



HAL
open science

Rythmes, interactions, temporalité : quand les corps se racontent

Laurie Darphin

► **To cite this version:**

Laurie Darphin. Rythmes, interactions, temporalité : quand les corps se racontent. Médecine humaine et pathologie. 2019. dumas-02274783

HAL Id: dumas-02274783

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02274783>

Submitted on 30 Aug 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.

Institut de Formation en Psychomotricité de la
Pitié Salpêtrière
Faculté Médecine Sorbonne Université
91, Bd de l'Hôpital
75013 Paris



RYTHMES, INTERACTIONS, TEMPORALITÉ : QUAND LES CORPS SE RACONTENT

À Rodrigo

Remerciements

Je tiens à remercier ma maîtresse de stage Pascale Pinot que j'ai eu la chance de suivre dans son travail pendant deux ans et qui m'a tant appris.

Je remercie également Noémie Mémoli, directrice de ce mémoire et amie, pour m'avoir fait découvrir ce beau métier, m'avoir donné envie de me lancer dans cette reconversion, et pour m'avoir accompagnée pendant cette dernière année dans le cadre de ce travail d'écriture.

Merci à ma famille pour son soutien et pour les relectures.

Merci à mes filles, pour toute la joie qu'elles me procurent chaque jour.

Enfin merci à toi Rodrigo pour ta présence, pour ta patience, et pour tout le reste.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE	11
I) Le temps	11
A) Quelques essais de définitions	11
1) Le temps physique	13
2) Le temps subjectif	13
B) Structuration temporelle	13
1) Une histoire de perceptions	14
2) Des notions temporelles à acquérir	15
3) Structuration de la notion du temps selon Piaget	16
- Le stade intuitif (jusqu'à 7 ans)	16
- Le stade des intuitions articulées (entre 7 et 9 ans)	17
- Le stade opératoire (après 9 ans)	17
II) Le rythme	19
A) Définitions	19
B) Rythmes biologiques	20
C) Rythmes psychologiques et tempo spontané	21
III) Les interactions et les rythmes	23
A) Interactions rythmiques de la vie foetale : le langage des sens	23
1) Émergence des systèmes sensoriels	24
2) Émergence de la communication	24
B) Les premiers langages par la voix	26
1) La musique de la mère	26

2) La voix du nourrisson	27
C) Dialogues rythmiques d'affects: Les langages du corps	27
1) Dialogue tonico-émotionnel, Ajurriaguerra	27
2) Accordage affectif, Stern :	
Quand le rythme rencontre le transmodal	28
3) Théorie de l'étayage, S. Robert-Ouvray	29
4) Sami-Ali, une relation rythmique entre l'adaptation et le rêve	31
D) Microrhythmes et macrorhythmes : Un langage temporel	32
1) Macrorhythmes	32
2) Microrhythmes	32
DEUXIÈME PARTIE : OBSERVATION CLINIQUE	34
I) Le Centre Médico-Psychologique	34
A) Présentation de l'institution	34
B) Place de la psychomotricité au sein de l'institution	35
C) Présentation générale du groupe suivi au cmp	35
D) Présentation des enfants	36
1) Micha	36
a) Anamnèse	36
b) Observations et compte-rendu du bilan psychomoteur	37
c) Bilan psychologique	38
d) Ma première rencontre avec Micha	39
2) Diego	40
a) Anamnèse	40
b) Résumé du bilan psychomoteur effectué lorsque Diego avait 3 ans et 11 mois	40
c) Ma première rencontre avec Diego	41
3) Youssef	42
a) Anamnèse	42
b) Résumé du bilan psychomoteur de contrôle de prise en charge effectué à l'âge de 4 ans 11 mois	42

c) Conclusion du compte-rendu du bilan psychologique réalisé lorsque Youssef avait 3 ans 11 mois	43
d) Ma première rencontre avec Youssef	43
4) Walter	44
a) Bilan psychomoteur effectué lorsque Walter était âgé de 2 ans et 3 mois	44
b) Ma première rencontre avec Walter	45
E) Première rencontre avec le groupe d'enfants	46
1) Mes premières observations	46
2) Construction-type des séances en début d'année	47
3) Observations	47
II) Mise en pratique du travail sur le rythme et intérêts thérapeutiques	48
A) Parcours musical : Un appel aux autres	49
1) Activité	49
2) Observations	49
B) Marche animale imaginaire sonorisée	50
1) Activité	50
2) Observations	50
C) Contes sensoriels et sonorisés	50
1) Activité	51
2) Observations	51
D) Contes moteurs sonorisés	52
1) Activité	52
2) Observations	52
E) Improvisation musicale	53
1) Activité	53
2) Observations	53
III) Évolution du groupe sur l'année	54
A) Évolution de l'ensemble groupal	54
1) De Septembre à Décembre	54

2) De Janvier à Avril	55
B) Évolutions individuelles des patients	56
1) Micha	56
2) Diego	56
3) Youssef	57
4) Walter	58
TROISIÈME PARTIE : DISCUSSION	60
I) Rythmes et interactions au sein du groupe thérapeutique	60
A) Les groupes de psychomotricité en institution	60
1) Généralités	60
2) Fonctionnement et constitution des groupes thérapeutiques au CMP	60
3) Intérêts thérapeutiques	61
4) Limites	62
5) Modalités de constitutions de groupes thérapeutiques	63
B) Cadre du groupe	63
1) Enveloppe groupale (Anzieu, 1981)	63
2) Enveloppe temporelle	64
3) Enveloppe rythmique	65
C) Groupes et interactions	66
II) Rythmes du corps en musique et en mots	67
A) Rythme musical et rythmes du corps	67
1) Quelques réflexions personnelles sur le rythme et la musique	68
2) Comptines : Le corps en musique	69
B) Rythme et voix	71
C) Contes : Une entrée dans le symbolisme via le rythme des mots	72
D) Rythme et silence : appuis internes, conscience de soi et de l'autre	72

III) Autres intérêts d'une médiation rythme en psychomotricité	74
A) Coordinations et régulation tonique	74
B) Rythme et identité	75
C) Structuration spatio-temporelle	76
D) Rythme et mémoire	77
1) Rythme et mémorisation	77
2) Quand l'absence devient présence	78
E) Rythme et émotions	79
IV) Réflexions personnelles sur le temps de l'enfance : une donnée de plus en plus souvent mise à mal	81
A) Quelques secondes pour une vie	81
B) Des années pour grandir	82
C) Les pertes de repères temporels	83
1) Quelques pathologies	83
2) Des troubles banals liés au temps	84
CONCLUSION	86
BIBLIOGRAPHIE	88

INTRODUCTION

“Interactions”, “Communication”, “Rythmes”... Ces concepts intrinséquement liés et codépendants les uns des autres, se tissent dans des rouages subtils et s’organisent dans du temps.

