité. Leurs perceptions fournissent des **informations** sur la **position** du **corps**, sur les **irrégularités** du sol et permettront d'adapter les **réflexes d'équilibration** [67]. Ainsi, dans la pratique circassienne, la diversité des objets (boule, bobine, rouleau américain, fil, trapèze, modules¹¹) vont favoriser les sensations cutanées et donc les réflexes d'adaptation et d'équilibration.

Ces signaux tactiles vont être transmis au cerveau par deux voies [12] :

- Un système archaïque appelé « spino-thalamique » qui dispose d'une transmission lente. Il recueille les aspects qualitatifs : chaud/froid, agréable/désagréable entraînant par la suite des réactions toniques.
- Le système lemniscal correspondant à une organisation somato-topique qui reflète la densité des capteurs et permet la mobilisation et l'utilisation de ces zones.

Ces deux systèmes sont sollicités au cirque. En effet, pour réaliser une figure sur le fil par exemple, le corps réagit aux sensations désagréables du câble sous les pieds ou encore aux déséquilibres, recrutant alors **un tonus musculaire** (notamment au niveau de l'axe corporel et des membres supérieurs). Puis, une fois que cette posture peut être maintenue, nous pouvons nous **orienter vers une mobilisation du corps** dans l'objectif d'avancer ou de réaliser une figure.

I-1-2. La sensation vestibulaire

A la naissance, le bébé va découvrir un monde plus vaste et ne sera plus en contact avec la paroi utérine. De plus, il va être soumis aux **forces de la pesanteur** ; forces qui étaient perçues différemment dans le liquide amniotique. En effet, ce dernier en collaboration avec la paroi utérine amortissait les déplacements brusques [88].

L'accélération ainsi créée par la pesanteur et les mouvements actifs ou passifs (lors du portage et des soins) va alors constituer le *flux gravitaire* [12]. Il est reconnu par le système

¹¹ Vous trouverez en annexe 1, des photos de ces différents objets.

de **l'oreille interne** rempli d'un liquide, la périlymphe, et organisé autour du vestibule qui est constitué de la cochlée, du saccule, de l'utricule et des canaux semi-circulaires. Il présente des capteurs assez tôt dans le développement de l'enfant [12]. Ainsi, lors de déséquilibres, les canaux semi-circulaires perçoivent la rotation grâce au mouvement de l'endolymphe ; liquide contenu à l'intérieur. Le saccule et l'utricule sont, eux, sensibles aux accélérations horizontales et verticales. Ces informations, traduisant notamment une perte d'équilibre, sont transmises au cervelet qui assure la régulation des muscles afin de contrôler l'équilibre. [66, 73].

Ces sensations peuvent être réactivées au cirque avec notamment le bercement, le portage, le balancement dans les aériens. L'équilibre sur objets avec la boule ou la bobine induit des déséquilibres mais aussi des vibrations dans le corps. Ces dernières vont se transmettre dans l'appareil vestibulaire afin de pouvoir rattraper à tout moment les déséquilibres induits.

I-1-3. La vision

Durant la vie intra-utérine, le bébé peut distinguer une lumière dirigée vers le ventre de sa mère. Toutefois, à la naissance le système visuel n'est pas mature. Le nouveau-né peut voir à une distance d'environ 20cm, procurant un contact visuel lors du nourrissage et du portage [46, 87]. Par ailleurs, il peut distinguer les objets fortement contrastés et peut suivre un objet du regard ; la poursuite oculo-céphalogyre étant présente dès la 34eme semaine d'aménorrhée [46].

Ainsi à la naissance, le système périphérique est prépondérant jouant un rôle dans l'orientation et l'ajustement tonique. En effet, selon A. Bullinger il participe de façon active au développement du maintien de la tête, des stations assise et debout puis de la marche, par son rôle dans le recrutement tonique [12]. La maturation fovéale se développe plus tard. C'est pourquoi la coordination de ces deux systèmes, qui permet l'exploration visuelle, n'apparaît qu'entre la 10eme et 12eme semaine de vie [46].

Le regard est important dans notre pratique psychomotrice renvoyant un sentiment de **contenance** et permettant la **construction** d'une **identité** : L'Homme se construit dans le regard d'autrui [69, 82]. Enfin la fixation et la poursuite oculaire sont des enjeux du développement permettant la découverte de l'environnement ou encore l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Pour finir, la rétine permet à l'homme de **percevoir** le **mouvement** dans l'espace jouant un rôle dans les mécanismes de proprioception [67]. C'est pourquoi, pour marcher sur le fil, nous conseillons de fixer un point loin devant soi afin de garantir un meilleur équilibre statique et dynamique. Cela permet de diminuer les afférences tout en gardant un regard sur soi et les mouvements dans l'espace proche.

Vignette clinique : Noé (6 ans, diagnostiqué comme porteur d'un TSA) « *Les yeux sont en voyage.* »

La première fois que je rencontre Noé, je lui dis d'un air que je souhaite joyeux et accueillant « *Bonjour !* ». Il me répond alors de façon automatique « *Ouais ! Salut !* » sans me regarder et sans chercher à savoir qui j'étais. Cette scène s'est alors reproduite plusieurs fois, Noé me disant bonjour ou venant me parler en ayant le regard ailleurs.

En séance, Noé a émis l'envie de tester les massues. Les premiers lancers étaient difficiles, Noé ayant le regard ailleurs, ou les yeux fermés. Puis petit à petit, accompagné par l'observation de mes manipulations et les commentaires portant notamment sur l'importance du regard, Noé a commencé à pouvoir lancer et rattraper la massue verticalement, horizontalement, en changeant de main ...

L'exploration de l'environnement va alors s'appuyer sur le passage « *d'une sensorialité globale à l'utilisation différenciée des cinq fonctions sensorielles (audition, vision, goût, olfaction et toucher)* » [47, p. 138], auxquelles je rajouterai les sensations vestibulaires.

Ce développement permet d'accroître la sensibilité de l'enfant à soi, à l'autre et à son environnement. Il va pouvoir motiver ou être motivé par le développement moteur, entrant alors dans une boucle.

I-2. Le développement moteur

Lors de sa naissance, l'enfant possède des **réflexes primaires**. Ce sont des « *mouvements involontaires, automatiques et rapides en réponse à des stimulations sensorielles spécifiques* » [89, p. 61]. Ils sont contrôlés par le système sous cortical.

Ces réflexes peuvent être considérés comme des bases au développement des activités motrices ultérieures, donnant une certaine forme au bébé en favorisant notamment l'enroulement. C'est dans un second temps, avec la maturation du système nerveux, que le schème d'extension pourra s'établir [88]. Cependant, ces réflexes devront s'effacer (vers 2/3mois) pour que le mouvement volontaire puisse prendre la place [87, 89]. Pour cela l'enfant éprouve le besoin d'expérimenter son corps dans des conditions satisfaisantes.

Par ailleurs, le développement moteur est soumis à des lois qui s'articulent selon des rythmes variables suivant l'enfant et l'environnement [71]. Nous pouvons alors retrouver la :

- La loi de variabilité. Le développement psychomoteur se fait toujours dans un sens de **perfectionnement progressif**. Cela peut s'observer à travers des phases de progression rapide et de stagnation voire de régression traduisant une évolution discontinue [87, 88, 89, 91].
- La loi de succession qui correspond à un ordre de maturation se voulant être constant et immuable. Elle comprend : La loi céphalo-caudale signifiant que la maturation s'effectue de façon **descendante**, de la tête vers le bas du corps. Et la loi proximo-distale indiquant que la maturation se déroule **du tronc vers les extrémités**. [87, 88, 89, 91].

Le développement moteur s'appuie sur des habiletés posturales, motrices et manipulatoires. Ainsi, en suivant les lois précédemment évoquées, l'enfant va de façon successive **redresser** la tête, se **tenir assis** avec les mains puis sans les mains, acquérir la station **debout**. De façon intriquée, il pourra se **déplacer** en rampant, sur les fesses, à 4 pattes et verticalement. Cependant, plusieurs années (environ cinq ans) sont nécessaires pour que la marche s'automatise [87, 89].

La mise en mouvement nécessite alors un « déverrouillage » de la posture qui, selon A. Bullinger, s'effectue par un mouvement des yeux dans la direction choisie [12]. Nous retrouvons cette intrication en acrobatie. En prenant l'exemple de la roulade avant, le mouvement d'enroulement pour engager la rotation est initié par le regard, qui vient se fixer sur le ventre.

Au niveau des manipulations, l'enfant saisit un objet de façon réflexe, puis peut atteindre et saisir un objet volontairement avec une main. La préhension et l'approche évoluent d'une prise **cubito-palmaire**, **digito-palmaire** à **radio-palmaire** [87, 89]. En effet l'enfant, jusqu'à 6/7mois approche l'objet par « **balayage** », seule l'épaule étant mobile. Puis nous pouvons observer une **approche « parabolique »** où le coude commence à se dissocier. Dans un troisième temps, le mouvement qualifié de « **direct »** implique à la fois l'épaule, un déplacement de l'avant-bras et de la main, intégrant et organisant peu à peu les articulations entre elles. Enfin nous pouvons admirer des **activités bi-manuelles complémentaires** (vers 10mois) [89].

Les Arts du cirque : « *La ou les jonglerie(s).* »¹²

Ces différentes approches et prises sont retrouvées dans les activités de jonglerie. Par exemple l'utilisation du **bâton du diable** implique un mouvement « *d'approche balayage* » ; La jonglerie avec des **balles**, **foulards** ou **massues** nécessite une flexion et extension du coude afin d'adapter l'emplacement de la main pour rattraper les objets ; cela pouvant être rapproché de l'approche « *parabolique* ». Enfin, le **diabolo** s'appuie sur « *l'approche directe* » : l'ensemble du membre supérieur est sollicité avec notamment un déplacement de l'avant-bras en avant et en arrière afin que le diabolo reste en équilibre sur la ficelle.

Nous retrouvons ainsi une boucle sensori-motrice dans laquelle les sensations vont stimuler la motricité, et cette dernière va permettre d'affiner leur perception, leur compréhension et d'en extraire des invariants. Ces expériences sensori-motrices vont alors permettre, selon A. Bullinger, la construction de différents espaces du corps [51]. Les progrès moteurs de l'enfant lui permettent d'augmenter son champ d'expériences, enrichissant son organisation cognitive.

¹² Les photos du matériel de jonglerie sont disponibles en annexe 1.

I-3. Le développement cognitif

Le développement cognitif se préoccupe des changements qui apparaissent dans les **processus intellectuels, l'apprentissage, le traitement de l'information, la résolution de problème, le langage et la mémoire** [89].

L'activité cognitive peut alors être comprise comme des interactions entre soi et le milieu, un ensemble de régularités, d'invariants permettant d'organiser les relations [12, 71]. En effet, l'enfant est assailli par des stimulations sensorielles, qui vont mettre en jeu un ajustement tonique en suivant les **phases d'alerte, d'orientation et de traitement de la distance**. Puis, les conduites instrumentales (appelée aussi **consommation**) vont pouvoir être mobilisées pour interagir avec l'environnement [12].

En ce sens, J. Piaget définit l'intelligence comme une forme d'adaptation mentale permettant les échanges entre le sujet et son environnement, favorisant l'accommodation aux personnes, aux objets et situations rencontrées et permettant la résolution de problèmes nouveaux. Ces échanges ont pour objectif de favoriser **l'équilibration** en se structurant sur deux processus complémentaires : l'assimilation et l'accommodation [89].

Les structures opératoires se construiraient alors par paliers et cette évolution serait progressive et linéaire. J. Piaget décrit donc quatre grandes périodes de développement :

- La période sensori-motrice (entre 0 et 2ans). Le mouvement et les interactions sont primordiaux ; leur perception permettant progressivement de constituer des **schèmes sensori-moteurs** et par la suite d'élaborer des représentations [12]. De plus, nous allons apercevoir le début de la permanence de l'objet et le développement de l'imitation différée [87].

Les Arts du cirque : « *Le cirque ou l'art de la maîtrise.* »

Durant cette période, J. Piaget évoque les **réactions circulaires** où la répétition d'un mouvement, motivée par le plaisir, va permettre d'adapter la force musculaire et d'affiner le geste en fonction du projet de construction [87].

Ainsi, lancer les balles, les foulards ou encore les massues vers le haut, devant, derrière, sur le côté ; monter sur la bobine, passer dessous ; évoluer sous le trapèze, sur le trapèze, autour du trapèze ; rentrer dans les tissus aériens, ou s'y suspendre vont être des opérations qui vont donner des informations à l'enfant sur « *l'horizontalité, la verticalité, le dedans et le hors-soi, l'intérieur et l'extérieur, le dessus et le dessous, le plein, le vide, le loin et le proche, les distances et leur maîtrise, le haut et le bas, la droite et la gauche* » [71, p. 134], participant à la compréhension des relations.

- La période pré-opératoire (entre 2 et 6/7ans). L'enfant investit le jeu, le dessin ou encore le langage, favorisant les représentations mentales et le développement d'une **pensée « pré-logique »** et symbolique.

- La période des opérations concrètes de 7 à 12ans. L'enfant va effectuer des **opérations mentales sur du matériel concret**. Les notions de conservation, de logique des classes¹³ vont se construire. Cependant, l'action reste importante.

Les Arts du cirque : « *Le cirque un monde « catégorisé.* »¹⁴

Sans rentrer dans les détails, nous retrouvons cet effort de catégorisation dans le monde circassien. Ainsi nous parlons de familles (aérien, équilibre, acrobatie, jonglerie.) Ce classement se structure sur une certaine **ressemblance** entre les objets (qui volent, sont au sol, se lancent ...). Puis à l'intérieur de chaque famille nous retrouvons des **sous-classes** se basant sur les **propriétés des différents objets**. Par exemple, les cordes et tissus aériens sont souvent associés, étant tous les deux verticaux [40].

- La période des opérations formelles après 12ans. Les opérations mentales peuvent se détacher des objets et se structurer sur des choses plus abstraites comme des propositions ou des hypothèses. Nous pouvons parler de **raisonnement hypothético-déductif**.

Toutefois, A. Bullinger rajoute aux processus d'assimilation et d'accommodation, celui d'appropriation. L'enfant, tente aussi, en interaction avec le milieu de saisir l'usage social des objets [12].

De plus, la théorie piagétienne ne tient pas compte du rôle de la perception notamment pour la permanence de l'objet ou la catégorisation, renvoyant alors à des stades rigides et linéaires [89].

Le développement cognitif se structure donc sur le mouvement, l'action et la relation, favorisant et enrichissant la communication. Cette dernière, en retour, participe à l'apprentissage, à l'organisation et à la structuration cognitive.

I-4. Le développement de la communication

« *Les mouvements du corps humain sont assimilables aux voyelles et la posture comparable aux consonnes* » [40, p 148].

La communication correspond au fait de « *rentrer en relation avec quelqu'un ; c'est transmettre un message* » [22, p. 330]. Les premières communications se structurent sur le **non verbal** [1, 4, 38, 79]. Le corps et son orientation jouent donc un rôle important et permettent le partage d'informations. Nous pouvons alors observer que le langage n'est

¹³ « *La catégorisation est une conduite adaptive humaine fondamentale qui permet à l'intelligence humaine de structurer, d'organiser et de réduire la complexité et la diversité de l'environnement physique et social* » [87, p, 86].

¹⁴ L'annexe 1 regroupe des photos des différents objets circassiens. Ils ont été classés par famille et ordonnés selon leurs points communs, mettant en avant un exemple de catégorisation.

qu'un aspect de la communication et que le développement de cette dernière s'attache dans un premier temps au corps. C'est l'entourage de l'enfant qui attribue affectivement un sens aux comportements du bébé lui permettant d'apprendre petit à petit à jouer avec la valeur expressive et les règles de conversation [87].

Au cours de la première année l'attention visuelle, existant entre le parent et l'enfant, devient **partagée** autour d'un objet commun, traduisant une volonté de communication. Des gestes plus sociaux apparaissent, comme le pointage, et mettent en avant une **relation triangulaire** : parent-enfant-objet. Ce partage apparaît comme un précurseur du langage verbal, proposant une situation d'attention conjointe où le parent peut énoncer les noms des objets, créant ainsi un bain de langage [87].

Les Arts du cirque : « *L'enfant, le parent et les objets circassiens : source d'attention conjointe.* »

Durant les séances parent-enfant, un même objectif (faire le parcours) ou un même objet rassemblait l'enfant et l'adulte. Cette **attention conjointe** permettait de soutenir une **relation** et la **communication** à travers des gestes de pointage ou l'orientation du corps vers l'objet désiré. Puis, au fur et à mesure des mois, j'ai remarqué que la communication verbale se développait autour du cirque, l'enfant **montrant** l'objet, le parent lui **répondant** par son **nom**, puis par la réalisation des figures. Au mois d'avril, certains enfants commençaient alors à **énoncer** le nom de l'objet, ou encore le mouvement ou la figure qu'ils étaient en train de faire.

Le langage s'appuie alors sur un **code** arbitraire et peut se présenter sous deux formes : l'écrit et l'oral. Ce dernier est plus précoce dans le développement. Il fait alors intervenir la **parole**, pour énoncer le message, qui articule la mélodie de la voix, la prosodie, le rythme et l'intonation. Il suit une évolution passant des vocalises, au babillage, aux premiers mots et aux phrases simples qui apparaissent au cours de la troisième année [87, 47].

Pour finir, comme énoncé plus haut, la communication permet de « rentrer en relation » favorisant alors la **socialisation**. Elle peut se définir comme étant « *le processus par lequel les personnes acquièrent en relation [...] les connaissances, les compétences, les normes et les valeurs avec lesquelles elles agiront comme membre dans une société donnée* » [22, p. 333].

Cela nécessite la prise en compte de l'autre, qui apparaît au cours du 6ème mois et se développe notamment lors de la deuxième année de vie. Ainsi, proposer des expériences de socialisation et d'entraide à travers le corps permet à l'enfant de se percevoir, soi avec autrui, et donc de prendre sa place au sein d'un groupe. Au cirque nous retrouvons différents exercices de portés à plusieurs qui vont favoriser ce retour sur soi tout en portant une attention à l'autre [22].

Toutefois, le développement sensoriel, moteur, cognitif ou encore communicationnel nécessite pour l'enfant de se percevoir comme un individu différencié, ce qui s'inscrit dans l'évolution psychoaffective.

I-5. Le développement psychoaffectif

Le développement psychoaffectif a pour objectif le passage, grâce aux expériences de frustration et de gratification, d'une **dépendance à l'adulte à une autonomie affective** [47].

L'enfant débute sa vie par une phase où les fonctions physiques et psychiques ont une forme dite « explosive ». Dans la relation à l'autre, et surtout avec l'objet maternant, l'enfant va pouvoir petit à petit prendre conscience de soi, s'**individualiser** et exister seul. Cette subjectivité va permettre de construire un support permettant les conduites instrumentales [12, 47].

En ce sens J. Lacan met en avant le rôle du stade du miroir qui amène une première identification. En effet, avant 6 mois l'enfant s'appuie sur une image de soi archaïque, d'un corps morcelé ; les données proprioceptives restent éparpillées. A ce stade, avec le regard et l'appui de l'entourage un lien va émerger et unifier, dans une image, les différentes perceptions sensori-motrices. En effet, l'enfant va se percevoir comme un tout et va pouvoir anticiper une certaine unité corporelle [82, 89].

Sur ce point, au cirque, l'enfant se nourrit des figures et mouvements des autres. Il utilise les animateurs et ses pairs comme des images-reflet, se reconnaissant à travers eux et se construisant comme l'enfant se construit à travers les yeux de sa mère [13]. Le regard permet alors de soutenir et de participer à **la construction de soi** comme un individu différencié et unique [69, 82].

Dans l'évolution, nous pourrions observer entre 4 et 7 ans une appétence pour les objets, pour autrui, pour la découverte des milieux. L'enfant commence à entrer dans des apprentissages autres que ceux issus des besoins fondamentaux. De plus, en s'appuyant sur son entourage il développe le langage comme fonction symbolique procurant alors un **sentiment de toute puissance**. Toutefois, à l'issue de cette période, le complexe d'Œdipe et son déclin marquent **l'acceptation des interdits** et du **principe de réalité**, venant se heurter à **l'illusion de toute puissance**.

Les Arts du cirque : « ***ou l'Art du déséquilibre et des contraintes.*** »

A travers la confrontation au déséquilibre, l'enfant se rapproche de la « réalité » : *La vie n'est-elle pas un art du funambule ?* [19].

Cette sensation de danger vient jouer sur les limites de l'enfant et peut participer au renoncement de la **toute-puissance imaginaire** [13]. De plus, à travers cette prise de risque, le sujet va pouvoir appréhender la maîtrise de ses peurs et s'autonomiser, trouvant des appuis sécurisants et rassurants.

Ensuite, nous pouvons noter l'entrée dans la « **période de latence** » (7-12ans) où l'enfant va investir les activités sociales et scolaires. On observe un développement des **sublimations**. Ces dernières sont un mécanisme de défense qui permet à un enfant d'utiliser

l'énergie à des fins de socialisation et d'investissement dans les loisirs et apprentissages scolaires [65]. De plus, les premières amitiés vont se créer.

Enfin l'adolescence se caractérise par une phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Elle est marquée par l'apparition de bouleversements physiques et psychiques avec notamment la réactualisation du complexe d'Œdipe. Nous pouvons aussi assister à des prises de risque, une identification aux pairs, la découverte de la sexualité et des relations amoureuses, remettant en question l'éducation et participant à l'autonomisation et à la séparation.

Pour finir, le développement psychomoteur se structure sur la sensation et la perception d'oppositions : « *enroulement/extension, équilibre/stabilité, tension/détente, appui/lâchage, éloignement/proximité, plaisir/déplaisir* » [13, p. 43]. Ce jeu de contraste est retrouvé dans la pratique du cirque, amenant l'enfant à revivre les étapes du développement psychomoteur, psychoaffectif ou encore cognitif. Cela permettra aussi de construire la personnalité du sujet, jouant sur **la conscience et la confiance en soi** par l'enrichissement des éprouvés corporels à travers les nouvelles expériences proposées [37].

Je terminerai cette partie sur ce développement aux multiples facettes, en évoquant le rapport à l'immédiateté. Le cirque met en avant l'idée de répétitions, qui rappelons-le est importante dans le développement de l'enfant. Ainsi, cette médiation joue sur **la réussite différée** et le **renoncement au plaisir immédiat** ; et ce en relation, comme nous allons l'observer par la suite [13].

II- Le sujet, un être en relation

« *Notre corps n'est rien sans le corps de l'autre, complice de son existence* » [1, p.275].

Le terme relation provient du latin « *relatio* » signifiant notamment un rapport ou un compte-rendu [14]. Selon le dictionnaire Larousse nous pouvons le définir comme « *l'ensemble des rapports et des liens existants entre des personnes qui se rencontrent, se fréquentent et communiquent entre elles* » [27].

Cela suggère donc la présence de deux personnes minimum, et met en avant un phénomène actif en constante évolution et construction.

II-1. La relation à l'autre

II-1-1. Le dialogue tonique : premier dialogue

A la naissance, le bébé se retrouve dépendant de son entourage pour assurer ses besoins vitaux. La communication se structure alors sur les **modulations toniques** [79]. Le tonus et le mouvement se définissant comme des gestes et attitudes, font de la motricité un outil de communication et de relation, permettant l'expressivité du bébé [4].

H. Wallon est le premier à mettre en avant les **réactions tonico-émotionnelles**. La symbiose physiologique de la grossesse est suivie de la symbiose alimentaire, qui nourrit également par des moments de partage et d'échange de regards et de postures. De cela découle une **symbiose affective**. Les cris, signes de plaisir ou de déplaisir, participent au développement d'un lien affectif. L'enfant commence à percevoir les mimiques des adultes, enrichissant, par imitation, son propre répertoire expressif [1, 3, 82]. Pour D. W. Winnicott, la fonction miroir du visage va permettre de mettre en place un double sens aux expériences de l'enfant en jouant avec l'affect (l'émotion) et avec l'affectation (le sens). Le parent va ainsi partager émotionnellement le moment tout en apportant une signification. Le regard ne correspond donc pas uniquement à un acte cognitif mais renvoie aussi à de l'affectif, à de la sensorialité [69]. Cela se décline avec toute personne prenant soin, le père et les autres figures d'attachement.

J. De Ajuriaguerra, reprend cela en nommant ces échanges sous le terme de « **dialogue tonico-émotionnel** », les deux partenaires recevant et partageant des contenus émotionnels. La communication de l'enfant va se structurer sur une modulation tonique allant de l'hypertonie d'appel à l'hypotonie de soulagement. Cette alternance sera ressentie par l'objet parental et interprétée comme des expressions d'appel, de déplaisir ou au contraire de détente et de plaisir [1].

Cette communication pourra se retrouver dominée par le langage qui se construit sur un code, mais pour autant elle reste toujours présente.

Le développement de l'enfant se construit donc sur une **relation de contact** et de **proximité** enrichie par le **langage**. « *La mère fait grandir son enfant, mais l'enfant fait grandir sa mère* » [71, p. 65].

D'autre part, des études ont montré que le contact physique accompagné de verbalisation, soutient la maturation du cerveau en diminuant la sécrétion de cortisol et d'adrénaline. Un taux important de ces hormones détruirait alors des zones du cerveau [42].

Cet appui sur le corps de l'autre permet ainsi de développer et de soutenir la propre image du sujet. Le dialogue tonique, central dans la relation à l'autre, participe donc à la **construction de l'identité**. D'autre part, la subjectivation peut être liée à l'accès à la

verticalité et donc à la structuration tonique de l'enfant. Le milieu humain peut alors être apprivoisé comme un appui nécessaire, « *un trampoline* » à partir duquel la personne peut se récupérer et rebondir » [1, p. 157].

Dans cette idée, le cirque propose des expériences autour du dialogue tonico-émotionnel, permettant d'ajuster le lien à l'autre. Avec le clown nous allons aussi vers un **processus d'individuation**. Il peut alors être défini comme « *un vrai personnage qui a sa vie et qui vient de soi* » [19, p.79]. Le clown communique avec son public à travers les mots mais surtout par son corps. Comme pour la psychomotricité, il s'appuie sur le **dialogue tonique** dans une intention d'expressivité.

De plus, dans les Arts du cirque, nous travaillons à plusieurs, il faut pouvoir écouter, accompagner, encourager, partager et s'ajuster au rythme du ou de ses partenaires.

Vignette clinique : Emma (8 ans et 4 mois) « *Le mouvement et le tonus comme moyens d'exister.* »

Emma est accueillie à l'hôpital de jour pour un trouble de l'attachement. Elle éprouve de grandes difficultés à se poser, étant alors tout le temps en mouvement, faisant de grands gestes, parlant fort, comme si cela lui permettait d'exister. Elle est suivie en psychomotricité à raison de deux séances par semaine afin d'améliorer son ajustement relationnel et tonique.

Un jour elle semble attirée par le diabolo. Nous commençons alors à essayer de le faire rouler par terre, et ce, par l'intermédiaire de la ficelle. Ainsi, il faut qu'une main tire sur sa bague pendant que l'autre relâche la tension. Le mouvement se réalise alors au niveau des coudes, les épaules étant relâchées.

Pour accompagner Emma, cet exercice est réalisé à deux, afin qu'un seul bras soit en action mais nécessitant un ajustement au tonus de l'autre. Au fur et à mesure de la séance, Emma a pu **ajuster** son mouvement, tout en **relevant les yeux** pour observer ce que faisait l'autre, en se **posant** et pouvant alors émettre de grands **soupirs**. Cet objet de jonglerie, par le dialogue tonique qu'il nécessite, a alors permis à Emma d'adapter son lien à l'autre pendant quelques minutes.

C'est donc **par et dans** les interactions avec le milieu que vont pouvoir se construire des représentations utiles pour organiser les mouvements et les pensées ultérieurs. Le corps peut donc être perçu comme étant à la fois un ensemble physique, biologique et humain à la recherche d'un « *équilibre sensoriel-tonique* ». H. wallon le décrit alors comme « *un état interne de l'organisme qui permet de recevoir sans désorganisation les signaux issus de l'extérieur* » [12, p. 145]. Les expériences sensori-motrices dans la relation participent ainsi à la construction de soi mais elles ont besoin d'être accompagnées à travers la relation.

En ce sens, la médiation cirque propose à l'enfant un espace où il va pouvoir donner une liberté d'expression à son corps. Il va pouvoir ainsi découvrir un nouvel espace jouant les processus d'appréhension de l'environnement de sa naissance. Ainsi, une découverte ou re découverte de toutes ses potentialités voit le jour, provoquant parfois un retour à des ressentis très primaires qui mettent en jeu des mécanismes d'appropriation, de

différenciation et de séparation [8]. Le psychomotricien va être présent pour accompagner ce voyage à la rencontre de soi Mais aussi de l'autre et de l'environnement. En effet, « *l'expérimentation des objets médium nécessite une écoute de soi et des autres, une reconnaissance progressive de ses gestes, sensations et capacités créatives* » [37, p. 432].

La régulation offerte par l'environnement renvoie alors à la notion d'attachement, qui est considérée comme un lien qui se met en place au fil des années [65].

II-1-2. L'attachement

C'est un concept développé par J. Bowlby qui s'intéressait aux conséquences des séparations précoces parents-enfants. Pour lui c'est un besoin primaire au même titre que l'alimentation ou le sommeil [30].

L'attachement va répondre aux besoins de l'enfant en lui apportant de la **sécurité** grâce à des réponses **cohérentes**, **prévisibles** et **stables** que le parent (ou la figure d'attachement¹⁵) peut fournir. Nous pouvons retrouver une fonction dite de « *Care giver* » ou de « niche affective ». Le parent prodigue des soins tout en apportant une disponibilité psychique et une certaine sensibilité. Le partage émotionnel permet alors de mettre du sens sur des contenus psychiques anarchiques pour l'enfant [30, 76].

En effet, lors de la naissance le cerveau de l'enfant n'est pas encore mature. A ce moment ci, il se rapproche du cerveau **reptilien**¹⁶ avec une prédominance du sentiment de peur. C'est pourquoi, si l'enfant voit ses besoins non satisfaits il peut réagir par de l'agressivité, de la fuite ou de la sidération, retrouvant ici les comportements instinctifs liés à la peur. Pour son développement, il a donc besoin d'une sécurité affective, d'un environnement sécurisé et contenant afin de trouver une base solide sur laquelle prendre appui. Puis, nous pouvons observer le développement du cerveau **limbique**¹⁷ qui gère notamment les émotions et la mémoire. Sa maturité n'est atteinte que vers l'âge de 4-5 ans, où l'enfant va pouvoir reconnaître une émotion [9, 76]. Chaque expérience affective et relationnelle a un impact sur les circuits neuronaux, la myélinisation, le développement des synapses et donc sur le développement de l'enfant [42].

C'est donc dans le **partage** des émotions, la répétition des expériences partagées que vont pouvoir se dérouler et se construire les choses.

¹⁵ Une figure d'attachement correspond à une personne qui prend soin physiquement et émotionnellement de l'enfant. Elle adopte une présence régulière dans sa vie [30].

¹⁶ Le cerveau reptilien est le plus ancien réunissant la moelle épinière et le tronc cérébral. Il assure la survie de l'individu [6].

¹⁷ Le cerveau limbique correspond à l'amygdale, hippocampe et au cortex cingulaire. Il régule les émotions en lien avec la mémoire, l'affectivité et le comportement [6].

En annexe 2 est présent un schéma du cerveau illustrant cela.

Ainsi, lorsque l'enfant est rassuré, l'exploration peut voir le jour et s'appuyant sur le développement moteur, un **éloignement** et une **séparation** peuvent être observés. Durant la première année de vie, le besoin de sécurité se traduit notamment par une proximité et donc une présence physique : « *Si elle s'éloignait trop longtemps de nous, le désarroi nous saisisait et nous pouvions éprouver des peurs terribles : être en morceaux littéralement, être anéanti* » [71, p. 70]. Puis, avec le développement de la marche, l'enfant va pouvoir aller à la conquête de l'espace, il peut alors être **acteur** de cette séparation. Et nous pouvons voir apparaître un système d'exploration dans lequel le langage et la relation créée apportent la sécurité émotionnelle nécessaire au détachement physique de l'enfant [30, 76]. La figure d'attachement peut alors être apparentée à une **base**, un **support**, un **appui** à partir duquel l'enfant peut s'autoriser les explorations.

Cirque « séances parent-enfant » : « *Un détachement physique possible* »

Lors des premières séances auxquelles j'ai participé au mois d'octobre, les enfants étaient **collés** aux parents. Pendant le temps de réveil corporel, qui mettait en jeu une imitation d'animaux, j'avais l'impression de voir un « parent animal » avec son petit : l'enfant se mettait **sur** le dos du parent lorsque ce dernier effectuait le serpent, il se plaçait **sous** lui lorsqu'il se déplaçait à quatre pattes...etc.

Aujourd'hui, au mois de mars, le **détachement** a pu se produire. L'enfant peut effectuer les animaux en se plaçant en **face** du parent, dans un fonctionnement en miroir ; Puis il peut se **déplacer** dans la pièce, aller à la rencontre des autres enfants et adultes avant de **revenir** vers son père ou sa mère lors du changement d'animaux, illustrant cette notion d'appui sécurisant.

L'attachement permet **l'autonomie** et **l'indépendance**. Le contact physique nécessaire lors de la première année peut se structurer, au fur et à mesure des expériences, sur une **représentation** renvoyant à la confiance envers la figure d'attachement. Cela s'appuie alors sur différentes communications : le contact physique, l'oralité (cris, pleurs), le regard, le sourire ou encore les expressions motrices permettant alors de « se séparer » et d'investir les expériences avec notamment l'imitation [1, 30].

II-1-3. L'imitation

L'imitation est une des forces importantes dans le développement de l'individu. En effet, nous avons besoin de l'autre pour apprendre et s'individualiser : « *C'est grâce à l'observation et l'imitation que l'enfant apprend, parle et se construit* » [85, p. 48]. Nous pouvons alors entr'apercevoir un paradoxe : l'imitation permet une individuation tout en se structurant sur la reproduction de l'autre. A travers elle, l'enfant se confronte à plusieurs façons de réaliser une même action enrichissant, par-là, son répertoire moteur [64].

L'imitation s'appuie sur des bases anatomiques. En effet, **les neurones miroirs**, présents notamment dans les aires frontales et pariétales et plus ou moins au sein de l'aire de Broca,

s'activent principalement à deux reprises : quand le sujet effectue le geste et quand le sujet observe un geste connu chez quelqu'un [43, 64]. Ces neurones codent à la fois la **signification**, l'**enchaînement** et la **temporalité** des actions. Le mouvement observé doit ensuite être réalisé, s'appuyant sur des neurones qui vont faciliter ou inhiber les informations motrices [43]. Ainsi l'imitation met en jeu des processus **d'attention**, des capacités de **planification** et des potentialités **motrices**.

Cela est retrouvé au cirque avec l'apprentissage des figures qui s'appuient souvent sur une imitation, nécessitant une coordination de plusieurs mouvements. L'enfant va pouvoir construire un répertoire d'action sur lequel prendre appui pour développer et inventer, par la suite, de nouvelles actions. Cela met en jeu une perception, une exécution en composant voir recomposant avec les acquis déjà présents [64].

Selon J. Piaget, l'imitation suit différentes étapes passant de l'**imitation réflexe**, à **immédiate** et enfin à **différée** [52]. Nous pouvons considérer l'imitation immédiate comme un **outil de communication** où l'objectif premier n'est pas d'apprendre mais de partager quelque chose et donc de **s'adresser** à l'autre. L'imitateur attire l'attention du modèle en marquant son intérêt pour lui. L'imité peut alors apprécier son influence sur l'autre soutenant l'**assise narcissique**. Ses mouvements étant reproduits, il peut se retrouver touché, fier, furieux mais manifeste une réaction [64].

Les Arts du cirque : « *Imiter au cirque.* »

Ainsi dans l'atelier cirque, il m'est souvent arrivé d'imiter un mouvement d'un enfant, l'accompagnant de mots. Cela a permis d'introduire une **relation** autour de cette expérimentation, tout en jouant sur le **répertoire moteur**, la prise de conscience de son état et la **confiance** de l'enfant, qui était alors fier de pouvoir partager sa découverte.

Quant à l'imitation différée, elle permet **d'apprendre** quelque chose avec un décalage temporel. En répétant un geste, elle favorise un **ancrage corporel** du mouvement, un « *apprentissage muet* » si l'on reprend les termes d'H. Wallon [43, p. 118]. Par l'imitation l'enfant développe une aptitude, puis vient l'idée d'une prouesse, recomposant alors ses apprentissages ultérieurs et jouant notamment sur le désir et la peur, tel un artiste de cirque [40].

Néanmoins, l'imitation reste un intermédiaire et ne peut être réduit à un but. En psychomotricité tout comme au cirque, nous nous appuyons dessus, favorisant alors un **retour sur soi tout en incluant une relation à l'autre**.

II-2.La relation à soi

II-2-1.Les émotions

Etymologiquement le terme émotion provient du latin « *Motere* » qui signifie « *bouger vers* » [14]. Ainsi dans chaque émotion il y a une **action**, un **mouvement** [6].

Selon le dictionnaire Larousse, une émotion peut se définir comme une « *constellation de réponses de forte intensité qui comporte des manifestations expressives, physiologiques et subjectives typiques* » [27].

Nous pouvons alors identifier six émotions de base : la peur, la joie, la colère, le dégoût, la surprise et la tristesse.

A la naissance, la place de l'émotion est primordiale dans les **premières constructions représentatives**. Elle permet en effet, le passage des sensations induites par l'échange, en représentations élaborées par l'activité psychique. L'émotion va ainsi soutenir la répétition d'un geste jusqu'à l'élaboration des structures représentatives. En retour, ces dernières vont permettre une anticipation du geste qui peut s'avérer être un important régulateur émotionnel [12].

En effet, lors d'un trop plein d'émotions ce sont les cerveaux archaïques (reptilien et limbique) qui réagissent les premiers. Ainsi l'enfant ne peut rationaliser, prendre de la distance ou du recul, étant pris dans l'émotion. Un accompagnement autour de la perception, de l'expérimentation, de la reconnaissance et de la compréhension peut favoriser la **structuration du cerveau** et les **possibilités d'apprentissage** [50]. Au niveau neurophysiologique nous avons pu mettre en évidence qu'une émotion vécue et mise en sens provoque une modification chimique de la structure du cerveau. Des connexions se réorganisent préparant alors les futures adaptations [6]. Elles ont ainsi un **rôle organisateur** et en s'appuyant sur une dichotomie agréable/désagréable, elles participent à l'organisation du psychisme. Les émotions vont aussi pouvoir être considérées comme un **processus adaptatif** favorisant la survie. Enfin, nous pouvons identifier une **valeur de signal** par lequel nous pouvons avoir accès à l'état émotionnel d'autrui. Pour finir, les émotions sont le fruit d'interactions, jouant un rôle dans la **communication et le partage** [6].

Les émotions vont se traduire par des manifestations physiologiques comme des palpitations, de la sudation, de la rougeur ou pâleur. Ces réactions sont la conséquence de l'activation du système sympathique qui va notamment dilater les pupilles, augmenter la respiration avec une vasodilatation des poumons et des bronches, augmenter les battements cardiaques avec une vasoconstriction des vaisseaux sanguins et augmenter l'évacuation de la transpiration par la peau [55]. Nous retrouvons aussi des modifications toniques. Sur ce point, H. Wallon et J. De Ajuriaguerra différencient des **expressions tonico-motrices** comme s'agripper, attaquer, fuir et des **changements tonico-posturaux** avec l'orientation du buste, les mimiques, paratonies... [6].

Vignette clinique : (Antoine, 7 ans ; diagnostiqué comme présentant un TSA atypique)

« *Le trapèze source d'émotions diverses et variées.* »

Lors d'une séance cirque à l'hôpital de jour, Antoine s'essaie au trapèze. Il n'a pu évoquer d'émotions, pour autant son corps exprimait la peur. Ainsi, une fois assis sur la barre du trapèze, nous avons pu observer des **réactions tonico-motrices**, Antoine cherchant à **m'agripper**. De plus, il présentait des mouvements stéréotypés des épaules accompagnés d'un **regard figé** et les **dents serrées**.

J'ai alors essayé d'accompagner cette expérience au trapèze mettant en mots ce qu'Antoine pouvait ressentir, ce qu'il avait pu exprimer, ce que j'en avais perçu et interprété. J'ai alors verbalisé l'instabilité de l'objet, la hauteur, les sensations de chute qu'il pouvait ressentir, les besoins d'agrippement qui apparaissaient sécurisants, mais aussi le caractère normal de ces émotions ainsi que la solidité du corps. Ce travail autour des émotions a peut-être permis à Antoine d'identifier certaines sensations, de pouvoir y mettre du sens favorisant ainsi un retour sur soi.