Initialement pianiste de profession j’ai eu maintes fois l’occasion en tant que professeure de constater que le travail sur le rythme au sens large pouvait être vecteur de qualités expressives à tous les niveaux, tant sur le plan mélodique que sur le plan du geste musical pur. L’une des finalités du musicien qui interprète une œuvre réside à trouver son espace singulier de liberté individuelle dans le maillage du texte qui le porte, délimité par une temporalité spécifique à la pièce.

Cette liberté repose sur le rythme propre de l’interprète, sur sa respiration, sur ses élans qui singularisent des moments musicaux qui ne sont jamais les mêmes au fil des répétitions. La musique est à mon sens un langage du corps qui joue dans du temps, qui joue avec le temps, et dont les récits sont constitués d’émotions brutes.

Ce langage accessible à tous renvoie aux prémices d’une communication infraverbale, perçue par l’enfant en gestation comme un chant dont le texte obscur s’éclaire des affects d’une mère ou d’un entourage familial. Il parle à chacun directement dans la chair sans forcément avoir à passer par les mots et résonne dans le corps.

Cette musique primitive, qu’elle soit chantée ou parlée, dans laquelle chacun d’entre nous a été baigné à l’origine, repose sur des vagues rythmiques perçues puis reconnues, qui ricochent, jaillissent, et véhiculent des messages affectifs qui viennent s’inscrire dans le corps de celui qui les reçoit.

Je me suis donc intéressée à ce pouvoir potentiel du rythme au sens le plus large dans le cadre d’un travail avec des enfants présentant des troubles importants du langage et des interactions sur mon lieu de stage.

Dans ce travail, j’essaierai donc de soutenir l’hypothèse qu’un accordage rythmique constitue la toile de fond structurante sur laquelle se tisse la relation à travers l’accordage tonico-émotionnel. Il permettrait au sujet de s’inscrire dans une temporalité

propre qui sous-tendrait son sentiment continu d'exister. Les points de rencontres dans les différentes interactions préverbales, s'ils sont suffisamment réguliers, harmonieux et s'ils répondent aux besoins de l'enfant, permettraient à celui-ci de se saisir des « instants suspendus » pour se construire une identité propre et un espace imaginaire singulier.

Cet accordage dépendrait étroitement des interactions et des capacités d'adaptations et de fluctuations rythmiques mutuelles entre l'enfant et son entourage. Il en résulterait une capacité d'ajustement à l'autre et donc par extension d'ajustement à soi.

Mon travail se structurera en trois parties.

Dans une première partie théorique je m'appuierai sur différents auteurs pour éclaircir les concepts de Temps et de Rythme. Je m'intéresserai également aux interactions précoces en lien avec ces grandes notions.

La seconde partie sera consacrée à la présentation de quatre patients dans le cadre d'un groupe.

Dans un troisième temps qui sera constitué par la discussion, j'essaierai d'établir des liens entre ma théorie et ma clinique pour appuyer mon propos.

PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE

I) LE TEMPS

A) Quelques essais de définitions

Qu'est-ce que le temps si ce n'est la toile de fond de ce qui pourra venir se structurer dessus, à savoir le muable? Qu'il s'agisse de prime abord d'une intuition, d'une représentation psychique commune au vivant lui permettant de se souvenir ou de se projeter, le temps est avant tout mouvement.

Je commencerai donc par m'appuyer sur la définition du Petit Larousse illustré (2007, p.1043) qui définit le temps comme une "notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les événements".

Ainsi, chaque action, chaque phénomène, chaque pensée, se structureraient dans des temporalités propres et se tisseraient dans cette vaste étendue que forme le temps.

À cette définition extrêmement large s'ajoute la suivante qui vient la compléter : "Mouvement ininterrompu par lequel le présent devient le passé, considéré souvent comme une force agissant sur le monde, sur les êtres." (Petit Larousse illustré, 2007, p.1044).

L'idée de "force agissant sur le monde" induit ici l'idée de changement.

Aristote déjà (384 avant J.C.-322) dans "*La physique*" disait du temps qu'il n'existe pas sans le changement.

L'évocation du temps qui s'écoule suggère que ce mouvement, bien que fluide, génère de la variation, de l'évolution.

La forme de représentation du concept de temps diffère d'une culture à l'autre. En Europe le temps est perçu comme une étendue linéaire, tandis qu'en Asie, le temps est pensé comme une structure circulaire constituée de phases successives qui se répètent.

Cependant, quel que soit le type de représentation que nous lui attribuons, qu'il s'agisse d'un flot ininterrompu et linéaire, ou d'un mouvement continu mais spiralé, la notion de temps reste profondément imbibée des idées de mouvement et donc de transformation.

Ce sentiment d'écoulement continu est représenté par ce que les physiciens nomment "la flèche du temps" (Eddington, 1929) qui serait un horizon subdivisé en trois grandes structures que sont le passé, le présent et le futur.

Saint-Augustin (1964, p. 269) au XI^{ème} siècle déjà, dans ses Confessions disait à propos de ces trois dimensions que "Le présent du passé, c'est la mémoire, le présent du présent, c'est la vision, le présent du futur, c'est l'attente."

Le passé et le futur diffèrent ici du présent en ce qu'ils sont deux structures temporelles qui ne reposent que sur la pensée. Le passé comme souvenir, le futur comme avenir qui se fait attendre, tous deux se rejoignant au niveau de l'insaisissable et fuyant instant du moment présent, qui à peine arrivé appartient déjà au passé.

La notion de "vision" illustre bien cette délicate entreprise vouée à tenter de saisir l'instant présent, fugitif, que nous essayons si souvent de capturer sur des clichés qui se transforment instantanément en souvenir. Le présent est fugace et ne revient pas.

"Nous vivons un présent psychologique, de l'ordre de deux dixièmes de secondes, un moment suspendu dont la conscience est liée à l'activation de certains circuits neuronaux. Au-delà se pose la question de la continuité." (Lesage, 2018. p. 87).

Les définitions du temps sont multiples et répondent chacune à des visions dont les points d'observation diffèrent. Il ne s'agit donc pas ici de tenter d'aborder ces diverses lectures de ce que peut bien représenter la notion de temps.

Nous retiendrons une classification commune qui divise cette notion en deux grandes catégories :

1) Le temps physique (Klein, 2004) qui comprend:

- Le temps objectif, métrique, ou opératoire qui correspond au temps représenté par les calendriers et tous les codes conventionnels qui permettent de constituer des repères temporels communs à tous les hommes. Il s'agit donc ici d'un temps social.
- Le temps biologique est le temps physiologique qui est propre au corps et plus généralement au vivant. C'est le temps des rythmes internes, du vieillissement, des rythmes de veilles et de sommeils.

2) Le temps subjectif (Klein, 2004) ou temps vécu:

Il s'agit d'un temps perçu, subjectif, qui est propre à chacun, et dont les représentations sont intimement liées aux différents états émotionnels qui traversent le sujet. Il n'est pas uniforme et se transforme en terme de ressenti au gré des expériences vécues. Einstein illustre parfaitement cette notion de temps subjectif avec cette fameuse proposition: "Placez votre main sur une poêle une minute et ça vous semble durer une heure. Asseyez-vous auprès d'une jolie fille une heure et ça vous semble durer une minute. C'est ça, la relativité !" (www.dicocitations.com).

B) La structuration temporelle

La temporalité, selon le petit Larousse (2007, p.1043) est le "caractère de ce qui existe dans le temps".

Benoit Lesage (2018, p.88) dira qu'elle est une "modalité personnelle de naviguer d'un moment à l'autre." Cette référence parle du caractère subjectif spécifique à chaque individu d'un temps vécu dont la perception puis les représentations permettent de se constituer un sentiment de continuité. La conscience d'une temporalité unifiée, étroitement liée à l'élaboration d'une conscience de soi et d'un "sentiment continu d'exister" (Winicott, 2017), résulte d'un long travail d'intégrations variées permettant de se forger des repères et du sens à travers des expériences sensorielles et relationnelles.

Cette structuration est donc concomitante à la structuration psychique du nourrisson baigné dans les différents rythmes et mouvements relationnels, ponctués de séparations et de retrouvailles, et d'expériences sensorielles qui viennent nourrir une intégration progressive des paramètres temporels et spatiaux de l'environnement de l'enfant tout en lui permettant de se forger une constitution psychique suffisamment solide pour supporter in fine les processus d'individuation.

1) Une histoire de perceptions

Le bébé à sa naissance est compétent (Brazelton, Nugent et Lester, 1987) et dispose d'un matériel sensoriel complexe et efficient.

C'est par le biais de cette sensorialité multiple et encore peu organisée qu'il appréhendera le monde, et notamment la dimension du temps.

Un bébé ne perçoit pas le temps de la même manière qu'un enfant ou qu'un adulte. Coster, Wolf et Courtois (2007, p. 48), compareront la conscience temporelle du bébé à une "mosaïque pointilliste".

Cette image illustre le caractère disparate et non unifié des différentes perceptions qui viennent contacter le bébé à travers ses diverses expériences.

Stern (1990, 2005) parlera de "*temps d'actions multiples*", et Delion (2006) de "*temps polyrythmique*" (cités par Coster, Wolf et Courtois, 2007 p. 48).

Durant ses premières années, le bébé "vit" le temps sans avoir la capacité à se le représenter comme une notion abstraite et extérieure à lui-même (Droit-Volet, 2000).

Les premières expériences temporelles sont vécues de manière fragmentée par le bébé qui n'a pas encore les capacités cognitives lui permettant de les articuler et de les organiser en un tout cohérent.

Jusqu'à l'âge de deux ans, on parlera donc de temps vécu et de temps perçu (Galliano et Pavot, 2015. p. 255). Le temps sera perçu par le bébé notamment lors de ses activités purement motrices. Les mouvements initialement archaïques et involontaires du bébé s'affineront via la maturation du système nerveux central et via les progrès de l'enfant dus aux répétitions de séquences motrices qui s'intégreront pour venir enrichir le répertoire des schèmes moteurs. Ces répétitions de gestes et leurs impacts sur l'environnement sont observés par le bébé qui progressivement en intègre les dimensions temporelles.

Ce n'est que vers 4/5 ans que l'enfant pourra accorder sa motricité volontaire à un rythme imposé. À cet âge, l'enfant est capable de se situer dans le temps à la condition de se référer à une action spécifique.

Il s'agit ici d'une capacité d'orientation temporelle qui marque le début de la constitution d'une capacité à se représenter le temps de façon décontextualisée.

2) Des notions temporelles à acquérir

- L'ordre ou la succession (De Lièvre, Staes, 2016) définissent les relations qui existent entre les événements qui se produisent les uns à la suite des autres. De la perception et de l'intégration de ces relations naissent les concepts d'antériorité et de postériorité, d'avant, d'après et de pendant. Sur ces notions reposeront les capacités de l'individu à se constituer des repères temporels sur une représentation de continuité, qu'elle soit linéaire ou cyclique. Le temps devient passé, présent et futur.
- L'acquisition de la perception de la durée est la capacité de l'individu à se représenter la « longueur » d'une étendue temporelle caractérisée par le temps quantitatif situé entre le début et la fin d'une action. Cette acquisition est complexe puisqu'elle repose essentiellement sur la perception du sujet qui est toujours profondément impactée par ses vécus subjectifs qui viendront teinter le moment vécu. De cette aptitude à évaluer les durées surgiront les notions d'intervalles et de rythmes qui se caractériseront entre autres par des temps plus ou moins longs, et plus ou moins réguliers.
- De ces capacités à percevoir les intervalles au sens large pourront émerger les notions de renouvellements cycliques que l'enfant dégagera de ses vécus imprimés de retours réguliers de certaines séquences d'événements telles que celles des saisons ou des années.
- La notion d'irréversibilité du temps émergera de cet ensemble d'acquisitions progressives qui se structureront à tâtons et qui constitueront la base de l'organisation temporelle de l'enfant.