A force de répétitions, Antoine pourra alors peut-être reconnaître ses émotions, les identifier et les contrôler si nécessaire.

Le cirque est un travail de création et d'expérimentation. Il sous-entend alors la **compréhension des émotions** et ceci à travers un travail **d'écoute de soi**, de **l'autre** et des **objets**. Il apparaît ainsi comme une médiation intéressante pour un travail autour des émotions. En effet, l'enfant se retrouve sur un agrès inconnu (ici un aérien), il se met en jeu bousculant ses repères spatiaux-temporaux rassurants, suscitant alors des sensations différentes et originales. L'exécution des figures nécessite une grande concentration afin de reculer les limites du danger et apprendre à **mesurer** la peur voire **s'en servir** comme appui. L'enfant va ainsi pourvoir **s'approprier** ses affects tout en les **partageant** avec le groupe : les émotions « *relie[nt] nos sensations issues de l'extérieur, nos perceptions internes, nos représentations et nos actions, et nous ouvre[nt] à la connaissance de l'autre.* » [6, p. 83, 19, 40]. Ce partage émotionnel s'appuie notamment sur les neurones miroirs (cf. p. 41) permettant de tisser un sens commun avec les autres participants du groupe [50, 85].

Un jeu autour du sujet, des émotions, du mouvement, de la posture et de l'objet se met donc en place favorisant la régulation tonico-émotionnelle.

Vignette clinique : « *Un cocon sécurisant.* »

Lors d'une séance dans une salle de cirque, Sofian éprouvait des difficultés à rester dans le groupe, courant dans la pièce et ne voulant pas participer aux propositions de l'animatrice. Après plusieurs demandes, il réussit à dire qu'il avait besoin d'être seul. Nous lui avons donc proposé le tissu, sur lequel un nœud était fait afin de pouvoir s'asseoir, voire même se lover dedans. Sofian a pu s'installer, se poser puis jouer avec la rotation du tissu.

Le tissu,¹⁸ qui est assez élastique, épouse les formes du corps ; nous nous retrouvons alors **portés** mais aussi **enveloppés et contenus** tout en étant **bercés**, retrouvant alors des **sensations ancrées dans la mémoire** et apportant un **sentiment de sécurité et de réassurance**. C'est ce qui a pu se produire pour Sofian. Ce moment a eu l'air de l'apaiser, se laissant aller aux mouvements.

¹⁸ Voir l'annexe 1 pour la photo du tissu.

Par ailleurs, la multidisciplinarité du cirque, permet un voyage à travers différents objets, proposant une variation de sensations et d'émotions, découvrant leurs différentes facettes tout en créant une résonance entre les différents agrès ou d'un mouvement à l'autre [6]. Ainsi la **régularité** des expériences va permettre d'introduire un facteur contenant, favorisant **l'anticipation des ressentis émotionnels**. Et, d'un autre côté la **variation des stimuli** va permettre à l'enfant de ressentir la **flexibilité de l'expérience** et de la relation [6]. Les Arts du cirque peuvent alors s'apparenter à un **jeu en profondeur**.

A travers les mouvements et les sensations, l'enfant va pouvoir redécouvrir des souvenirs émotionnels personnels. Et, s'appuyant sur la connaissance de soi, il pourra petit à petit rebondir sur ces souvenirs pour instaurer un jeu, s'amusant avec l'expression du geste tout en se découvrant et se construisant [19]. Tout cela est motivé notamment par la curiosité de l'enfant face aux différents objets, et est accompagné de la position empathique et sécurisante du psychomotricien.

II-2-2. L'identité

L'identité se construit sur un paradoxe (déjà évoqué lors de l'imitation) : c'est à partir du différent, de l'altérité, que nous pouvons nous construire comme un sujet à part entière [49]. Cette illusion renvoie à l'étymologie et à la définition du terme d'identité. Il provient du latin « *identitas* » définissant la « *qualité de ce qui est le même* » alors que nous l'employons dans le langage courant pour parler de la spécificité d'une personne plutôt que des similitudes entre deux êtres [14].

Les objets de cirque peuvent-ils alors être considérés comme des compagnons de jeu ou de « je » ?

Dans les groupes, nous pouvons noter des préférences pour certaines familles circassiennes ou pour certains objets, pouvant traduire une **identité corporelle**

Vignette clinique : « *Trois enfants, trois identités, trois objets préférentiels.* »

- Léon manifeste un intérêt pour la jonglerie.
- Antoine préfère l'utilisation des pédalettes ou des échasses, renvoyant à la famille de l'équilibre sur objet.
- Sofian choisit régulièrement les massues qu'il utilise dans des mouvements de projection.

De plus, une même figure ne sera pas réalisée de la même manière selon deux sujets. On retrouvera des différences qui, à travers le regard, vont soutenir la construction de l'identité, [49] c'est-à-dire le « *caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité* » [27].

Par ailleurs, les objets de cirque vont soutenir la capacité à persévérer et à être seul, qui pour D. W. Winnicott revient à définir la **créativité** [77]. Ainsi à travers eux, l'enfant va pouvoir se construire et prendre confiance en lui. Le cirque soutient une attitude expérimentale en groupe. C'est finalement une **pratique individuelle au sein d'un groupe**

favorisant les échanges, le développement de l'expression, de l'expressivité, de la créativité, de l'imaginaire, à la fois pour soi et pour les autres. L'enfant va alors se retrouver plongé dans une dynamique de recherche de création où il pourra laisser exprimer ses potentialités expressives et créatrices se développant alors par l'observation de ses pairs et la pratique physique [19].

Le regard peut alors être apparenté à un lien symbolique qui soutient et participe à la **construction** et au **développement** du sujet comme étant unique [13]. Il peut se rapprocher d'un feed-back affinant la perception que l'on a de soi-même [40]. Cela inclut un travail de portage et de contenance faisant écho à celui de la mère avec son enfant et notamment au stade du miroir décrit par J. Lacan [82].

Cet effet miroir est retrouvé dans le cirque ; lors d'une même réalisation, les enfants vont pouvoir apprendre à estimer ce que l'autre produit. Ils vont pouvoir différencier le similaire et l'altérité renforçant leur sentiment d'individu unique. Cela nécessite une attention et une écoute portée aux autres et renforce le sentiment d'existence au sein d'un système, reprenant alors les mots de C. Potel : « *Ce n'est pas parce que l'autre existe que je disparaissais et n'existe pas* » [71, p.396].

Nous retrouvons aussi ce processus d'individualisation et d'identité dans la pratique du clown. Ce dernier, se situe dans un va et vient, observant son environnement, s'attachant à ce que cela provoque en lui et jouant sur ses perceptions et ressentis avec le public [40]. C'est pourquoi il peut être décrit comme un être sensorimoteur qui bouscule les stades du développement. Le clown se joue de la maladresse, des déséquilibres ou encore du « faire semblant ». Au même titre que l'enfant, il expérimente les objets, les utilisant de plusieurs manières. Par exemple, un seau va devenir un tabouret, un instrument de musique, un chapeau ... En ce sens pour C. Alloua le clown évolue et se construit à travers le jeu, et rejoint l'enfant pour qui le jeu est primordial [2].

En conclusion, ce travail du clown invite à une **rencontre avec soi-même** et permet notamment **l'acceptation de soi** tout en jouant sur les sens, les émotions, l'imagination et l'espace [19, 40].

Ainsi, l'enfant se réalise et construit son « je », et en parallèle il se retrouve confronté aux normes de sécurité, aux règles morales et sociales du groupe. L'enfant se développe alors en relation. Le dialogue tonico-émotionnel est donc central dans sa construction et son évolution. Au sein de la pratique psychomotrice, l'utilisation de médiations va pouvoir jouer le rôle de tiers dans cette relation, favorisant la communication et la prise en charge.

III- Une médiation sensible

Le terme « médiation » proviendrait du latin *mediare* qui signifie « être au milieu ». Au fil des siècles il a pris la signification « *d'entremise destinée à concilier des personnes ou des partis, à amener un accord* » [75].

Ainsi, par extension une médiation fait aujourd'hui référence au « *fait de servir d'intermédiaire entre une ou plusieurs choses* » [14]. En ce sens, un médiateur permet de « *faciliter la résolution de conflits entre personnes* [14], mettant en avant une **qualité relationnelle**. Ainsi, utilisée en psychomotricité elle va jouer un rôle de **tiers**, évitant une rencontre pouvant être vécue comme intrusive et facilite la communication, les échanges et l'exploration. Des liens vont ainsi pouvoir se créer entre le thérapeute et le patient et entre les enfants lors de groupes [11]. Au cirque, la balle de jonglerie illustre cette fonction relationnelle en créant un espace intermédiaire entre le psychomotricien et le sujet [20].

Dans le domaine thérapeutique, nous évoquons le médiateur comme un tremplin et non un apprentissage [48]. Ainsi il a pour but de proposer un espace-temps où des « *expériences sensori-motrices-affectives* » vont être vécues, participant à la construction dynamique du sujet. Le psychomotricien étayera ce développement progressif en s'appuyant sur son implication et sur la verbalisation [11, 71].

A travers le terme de médiation nous retrouvons donc les notions de **relation**, de **tiers**, de **mise en sens et de représentation**. Elle pourra être utilisée pour stimuler, soutenir ou redynamiser le développement du sujet.

La médiation apporte aussi l'idée **d'objet médiateur** dont l'enfant va pouvoir se saisir et utiliser en fonction de la relation avec son environnement. Ces objets font ainsi partie de l'espace transitionnel décrit par D.W. Winnicott (évoqué p23). En ce sens, ils sont présents physiquement tout en participant à l'organisation cognitive et psychique [75].

III-1.L'objet médiateur

L'objet médiateur autorise les expériences sensorielles, tout en les limitant par ses contraintes matérielles, permettant ainsi de structurer les activités. [11, 80]. Il peut accueillir les projections affectives et émotionnelles de l'enfant, leur donnant une forme matérialisable. Cela permet de **transmettre quelque chose qui n'est pas communicable autrement** [71]. Effectivement pour R. Roussillon la réalité psychique n'est pas saisissable immédiatement. Le sujet a besoin de la matérialiser dans « un médium » suffisamment **malléable** afin d'y mettre du sens [80].

Cet objet va alors revêtir différentes fonctions que nous allons illustrer avec la médiation cirque : [21, 80].

- Source d'attention conjointe : le cirque devient le lien qui réunit les enfants du groupe et les intervenants.
- Favoriser la symbolisation : les objets circassiens n'ont d'un point de vue objectif aucune utilité et, en ce sens, ils vont pouvoir être saisissables et montrer une autre version d'eux dans la manipulation : ils se « transforment » et racontent l'histoire du sujet.
- Réactiver les traces mnésiques primaires. Les sensations de chutes, de portages au cirque vont pouvoir faire écho aux premières expériences de l'enfant.
- Libérateur d'angoisses. L'enfant va pouvoir extérioriser, s'exprimer à travers les objets. Ils seront tous abordés de façon différente suivant le sujet [11].

Il possède ainsi une fonction miroir, mettant en forme ce qui peut nous paraître indifférencié en nous. **Il recueille, transforme et reflète** s'avérant être un support à la symbolisation. Le **langage** se révèle alors nécessaire : il permet une séparation, un recul et favorise la mise en sens, le raisonnement et la logique [11].

Sur ce point, C. Potel ajoute que « *la médiation thérapeutique se doit d'être avant tout au service d'une expression de soi engageant la globalité de la personne et sa créativité* » [71, p. 367]. Cela peut alors être retrouvé et approché avec les médiations corporelles.

III-2. La médiation corporelle

Les médiations corporelles se structurent sur deux axes : **l'expérience et le travail de symbolisation**.

Le psychomotricien use de médiateurs pour appréhender le corps en mouvement et accompagner la symbolisation, la compréhension émotionnelle et affective. Les expériences corporelles vont alors permettre de construire la pensée, son rapport au corps et à l'action : on « *tisse de la matière psychique* » [48, p. 42]. En effet, les différentes stimulations sensorielles vont permettre la création, le renforcement (en augmentant la taille ou la quantité de neurotransmetteurs) de connexions synaptiques au sein du cerveau [84]. Cela permet d'enrichir notamment la pensée et les capacités symboliques. En parallèle, les synapses non utilisées sont éliminées favorisant les apprentissages nouveaux. L'enfance reste alors une période sensible à cette plasticité cérébrale. [68, 84].

D'un autre côté, l'implication du psychomotricien peut être considérée comme un médiateur. En effet, par sa corporéité¹⁹ mise en jeu dans la relation à l'autre, il accueille la réalité psychique du sujet, la transforme de façon à être saisissable (faisant écho à la fonction alpha décrite par W. Bion) et renvoie un contenu symbolisable et représentable

¹⁹ Par corporéité, j'entends ici l'ensemble des « corps », sans acter de dichotomie : réel, biologique, anatomique, physiologique, imaginaire et émotionnel, symbolique et relationnel.

[36]. Pour cela, il peut s'appuyer sur une attention, une perception fine de soi et de son expressivité, construit tout au long de sa formation et de ses pratiques personnelles [71].

Le cirque apparaît alors comme une médiation corporelle thérapeutique intéressante. Il occupe la place de tiers dans la relation, proposant un **espace-temps d'expériences sensori-motrices** à travers les divers objets et agrès possibles. Intégrés à un cadre thérapeutique, ils vont pouvoir agir sur **l'organisation psychomotrice** de l'enfant, lui permettant d'accéder à une meilleure connaissance de soi et de ses éprouvés corporels, et donc à une meilleure maîtrise de son corps et de son environnement. Cela va participer à organiser sa pensée et ses actions par rapport à son corps, à l'autre et à l'environnement.

III-3. Une médiation au sein d'un cadre

Un cadre est « *ce qui borne, limite l'action de quelqu'un, de quelque chose. C'est ce qui circonscrit un sujet* » [27]. Il peut renvoyer à l'image d'un châssis ou d'une barrière.

Pour F. Joly c'est « *l'élément fondateur de toute pratique soignante comme appui ou comme fond à la rencontre, à la relation et aux processus thérapeutiques* » [48, p. 49]. Le cadre va ainsi permettre de définir le champ d'action de la pratique et d'accroître la légitimité de l'exercice.

Nous pouvons le retrouver sous le terme de « **Frame**²⁰ » correspondant à un cadre théorique, conceptuel et invariable. Toutefois D. W. Winnicott le définit par « **Setting** » qui correspond à l'ensemble des détails de l'aménagement du dispositif. A travers lui, on retrouve le concept d'**Holding** : le cadre représente la **contenance**, la **souplesse**, la **fiabilité** ou encore **l'adaptabilité** [72].

Vignette clinique : « L'atelier cirque, un cadre modelable. »

Au sein de l'hôpital de jour, avec le soutien de la psychomotricienne, j'ai pu monter un atelier cirque. Ce dernier se déroule tous les jeudis après-midi pendant une heure et regroupe trois enfants et trois adultes (la psychomotricienne, une infirmière et moi-même). Nous nous rendons à pieds dans un dojo.

Au début, j'avais réfléchi à un cadre séquencé en quatre phases :

- Un moment de réveil corporel ;
- Un temps d'expression corporelle autour des animaux dans le but d'introduire l'acrobatie ;
- Un temps d'expérimentation du matériel circassien ;
- Un retour au calme.

²⁰ Terme employé par J. Bleger.

Finally ce cadre a dû être adapté. Les règles ont varié permettant aux enfants d'introduire un moment libre avant de commencer l'atelier à proprement parler. Ce temps leur permettait de **s'approprier l'espace** du dojo, et était nécessaire pour pouvoir **entrer en relation**, comme s'ils s'assuraient de notre **disponibilité**, de notre **solidité**. Ce moment m'apparaît aussi important comme « un temps de passage » faisant alors référence, de façon métaphorique, à la question des **limites dedans/dehors** [71].

Le cadre fait ainsi tiers dans la relation, favorisant **les échanges**. Il permet aussi au thérapeute de prendre du **recul**, garantissant sa **disponibilité** physique mais aussi psychique.

Vignette clinique : « *Entre animatrice, artiste et stagiaire psychomotricienne.* »

Dans l'association où je pratique les Arts du cirque, est proposé un cours parent-enfant, les mercredis matin. Il est animé par Stéphane, formé (et formateur aujourd'hui) à la petite enfance.

Dans cet atelier j'avais une place assez particulière : j'étais reconnue comme une adhérente de l'association, comme une artiste de la troupe, comme une animatrice pour ce cours et comme une stagiaire psychomotricienne. Le cadre pour moi n'était pas clair, et j'avais des difficultés à le porter. J'endossais alors ces rôles et positions tour à tour, me rendant compte à la fin de chaque séance de la difficulté de prendre du recul et de noter des observations.

Le professionnel doit donc garantir et porter un cadre pensé, réfléchi.

Le cadre peut s'appuyer sur trois fonctions faisant écho à celles du « Moi-Peau » (cf. p. 15) [3] :

- Contenante. Il peut se rapprocher d'une enveloppe psychique intériorisée permettant au psychomotricien de favoriser la **construction du sujet**.
- Limitative intégrant des lois et des règles garantissant ainsi un **espace psychique** où le sujet peut s'exprimer en tout **sécurité**.
- Signifiante correspondant alors à l'aire intermédiaire où la **pensée symbolique peut se développer**.

Ainsi il peut se décomposer en deux niveaux [71] :

- Un cadre physique dans lequel nous retrouvons le **cadre temporel** (les horaires, la fréquence, la durée) qui permet d'instaurer une **rythmicité** et une **ritualisation** rassurante et sécurisante pour le sujet. De plus, le **cadre spatial** joue un rôle important avec notamment le lieu et le matériel. Ces deux cadres, accompagnés du type de médiation, des lois et règles permettent de soutenir le sentiment d'identité. Le sujet est présent à un horaire, dans un lieu distinct pouvant ainsi accompagner la différenciation entre la réalité et l'imaginaire.
- Un cadre psychique qui regroupe les fonctions de **pare-excitation**, de **contenance**, de **miroir** et d'**étanchéité**. Le psychomotricien va pouvoir stimuler les expériences de l'enfant dans le but de construire une pensée structurée tout en évitant et contenant les débordements pulsionnels possibles.

De manière générale, le cadre va pouvoir s'appuyer sur différents outils comme la **présence du psychomotricien**, son **écoute** et ses **capacités d'observation**, sa **voix** et sa **musicalité**²¹ ou encore les **rituels**. Ces derniers vont permettre de structurer la pensée et de créer une habitude permettant de nouveaux apprentissages dans un climat sécuritaire.

Vignette clinique : L'atelier cirque : « *On passe de bons moments ensemble.* »

Au début de l'année, le respect des règles était difficile pour Sofian. Il courait dans le dojo selon les directions que nous propositions mais ne faisait pas l'exercice demandé. Le retour au sol était compliqué, se faisant alors rapidement comme si le sol devenait brûlant. De plus, lorsque nous sortions le matériel de cirque, il essayait d'accaparer l'ensemble des objets mais ne les utilisait que dans une intention de projection.

Petit à petit des règles se sont mises en place :

- Le temps pour courir était défini et repéré en début de séance ;
- Lors de l'expression corporelle, chacun proposait un exercice ; les autres écoutaient avant de le réaliser.

Sofian a commencé à pouvoir intégrer ces règles, s'appuyant sur elles comme sur des rituels. J'ai alors pu remarquer qu'il se livrait à plus d'expérimentations et d'exercices corporels et lors d'un moment calme, au sol, il a pu dire que nous « passions de bons moments ensemble », révélant alors un cadre sécurisant lui permettant de se poser.

Pour finir, le cadre s'inscrit aussi dans la façon dont les objets sont présentés : proposer un ensemble d'objets ou les distribuer individuellement n'induit pas le même fonctionnement groupal et aura donc une incidence sur la façon dont les patients investiront le groupe [75].

Vignette clinique : « *Le chariot circassien.* »

Au sein de l'atelier cirque, nous transportons le matériel dans un caddie. A chaque séance, les enfants choisissent les objets pour la fois prochaine. Toutefois nous amenons tout le matériel, leur laissant le plaisir de chercher dans le chariot les objets choisis. Au fur et à mesure des séances, j'ai ainsi pu observer une participation plus active de chacun, s'investissant alors dans le choix et dans la préparation du matériel et ils peuvent aujourd'hui, dans une certaine limite, échanger et argumenter leurs choix.