3) Structuration de la notion du temps selon Piaget

Piaget (1973) a étudié de manière approfondie le développement de la notion de temps chez l'enfant depuis le stade sensori-moteur jusqu'au stade des opérations formelles. Son angle d'observation s'oriente vers le concept du temps considéré dans un contexte exclusivement cinématique.

Piaget évoque deux grands types de temps : Le temps intuitif, et le temps intellectuel de nature opératoire.

Le temps intuitif concerne ici les notions temporelles propres au stade de l'intelligence sensori-motrice et au stade du développement de la pensée préopératoire, c'est à dire jusqu'à 7 ans. Nous verrons que ce stade d'un temps intuitif est relatif aux notions de temps vécu et de temps perçu (De Lièvre, Staes, 2016).

- Le stade intuitif (jusqu'à 7 ans)

Lors de ce stade, la perception temporelle se confond totalement avec le vécu de l'enfant qui ne sait pas dissocier le temps de son contenu à savoir l'espace et la vitesse. L'organisation temporelle est ici sensori-motrice et la dimension temporelle n'est pas encore différenciée de la dimension spatiale.

Les démarches opérationnelles ne sont pas encore présentes. L'enfant confond les durées avec les distances, les successions temporelles avec les successions spatiales.

La pensée est subordonnée aux perceptions. Le jeune enfant se développe en passant d'abord par cette phase d'intuition régie en partie par une vision égocentrée du monde et par une incapacité de réversibilité de sa pensée.

Le langage obéit à cette règle. Lors de ce stade, l'enfant a tendance à voir les objets de son discours comme s'ils étaient en sa présence. La pensée que l'enfant exprime dans son discours reste collée à une dimension perceptive égocentrée dans laquelle les différents espaces temporels (celui de l'histoire racontée et celui du moment réel de la narration) sont kaléidoscopiques, peu organisés, et mouvants.

- Le stade des intuitions articulées (entre 7 et 9 ans)

À ce stade émerge le processus de décentration régulateur et le début de la réversibilité de la pensée.

La dimension temporelle se différencie de la dimension spatiale et la durée est dissociée de la notion de distance. La notion du temps comme entité unique et continue n'est cependant pas encore acquise à ce stade.

- Le stade opératoire (après 9 ans)

Cette dernière étape permettra in fine d'accéder aux mécanismes du raisonnement opératoire qui transposent des intuitions directement fondées sur des mécanismes perceptifs en notions temporelles décentrées et manipulables, extraites de tout contexte spatial.

Cette période correspond au stade de l'apparition de la réversibilité de la pensée, mécanisme indispensable au maniement des concepts temporels.

Synthèse de quelques grandes étapes de la structuration temporelle pendant l'enfance. Tableau inspiré du tableau des acquisitions de De Lièvre et Staes, (2016, p. 345).

Périodes de l'enfance	Notions temporelles	Exemples de conduites temporelles et langage
Bébé (0-18mois)	<ul style="list-style-type: none"> - Perception des rythmes ; - Permanence de l'objet ; - Conscience de soi ; - Représentation d'évènements du temps proche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités rythmiques (succion, pleurs, etc.) ; - Début des attitudes temporelles (attendre) ; - Imitation différée de quelques actions familiares.
Petite enfance (18 mois-4/5ans)	<ul style="list-style-type: none"> - Soi étendu temporellement ; - Script : ordre temporel du temps proche au temps lointain ; 	<p><u>Développement des notions temporelles dans le langage :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Maintenant, bientôt ; - Hier (réfère au passé) ; - Tout à l'heure (réfère à un avenir proche) ; - Demain ; - Vite, doucement (réfère au mouvement) ; - « Je suis plus grand » réfère à l'âge ; - Nuit, jour.
Enfance (5/6 ans -10/11 ans)	<ul style="list-style-type: none"> - Temps conventionnel : ordre, récurrence ; - Calcul temporel : durée, vitesse ; - Temps impersonnels, historiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saisons ; - Jours de la semaine ; - Heure sur l'horloge.

II) LE RYTHME

A) Définition

Les définitions du rythme selon le petit Larousse illustré (2007, p. 950) sont multiples. Je ne citerai que celles qui éclairent notre propos.

- “Retour, à des intervalles réguliers dans le temps, d'un fait, d'un phénomène”.
- “Cadence, allure à laquelle s'effectue une action”.
- “Élément temporel de la musique constitué par la succession et la relation entre les valeurs de durée”

Le rythme est une forme qu'il est possible d'attribuer à un mouvement ou à un phénomène périodique. Cette forme est rendue possible par les activités concomitantes de la perception et de l'entendement qui organisent les répétitions et les retours en un tout cohérent. Il s'agit donc ici de l'aptitude à percevoir la structure mouvante dans le temps en terme de fréquence et de l'organiser.

« Une de nos caractéristiques est de subjectiver les cadences, de transformer le tic-tic du réveil en tic-tac, d'investir et de jouer sur les pauses entre le retour des évènements, et de faire naître alors le rythme. » (Lesage, 2006, p.134).

Il écrit un peu plus loin dans son texte que le mot « rutmos » chez Héraclite signifie une « *manière particulière de fluer* ».

Cette approche du mot rythme me semble intéressante car elle complète les définitions habituelles qui ne confèrent à cette notion qu'une dimension organisationnelle sur le plan temporel. Le rythme est organisation certes, mais avant tout organisation de flux et d'éléments qui en s'assemblant installent une continuité qui fait sens.