Le psychomotricien est alors **le garant de ce cadre** veillant, d'une part, à **le respecter** d'une séance à l'autre, et d'autre part, à **le faire évoluer et à l'adapter** selon les besoins, et l'évolution de la relation.

²¹ Par musicalité de la voix, j'entends la mélodie de la voix, la variation des sonorités, le rythme des intonations, la prosodie.

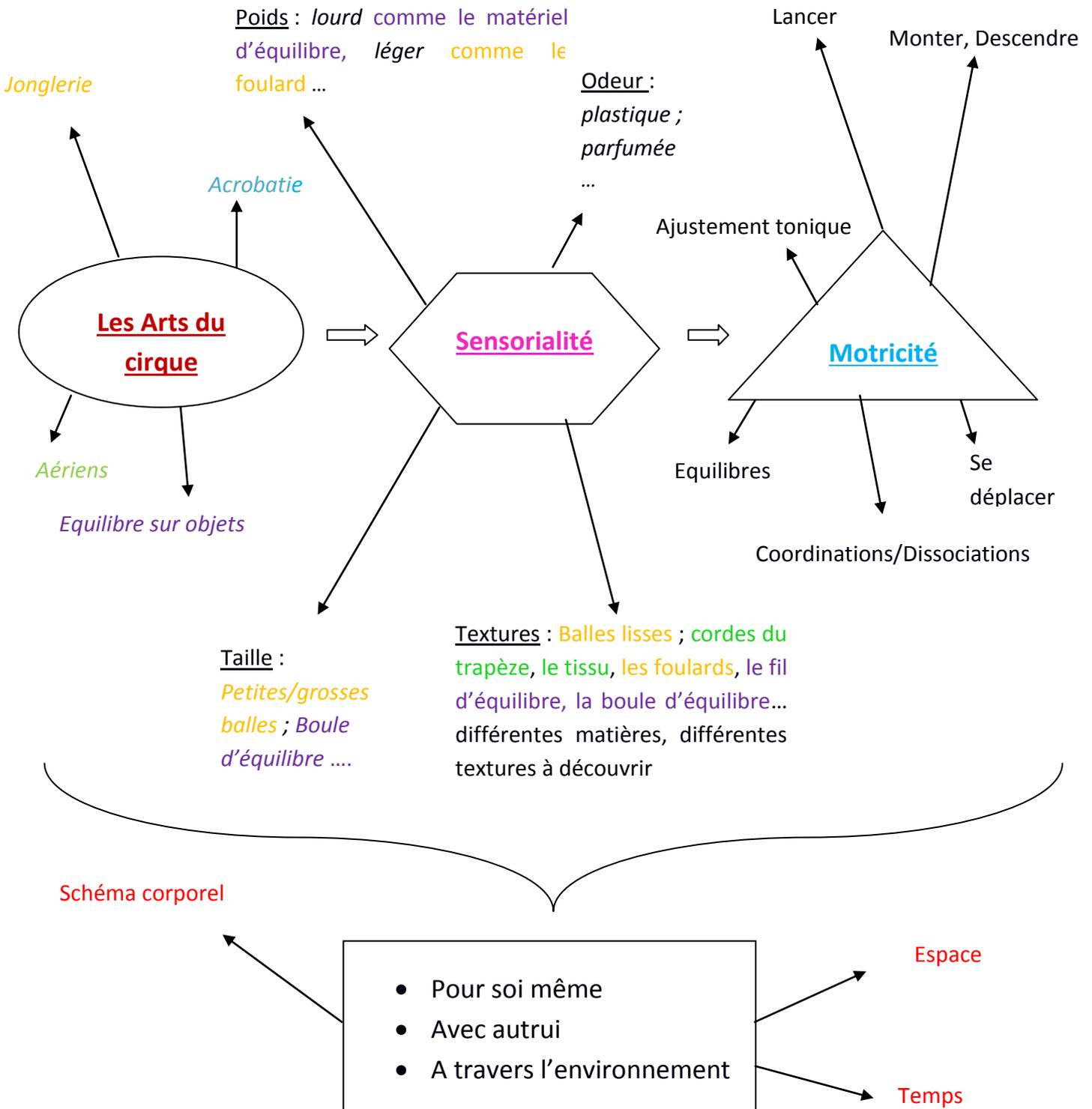
Transition

Nous avons pu remarquer que les Arts du cirque reprennent et jouent sur les diverses facettes du développement psychomoteur. Ce dernier implique un environnement relationnel que nous retrouvons dans la pratique circassienne étant une découverte de soi.

Nous appuyant sur ces constatations, nous avons évoqué le rôle possible de la médiation dans la pratique psychomotrice. En amont, un bilan psychomoteur, prescrit par un médecin, est nécessaire afin d'apprécier les différents domaines. En fonction du profil qui en ressort, nous pourrions prendre appui sur les compétences afin d'améliorer l'estime de soi, favoriser les progrès voire réduire ce qui fait défaut. Tout cela s'inscrivant dans un projet de soin. La médiation circassienne peut alors être proposée dans une prise en charge individuelle et groupale. Le choix du groupe ou de la relation duelle mérite alors réflexion. En effet, comme évoqué tout au long de ce mémoire, le cirque véhicule avec lui les notions d'efforts, de persévérance et d'engagement. Ainsi, l'utilisation du cirque ne sera pas forcément amenée de la même manière en fonction de la prise en charge, des personnes et de la relation qui en découle.

Voyons, maintenant, comment la médiation cirque peut-elle participer au développement des compétences psychomotrices ?

Chapitre III : La médiation cirque dans la pratique psychomotrice.



Chapitre 3 : La médiation cirque au sein de la pratique psychomotrice.

I- Des composantes psychomotrices stimulées

Au croisement de la psychomotricité et du cirque, se trouve l'être dans sa relation au corps, à l'autre et à l'environnement. C'est pourquoi nous allons maintenant étudier les domaines suivants : le tonus, les équilibres, les coordinations/dissociations, la graphomotricité, le schéma corporel, l'espace et le temps. Dans chacun des domaines j'illustrerai les interventions psychomotrices possibles avec la médiation cirque. Toutefois, si pour un souci de compréhension j'ai séparé, organisé et trié les différentes composantes psychomotrices et agrès de cirque, nous retrouvons souvent un travail global.

Vignette clinique : « Un redressement renversé. »

Pour illustrer, tenir en équilibre sur les mains, ce que nous appelons dans le langage circassien un Appui Tendu Renversé (ATR) revient à **tester les différents appuis au sol** avec notamment le rôle du bassin qui doit être senti, perçu et représenté afin de pouvoir rattraper les déséquilibres. Cela met en action la **motricité et l'ajustement tonique, l'environnement et les repères spatiaux** qui sont renversés, soutenant alors la **représentation et la confiance en soi**.

I-1. Le tonus

Le tonus permet la structuration de la posture, des mouvements et des interactions avec l'environnement. Il peut se définir comme « *un état permanent de légère contraction auquel se retrouve normalement soumis tout muscle squelettique au repos. Cet état disparaît après section du nerf moteur* » [66, p. 522]. Cette contraction musculaire **permanente, modérée et involontaire** assure la résistance à la pesanteur, fixant alors les articulations dans une certaine posture. Cette dernière n'est donc pas un état passif, mais au contraire un état de préparation au mouvement [67, 40, 78].

L'évolution n'est pas linéaire mais se structure sur les deux lois énoncées p.31. Ainsi à la naissance, le bébé présente une hypotonie centrale et une hypertonie périphérique qui vont évoluer vers une équilibration et une régulation.[78, 88, 89]

Nous pouvons alors définir trois types de tonus [22, 66, 71].

- Le tonus de fond (ou tonus de base) qui correspond à une activité musculaire involontaire présente en permanence (sauf lors du sommeil paradoxal). Ce tonus soutient un sentiment **d'unité corporelle**.
- Le tonus postural qui est un niveau basal du tonus de fond pour organiser et maintenir une posture, les équilibres statiques et préparer les équilibres dynamiques. Son ajustement s'appuie sur la position de la tête ou le déplacement du corps.
- Le tonus d'action recruté, le plus souvent sous commande volontaire, dans la réalisation du mouvement et des gestes. C'est une contraction musculaire dite « phasique ».

Le tonus est soumis à deux contrôles. D'une part, un contrôle segmentaire avec « la boucle gamma »²² qui s'appuie sur le **réflexe myotatique** et permet le maintien de la tonicité et son adaptation [66, 67]. D'autre part, nous retrouvons un **contrôle supra-segmentaire**, notamment lors des actes et gestes intentionnels. Enfin, comme évoqué p.38 le tonus est associé dès le début de l'existence au **vécu émotionnel** à travers le dialogue tonico-émotionnel [1, 3].

Par conséquent, le tonus se retrouve naturellement au cirque. Il permet la mise en place d'une **gestualité adaptée** à la fois à l'environnement et à sa personnalité. De plus, il constitue les bases de la relation à l'autre, soutenant l'activité symbolique. En ce sens B. Lesage parle de « **flux** »²³ qui matérialise un fil conducteur entre soi et l'environnement à travers **l'ajustement tonique**, les **postures**, les **gestes** et la structuration d'une **pensée**. Dans un même espace/temps, le tonus **unit** et **globalise** permettant de construire son corps et d'asseoir son identité en posant les limites entre le dedans et le dehors. Pour cela les fascias musculaires structurent une première cohésion et unification corporelle [58].

Ainsi, le tonus peut s'apparenter à une enveloppe constituant par là une fonction d'alarme et de pare-excitation. Il permet l'affirmation et l'opposition et peut renvoyer des sentiments sécurisés lorsqu'il se structure sur un versant hypotonique favorisant l'enroulement [79].

²²Le schéma de la boucle gamma est disponible en annexe 3.

²³ Ces flux peuvent être définis comme la « *possibilité ou non de stopper le mouvement* » soutenant « *les variations de forme du corps* » [58, p. 77]. B. Lesage distingue alors les flux condensés quand le mouvement est organisé, contrôlé. Et les flux libres quand le sujet semble emporté par son mouvement [58].

Vignette clinique : Léon « *Un petit tour de piste ... et Je suis là !* »

Au début des ateliers cirque, Léon restait dans un coin de la salle, ou suivait nos déplacements sans arriver à prendre sa place. De plus, il présentait des difficultés dans l'ajustement tonique ; les mouvements étaient difficiles à réaliser. Toutefois, au fur et à mesure des séances, Léon a pu montrer de grands progrès mais aussi une affirmation de soi. Je le trouve aujourd'hui plus **droit, présent** dans la séance avec une certaine prestance.

Cela illustre le rôle du tonus dans les mécanismes d'affirmation et d'opposition. Dans ces moments-là, nous recrutons le tonus afin de maintenir une posture, de réaliser des mouvements adaptés à la situation et de soutenir la verbalisation. Cependant, dans l'autre sens un travail sur le tonus peut aussi amener une **confiance en soi**, une **affirmation** pouvant être perçue de l'extérieur.

I-1-1. Dans la pratique psychomotrice

Lors du bilan psychomoteur nous observons les différentes sortes de tonus [68]. A travers le test *du ballant* nous pourrions apprécier la **maturation neurologique** et notamment des signes d'hypotonie ou d'hypertonie. L'examen de *l'extensibilité* nous renseignera sur sa **répartition** en mesurant le degré d'allongement des muscles. Cela concerne alors le tonus de fond. Quant à celui d'action ou postural, nous nous attarderons sur les **syncinésies**²⁴ avec notamment les *diadococinésies*, des *épreuves de motricité dynamique* ou encore à travers la *graphomotricité*.

Pour illustrer, l'acrobatie met en jeu des situations de **gainage** permettant à l'enfant d'adopter une posture dans laquelle les articulations vont être fixées selon une certaine configuration, jouant sur la **cohésion corporelle** [22]. Si nous prenons comme exemple *les portés*, ces derniers mettent en jeu le dialogue tonique. Ainsi l'enfant, qu'il se retrouve porteur ou voltigeur, devra être attentif à l'autre, modulant alors son tonus et sa posture par rapport aux réactions et émotions perçues.

De façon plus individuelle, le travail de *la roulade avant* permet d'aborder notamment la notion du **centre** en expérimentant l'enroulement (pouvant faire écho à celui du fœtus), les appuis et les contacts au sol et donc la **régulation tonique**.

Pour continuer avec la jonglerie, je vais m'appuyer sur *le bâton du diable*. Nous pouvons le faire rouler sur les avant bras, ou le manipuler avec deux baguettes cherchant un **ajustement tonique** adéquat et impliquant le contrôle de la station debout. Par exemple, lors de la manipulation, certains enfants vont mettre en jeu tout le corps, bougeant le buste et non les bras pour faire rouler le bâton. A l'inverse, certains enfants construits sur un versant hypotonique, vont rapidement trouver le bâton lourd et l'exercice extrêmement fatigant. Avec un soutien et un accompagnement, une **individualisation** des segments

²⁴ « Les syncinésies sont la contraction musculaire ou la réalisation involontaire d'un mouvement inutile et étranger au mouvement demandé » [22, p. 33].

corporels et une prise de **conscience** de la fonction tonique pourra émerger.

De plus, la jonglerie est une discipline où le sujet garde un contrôle visuel sur l'objet, et où ce dernier peut chuter. Outre l'accompagnement sur l'ajustement tonique, nous pouvons introduire les notions de chute, de séparation ou encore d'acceptation de la perte.

Par ailleurs, la **respiration** est un outil intéressant pour appréhender un travail sur les « flux » [58], mettant en jeu à la fois des sensations corporelles diverses et un sentiment de globalisation. Au cirque, *les foulards de jonglerie* peuvent devenir de bons médiateurs étant légers et d'une taille adéquate pour pouvoir **souffler** plus ou moins fort dessus [22].

Enfin, à travers [les aériens](#) nous expérimentons l'aimantation gravitationnelle, retrouvant des sensations de **portage** et de **contenance**. Le sujet peut retrouver un sentiment d'abandon du poids et ré-explore les schèmes de flexion et d'extension découverts dans l'espace intra-utérin. Les mouvements n'étant plus appuyés sur le sol mais au contact de l'air, les sensations peuvent varier. D'un autre côté le trapèze étant rigide, il permet notamment de se tirer, s'étirer, et de se porter soi-même [23, 58, 91]. Ainsi nous pourrions appréhender la **libération** de l'excès de tonus et jouer sur l'**ajustement volontaire**. Cela peut aussi être sollicité avec [l'équilibre sur objets](#) et ses déséquilibres permanents.

Le tonus est ainsi la trame du développement de l'enfant permettant la construction des notions **dedans/dehors**, de **poids** et **d'axialité**, assurant par-là le déploiement d'une organisation motrice [58].

I-2. L'organisation motrice

Dans l'organisation motrice j'ai regroupé les équilibres statiques/dynamiques, les coordinations/dissociations, la latéralité et la graphomotricité.

De façon non exhaustive, dans la pratique psychomotrice, des batteries comme le Charlop Atwell, le M-ABC ou le Np-Mot regroupent différents items utiles pour apprécier les équilibres et coordinations. La latéralité, suivant le type que l'on cherche à observer, peut être observée avec la batterie de M. Auzias, ou encore le HHR. Enfin la graphomotricité peut être appréciée avec des formes pré-scripturales ou à l'aide du BHK à partir de la fin du CP.

I-2-1. Les équilibres statiques/dynamiques

« L'artiste de cirque rompt l'état statique ou dynamique se plaçant volontairement dans une situation de déséquilibre qu'il résout par une figure ou une posture pour revenir ensuite à l'état stable » [3]. Ainsi, à chaque moment le sujet se soumet à l'instabilité avec des expériences multiples comme traverser sur le fil, essayer de tenir sur un pied. Le déséquilibre est alors amplifié par les contraintes extérieures, comme le changement de support ou l'exécution de figures modifiant la verticalité [31, 67]. Tout cela convoque des

sensations : les jambes qui tremblent, le corps qui penche d'un côté, de l'autre, les muscles qui se contractent ; apprenant alors à maintenir un déséquilibre volontaire. La **fonction d'équilibration** est donc omniprésente [8, 31, 40].

Un équilibre statique correspond à « *une situation posturale où la surface d'appui du corps en contact avec le sol ne se déforme pas et ne se déplace pas* » [67, p.1]. Dans l'équilibre dynamique cette surface « *se déforme et/ou se déplace constamment* » [67, p.1]. Cela met en avant les notions de **poids** avec les effets de la pesanteur, **d'appui**, de **transfert** et de **déséquilibre**.

En réalité nous ne sommes jamais en parfait équilibre, le corps humain étant soumis à un mouvement permanent mis en jeu par les activités physiologiques (battements cardiaques, respirations, mouvements liquidiens). L'Homme oscille donc et les appuis sont primordiaux pour constamment rattraper ce déséquilibre [67]. Au cirque, cela est perçu avec la boule où le maintien de l'équilibre est réalisé par des petits pas, jouant sur cette notion « d'équilibre imparfait » [8].

I-2-1-1. Dans la pratique psychomotrice

Au cirque, **l'équilibre sur objets** va permettre un accompagnement sur ces notions et les **sensations** et **perceptions** qui en découlent. Le centre de gravité va ainsi être mis en jeu à travers la recherche de différents appuis avec divers objets.

L'équilibriste expérimente, en effet, les notions de déséquilibre et donc de limites accompagnées de celles **d'adaptation** : *Comment adoptons-nous le positionnement de nos pieds sur l'objet, la flexion ou non des genoux, le redressement de la colonne vertébrale, le positionnement des bras, l'appui du regard ?*

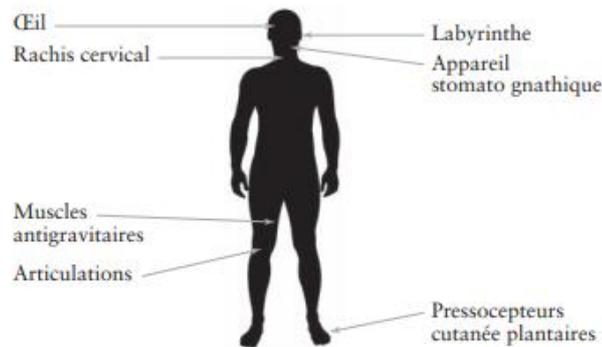
Ces capacités d'adaptation font intervenir une coordination entre la posture, l'équilibre et le mouvement. L'ensemble de ces actions permettent de contrôler la position du centre de gravité par rapport au polygone de sustentation [67]

Vignette clinique : (Antoine, 7 ans, diagnostiqué comme porteur d'un TSA). « La **« naissance » d'Antoine.** »

Antoine est un garçon assez introverti et le changement est fortement appréhendé. Cependant, lors d'une séance de cirque, nous lui proposons de marcher sur le fil, maintenu par deux adultes.

Au sol, il a tendance à marcher avec les pieds en rotation externe. Or, sur le fil, les pieds doivent être placés droits, de façon à ce que le fil passe entre l'hallux et le secondus puis continue sous la voûte plantaire jusqu'au milieu du talon. Avec notre accompagnement, il a pu **expérimenter** les différents **déséquilibres et appuis** possibles avant de trouver le placement le plus adéquat. Par ailleurs, il s'est **redressé**, amenant son poids du corps dans ses jambes et ajustant son tonus, lui permettant **l'ouverture** de sa posture. Cela s'est accompagné d'une **assurance** de la part d'Antoine qui parlait de façon naturelle, posait des questions et souriait, apportant un fort contraste avec son attitude habituelle.

Les équilibres s'appuient sur la **proprioception** (évoquée p.27). Pour cela, de nombreux systèmes perceptifs, retrouvés notamment dans la pratique circassienne, sont activés. La vision va permettre de percevoir les mouvements dans l'espace, l'appareil vestibulaire permet de ressentir les modifications de notre verticalité et les récepteurs cutanés, musculaires ou articulaires permettent d'adapter notre posture aux contraintes environnementales (cf. p.27). [31, 40, 67].



Tous ces systèmes vont travailler en collaboration. Par exemple sur le fil, les déséquilibres sont perçus par le **système vestibulaire** et les **sensations cutanées**. Ils sont ensuite compensés par la jambe qui n'est pas en appui, les deux bras, par un jeu de flexion/extension de la jambe en appui sur le fil induisant une variation de la hauteur et de la direction du centre de gravité par rapport au polygone de sustentation.

I-2-2. Les coordinations /dissociations

Par dissociation nous entendons « *la possibilité de contracter isolément un groupe musculaire en laissant le reste du corps immobile* » [22, p. 42]. Cela implique une activité mentale au niveau de la connaissance, de la représentation du mouvement, de la sélection et de l'inhibition motrice.

La coordination, quant à elle, peut se définir comme la combinaison des contractions musculaires et le relâchement des muscles antagonistes, en vue d'une réalisation harmonieuse du mouvement. Outre son appui sur le **tonus**, elle implique la construction de **l'axe corporel**, la **motricité**, le **cervelet** pour l'organisation temporo-spatiale, la **proprioception** et une collaboration des deux **hémisphères cérébraux** assurant l'action des hémicorps controlatéraux. [22, 74, 79, 88, 91] Pour cela, des informations provenant des systèmes perceptifs et de la sensibilité profonde sont transmises au cerveau. En retour ce dernier, par l'intermédiaire des voies pyramidales, met en action certains muscles pour créer, modifier ou maintenir un mouvement, donnant alors forme à la motricité volontaire. Ces voies pyramidales peuvent se décomposer en trois faisceaux se dirigeant du cortex cérébral vers les membres et le tronc, d'une part et d'autre part, vers les noyaux moteurs

crâniens pour la motricité de la tête et du cou. Enfin, le troisième faisceau concerne la coordination des yeux et de la tête. Cet ensemble s'appuie sur la motricité extra-pyramidale qui permet l'initiation et la programmation du mouvement [74].

Nous pouvons alors retrouver des **coordinations dynamiques globales** avec des *coordinations homologues, homolatérales et controlatérales*. Nous observons aussi des **coordinations simples** telles que *l'oculo-motrice* mettant en jeu l'œil et une activité motrice [22, 91].

I-2-2-1. Dans la pratique psychomotrice

Avec [l'acrobatie](#) nous mettons en jeu **l'enroulement** et **l'extension** en « allant vers » et « en ramenant à soi » participant à la construction de l'axialité, nécessaire pour le développement des coordinations/dissociations [58]. Les différents exercices acrobatiques vont alors s'inscrire sur ces 3 schèmes moteurs (enroulement, coordinations et axe corporel) et s'appuient sur une organisation spatiale et temporelle. Pour *la roulade avant* par exemple, nous allons **d'abord** poser les mains, prendre appui dessus, **enrouler** la colonne et **coordonner** les membres inférieurs pour donner l'impulsion. Puis nous devons rester dans une figure d'enroulement tout en **individualisant** les membres supérieurs afin de se relever [54].

Par ailleurs, les *différents sauts* (droit, écart, demi-tour et complet) sont aussi intéressants mettant en jeu les coordinations dynamiques générales : haut/ bas, droite/gauche et les torsions.

Pour aller plus loin, les **coordinations bi-manuelles** peuvent aussi être stimulées avec notamment [la jonglerie](#). En effet, pour lancer une balle d'une main à l'autre il faut dissocier les deux mains afin qu'elles puissent bouger de manière individualisée, mais aussi pouvoir les coordonner pour jongler. La fonction musculaire statique assure alors le maintien de la posture debout et l'activité musculaire dynamique gère les coordinations oculo-manuelles, l'alternance des mains et leur position pour rattraper la balle. De plus, ce jeu d'associations et dissociations entre la main droite et la main gauche permet un travail sur l'axe corporel et la construction de deux hémicorps latéraux. Chaque hémicorps étant contrôlé par l'hémisphère cérébral controlatéral, mettre en action les deux mains va induire une activité des deux hémisphères cérébraux et augmenter les informations et connexions entre eux à travers le corps calleux [85, 91].

I-2-3. La latéralité

La latéralité est « **l'asymétrie corporelle** naturelle d'un être humain » [22, p. 52]. Elle s'exprime par « *la tendance naturelle à utiliser un côté du corps préférentiellement à l'autre, dans toutes les tâches réclamant une action uni-latéralisée et précise* » [91, p. 47]. Elle

s'appuie sur la latéralisation, qui pendant le développement, conduit à une spécialisation progressive de chacun des hémisphères cérébraux.

Nous retrouvons d'une part la **latéralité neurologique** avec une latéralisation hémisphérique et l'apparition d'un côté dominant. Ainsi pour le droitier c'est son cerveau gauche qui domine et inversement chez la plupart des gauchers. Et d'autre part, **la latéralité fonctionnelle** regroupe les latéralités manuelle, visuelle ou encore pédestre acquises et influencées par l'environnement [22].

I-2-3-1. Dans la pratique psychomotrice

L'acrobatie avec notamment *les sauts unipodaux* vont permettre de ressentir une **différence** entre les deux parties du corps. Les exercices acrobatiques comme *la roue*, vont aussi **individualiser** un pied afin d'impulser le mouvement.

Au niveau des mains, la jonglerie, utilisant différents objets peut être intéressante. Nous pouvons, en effet, retrouver diverses façons de jongler (avec rebond, avec plusieurs objets, devant soi, en faisant le tour de soi, en faisant tenir les objets en équilibre...) favorisant la perception de deux parties du corps à la fois similaires et différentes.

Enfin, l'équilibre sur objets permet aussi une expérimentation diverse et variée des sensations et perceptions au niveau des côtés droit et gauche. Ainsi, si nous prenons par exemple *le fil de fer*, nous poserons le pied dominant en premier afin de constituer une posture stable.

I-2-4. La graphomotricité

L'acte graphomoteur peut revêtir différentes formes : un gribouillage, un dessin, des éléments graphiques ou encore l'écriture. Il peut ainsi être perçu comme le prolongement psychomoteur de la motricité fine, impliquant un traitement visuo-spatial, le contrôle de la posture, la motricité globale et digitale ainsi que les processus cognitifs (attention, organisation dans l'espace, mémoire de travail, maîtrise linguistique et sémantique) [22, 91].

En ce sens l'approche corporelle peut s'avérer être un soutien important dans les apprentissages scolaires et préscolaires.

I-2-4-1. Dans la pratique psychomotrice

Ainsi au niveau de la pré-écriture, l'utilisation du cirque peut être intéressante. L'enfant pourra **vivre et expérimenter** les notions de lignes droites (sur *le fil*, avec les *pédalettes*, sur *les tissus*, les *trapèzes*), de lignes croisées (en *acrobatie*), de ponts (en sautant de *cerceaux* en cerceaux, avec l'utilisation du *mini-trampoline*) ou encore les boucles (en tournant autour de la barre du *trapèze*).

Ces différentes notions pourront ensuite être retrouvées dans la **manipulation** en réalisant par exemple des *échanges* en [jonglerie](#) face à face, en croisant, par-dessus le copain etc. [91].

Enfin, au niveau de l'écriture, des difficultés graphiques peuvent se retrouver sur l'ajustement tonique ou la tenue du crayon. A ce sujet, la manipulation des *assiettes chinoises*²⁵ reprend la position de « l'index dirigeant » mettant en avant une différenciation des parties du membre supérieur avec notamment une **discrimination digitale** et la sollicitation d'un **mouvement** souple du **poignet**. Par ailleurs, l'écriture d'un mot peut s'inscrire sur un enchaînement **d'accélération**s et de **décélération**s et sur une **interruption** du mouvement entre deux mots [71]. Cela est sollicité à travers la jonglerie, qui joue sur le rythme, la vitesse de lancer des balles. Nous pouvons alors noter la participation des fonctions exécutives telles que l'attention, la planification et l'inhibition [20].

De plus, la jonglerie mélange la fluidité, le relâchement, les **coordinations oculo-manuelles** et un **espace** de travail vaste. Cela peut s'avérer intéressant avant d'aller vers l'espace de la feuille puis celui limité par 2 lignes. D'autre part, les pieds retrouvent la **fonction d'appui** au sol et l'épaule soutient les mouvements d'adduction/d'abduction pour rattraper les objets de jonglerie. Le coude applique un mouvement de **flexion/extension** qui est retrouvé dans le déplacement de la main sur la ligne. Le **déliement digital** est aussi stimulé en variant les objets de jonglerie : la *balle* et les *massues* nécessitent une prise palmaire, les *foulards* sont maintenus par la pince digitale [22].

I-3. Le schéma corporel

C'est une notion d'abord introduite par H. Head et G. Holmes puis P. Bonnier. Selon eux, l'activité corticale matérialise un lien entre les sensations induites par le mouvement et la représentation de la position du corps dans l'espace [60]. Le schéma corporel correspond donc à « *la représentation plus ou moins consciente que l'individu a de son propre corps et qui lui sert de repère pour se situer et se déplacer dans l'espace* » [70, p. 37]. De Lièvre B. et Staes L. complètent cette définition avec la « *connaissance de soi en tant qu'être corporel* » [22, p.17]. Cela implique la **perception** des différentes parties du corps, ses **limites** dans l'espace, ses **possibilités motrices**, d'expression et de représentations.

C'est donc une **structure organisatrice**, une mémoire corporelle qui se construit à travers l'expérience, les interactions entre l'individu et le milieu environnant et met en jeu les sensations tactiles, visuelles, kinesthésiques et labyrinthiques [58, 60, 91]. Cette construction dépend donc de la maturation neurologique et psychoaffective ainsi que des

²⁵ La photo des assiettes chinoises est disponible dans l'annexe 1.

possibilités motrices et locomotrices, favorisant le passage d'un corps subi à un corps représenté. Pour cela l'enfant doit pouvoir vivre et mobiliser son corps, accédant à une connaissance globale puis topologique et enfin à une représentation.

I-3-1. Dans la pratique psychomotrice

Dans notre bilan psychomoteur, afin d'observer l'évolution et l'appropriation du schéma corporel nous pouvons nous appuyer sur l'EMG, la reproduction ou encore sur le dessin du bonhomme.

Comme nous l'avons découvert tout au long de ce mémoire, les Arts du cirque proposent une variété d'expériences, sollicitant la perception des limites corporelles, l'adaptation spatiale et temporelle du geste. Par la répétition, le mouvement peut alors être anticipé. A travers cette médiation, l'enfant va donc pouvoir **vivre** son corps mais aussi être dans la **manipulation** en aidant un autre enfant pour effectuer un porté, une acrobatie, une figure [91].

A travers cela, l'enfant pourra approcher une perception et une connaissance de plus en plus fines de son corps et utilisera son schéma corporel comme un système de référence.

Vignette clinique : « Je me redresse, je m'accroupi Je me redresse et puis non ! Ça tient mieux accroupi ! »

Dans le groupe cirque parent-enfant, un enfant était sur une boule et essayait de se mettre debout. Une fois redressé il était soumis à plus de déséquilibres. Il s'est alors recentré sur lui-même (en s'accroupissant), pouvant percevoir une diminution des déséquilibres. Il a donc expérimenté le redressement, sujet à un plus grand déséquilibre et l'enroulement, ce dernier pouvant être plus sécuritaire.

Nous sollicitons alors des **allers retours entre sensations, perceptions et représentations**, rejoignant la définition de J. De Ajuriaguerra [70, p.37]. En effet, l'apprentissage d'une figure passe par la **perception**, la **visualisation** puis une mise en **action** corporelle en s'appuyant sur l'**imitation** et la **mémorisation**. C'est dans un second temps que la figure pourra être **intégrée** et **appropriée**. Cela met en jeu une interaction entre le schéma corporel comme référentiel et l'image du corps qui évolue au gré des expériences psychoaffectives et relationnelles.

L'image du corps est toujours inconsciente, propre à chacun en étant liée à l'histoire personnelle. C'est la synthèse vivante des expériences émotionnelles [65]. Pour E. Pireyre, en parlant d'image du corps, nous articulons les notions de continuité d'existence, d'identité, d'identité sexuelle ainsi que les concepts de peau psychique et physique, et la représentation de l'intérieur du corps [60, 65, 70].

Vignette clinique : « *De l'inhibition vers une expressivité et une identité.* »

Lors de notre première séance à l'école de cirque, Antoine apparaît inquiet, il demande souvent quand est ce qu'on arrive, il reste très proche des adultes connus et observe de manière très attentive l'animatrice avant de s'autoriser à faire le mouvement. Puis il ose, il se met en mouvement, il monte sur la boule, passe de boule en boule, demande à essayer la bobine, accepte de se mettre debout et de la faire avancer....

Il **vit** ! Le cadre de l'atelier, le matériel, la présence du groupe connu ont entraîné une certaine conscience de soi, un **sentiment d'identité** ...

Le cirque permet donc de « s'approprier [...] son corps » reprenant les propos de C. Potel : « avoir un corps qui devient de plus en plus autonome et au service du désir, de la découverte, des expériences et de la curiosité. [...] L'enfant prend possession de lui-même. En d'autres termes, qu'il devient sujet de son désir, être vivant, différencié et séparé » [71, p. 79].

Pour aller plus loin, dans les Arts du cirque et notamment dans la pratique du [clown](#), nous jouons avec le corps exprimé, et cela à travers différentes émotions.

Pour finir, la perception peut être prolongée par un outil. Ainsi, *le fildefériste* avance sur un fil comme il le ferait sur la terre ferme. L'objet est perçu dans un espace que nous pouvons qualifier d'extracorporel et à travers lui, le sujet peut percevoir de façon plus fine ou différente la position de sa tête, de son regard, de ses jambes ; l'une en appui sur le fil, l'autre dans le vide participant au rattrapage des déséquilibres....

Le cirque peut donc être un outil important dans le développement de l'enfant afin de solliciter les différents niveaux de construction du schéma corporel. Nous avons ainsi un **enrichissement** du répertoire moteur, nourrissant le schéma corporel et favorisant l'évolution de l'image du corps [31].

I-4. L'espace et le temps

I-4-1. La structuration spatiale

« Le corps semble [...] être l'espace qui ouvre à l'espace et préside son investissement. [...] » [58, p. 25]. La structuration spatiale permet ainsi au sujet, de « se situer, de s'orienter, de se déplacer dans son environnement » [22, p. 61], en s'appuyant sur les perceptions de son corps. Elle nécessite l'acquisition d'un point de vue par rapport à autrui, c'est-à-dire arriver à se percevoir au dehors de l'autre [91].

I-4-1-1. Dans la pratique psychomotrice

Dans notre pratique psychomotrice, l'espace peut être apprécié au travers de différents tests qui mettent en jeu le vécu (avec l'étoile de Marthe Vyl ou encore le Naville), la représentation, avec notamment la figure complexe de Rey et les connaissances des relations topologiques et de grandeur.

Pour continuer, avec le cirque, l'enfant peut **explorer** un espace différent, se **familiariser** avec les formes des objets, leur disposition (en hauteur, sur le sol, horizontal, vertical), leur poids ... s'appropriant par-là, les différentes **formes géométriques** ainsi que les orientations. Il va pouvoir aussi **occuper** cet espace à différents niveaux (au sol, sur un objet, dans les airs) [31].

Ainsi, en [acrobatie](#) nous retrouvons la *roue*, qui va jouer sur l'**axialité**, les appuis, et les contacts. Cette acrobatie va susciter les notions d'axes à travers la posture adoptée et le mouvement qui en découle, ainsi que le bouleversement des repères spatiaux avec la tête qui occupe l'espace du bas.

L'enfant peut aussi **manipuler** l'espace avec la [jonglerie](#), et cela en respectant des limites et des contraintes ou encore en utilisant l'espace entièrement. Avec la jonglerie nous pouvons délimiter un **espace** dans lequel le sujet possède une action de maîtrise sur les objets. Nous pouvons voir cela comme une seconde peau protectrice dans laquelle il garde son pouvoir d'action [13].

Par ailleurs, la connaissance des notions spatiales va se structurer progressivement et sur trois notions : la **perception**, la **mémorisation** et la **connaissance**. A travers la médiation cirque, l'enfant pourra par exemple expérimenter le fait de se placer *sur* ou *sous* le *trapèze* ; accompagné de verbalisation, une mémorisation et un jeu sur ces termes pourront émerger. Nous nous appuyons alors sur la **discrimination**, la **reconnaissance**, la **reproduction** et enfin sur la **production** [22, 91].

De plus, accorder un espace de liberté afin d'explorer, de découvrir, d'expérimenter est important dans le développement du cerveau de l'enfant. Cela lui permet de se tromper, de reconnaître ses erreurs ainsi que d'effectuer ses propres choix. Et, au niveau physiologique, c'est accompagné d'une libération de dopamine qui augmente les facultés d'apprentissage [42]. Ainsi la structuration spatiale s'appuie sur l'expérimentation, la manipulation et la maturation neurologique, motrice et psychoaffective. Comme pour le schéma corporel, l'enfant subit dans un premier temps les déplacements imposés par son entourage. Il pourra ensuite les vivre activement allant vers une perception égocentrique, puis la mise en place de repères extérieurs [22, 91].

Vignette clinique : « La jonglerie à travers l'espace. »

Pendant l'atelier cirque au sein de l'hôpital de jour, nous réalisons des échanges de balles et de foulards avec Léon. Cet exercice participe non seulement à la construction d'une **relation** mais permet aussi la perception des différentes qualités des objets, des **distances**, des **contraintes** liées à l'espace. Ainsi Léon a pu expérimenter que l'éloignement l'un de l'autre nécessitait un lancer plus fort, ou que le foulard demandait plus d'énergie afin d'effectuer la même distance que la balle.

I-4-2. La structuration temporelle

La structuration temporelle permet de « **percevoir et d'ajuster son action aux différentes composantes du temps telles que l'ordre et la succession, la durée, l'intervalle, la vitesse, la périodicité, l'irréversibilité, le rythme. De se situer et de s'orienter dans le temps pris comme une succession linéaire irréversible et de s'organiser dans le temps en, combinant ces divers éléments [...]** » [22, p.79].

Cela renvoie à une notion **complexe** et **abstraite** qui s'appuie sur plusieurs éléments individuels et organisés ensemble. De plus, le temps met en jeu un caractère objectif mais aussi **subjectif**. Ainsi nous trouvons des déterminants sociaux mais la perception du temps peut revêtir un caractère plus personnel.

Enfin, au niveau moteur, les mouvements s'appuient aussi sur une organisation temporelle. En effet, des études ont montré qu'un mouvement était programmé au niveau des aires préfrontales, du cervelet et des noyaux gris centraux quelques millisecondes avant sa réalisation, contrôlée par le cortex moteur primaire [64, 85].

Nous retrouvons alors différentes étapes, qui reprennent celles déjà évoquées pour la structuration spatiale ; à savoir le « *temps vécu* », le « *temps perçu* » et le « *temps représenté* ». Le temps sera d'abord lié aux **rythmes du corps** (battements du cœur, activité musculaire, sommeil, veille, faim, respiration) avant d'être associé à la locomotion. Puis les **repères temporeux** vont émerger, d'abord par rapport au **mouvement** avec les qualificatifs de « lent », « vite », « avant », « après » puis avec des **repères égocentrés** et enfin avec des **termes sociaux** [22].

I-4-2-1. Dans la pratique psychomotrice

Dans la pratique psychomotrice, de façon non exhaustive, nous retrouvons les épreuves de rythme de M. Stamback, les images séquentielles ou encore la reproduction de séquences motrices.

Comme le met en avant la définition, les composantes temporelles, s'appuient sur différentes notions telles que l'ordre et la succession [22]. Au cirque cela est sollicité dans la réalisation de figures ; les différents mouvements s'enchaînent selon un ordre logique et économique [40]. Par exemple pour monter au *trapèze* nous passons par la position de

jarret²⁶, puis nous attraperons une corde, puis l'autre et enfin nous pourrons nous mettre assis sur la barre.

La durée est aussi sollicitée avec le temps de l'atelier, mais aussi le séquençage de ce dernier permettant à l'enfant de percevoir que certaines activités prennent plus de temps. Ce séquençage intègre alors une répétition régulière introduisant les notions de périodicité et d'intervalles. Cela fait apparaître les notions de **limites**, de **différenciation** et de **continuité** [22, 91].

Vignette clinique : « Qui va tourner la page ? »

L'atelier cirque proposé à l'hôpital de jour est ainsi séquencé en quatre temps. Ce déroulement est inscrit dans un classeur, où chaque page représente une action ou un moment. Pour passer d'une séquence à une autre, les enfants tournent alors la page mettant en avant un rituel qui instaure une périodicité.

La vitesse, quant à elle, se retrouve à travers les mouvements. La jonglerie peut s'appuyer sur un rythme plus ou moins rapide suivant les objets. Ainsi une balle retombera plus vite qu'un foulard ; une assiette chinoise aura besoin de vitesse pour tourner et se stabiliser en haut du bâton, puis elle nécessitera une stabilité du corps et notamment du membre supérieur impliqué. L'acrobatie, et en particulier la souplesse, privilégie des mouvements lents [63]. Quant à l'équilibre sur objet, une certaine vitesse est nécessaire afin de rester dessus et de pouvoir se déplacer sur l'objet ou avec ce dernier sans chuter.