Le rythme se confond donc avec le mouvement. Tout change, tout bouge, tout vibre, et ce mouvement permanent qui nous environne et qui nous anime est profondément

rythmique. La vibration elle-même est rythmée dans son essence, par sa polarité. Chaque manifestation du cosmos, de la nature, et du vivant, même parfois dans une apparente immobilité est intrinsèquement rythmée, ne serait-ce que par la vibration moléculaire.

Les rythmes peuvent être simples ou composés, fluctuants, irréguliers, variés dans leurs amplitudes ou extrêmement répétitifs et prévisibles. En observant de plus loin la rythmicité de tout ce qui nous entoure, la notion de cycle se dessine, car c'est bien par les répétitions des grands rythmes que les cycles s'organisent.

La notion de flux me semble particulièrement intéressante en ce qu'elle fait émerger l'idée de pulsations qui relèvent du jaillissement. Bakerrot, psychanalyste et musicothérapeute parle de cette idée de « *jaillissement sous-tendu par l'idée de répétition* » (Bakerrot, W. 2000, p.13).

De cette image du jaillissement ressort l'idée d'impulsion en mouvement, et donc de variations qui se renouvellent et qui projettent une direction qui ne peut se concevoir que dans une dimension temporelle.

Cette idée d'impulsion me semble bien plus à même de définir le rythme que le concept de répétition trop rigide et selon moi inexact.

J'ai pour habitude de me représenter le rythme comme un maillage sur lequel il est possible de prendre appui. Ce maillage peut être temporel, spatial, psychique.

Quel qu'il soit, ce maillage sert de trame au mouvement, d'accroche au regard, à la pensée, et comme nous le verrons un peu plus loin, il dépend étroitement de la relation que nous avons à notre environnement.

B) Rythmes biologiques (Julien, 2014)

Comme nous l'avons déjà dit, le rythme et le vivant sont indissociables. La chronobiologie est la science qui étudie les structures temporelles des organismes vivants, caractérisées par les rythmes biologiques.

Qu'il s'agisse des pulsations cardiaques, du rythme respiratoire, des alternances entre l'état de veille et de sommeil, des rythmes des repas ou des cycles menstruels chez la

femme, chaque manifestation du vivant s'inscrit dans une forme rythmique sur laquelle se synchronisent nos comportements habituels au quotidien.

Ces rythmes biologiques en ce qui nous concerne sont principalement structurés autour des variations périodiques circadiennes liées à l'alternance des jours et des nuits. Ainsi, les rythmes biologiques internes qui nous structurent se synchronisent-ils naturellement avec un rythme cosmologique.

Les activités métaboliques, physiologiques et psychologiques sont toutes impactées par ces rythmes circadiens qui induisent dans un espace de 24 heures un sommet et un creux dans le déroulé des activités propres au domaine dont il est question.

Ce rythme circadien est endogène et régulé par notre horloge interne située dans la partie antérieure de l'hypothalamus. Des études ont montré qu'ils représentent des cycles d'une durée de presque 25 heures (De Leersnyder, 2007). Notre adaptation à des rythmes quotidiens sur 24 heures doit donc se faire via des « synchronisateurs externes » (Zeitgeber, cité par De Leersnyder, 2007, p.37).

Les rythmes infradiens correspondent à des rythmes biologiques dont les cycles de retours sont plus étendus, allant de quelques jours à plusieurs mois (menstruations ou gestation).

Les rythmes ultradiens quant à eux correspondent aux rythmes plus rapides, allant de quelques secondes à quelques heures (battements du cœur, cycles du sommeil).

Le nouveau-né qui s'organise dans les premiers temps sur des cycles de rythmes ultradiens devra donc apprendre progressivement à s'adapter aux rythmes circadiens.

C) Rythmes psychologiques et tempo spontané

Fraisse (1974), inventeur de la « chronopsychologie » s'intéresse aux liens qui existent entre les rythmes biologiques et les rythmes psychologiques.

Il fera le lien entre l'activité rythmique endogène du système nerveux et les mouvements rythmiques spontanés de type balancements observés chez les bébés dès 6 mois de vie qui sont progressivement inhibés avec la maturation du système nerveux, mais qui peuvent réapparaître lors de certaines situations demandant une grande concentration de la part de l'enfant. Selon lui, ces mouvements qui pourraient

s'apparenter à une agitation parasitante sont pour beaucoup d'entre eux automatiques et viendraient soutenir l'effort cognitif important produit par l'enfant. L'activité musculaire viendrait ici soutenir l'activité cognitive. Empêcher l'enfant de remuer ses jambes est ici contre-productif puisque cette demande impose à l'enfant une double tâche : Se concentrer pour réaliser correctement ce qui lui est demandé et se concentrer pour inhiber un mouvement qui serait automatique. Une solution axée sur de la détente et de la relaxation serait selon Fraisse bien plus appropriée au besoin de l'enfant dont les mouvements s'apparentent davantage à un signal de fatigue cognitive qu'à un signe d'agitation ou de mauvaise volonté.

Ces mouvements spontanés peuvent apparaître très précocement (in utero) et font partie du développement normal de l'enfant. Stambak (1963) décrit ces stéréotypies infantiles dont la cadence échappe au contrôle volontaire. Transitoires, elles peuvent être retrouvées lors des jeux d'enfants et parfois même chez l'adulte.

En 1900, Stern décrira la notion de « tempo psychique » après avoir demandé à des sujets de taper le plus naturellement possible sur une table (Celtan, 2002, p.118). Ce tempo serait propre à chaque individu. Fraisse (1974) quant à lui parlera de « tempo spontané moteur » (Celtan, 2002, p.118).

De nombreuses études ont été réalisées à ce sujet qui mettent en avant le caractère généralisable d'un tempo préféré propre à chacun, et qui varie selon l'âge (Celtan, 2002).

Il répond à trois critères principaux :

- La fidélité et la constance pour un individu donné ;
- Une grande variabilité interindividuelle ;
- Il est compris dans une fourchette fréquentielle comprise entre 20 centièmes de secondes (cs) et 140 cs.

Ainsi, chaque individu se structure entre autres via un tempo qui lui est propre et qui variera dans le temps. Ce tempo est lent chez l'enfant de 5 ans et il accélère jusqu'à 7-8 ans pour ralentir de nouveau. La grande variabilité interindividuelle augmente alors, et c'est vers 10 ans que ce tempo individuel se stabilise.

Ce tempo spontané est évidemment en constante relation avec les activités motrices et psychiques de l'individu. Stambak soulignera l'importante relation qui le noue à d'éventuels traits de caractère tels que l'instabilité et l'impulsivité (Celtan, 2002).

Enfin, il est intrinsèquement imbriqué dans le processus de structuration temporelle. Le rythme émane naturellement de chaque individu via entre autre ce tempo spontané, indépendant de la volonté, (Fraisie, 1974) et qui conditionne les rapports individuels au temps et à sa perception. Par ces rythmes, l'individu s'inscrit dans une temporalité subjective structurée par les repères qu'il pourra se forger via son tempo spontané, et qui lui serviront de points d'appuis à l'élaboration d'une notion du temps sur laquelle il pourra s'organiser.

III) LES INTERACTIONS ET LES RYTHMES

A) Interactions rythmiques de la vie fœtale : Le langage des sens.

Une interaction, selon le petit Larousse illustré (2007, p. 589) est une réaction réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre. Dans le cadre qui nous intéresse, l'interaction suppose donc un dialogue réactionnel plus ou moins synchrone entre le bébé et son parent.

Pour que ce "dialogue" puisse être initié, et de manière plus générale pour que les premières expériences au sens large soient rendues possibles, il est indispensable que le bébé soit doté d'un équipement sensoriel adapté lui permettant de capter les stimuli lui venant de son entourage.

Selon Maurice Auroux (1991, p. 41), chercheur au laboratoire du Kremlin-Bicêtre :

« ..chez les vertébrés supérieurs et chez l'homme, les perceptions du fœtus et du petit enfant dépendent de structures génétiquement déterminées dont la maturation paraît, elle-même, dépendre des stimulations extérieures transmises par les organes des sens. Il existerait donc une sorte de dialogue entre les structures initialement en place et le milieu. »

Ainsi, si le développement de l'équipement sensoriel du fœtus répond en partie à un programme génétique hérité des deux parents, la maturation de cet équipement sera en revanche fortement impactée par les divers facteurs environnementaux via les informations internes et externes qui viendront stimuler le bébé.

1) Émergence des systèmes sensoriels (Bekier et Guinot, 2015)

Sur un plan purement chronologique, nous savons que le fœtus présente des réponses motrices à l'effleurement de la lèvre supérieure dès 7 semaines d'aménorrhées (SA). L'ensemble du corps est doté de ses récepteurs tactiles vers 20 SA et la sensibilité thermique est fonctionnelle à 24 semaines.

Dès 7 SA apparaissent les premiers bourgeons gustatifs et l'ensemble des systèmes olfactifs et gustatifs sont opérants dès le troisième mois de grossesse.

En ce qui concerne l'audition, l'ensemble des structures anatomiques sont en place dès la 20^{ème} semaine de grossesse. La maturation de l'ensemble de ce système s'étendra du 4^{ème} mois au 7^{ème} mois de gestation, mais on sait aujourd'hui que le fœtus entend et réagit aux stimulations acoustiques à partir de la 24^{ème} semaine d'aménorrhée (Bekier, et Guinot, 2015).

La vision est la fonction sensorielle dont la maturation sera la plus tardive, certainement en partie à cause du peu de stimulations possibles dans le milieu intra utérin.

2) Émergence de la communication

Le fœtus a de nombreuses occasions de stimuler ces récepteurs, notamment, pour les récepteurs tactiles, lors de ses contacts avec la paroi utérine, ou avec son propre corps. Une rencontre de son pouce contre sa bouche peut générer les premières expériences de succion qui sont si souvent observées lors des échographies. De même, des pressions sur le ventre maternel, ou bien les mouvements de la mère génèrent des réponses motrices facilement observables. Toutes ces interactions ont un impact sur la maturation neuromusculaire et donc sur la maturation du système nerveux central.

En ce qui concerne l'audition, nous savons aujourd'hui que le fœtus baigne dans un univers sonore constitué par des sons divers issus du corps de la mère et de l'environnement extérieur. Les battements du cœur, les bruits placentaires et intestinaux, la voix de la mère qui est conduite entre autres par l'ossature et les organes, font partie intégrante du paysage sonore du fœtus et rythment ses phases d'éveils et de sommeils.

Lecanuet (1995) a montré la capacité du fœtus à reconnaître les rythmes de la voix de sa mère et notamment les inflexions de sa langue maternelle.

Le bébé, via ces systèmes sensoriels précocement mis en place, est donc très tôt immergé dans un bain d'interactions tactiles, vestibulaires, sonores, qui constitueront ses premières expériences de communication, et donc, de relation à ce qui vient de l'extérieur.

Le musicothérapeute Ducourneau (2014), au sujet de cette communication sensorielle intra-utérine fait un lien entre les variations rythmiques qui émanent entre autre des différents états affectifs de la mère (le cœur qui s'accélère ainsi que le mouvement respiratoire lors d'une émotion forte) avec les impressions qui parviennent au bébé, qui se marquent dans son corps et qui sont perçues dans un premier temps comme des états d'alerte ou de repos, pour bien plus tard être associées à des états émotionnels tels que la peur ou le bien-être.

Le rythme perçu par le fœtus est donc déjà porteur d'un sens en construction et il prend une place privilégiée au niveau du développement affectif de l'enfant.

Le succès de plus en plus avéré pour la pratique de l'haptonomie en périnatalité illustre parfaitement cette capacité du fœtus à communiquer avec ses parents. Les impacts relationnels réciproques sont notoires puisque ce mode de communication par le toucher et par la voix inclut de prime abord une dimension affective à ces interactions et une mise en place précoce de la notion de triade mère-père-enfant qui constituera le cadre affectif structurant de la vie de l'enfant.

B) Les premiers langages par la voix

1) La musique de la mère

Lorsque nous évoquons la voix de la mère qui entoure et enveloppe le bébé, et ce, dès sa vie intra utérine, il s'agit avant tout d'une musique familière dont sont perçues des couleurs d'affects et d'émotions pures.