De plus, le rythme est un élément important retrouvé dans tous les agrès. La jonglerie est l'exemple le plus parlant, nécessitant une structuration rythmique afin de pouvoir lancer et rattraper les balles au bon moment. Par ailleurs, le cirque se structure sur un rythme binaire allant de l'hypertonie à l'hypotonie [79]. D'une certaine façon, le sujet passe d'un état stable à de l'instabilité, puis retrouve une stabilité différente de la première grâce à un enchaînement de mouvements. Une différenciation spatiale et temporelle se structure alors sur cette modulation tonique [40, 58].

II- Etude de cas : « Léon, un voyage à la rencontre de soi, de l'autre et de l'environnement : »

II-1. Présentation de l'institution

Je rencontre Léon lors de mon stage au sein d'un Hôpital de Jour. Cet établissement accueille des enfants âgés de six à douze ans présentant des pathologies variées : dépression infantile, Trouble du Spectre Autistique (TSA), trouble de l'attachement, troubles

²⁶ Dans le langage familier, et notamment pour les enfants, « le jarret » est ce que nous pouvons appeler le « cochon pendu ». La barre du trapèze est coincée sous les genoux, l'enfant a la tête et les mains vers le sol.

neurologiques, prématurité... Ils sont accompagnés par une équipe pluridisciplinaire composée d'un médecin psychiatre, d'une psychologue, d'infirmiers, d'une orthophoniste, d'une psychomotricienne, d'éducateurs spécialisés, d'une assistante sociale et d'une assistante de soin des hôpitaux. L'équipe s'occupe des prises en charge thérapeutiques ou encore éducatives.

Je suis présente dans cette structure deux jours par semaine où j'ai pu assister et prendre part à plusieurs accompagnements individuels et à deux prises en charge groupales : un « *atelier parcours moteur* » et un « *atelier cirque* ». C'est lors de cet accompagnement à travers la médiation circassienne que je rencontre Léon.

II-2. L'atelier cirque

C'est un projet que j'ai proposé à la psychomotricienne lors de ma recherche de stage l'année dernière. Le cirque comme médiation psychomotrice a fait l'objet de peu de mémoires. Toutefois, afin de mettre en place cet atelier j'ai pu m'appuyer sur des mémoires évoquant le cirque, la médiation danse ou encore le développement psychomoteur de l'enfant [2, 10, 33, 34, 35, 59].

Cet atelier se compose de trois enfants Léon, Antoine et Sofian et de trois adultes : une infirmière, la psychomotricienne et moi. Antoine et Sofian ont été diagnostiqués comme porteurs d'un TSA.

Nous nous retrouvons, tous les jeudis après-midi, pendant une heure dans un dojo proche de l'hôpital de jour. Rapidement j'ai pu observer que les trois enfants du groupe avaient besoin d'un temps d'adaptation et de découverte du lieu avant de commencer, à proprement parler, l'atelier. Ainsi j'ai séquencé la séance en quatre temps :

- Un temps libre avec les règles suivantes : « *Respecter le matériel, les autres et soi-même* ».
- Un temps « *Bouger le corps* ». Dans ce moment, chacun notre tour nous proposons un exercice qui met en mouvement le corps. Les enfants sont donc acteurs en menant leur atelier, tout en s'écoutant et s'observant les uns et les autres.
- Un temps d'expérimentation du matériel de cirque. Nous nous familiarisons aux différents objets (leurs formes, leurs poids, leurs textures...), laissant une liberté à l'improvisation, l'expressivité et à la créativité.
- Un temps de retour au calme.

Par ailleurs, nous avons prévu d'aller quatre fois dans l'année dans une salle de cirque afin de prolonger ces découvertes et expériences circassiennes. A ce jour, deux séances ont pu se dérouler dans cette salle.

Léon est alors intégré dans ce groupe afin de solliciter **ses sens, ses émotions, ses compétences motrices et intellectuelles**. A travers cet atelier, nous essayons de lui proposer un voyage à la découverte de soi, de l'autre et de l'environnement (espace, objets ...).

II-3. Présentation de Léon et de ses différents suivis

II-3-1. Esquisse d'un portrait

Léon est un garçon de taille et de corpulence correspondant à son âge, c'est-à-dire neuf ans. Il est blond, avec des cheveux bouclés et des yeux bleus. La première fois que je le rencontre, Léon me renvoie l'image d'un ange peint par Michel-Ange. Il est présent dans son coin, enroulé sur lui-même, observant tout son environnement sans donner l'impression de s'attarder sur les enfants, adultes ou les différents objets présents. Il attend qu'on lui demande de poser son manteau, ou de venir dans un atelier. Léon m'apparaît alors apathique, désuet de toute initiative, comme plongé dans son monde.

Il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants, et a du côté paternel une demi-sœur. L'anamnèse ne met pas en avant de difficultés somatiques lors de la grossesse. Toutefois l'accouchement, qui se déroula à terme, par césarienne (lors de la 41^e semaine d'aménorrhée), survient dans un contexte d'urgence et de souffrance fœtale aigüe. L'APGAR²⁷ est de 10 à 1 et 5 min.

Par ailleurs, la référente de Léon me décrit une relation avec sa mère se structurant sur un versant tyrannique. Cette dernière verbalise une forte culpabilité face à ses difficultés de n'avoir pu, percevoir, observer et constater plus tôt les difficultés de son enfant. Elle ne peut énoncer la maladie de son fils que ce soit dans le milieu scolaire ou à l'extérieur, l'expliquant de façon très imagée, sans poser de mots. De plus, le père apparaît absent de son discours.

II-3-2. Dessin d'un tableau

Léon est d'abord reçu en consultation au **Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP)** en novembre 2014 (Léon était âgé de 4 ans et 8 mois) pour une suspicion d'autisme. En effet sa mère témoigne de la présence de flapping, de plusieurs rituels et d'un bavage excessif. Elle décrit Léon comme un enfant enjoué, enthousiaste mais souvent « dans la lune », introverti et tyrannique avec elle.

²⁷ Le score de l'Apgar permet l'évaluation des fonctions vitales du nouveau-né à 1, 3, 5 et 10 min [27]. Il se base sur l'observation de cinq éléments spécifiques (Apparence, Pouls, Grimace, Activité, Respiration). Un score en dessous de 7 réfère à une détresse néonatale.

Il a ensuite été orienté au **Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (CATTP)** afin d'affiner l'observation et la prise en soin. Léon présente alors plusieurs stéréotypies et une altération qualitative au niveau de la communication et dans les interactions sociales.

Enfin, il est accueilli à **l'hôpital de jour** (dans la section des 3ans- 6ans) à l'âge de 5 ans et demi ; et ce pendant deux ans. Cette orientation s'inscrit sur le diagnostic primaire « **d'autisme atypique** » et « **d'épilepsie** » comme trouble associé.

A ce jour, le diagnostic d'autisme est **infirmé**. Par ailleurs des recherches génétiques concernant le « **X fragile** » sont revenues négatives. Léon est donc accueilli pour « **un trouble du développement moteur associé à des séquelles de retard global et une épilepsie absente gênant l'intégration sociale et les apprentissages scolaires.** » Il est aujourd'hui présent à **l'hôpital de jour**, dans la section des 6 ans -12 ans, deux après-midis par semaine.

Le reste du temps il est scolarisé en CE2 et bénéficie d'un dispositif d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Il est intégré en fin de matinée pour des temps d'oralisation dans la classe de CE2. De plus, un accompagnement en **ergothérapie** qui avait été interrompu va être repris dans les prochains mois sur le temps scolaire. Enfin, au mois de janvier, la prise en charge en **orthophonie** s'est arrêtée. Les parents recherchent une professionnelle spécialisée dans la rééducation de l'hypotonie buccale.

II-3-3. Peinture d'un tableau clinique

II-3-3-1. Sur le plan médical et neuropsychologique

Aux alentours de mai 2015, la mère de Léon a fait part de l'observation de chutes d'allure atonique avec la présence de clonies au niveau des membres inférieurs, d'une crispation de la bouche et d'une fixation du regard. Différents examens ont pu mettre en avant une **épilepsie d'allure généralisée** avec des absences atypiques. Toutefois, aucune anomalie n'a été repérée lors du dernier électroencéphalogramme (EEG) en juin 2018. Par ailleurs, en janvier 2018, une IRM cérébrale est réalisée mettant en évidence une persistance d'une asymétrie hippocampique droite. Léon est ainsi mis sous traitement : Micropakine et Lamictal, deux antiépileptiques qui semblent diminuer les décharges paroxystiques.

Le bilan neuropsychologique fait part **d'aptitudes cognitives hétérogènes**, de troubles visuo-constructifs et attentionnels, provoquant des répercussions sur les fonctions exécutives avec notamment un **défaut de planification**. Cependant le diagnostic des troubles des apprentissages ne peut être posé.

Par rapport aux conduites émotionnelles et comportementales, Léon a tendance à l'opposition et à l'évitement. J'ai en effet pu remarquer ceci dans l'atelier cirque. Lors du choix du matériel pour la semaine suivante, Léon accepte la proposition des autres enfants. Sur le chemin du retour, il me précise qu'il appréhende l'objet choisi (les pédalettes) et qu'il sera absent la semaine suivante, justifiant par là son accord.

II-3-3-2. Au niveau paramédical

Sur le plan communicationnel Léon présentait un retard de communication et de langage associé à un défaut de partage. Cependant, aujourd'hui nous pouvons mettre en évidence des **capacités de verbalisation adaptées** et **un bon niveau lexical et de compréhension**. Le bilan orthophonique, datant de 2017, retranscrit en effet, une expression correcte. Par ailleurs, les tests font part d'une mémoire de travail et des capacités visuo-attentionnelles faibles. La lecture du mot est alors difficile et demande à Léon une grande concentration afin de fixer son regard.

Cependant, Léon présente une attention et discrimination auditives correctes. De plus, nous pouvons noter une progression dans la discrimination visuelle, qui aujourd'hui est de bonne qualité.

Le bilan d'évolution en ergothérapie (2017) met en évidence un développement de la **dextérité**, de la **motricité fine** et de la **dissociation digitale** encore en dessous du niveau attendu. Les coordinations bi-manuelles sont alors travaillées avec la manipulation d'objets quotidiens et scolaires (règles, ciseaux...). La tablette est aussi proposée à Léon lors des séances et à l'école, comme moyen de compensation de ses difficultés graphiques. Pour le moment, il ne s'en saisit que rarement.

Enfin, le bilan orthoptiste met en avant une rééducation nécessaire pour les **coordinations œil-main** ainsi que pour les **stratégies d'exploration visuelle**.

Concernant le développement psychomoteur, le carnet de santé apporte peu d'informations. Léon a acquis la marche à 21 mois, et présentait une hypotonie buccale. Toutefois l'arrêt des biberons s'est fait tardivement. Aujourd'hui, cette hypotonie est toujours actuelle, Léon éprouvant des difficultés pour avaler sa salive. Nous devons régulièrement le lui rappeler. De plus les examens font part d'une **hypotonie de fond** persistante entraînant une fatigabilité musculaire plus ou moins visible en fonction de la motivation. Cela se traduit notamment par un **retard des acquisitions motrices** ainsi qu'un défaut de coordination. Nous observons des répercussions sur la graphomotricité ; la tâche scolaire est alors évitée et devient anxiogène pour Léon.

Le dernier bilan psychomoteur, effectué il y a deux ans, met en évidence une **latéralité** homogène droite c'est-à-dire sur le plan graphique, pédestre, oculaire ou encore pour la préhension et l'équilibre unipodal.

Au niveau corporel, **l'ajustement tonique** est difficilement modulable. Le relâchement volontaire, à travers les épreuves du ballant ou de la chute, témoigne de paratonies. Les diadococinésies mettent en évidence des syncinésies bilatérales, ce qui est en accord avec

l'âge de Léon. De plus, nous pouvons remarquer que la relaxation dynamique sur induction verbale permet à Léon de se relâcher.

La **motricité globale** est altérée par des *difficultés oculo-motrices*. Nous pouvons alors mettre en évidence, à travers les différents tests moteurs du Mabc, une adaptation perceptivo-motrice et visuo-spatiale en dessous du niveau attendu. Les réalisations s'appuient sur *une guidance verbale* tout comme l'équilibre statique qui nécessite un soutien verbal. Quant à l'équilibre dynamique, les tests mettent en avant une certaine *raideur des membres inférieurs* sans compensation des bras. Cela se traduit par un manque de régularité et de fluidité. De plus, lors de l'apprentissage de mouvements rythmiques, nous pouvons observer des tensions corporelles, des persévérations motrices ainsi qu'une perte d'asymétrie.

L'évaluation de la **motricité fine** fait part d'une lenteur des coordinations oculo-manuelles, et ceci de façon plus importante du côté gauche.

Les **praxies**, évaluées avec la figure de Rey B, rejoignent les observations précédentes avec un défaut de perception visuelle, et une difficulté d'analyse visuo-spatiale. Enfin, les praxies gestuelles sont difficiles pour Léon et font écho à une certaine impulsivité.

Concernant le **temps**, les termes sociaux sont dans l'ensemble bien compris. Léon peut se repérer dans les semaines passées et prochaines. De plus, il peut s'appuyer sur les pictogrammes afin de s'orienter dans le déroulé de la journée.

En conclusion, ces bilans mettent en avant des performances motrices en dessous du niveau escompté à l'âge de Léon. Cela engendre des répercussions sur l'autonomie, notamment lors de l'habillage, et dans les activités scolaires. Nous pouvons observer un **trouble des coordinations motrices globales et fines dans un contexte d'épilepsie**. Ainsi nous ne pouvons orienter le bilan vers le diagnostic de Trouble des Acquisitions des Coordinations (TAC) : ce dernier pouvant être posé si aucun retard mental n'est avéré. Toutefois, Léon fait preuve de compréhension et d'expression adaptées et est capable de s'appuyer sur le soutien verbal de l'adulte ou encore sur des supports extérieurs comme les pictogrammes pour évoluer dans les différentes activités qui lui sont proposées.

II-3-4. Vernissage : Le projet de soin

L'équipe de l'hôpital de jour a ainsi pu définir des objectifs généraux pour Léon tels que :

- *Améliorer son ajustement relationnel ;*
- *Renforcer l'estime de soi ;*
- *Développer son autonomie dans les actes de la vie quotidienne ;*
- *Progresser dans les apprentissages.*

Pour cela, il est notamment pris en charge en **psychothérapie** deux fois par semaine et cela depuis deux ans.

Lors de la première année, Léon se saisit de cet espace pour évoquer sa souffrance à l'école, malgré la présence d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) à ses côtés. Lors d'une Equipe de Suivi de la Scolarisation (ESS), un projet adapté a pu être discuté aboutissant à la proposition d'un dispositif d'ULIS en septembre 2018. Ainsi, les séances peuvent s'ouvrir à de nouveaux sujets, Léon éprouvant le besoin de parler de son handicap. Toutefois, la psychologue évoque sa difficulté à accompagner Léon dans cette démarche, par l'impossibilité de poser des mots dessus. En effet, comme expliqué au début, la mère de Léon ne peut nommer sa maladie. D'un autre côté il évoque le plaisir et l'excitation qu'il éprouve à se montrer tyrannique à l'encontre de sa mère et avec l'aide de son petit frère. Léon se placerait alors en position de toute puissance lui permettant de se sentir exister (peut-être plus solidement ?) à travers cette modalité relationnelle.

Par ailleurs, la psychologue le décrit comme un garçon surprenant et en demande d'apprentissage mais qui perçoit beaucoup de rejet venant de l'extérieur.

Je me pose alors la question : *Comment Léon peut-il exister, s'affirmer et s'ouvrir à la relation si sa maladie (entravant son quotidien) n'est pas identifiée et/ou sa souffrance pas reconnue ?*

D'autre part, il participe à différents groupes. Au sein de l'atelier « *jeux de société* », les éducateurs ont pu mettre en avant un temps de concentration court avec de nombreux décrochages. Léon a besoin d'un **étayage important** pour rester dans la dynamique du jeu. De plus, il présente des **difficultés pour entrer en relation avec ses pairs**.

Le groupe « *petits jeux* », rejoint le bilan psychomoteur en mettant en avant des difficultés au niveau des équilibres statiques et dynamiques et des coordinations générales. Léon manifeste cependant **un plaisir à bouger en groupe**, à essayer et réussir les exercices corporels. Au vu de ces observations, l'équipe a adhéré à l'idée de compléter ce projet de soin au travers d'une médiation corporelle : « *l'atelier cirque* ».

II-4. Comportement et évolution de Léon au sein de l'atelier cirque

II-4-1. A la recherche du « Fil d'Ariane » !

Nous sommes jeudi, 15H00, première séance qui se déroule au dojo. Léon paraît inquiet, me demandant : « *On va mettre un nez rouge ? Je ne veux pas devenir un clown* ». Dans un premier temps, je me questionne sur l'univers du cirque et le passage de la position spectateur à artiste. D'un autre côté, l'ajout de cet élément (le nez rouge) me donne l'impression qu'il pourrait transformer l'identité de Léon, m'interrogeant sur sa perception de soi et de ses limites.

II-4-1-1. De l'ajustement tonique... :

Cet atelier m'a permis d'observer de nouvelles difficultés ou compétences chez Léon, et notamment au niveau de **l'ajustement tonique**. Comme énoncé dans la partie théorique, la modulation tonique nous permet de nous mouvoir, d'adapter notre posture, nos mouvements aux autres, aux différents environnements et espaces que nous rencontrons.

Cependant elle apparaît difficile pour Léon, pouvant être mise en lien avec son attitude discrète ou apathique. Comme l'énonce Wallon, le tonus peut être considéré comme *le pivot des émotions*. En effet, les premières séances, Léon ne bougeait pas beaucoup, il restait souvent sur les côtés de la salle, ne proposant pas d'exercice ou d'idée lors des différentes séquences. Il évoluait alors seul, en périphérie, sans montrer l'envie de se mettre en mouvement. Lors de ces premières séances, les trois enfants de ce groupe ne se connaissant pas, peu d'échanges circulaient entre eux. J'ai alors pris la position d'intermédiaire, essayant de les réunir autour d'un intérêt commun : le cirque.

D'autre part, un simple mouvement mobilisait tout son corps sans mettre en avant de dissociation. Or, les mouvements sont le fruit de coordinations et de dissociations se structurant sur l'intégration de l'axe corporel. Ce dernier permet de distinguer et de relier deux parties du corps qui sont à la fois semblables et différentes, façonnant le sentiment d'unité et de mobilité. Ainsi la coordination n'est possible que si la dissociation s'est réalisée, se développant notamment sur les schèmes d'enroulement et de déroulement.

Cependant Léon présentait des difficultés pour **l'enroulement** au sol, comme si son corps n'était qu'un bloc, résultant de plusieurs tensions indispensables pour le redressement et la mobilité. Elles apparaissaient à la fois soutenantes, tel un tuteur qui permet le redressement et l'éclosion d'une plante et contraignantes pour l'exploration de soi et de l'espace. Par exemple, lors d'un déplacement en rampant Léon s'écroulait au sol, il ne pouvait relever les hanches en prenant appui ni sur ses mains, ni sur ses jambes. Ces dernières apparaissent visuellement comme inertes. Néanmoins, lorsque j'ai voulu lui faire sentir un mouvement de dissociation des jambes en lui proposant un appui avec mes mains, ses jambes étaient raides, et ne pouvaient être mobilisées. **Léon apparaissait alors à la fois relâché, ne pouvant lutter contre la pesanteur, et en même temps raide et « en bloc »**. A ce moment Léon manifestait peu d'émotion. Cependant, voyant Antoine et Sofian arriver au bout de l'exercice, il montrait l'envie de les rejoindre, les regardant, redoublant d'énergie pour essayer d'effectuer le mouvement.

Cela me fait penser aux premiers mois du bébé après la naissance. N'ayant plus de d'appui postérieur et perdant le regroupement possible in utéro, le nouveau-né doit faire face à de nouvelles contraintes et sensations. Ainsi, pour lutter contre les effets de la pesanteur l'enfant se place en extension et c'est avec le portage de son entourage, associé à la maturation neurologique, qu'il va pouvoir reconstruire sa musculature antérieure et l'investir dans le schème d'enroulement. **Comme le nouveau-né, Léon montre lors du**

retour au sol, une certaine hypertonie des membres et une hypotonie de l'axe et plus précisément de la musculature autour du bassin. Ce recrutement tonique m'apparaît alors comme un moyen de maintenir les différents éléments corporels entre eux. En effet, chez Léon, le tonus ou la vitesse semblent être un moyen de solidité et de contenant. Il pratique d'ailleurs des sports comme le rugby et le skate où les stimulations vestibulaire et tonique sont recherchées. Je fais alors le lien avec les enveloppes musculaires utilisées comme seconde peau, décrites par E. Bick [16].

Afin d'accompagner Léon, je restais près de lui lors de la réalisation des mouvements, décomposant chaque étape, jouant sur le langage, introduisant une musique afin de séquencer la réalisation et m'aidant de l'imitation. Léon pouvait alors s'appuyer sur ma présence, montrant son envie de comprendre le mouvement et de le réaliser.

Je me demande: *Comment a pu se construire l'axe et le centre de gravité chez Léon ?* Pour moi, ce centre est une base d'ancrage nous permettant de nous redresser, de nous affirmer dans notre verticalité et de nous positionner comme sujet. Finalement, je me questionne de nouveau sur la construction de la corporéité de Léon !

II-4-1-2... vers une verticalisation plus assurée ...

Au bout d'environ six séances, une évolution de Léon s'est fait sentir. Il s'autorise plus de libertés lors des expérimentations corporelles, apparaît à l'écoute des propositions du groupe, et essaie de les réaliser, prenant son temps, mais semblant concentré sur la finalité du mouvement. Il est alors content de les partager, interpellant les différents adultes présents.

Par ailleurs, au sein du groupe Léon commence à prendre sa place. Il peut s'affirmer et se positionner dans le tour de rôle lors de la première séquence ou encore lors du choix du matériel. De plus, Léon est désormais capable d'amorcer une conversation avec les adultes, notamment lors des trajets. Toutefois, avec Sofian et Antoine, il continue de s'éloigner, ne s'intéressant pas aux mêmes divertissements que ses pairs. Ces difficultés relationnelles avec les enfants de son âge sont aussi retrouvées à l'école, Léon restant à l'écart, se plaçant dans des relations « de rivalité » et comprenant difficilement les échanges entre les enfants. *Cependant, dans le cadre de « l'atelier cirque », le groupe composé de trois enfants peut-il influencer ce rapprochement entre Antoine et Sofian et l'éloignement de Léon ?*

D'autre part, les différents objets et situations ont pu renforcer mes interrogations sur **la construction et l'intégration du bassin** chez Léon. La jonction haut/bas, droite/gauche, ou encore les rotations sont difficilement réalisables et demandent beaucoup d'énergie à Léon. La rencontre de ces quatre lignes virtuelles (horizontale, verticale et les deux diagonales) correspond au centre de gravité situé en avant de la troisième vertèbre lombaire. Il se construit et se développe dès la vie in utero, où le bébé est enroulé autour de ce centre. Après la naissance, le portage (occiput/bassin) permet au bébé de commencer à percevoir

une jonction haut/bas, constituant un premier sentiment d'unité. En suivant les lois de maturation céphalo-caudale et proximo-distale, accompagnées du portage physique et psychique, le bébé va contrôler le tonus cervical, dorsal puis lombaire et commencer à lever le bassin, à l'habiter. Les appuis et repoussés favorisent ainsi la construction de l'axe, le contrôle et la stabilité du buste, la coordination entre la vision fovéale et périphérique [55, 88].

En s'appuyant sur les mouvements retrouvés en acrobatie ou les objets de cirque, mais aussi sur l'attrait de Léon pour cette pratique, nous avons essayé d'adapter certains exercices à ces observations.

II-4-1-2-1. La bobine

Ainsi, lors d'une séance se déroulant dans la salle de cirque, j'ai utilisé la bobine pour faire sentir à Léon **l'alternance et la rotation des jambes au niveau du bassin**. Il était alors assis sur la bobine, les mains sur le haut des roues, et reculait le bassin afin de rester en place alors que la bobine avançait. Il a pu expérimenter pendant un certain temps ces sensations de balancements droite et gauche et avec un étayage verbal, commencer à percevoir cette jonction droite/gauche, haut/bas et rotatoire. Léon a alors rapidement progressé dans sa mobilité. En effet, lors de notre deuxième séance dans cette salle (3 semaines plus tard), le roulement du bassin était intégré ainsi que sa temporalité. Après quelques minutes de stupeur, Léon manifeste alors un grand enthousiasme, s'amusant à répéter l'exercice et demandant à le réaliser seul. Plusieurs essais, ma présence et mon regard sont alors nécessaires pour que Léon reste concentré sur le mouvement et sa temporalité, mais un lien se crée et Léon rigole et est fier de partager ses progrès.

II-4-1-2-2. La boule

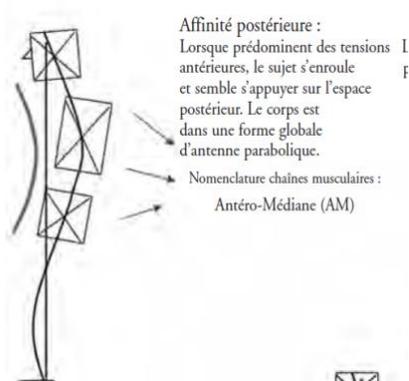
Lors de notre deuxième séance dans la salle de cirque, nous avons pu proposer aux enfants de passer de boule en boule, s'échangeant ainsi leur « objet d'ancrage » (ces dernières étant stabilisées par un pneu). Léon a manifesté une certaine inquiétude, mais a su trouver les appuis nécessaires pour s'essayer à l'exercice. Ce dernier participe notamment à un **travail de verticalisation et d'émergence du « je »** (cf. p.11). Léon adoptait alors un mouvement adapté à l'objet (rond, dur), à sa distance mais aussi au temps mis par le copain pour quitter sa boule et passer à la suivante.

Au début, Léon restait agrippé à mon bras, les jambes fléchies, le regard fixe, très concentré. Au fur et à mesure, il a pu se redresser, un sourire est apparu, il a pu lâcher mon bras et me demander de rester prêt de lui mais sans le toucher. Cet exercice favorise aussi la coopération et la relation entre les trois enfants. Sur ce point, Léon regarde, fait attention à Antoine et Sofian, mais ne leur parle pas. S'il trouve que l'enfant derrière lui avance trop vite, ou au contraire, celui de devant trop lentement, Léon peut s'agacer, manifester de

l'impatience et le communique à l'adulte près de lui. Il s'appuie alors sur ce dernier pour entrer en relation et échanger.

II-4-1-2-3. Les pédalettes

Enfin, Léon s'intéresse beaucoup aux pédalettes. D'un point de vue psychomoteur, elles sollicitent la **construction et l'intégration du centre de gravité** afin de pouvoir se redresser, maintenir la station verticale et ajuster le tonus pour avancer. Lors du déplacement, le sujet peut sentir de façon assez fine, la rotation de la hanche mais aussi les différentes séquences et appuis du pas. Les premiers passages font resurgir chez Léon une posture avec une affinité postérieure faisant écho aux différents schèmes posturaux moteurs mis en avant par G. Denys-Struyf [55, p.98].



Toutefois, pour Léon un contact sur le bas du dos, et sur la tête lui a permis de réinvestir le plan antérieur afin de rattraper les déséquilibres. Lors de notre dernière séance, Léon a pu retrouver de manière immédiate la position adéquate : il était droit, le regard à l'horizontal, les bras rattrapant le déséquilibre.

II-4-1-3...et vers la structuration temporelle du geste : Un pas vers l'autonomie ?

Léon présente un **temps de latence** avant de réaliser un mouvement ou un exercice ainsi qu'une **lenteur** et une **absence d'inhibition** lorsqu'une action est engagée. Par ailleurs, lors des mouvements, Léon chutait souvent vers l'avant, donnant l'impression de n'avoir pu **anticiper son geste**. Je n'avais alors pas l'impression qu'il s'en rendait compte, ne manifestant pas d'émotion. Cela se retrouvait lors des premières expérimentations avec le matériel circassien et notamment le diabolo où il éprouvait des difficultés à adapter ses gestes afin de faire rouler le diabolo par terre par l'intermédiaire des baguettes et du fil.

Ainsi, j'avais l'impression que la planification temporelle (cf. p.64) ne pouvait se faire, ou qu'il ne s'en donnait pas le temps. Au fil des séances, j'ai pu observer de façon plus fine que cette difficulté d'anticipation était plus prépondérante du côté gauche. En effet, lors d'activités de jonglerie, où j'incitais Léon à lancer deux balles en même temps avec les deux mains ; la gauche présentait un temps de retard dans le lancer et le rattrapage. De plus, lors d'échanges de balles de jonglage (« passing » au cirque), lorsque Léon lançait de la main gauche, le trajet de la balle manquait d'amplitude. Il lui fallait alors une mise en mot et du temps pour adapter son geste à l'espace, à l'activité ou au mouvement en cours. Cela se retrouve aussi au niveau des membres inférieurs notamment avec l'utilisation des

pédalettes. Lors de la phase de suspension, la jambe droite prenait le dessus, entraînant une marche arrière. Un contact sur la jambe gauche, accompagné de verbalisation était alors nécessaire. Après plusieurs répétitions, le mouvement avait l'air de s'automatiser et ne nécessitait plus mon étayage. **Nous donnions le temps à Léon de sentir, percevoir son corps et l'objet afin de pouvoir planifier le mouvement adéquat.**

Aujourd'hui Léon apparaît plus posé et ancré, se laissant le temps de réfléchir à un mouvement, d'essayer de nous l'expliquer verbalement avant de nous le montrer. A ce moment-là, nous pouvons identifier un déroulement dans le mouvement (un début, un milieu, une fin), ce qui était difficilement visible en début d'année.

« J'ai vu un ange dans le marbre et j'ai seulement ciselé jusqu'à l'en libérer ». (Michel-Ange) [24].

II-5.L'avenir de la prise en charge de Léon : Un dernier tour de piste **... Et puis s'en va ?**

Léon a pu utiliser ce temps pour expérimenter différentes sensations corporelles à travers les mouvements, les postures, les objets de cirque modulant ainsi son ajustement tonique. Il a pu venir à la rencontre de soi, de son corps, de ses possibilités et limites. Les déplacements au sol restent encore difficiles et demandent beaucoup d'énergie à Léon. Pour autant, il présente moins d'effondrement tonique, me donnant l'impression d'adopter une posture plus ouverte et dynamique.

A travers ce panel d'expériences motrices, j'ai pu découvrir un petit garçon surprenant. Par exemple, l'enroulement est réalisé de façon aisée au trapèze. Léon ne pouvant plus se reposer (ou s'écrouler) sur le support du sol et les actions étant plus marquées et séquencées, cela favorise peut-être la réalisation du mouvement. De plus, le cadre et la relation thérapeutiques apportant de la sécurité, de la réassurance et de la contenance ont aussi pu jouer sur ce dépassement de soi. En effet, une fois assis sur le trapèze, Léon questionne la hauteur, la solidité des accroches mais aussi son envie de sauter. Il pourra alors dépasser la peur ou plutôt s'en servir comme appui, mettant à distance ses possibles angoisses de chute, en sautant de la barre du trapèze, et cela sous mon regard et avec ma présence proche.

Ce groupe et cet environnement apparaissent alors contenant et motivants, lui donnant confiance en lui et en ses capacités. L'univers du cirque soutient son expressivité et son envie de réaliser des figures « *comme dans les spectacles* » nous explique-t-il. Toutefois,

Léon reste en difficulté pour entrer en relation avec Antoine et Sofian et soutenir cela, ayant encore besoin de l'adulte comme médiateur. Cependant, il est aujourd'hui plus disponible à l'écoute et dans l'échange, acceptant notamment de jongler avec un autre enfant. Dans ces moments, Léon peut rapidement manifester de l'agacement face aux difficultés de ses pairs. Avec l'étayage de l'adulte il peut s'en détacher et être dans un moment de partage, riant et communiquant de façon plus aisée autour de ce projet commun : la jonglerie.

Lors des dernières séances, j'ai remarqué de façon plus importante les difficultés de Léon pour fixer son regard ou pour suivre un objet des yeux notamment en jonglerie. Comme souligné plus haut, la construction de l'axe corporel permet notamment la coordination des visions périphériques et fovéales. *Les différentes observations et interrogations sur le développement de l'intégration de l'axe chez Léon sont-elles en lien avec cette difficulté de coordination oculo-manuelle ?* Léon montrant un investissement et un plaisir à jongler, j'aimerais pouvoir utiliser le cirque pour développer et soutenir les coordinations oculo-manuelles, la poursuite oculaire et la fixité du regard.

Ainsi, je pense que cette activité devrait être poursuivie. A ce jour, nous pouvons mettre en évidence **une évolution à la fois motrice, relationnelle mais aussi sur l'investissement de sa corporéité, l'estime et la confiance en soi**. Son évolution, et l'intérêt qu'il porte à cette activité, nous permet, de séances en séances, l'identification de nouveaux objectifs. La consolidation de l'intégration du centre de gravité, de l'axe corporel, des coordinations et dissociations, ou encore les coordinations oculo-manuelles pourraient être abordés. La prise en charge groupale est aussi intéressante, afin d'encourager et d'ajuster sa relation avec les autres enfants et adultes.

En parallèle, Léon investit de plus en plus l'école. Ainsi, la continuité de cet atelier, devra être réfléchi en collaboration avec le temps scolaire et les possibilités d'accueil à l'hôpital de jour.

En psychomotricité, à travers cet atelier, j'ai essayé de guider et de soutenir Léon à la recherche de son « fil d'Ariane ».

« Le travail de l'enfant est de créer l'homme qu'il sera » (Maria Montessori) [62].

Conclusion

Nous avons pu nous immerger dans l'univers particulier du cirque, suscitant l'imaginaire et les émotions. Les Arts du cirque peuvent être appréhendés comme une médiation sensible au service de l'unicité et de la créativité du sujet. Nous nous sommes intéressés à la place du cirque dans la relation, sa fonction de tiers pour exister, construire sa motricité, son individualité et trouver sa place au sein d'un groupe.

Le cirque peut alors être appréhendé comme une « boîte à outils », un médiateur multidisciplinaire pouvant susciter l'intérêt de l'enfant et engageant diverses notions psychomotrices. Nous avons décliné les agrès dans leurs rôles de soutien au développement de l'ancrage, des coordinations, de la conscience corporelle, de l'ajustement tonico-émotionnel. Il prend alors tout son sens dans la mise en mouvement du corps de l'enfant, ce qui l'inscrit dans le développement psychomoteur.

Nous nous sommes en effet penchés, dans ce dernier chapitre, sur l'utilisation du cirque pour stimuler, soutenir voire approfondir les compétences et entraves psychomotrices. Le sujet devient alors acteur de son projet thérapeutique et s'inscrit dans le projet commun d'un groupe. Cependant des limites peuvent être soulevées. La pratique de cette médiation doit être indiquée en fonction de la singularité et de la sensibilité de chaque personne. Il faut alors qu'elle ait du sens et une cohérence dans le projet de soin émis par l'équipe pluridisciplinaire.

Cette étude met en avant l'apport thérapeutique des outils circassiens dans certains troubles du développement psychomoteur de l'enfant. La réflexion pourrait être prolongée : *Comment cette médiation peut-elle être amenée auprès de personnes âgées ? Quels intérêts peuvent être suscités auprès d'une population vieillissante ? Le cirque va-t-il sa place en EHPAD ?*

Afin d'approfondir cet outil thérapeutique appelé plus précisément « Cirque Adapté », un diplôme est proposé auprès d'animateurs, éducateurs, psychomotriciens, enseignants et autres. Cela est spécifiquement pensé pour les publics en difficulté.²⁸

²⁸ Des renseignements sont alors disponibles sur le site de l'Association Française de Cirque Adapté (AFCA) : <https://www.afca-cirqueadapte.net/>

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
AVANT-PROPOS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	4
CHAPITRE I : LE CIRQUE, UN UNIVERS PSYCHOMOTEUR.	5
I- LES ORIGINES DU CIRQUE	6
I-1. Des jeux dans les amphithéâtres	6
I-2. De l'amphithéâtre au nomadisme	6
I-3. Premiers lieux de spectacle.....	7
II- ETYMOLOGIE ET SYMBOLIQUE	8
II-1. Le cirque quelles significations ?.....	8
II-2. Le cercle et sa symbolique en psychomotricité	9
II-2-1. Une histoire de cercle(s).....	9
II-2-2. Le cercle à travers le cirque	11
II-2-2-1. La boule	11
II-2-2-2. Les Anneaux ou les cerceaux aériens	12
II-3. Délimitation d'un lieu	13
II-3-1. Un univers contenant et enveloppant	15
III- LES ARTS DU CIRQUE	17
III-1. Un univers porteur	17
III-1-1. La motivation.....	18
III-1-2. L'intention	20
III-2. Aux portes de la psychomotricité	21
III-2-1. Le corps au centre de la pratique.....	21
III-2-2. Un espace évoluant vers une aire transitionnelle.....	22
TRANSITION :	25
CHAPITRE II : LE DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR A TRAVERS LES ARTS DU CIRQUE.	26
I- LE DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR AU CARREFOUR DE DIVERSES FONCTIONS	27
I-1. Le développement sensible.....	27
I-1-1. Le toucher.....	27
I-1-2. La sensation vestibulaire	28
I-1-3. La vision	29
I-2. Le développement moteur.....	30
I-3. Le développement cognitif.....	32
I-4. Le développement de la communication.....	33

I-5. Le développement psychoaffectif	35
II- LE SUJET, UN ETRE EN RELATION.....	36
II-1. La relation à l'autre	37
II-1-1. Le dialogue tonique : premier dialogue	37
II-1-2. L'attachement	39
II-1-3. L'imitation.....	40
II-2. La relation à soi	42
II-2-1. Les émotions.....	42
II-2-2. L'identité.....	44
III- UNE MEDIATION SENSIBLE.....	46
III-1. L'objet médiateur	46
III-2. La médiation corporelle	47
III-3. Une médiation au sein d'un cadre	48
TRANSITION	51
CHAPITRE III : LA MEDIATION CIRQUE DANS LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE.	52
I-Des composantes psychomotrices stimulées	53
I-1. Le tonus	53
I-1-1. Dans la pratique psychomotrice.....	55
I-2. L'organisation motrice.....	56
I-2-1. Les équilibres statiques/dynamiques.....	56
I-2-1-1. Dans la pratique psychomotrice	57
I-2-2. Les coordinations /dissociations	58
I-2-2-1. Dans la pratique psychomotrice	59
I-2-3. La latéralité.....	59
I-2-3-1. Dans la pratique psychomotrice	60
I-2-4. La graphomotricité	60
I-2-4-1. Dans la pratique psychomotrice	60
I-3. Le schéma corporel.....	61
I-3-1. Dans la pratique psychomotrice.....	62
I-4. L'espace et le temps	63
I-4-1. La structuration spatiale.....	63
I-4-1-1. Dans la pratique psychomotrice	64
I-4-2. La structuration temporelle	65
I-4-2-1. Dans la pratique psychomotrice	65
II- ETUDE DE CAS : « LEON, UN VOYAGE A LA RENCONTRE DE SOI, DE L'AUTRE ET DE	
L'ENVIRONNEMENT : »	66
II-1. PRESENTATION DE L'INSTITUTION	66
II-2. L'ATELIER CIRQUE	67
II-3. Présentation de Léon et de ses différents suivis.....	68
II-3-1. Esquisse d'un portrait.....	68
II-3-2. Dessin d'un tableau	68
II-3-3. Peinture d'un tableau clinique	69
	81

II-3-3-1. <i>Sur le plan médical et neuropsychologique</i>	69
II-3-3-2. <i>Au niveau paramédical</i>	70
II-3-4. Vernissage : Le projet de soin.....	71
II-4. Comportement et évolution de Léon au sein de l'atelier cirque	72
II-4-1. A la recherche du « Fil d'Ariane » !	72
II-4-1-1. <i>De l'ajustement tonique...</i> :.....	73
II-4-1-2... <i>vers une verticalisation plus assurée</i>	74
II-4-1-3... <i>et vers la structuration temporelle du geste : Un pas vers l'autonomie ?</i>	76
II-5. L'avenir de la prise en charge de Léon : Un dernier tour de piste ... Et puis s'en va ?	77
CONCLUSION	79
TABLE DES MATIERES	80
BIBLIOGRAPHIE	83
ANNEXES	89