Il est en effet aujourd'hui prouvé que la voix maternelle parvient jusqu'au fœtus et qu'il la perçoit. À 3 jours de vie, il fait la différence entre la voix de sa mère et une voix étrangère. (Castarède, 2007).

Le bébé n'a pas accès au symbolisme et le sens qu'il capte des mots de sa mère n'a pourrait-on dire qu'une valeur qui serait d'un ordre musical. Le timbre, les inflexions, les hauteurs et les intonations, les accélérations et les accentuations, les rythmes de la langue de la mère seront perçus comme des indices de ressentis et d'états émotionnels qui viendront s'ancrer et s'imprimer au plus profond du psychisme du nourrisson. La voix maternelle s'apparente ici à un chant.

Les études sur le "parler-bébé" (Fernald, 1989) sont aujourd'hui bien connues. D'une façon intuitive, l'adulte en présence du nourrisson a tendance à modifier spontanément la prosodie de sa voix en jouant sur des variations de hauteurs, d'intensités et de timbres. Ce type de communication privilégié et intuitif se retrouve un peu partout dans le monde et traverse les différences culturelles.

Castarède (2007, p.43) dira de ce "parler-bébé" qu'il est "une recherche pour la mère du temps perdu, celui qu'elle avait instauré avec sa propre mère (...) Il est au plus près des émotions, retournant vers cette temporalité des commencements, loin de l'abstraction désaffectée de la langue ».

Ces modulations rythmiques, sonores et familières, souvent accompagnées d'une gestualité et d'expressions faciales amplifiées, sont autant d'accroches perceptives sur lesquelles le bébé pourra s'appuyer pour ressentir, pour interagir et pour progressivement se différencier face à l'altérité et se construire psychiquement une conscience de soi (Maiello, S. 2000).

2) La voix du nourrisson

« Le bébé est lié à ses parents par un système de communications véritablement audiophonique ». (Anzieu, 1995, p. 188).

Selon Anzieu qui se réfère à des études spécifiques portant sur la communication audiophonique du nouveau-né, « l'acquisition de la signification prélinguistique (celle des cris et des sons dans le babillage) précède celle de la signification infralinguistique (celle des mimiques et des gestes). » (Anzieu, 1995, p. 190).

Baigné dans une « enveloppe sonore » (Anzieu, 1995, p. 183), le nourrisson émet des sons rythmiques caractéristiques et signifiants. Anzieu, se référant à des recherches portant sur les qualités acoustiques des cris émis par les nouveaux-nés distingue chez les nourrissons de moins de trois semaines quatre cris spécifiques reconnaissables structurellement par leurs déroulés temporels et les durées de leurs fréquences. Ces cris (de la faim, de la colère, de la douleur et de la frustration), apparentés ici à des réflexes sont inducteurs de réactions maternelles. À ces cris/signaux s'ajouteront assez rapidement (vers trois semaines de vie) des cris volontaires destinés à « attirer l'attention » (Wolff, cité par Anzieu, 1995 p.188), qui constitueront selon Anzieu « la première des réactions circulaires¹ constatables chez lui. »

Un peu plus tard, à partir de trois mois, le babillage permettra au bébé de s'exercer en jouant avec les sons de manière rythmique et mélodique. Cet apprentissage le conduira vers un processus de sélection par essai/erreur d'une gamme de phonèmes chaque fois de plus en plus proche de sa langue maternelle.

C) Dialogues rythmiques d'affects : Les langages du corps

1) Dialogue tonico-émotionnel (De Ajurriaguerra, 1966)

En 1977, Ajurriaguerra parle du "dialogue tonico-émotionnel" pour approfondir la notion de "dialogue tonique" avancée par Wallon dès 1930. Tonus et émotions sont indissociables et constituent un véritable langage corporel tout au long de la vie. Le

¹ Réaction circulaire : comportement de répétition d'un mouvement du nourrisson qui cherche à explorer une sensation agréable. Des réactions circulaires émergent les premiers comportements acquis du nourrisson.

corps, par ses modulations toniques, véhicule l'expression des émotions qui le traversent. Le dialogue tonique est donc un véritable langage pré-verbal, préfigurant toute forme de communication ultérieure.

Cette fluctuation tonique répondant à nos états affectifs et émotionnels, est présente dès la naissance et se caractérise à ce stade par une bipolarité des états du tonus du bébé, due à l'immaturité neurologique du nouveau-né. Cette bipolarité rythmée par une hypertonie de besoin à laquelle vient répondre une hypotonie de satisfaction constitue le socle d'un langage infraverbal sur lequel la dyade parent-bébé pourra s'appuyer pour mettre en place in fine un accordage satisfaisant. C'est sur la base de cet accordage que le bébé pourra s'appuyer pour entrer dans la relation. De ces ajustements toniques doit ressortir une équilibration des tonus mutuels et une mise en sens pour l'enfant de ces échanges, induite par les différentes réactions des personnes de son entourage et qui seront perçues par lui.

2) Accordage affectif, Stern (1985) : Quand le rythme rencontre le transmodal

Au sein de ce que véhiculent les interactions de la dyade mère-bébé, l'enjeu principal de l'objet de la communication reste constitué par les affects.

Le principe d'accordage affectif élaboré par Daniel Stern (1985) évoque la qualité et la synchronie des diverses influences émotionnelles réciproques entre la mère et son bébé. La juste coordination temporelle entre les différentes modalités expressives est ici fondamentale.

À une vocalisation du bébé, la mère peut répondre par une mimique ou une gestuelle exprimant la joie ou bien la surprise. La mère se saisit de l'état émotionnel de son bébé, s'en imprime et lui restitue cette vague d'affects en utilisant un canal de communication différent.

Les mouvements et les vocalisations de la mère seraient perçus par le bébé comme une vague émotionnelle dynamique (Stern, 1985).

Les affects sont nourris par cette transmodalité interactive qui se structure autour d'un socle rythmique et musical sur lequel mère et bébé se coordonnent via leurs échanges.