Bibliographie

- [1] Ajuriaguerra J. (1985). « Organisation neuropsychologique de certains fonctionnements. » *Enfance*. (Vol. 38(2,3), pp. 265-277).
- [2] Alloua C. (2015). *Etre psychomotricien. Du fond poétique commun de l'expressivité du corps à la thérapie psychomotrice*. Paris: Université Pierre et Marie Curie, Paris VI, Formation Pitié-Salpêtrière .
- [3] Anzieu D., Haag G., Tisseon S., Lavallée G., Boubli M. & Lassège J. (2003). *Les contenants de pensée*. (pp. 1-40). Paris : Dunod.
- [4] Auzias M. (1993). « Julian de Ajuriaguerra, disciple et continuateur d'Henri Wallon. » *Enfance*. (Vol. 47(1). pp.93-99).
- [5] Beaumont E. & Redoules S. (2001). *L'imagerie du cirque*. Paris : Fleurus.
- [6] Boscaini F. & Saint-Cast A. (2010). « L'expérience émotionnelle dans la relation psychomotrice. » *Enfances & psy*. (n°49, pp. 78-88).
- [7] Boutet D. (2008). « Une morphologie de la gestualité : structuration articulaire. » *Cahiers de linguistique analogique*. (n° 5, pp. 81-115).
- [8] Braun S., Masson C. (2015). « Arts du Cirque et remaniements psychiques : La piste comme Surmoi d'emprunt. » *International Psychology, Practice and Research* (n°6, pp. 1-17).
- [9] Brillant S. (réalisatrice). (2018). *Le cerveau des enfants*. (documentaire). Jupiter Films. UGC, 90mins.
- [10] Brochet K. (1998). *Le cirque : La psychomotricité dans tous les sens ! L'utilisation des objets de cirque avec de jeunes autistes*. Paris: Université Pierre et Marie Curie, Paris VI, Formation Pitié-Salpêtrière.
- [11] Brun A. (2011). *Les médiations thérapeutiques*. (pp.1-59 ; 89-100).Toulouse : Eres.
- [12] Bullinger A. (2017). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. (Vol. I, Un parcours de recherche). Toulouse: Eres.
- [13] Casanave M., Bardet-Doucet C., Chenot P. & Sence M. (2010). « L'atelier cirque : Un atelier thérapeutique en CATTP (Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel). » *Thérapie psychomotrice et Recherches*. (n°161, pp. 40-49).
- [14] *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Récupéré sur : <http://www.cnrtl.fr/portail/>
- [15] *Cercle et symbolisme*.Récupéré sur universalis encyclopédie :

<https://www.universalis.fr/encyclopedi/cercle-symbolisme/>

- [16] Ciconne A. (2001). « Enveloppe psychique et fonction contenant : Modèle et pratiques. » *Cahiers de psychologie clinique*. (n°17, pp. 81-102).
- [17] *CNAC Cirque contemporain*. Récupéré sur : <http://cirquecnac.bnf.fr/fr/esthetiques/le-cirque-contemporain>
- [18] Cosnefroy L. (2009). « Les théories reposant sur le concept de but. » In Carré P. & Fenouillet F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. (pp. 89-109). Paris : Dunod.
- [19] Covez C. (2017). *Le cirque une école du vivre. Pratique artistique : une éducation de la relation à soi, aux autres et au monde*. Paris : L'Harmattan.
- [20] D'Ignazio A. & Faideau G. (2015) « Le Jonglage. » In Giromini F., Albaret J.-M. & Scialom P. (2015). *Manuel d'enseignement en Psychomotricité*. (Vol. II, Méthodes et techniques. pp. 491-497). Bruxelles: de Boeck-solal.
- [21] Danis A. (2015). « Les méditations thérapeutiques, un tiers dans la relation. » *Santé Mentale*. (p. 197).
- [22] De Lièvre B. & Staes L. (2012). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. Bruxelles: de Boeck.
- [23] Dehais L. & Galmiche D. (2013). « Les arts du cirque au regard de la psychomotricité. » *Thérapie psychomotrice et recherches*. (n°173, pp. 72-82).
- [24] Di Lodovico Buonarroti Simoni Michel-Ange. Citation récupérée sur : <http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/45623>
- [25] *Dictionnaire Cordial*. Récupéré sur : <https://www.cordial.fr/dictionnaire/>
- [26] Dictionnaire L'intern@ute. Récupéré sur : <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/>
- [27] *Dictionnaire Larousse*. Récupéré sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- [28] Dopamine. (2017/12). *Le cerveau du jongleur*. Récupérée sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=7CHdUkBCxtc&t=26s>
- [29] Dréno B. (2009). *Anatomie et physiologie de la peau et de ses annexes*. (pp. 247-251). Paris : Elsevier Masson.
- [30] Dugravier R. & Barbey-Mintz A-S. (2015). « Origines et concepts de la théorie de l'attachement. » *Enfances & Psy*. (n°66, pp. 14-22).
- [31] Dumont A. (2017). *Verticalité, pesanteur et gravité. Réflexion autour de ces notions dans l'enseignement professionnel des arts du cirque*. FFC-Fédération française des

écoles de cirque en collaboration avec la FEDEC- Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles. (pp. 1-71).

- [32] Elan J. (2017). « Le cirque, objet de soin à l'adolescence ? » *Enfances& Psy.* (n°76, pp. 41-50).
- [33] Fernandez Vergès I. (2014). *Danse improvisation et psychomotricité : une boucle interactive*. Bordeaux: Université de Bordeaux, Institut de Formation en psychomotricité.
- [34] Garnier C. (2017). *Vestibulo-proprioception et conscience de soi. La médiation cirque au service du sentiment d'être chez l'enfant avec autisme*. Paris: Université Pierre et Marie Curie, Paris VI, Formation Pitié-Salpêtrière.
- [35] Girolimetto C. (2016). *Quand le corps prend forme : approche psychomotrice auprès du bébé hospitalisé*. Bordeaux: Université de Bordeaux, Institut de Formation en Psychomotricité.
- [36] Giromini F. (2017). « La spécificité de la médiation en psychomotricité. » *Enfances& Psy.* (pp. 51-60).
- [37] Giromini F., Lesage B. et al. (2015). « Méthodes à médiation artistique. » *In* Giromini F., Albaret J.-M. & Scialom P. (2015). *Manuel d'enseignement en Psychomotricité*. (Vol. II, Méthodes et techniques. pp. 419-455). Bruxelles: de Boeck-solal.
- [38] Giromini F., Moyano O., Corraze J. et al. (2015). « La relation en psychomotricité. » *In* Scialom P., Giromini F. & Albaret J.-M. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (Vol. I, Concepts fondamentaux. pp. 327-353). Bruxelles: de boeck-solal
- [39] *Glossaire du cirque*. Récupéré sur Education Francetv: <https://education.francetv.fr/matiere/arts-de-la-scene/cm1/article/glossaie-cirque>
- [40] Goudard P. (2005). *Arts du cirque, Arts du risque. Instabilité et déséquilibre dans et hors la piste*. (Thèse). Montpellier : Université Paul Valéry, Arts et lettres, Langues et Sciences Humains et Sociales. U.F.R. I Département des Arts du spectacle.
- [41] Groscaux O. *La symbolique du cercle et du point*. Récupéré sur : <https://www.olivier-groscaux-rel.fr/La-symbolique-du-cercle-du-point>
- [42] Guéguen C. (2017). « Le cerveau de l'enfant. » *L'école des parents* (n°622, pp. 40-43).
- [43] Guillain A. & Pry R. (2012). « D'un miroir l'autre. Fonction posturale et neurones miroirs. » *Bulletin de Psychologie*. (n° 518, pp. 115-119).
- [44] Image de la boule d'équilibre et du fil d'équilibre. Récupérées sur :

<https://www.laribouldingue.com/>

- [45] Jacob P. (2016). *Une histoire du cirque*. Paris: Seuil.
- [46] Jasmin E. *Le développement des sens chez l'enfant*. Récupéré sur Naître et grandir :<https://naitreetgrandir.com/fr/>
- [47] Jaya B. (2018). « Le développement de l'enfant : quelques repères fondamentaux. » *Administration et éducation*.(n°157, pp. 137-142).
- [48] Joly F. (2013). « Psychomotricité & médiations corporelles thérapeutiques : le médiatif et le travail du médium malléable. » *Thérapie psychomotrice et recherches*. (n°173, pp. 38-63).
- [49] Jung J. (2015). *Le sujet et son double. La construction transitionnelle de l'identité*. (pp. 9-22). Paris: Dunod.
- [50] Kleindienst A-C. & Corazza L. (2017). *Petit décodeur illustré de l'enfant en crise. Quand la crise nous fait grandir*. Paris : Mango.
- [51] Kloeckner A. (2011). *Modalités d'appropriation de l'approche sensori-motrice et incidences cliniques dans la pratique psychomotrice*.(n°34-35, pp. 133-155). Toulouse: Eres.
- [52] Kugiumutzakis G. (1996). « Le développement de l'imitation précoce de modèles faciaux et vocaux. » *Enfance*.(n°1, pp. 21-25).
- [53] La boucle gamma, image récupérée sur :<https://www.casimages.com/i/14013001301317173511941722.png.html>
- [54] Le Boulch J. (1972). *L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique du Docteur Le Boulch*. Paris: ESF.
- [55] *Le système nerveux sympathique*. Récupéré sur Futura Santé : <https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/biologie-systeme-nerveux-sympathique-14293/>
- [56] Lecomte J. (2009). « La théorie du flux. » In Carré P. & Fenouillet F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. (pp. 107-124). Paris: Dunod.
- [57] Les cerveaux reptiliens, limbiques et le cortex. Récupéré sur : <http://youbrain.fr/les3cerveaux/>
- [58] Lesage B. (2012). *Jalons pour une pratique psychocorporelle. Structures, étayages, mouvement et relation*. Toulouse: Eres.
- [59] Ligneau M. (2014). *L'utilisation de la médiation danse en psychomotricité auprès d'un groupe d'adultes déficients intellectuels*. Paris: Université Pierre et Marie Curie Paris VI, Formation Pitié-Salpêtrière.
- [60] Meurin B. (2018). « De l'image du corps de Paul Schilder aux représentations

- corporelles d'André Bullinger. » *In*L'ABSM. (2018).*La construction des représentations corporelles du bébé.* (pp. 41-60). Toulouse: Eres.
- [61] Miglioranza S. (2006). « L'utilisation de l'espace en psychomotricité. » *Enfances& Psy.* (n°33, pp. 104-112).
- [62] Montessori M. Citation : « *Le travail de l'enfant est de créer l'Homme qu'il sera demain* ». Récupérée sur : <https://apprendreaeducer.fr/>
- [63] Moreigne M. (2010). "*Corps à Corps*" *visions du cirque contemporain.* Paris: Actes Sud.
- [64] Nadel J. (2016). *Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme.* Paris : Dunod.
- [65] Nasio J. (1996). *Introduction aux oeuvres de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan.* (pp. 1-68 ; 265-381). Paris: Payot & Rivages.
- [66] Paillard J. (1976). Tonus, posture et mouvements. *Physiologie.* (Vol. III, 521-728).
- [67] Paillard T. (2016). *Posture et équilibration humaine.* (pp. 1-27). Paris: De Boeck.
- [68] Pasquinelli E. & Bernard-Delorme A. *Le cerveau se modifie : maturation, développement, plasticité et apprentissage.* Récupéré sur : La fondation La main à la pâte : <https://www.fondation-lamap.org>
- [69] Piot M. (2006). « Le regard est visage. » *Recherches en psychanalyse.* (n°6. pp. 131-137).
- [70] Pireyre E. W. (2015). *Clinique de l'image du corps. Du vécu au concept.* Paris : Dunod.
- [71] Potel C. (2013). *Etre psychomotricien. Un métier du présent, un métier d'avenir.* Toulouse: Eres.
- [72] Poupart F. & Pirlot G. (2016). « Fonctions et dénis du cadre clinique. » *Psychothérapies.* (Vol. 36(2), pp. 78-80).
- [73] Pr. Outrequin G. & Dr. Boutillier B. *Le cervelet.* Récupéré sur : <https://www.anatomie-humaine.com/Le-Cervelet.html>
- [74] Pr. Outrequin G. & Dr. Boutillier B. *Les voies pyramidales.* Récupérées sur : <https://www.anatomie-humaine.com/Les-voies-motrices-pyramidales-et.html>
- [75] Quélin-Souligoux D. (2003). « De l'objet à la médiation ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe.* (n°41, pp. 29-39).
- [76] Raynaud-Postel A.(2018/11). Conférence sur « *Le lien d'attachement ... un fil rouge pour la vie* ».UDAF Gironde. Bordeaux : Athénée Municipal.

- [77] Ribas, D. (2011). « La créativité pour Donald Wood Winnicott. » *Le Carnet PSY*. (n°151(2), p. 26).
- [78] Robert-Ouvray S. & Servant-Laval A. (2015). « Le tonus et la tonicité ». In Scialom P., Giromini F. & Albaret J.-M. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (Vol. I, Concepts fondamentaux. pp. 161-201). Bruxelles: de boeck-solal.
- [79] Robert-Ouvray S. *L'importance du tonus dans le développement psychique de l'enfant*. Récupéré sur : <https://www.suzanne-robert-ouvray.fr/>
- [80] Roussillon R. (2014). « Intersubjectivité et inter-intentionnalité. » *Enfances & Psy*. (n°62, pp. 39-49).
- [81] Roussillon R. (2001). « L'objet « médium malléable » et la conscience de soi. » *L'Autre*. (Vol. II (2), pp. 241-254).
- [82] Sasse C. (2004). « Le double. » In Szafran W. et al. (2004). *Freud à l'aube du XXIe siècle*. (pp. 123-130 ; 138). Le Bouscat : L'esprit du temps.
- [83] Schiano-Lompriello S., Bruneti P. & Chantal Y. (2009). « Motivation et pratique sportive. » In Carré P. & Fenouillet F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 253-272). Paris: Dunod.
- [84] Schiffmann S. N. (2001). « Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale. » *Cahiers de psychologie clinique* (n°16, pp. 11-23).
- [85] Story M. (2018). *Au-delà des mots*. Paris : Maxima.
- [86] Struzynska E. (2006). « Les maisons de notre enfance. » *Enfances & Psy*. (n°33, pp. 8-14).
- [87] Tourette C. & Guidetti M. (2018). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. (pp. 70-238). Paris : Dunod.
- [88] Vasseur R. & Delion P. (2015). *Les périodes sensibles dans le développement psychomoteur de l'enfant de 0 à 3 ans*. Toulouse: Eres.
- [89] Vauclair J. (2004). *Développement du jeune enfant. Motricité, perception, cognition*. Paris : Belin.
- [90] Voidies J.-P. *Poésie et Poème*. Récupéré sur : <http://www.poesieetessai.com/poesie-zim-zim-zim/>
- [91] Wauters-Krings F. (2012). *(Psycho)Motricité. Soutenir, prévenir et compenser*. Bruxelles: De Boeck.

Annexes :

- **Annexe 1** : *Quelques photos des objets circassiens.*

Ils sont classés par famille : Equilibre sur objets, Aériens et Jonglerie.

L'EQUILIBRE SUR OBJETS :

Objets mobiles.

<u>Noms de l'objet :</u>	La boule d'équilibre	Les pédalettes	La bobine	Le rouleau américain
<u>Photos :</u>			 	

Objets statiques.

<u>Nom de l'objet :</u>	Le fil (ou Fil d'Ariane)	Les échasses	Les échasses plots
<u>Photos :</u>			

LES AERIENS :

Les aériens « verticaux ».

<u>Noms de l'objet :</u>	Le tissu	La corde
<u>Photos :</u>		

Les aériens avec d'autres formes.

<u>Nom de l'objet :</u>	Le Trapèze	Le cerceau
<u>Photos :</u>		

LA JONGLERIE :

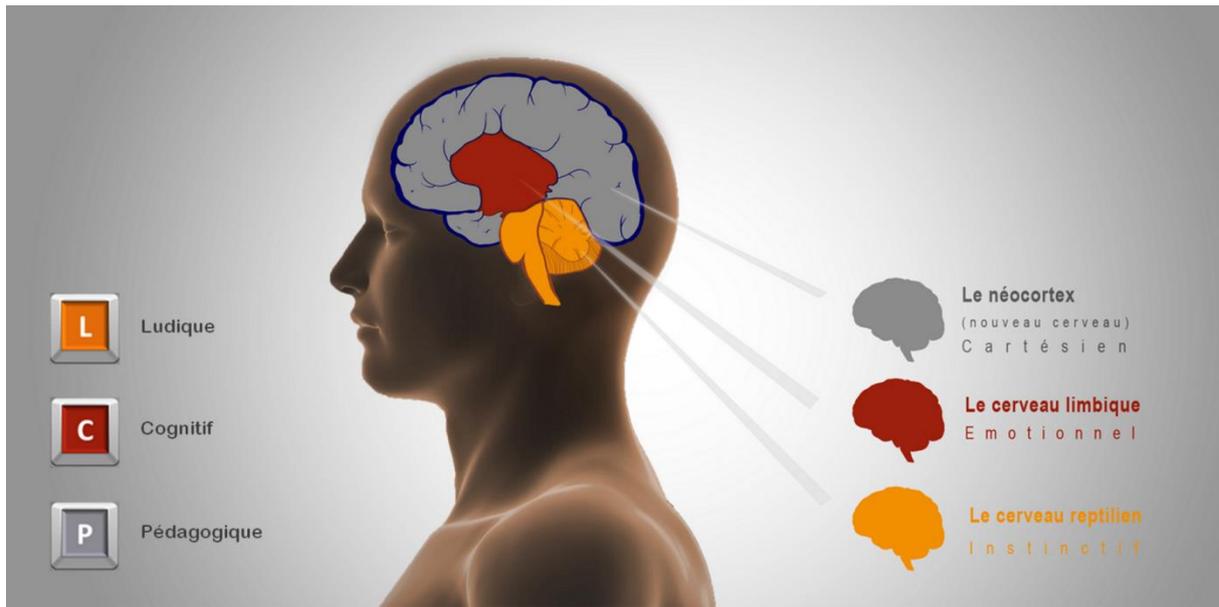
Les objets « directement manipulés ».

<u>Noms de l'objet :</u>	Les anneaux	Les bolas	Les balles de jonglerie	Les foulards	Les massues
<u>Photos :</u>					

Les objets manipulés « avec un intermédiaire ».

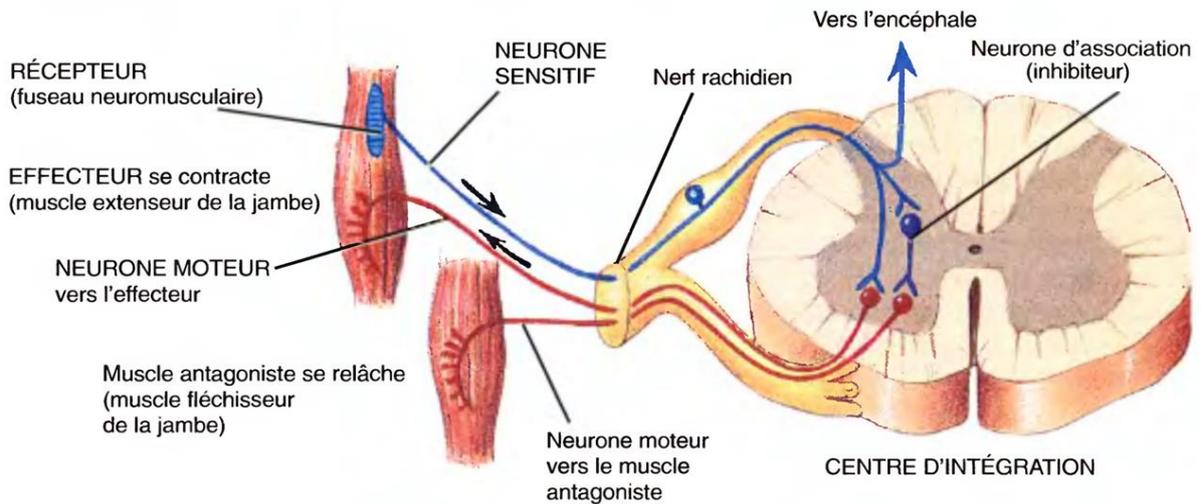
<u>Nom de l'objet :</u>	Le bâton du diable	Le diabololo	Les assiettes chinoises
<u>Photos :</u>			

- **Annexe 2** : *Les cerveaux reptiliens et limbiques.*



Récupéré sur : <http://youbrain.fr/les3cerveaux/>[57].

- **Annexe 3** : *La boucle gamma s'appuyant sur le réflexe myotatique, permettant une résistance à l'étirement et donc le maintien du tonus.*



Récupéré sur : <https://www.casimages.com/i/14013001301317173511941722.png.html> [53].