Selon Stern, l'expérience affective se caractériserait par la courbe temporelle des interactions, la qualité rythmique des allers-retours entre les moments de tensions et de détente. Stern parle à ce sujet de "trame temporelle de l'éprouvé." (Stern, 1999, p.352)

La réciprocité des échanges n'est donc rendue possible que grâce à un accordage temporel entre la mère et son enfant qui trouve sa structure autour d'une rythmicité commune, une synchronisation entre les deux partenaires... La musique et la danse ne sont pas loin.

De ces échanges peut émerger une "interaffectivité" commune sur laquelle, via cette correspondance transmodale, mère et bébé peuvent se nourrir l'un l'autre d'émotions ou d'intentions qu'ils n'ont pas à exprimer par les mots qui viendront bien plus tard.

De ce socle commun spécifique pourra se constituer selon Stern l'émergence d'un "sens de soi" (1985, p. 185) chez le bébé qui préfigurerait son individuation future.

3) La théorie de l'étayage (Suzanne Robert-Ouvray, 2007)

Dans sa théorie de l'étayage, Suzanne Robert-Ouvray compare l'état tonique du nourrisson au premier appui interne fonctionnel qui permettrait au bébé d'intégrer ses expériences sur plusieurs niveaux qui seraient reliés les uns aux autres.

Ces niveaux sont au nombre de quatre. Dans cette théorie, la forme tonique sous-tend la forme sensorielle. La forme sensorielle sous-tend elle-même la forme affective qui de son côté organise la représentation.

Ainsi, à l'hypertonie vécue du nourrisson seront associés la douleur ou le froid. Au niveau affectif seront associés le manque ou l'absence, et au niveau représentatif seront associés la mauvaise mère, ou le mauvais bébé.

Ces objets partiels, dénués de toute globalité représentative puisque perçus via le prisme des extrémités de cette polarité tonique physiologique, seront traités par le bébé comme extérieurs, comme périphériques, à l'image de la localisation périphérique de l'hypertonie physiologique qui caractérise l'organisation tonique du nouveau-né.

À contrario, à l'hypotonie de satisfaction seront associés sur le plan sensoriel le chaud, le plein, le mou, sur le plan affectif la présence chaleureuse, le bien-être, et sur le plan représentatif la bonne mère ou le bon bébé. Ces objets partiels seront "introjectés" par le nourrisson, et psychiquement rapprochés de l'axe.

Le Bon est ici associé au dedans, au moi, tandis que le Mauvais est expulsé vers le dehors, l'extérieur.

La maturation neurologique ainsi que les équilibrations toniques via un accordage tonico-émotionnel de bonne qualité entre le bébé et ses partenaires, lui permettra de faire l'expérience d'états toniques intermédiaires par lesquels il aura accès à des sensations, à des affects et à des représentations plus nuancés et à la fois plus unifiés. Les pôles toniques extrêmes pourront alors fusionner en une structuration intermédiaire, entraînant les trois autres plans, ce qui aboutira au niveau des représentations à l'émergence de l'objet global, ambivalent, fait de bon et de mauvais.

Cette représentation permettra au bébé d'accéder à la conscience de l'autre et de lui-même, et coïnciderait sur un plan temporel à l'émergence des premières angoisses de l'étranger du 8ème mois.

Cette théorie de l'étayage psychomoteur s'appuie sur un pré-langage corporel qui s'organise autour d'une polyrythmie extrêmement élaborée entre le bébé et ses partenaires qui, en répondant avec finesse aux besoins physiologiques, affectifs et psychiques du bébé lui permettront progressivement de vivre de nouvelles expériences.

A mon sens, cette adaptation ne repose pas seulement sur un juste équilibrage tonique de contact. Elle repose sur une synchronisation mutuelle faite d'ajustages temporels réciproques dans lesquels sont inclus des retards teintés d'attentes, et des anticipations teintées d'angoisses, d'inquiétudes ou de joie mêlée d'impatience.

4) Sami-Ali (1991), une relation rythmique entre l'adaptation et le rêve

Pour Sami-Ali, la notion de rythme est centrale et fait partie intégrante des qualités relationnelles qui se mettent en place entre la mère et son bébé.

« Plus qu'un pare-excitations, la mère joue, pour le nourrisson, le rôle de « synchroniseur » de plusieurs rythmes, permettant à ceux-ci de s'accorder, de s'harmoniser, de se mettre à l'heure. » (Sami-Ali, 1998, p. 75).

Le bébé, soumis à un rythme biologique naturel, puise dans les différentes interactions avec sa mère une « couleur » relationnelle qui lui permettra de s'ajuster progressivement à une temporalité qui lui sera propre mais qui sera socialement adaptée. Cet ajustement ferait converger le « temps du corps » et le « temps de l'adaptation » (Sami-Ali, 1991, p. 105). Il s'agit d'un temps linéaire auquel chacun est soumis.

D'un rythme binaire originellement structuré in utero en phases de sommeil lent et de sommeil paradoxal (Sami-Ali, 1991, p. 105), puis juste après la naissance par le rythme de l'allaitement maternel qui les premières semaines de vie répondent immédiatement au besoin du nourrisson, la mère pourra progressivement faire émerger un rythme ternaire via des temps de latences qui permettront au bébé d'expérimenter l'attente. C'est dans l'espace de ce troisième temps, caractérisé par l'absence maternelle (son éloignement) que pourront émerger les fantasmes et les représentations chez le bébé (Gatecel, 2009, p. 20).

De ce rythme biologique et adaptatif, Sami-Ali détache un autre type de rythme, dont la structure serait « circulaire, réversible et sérielle » (Sami-Ali, 1991, p. 105) et qui serait, lui, imaginaire. Ce temps imaginaire aurait pour fonction de « faire émerger le rêve et le plaisir dans la conscience vigile pour modifier en profondeur tout le rythme corporel, tonique et respiratoire. » (Sami-Ali, 1991, p. 105).

D) Microrhythmes et macrorhythmes (Marcelli, 2007) : Un langage temporel

Marcelli a étudié la fonction des macrorhythmes et des microrhythmes sur le développement de la pensée du nourrisson.

1) Macrorhythmes

Les macrorhythmes sont associés à tous les soins prodigués au bébé qui structurent ses journées en répondant à ses besoins. Le rythme des repas, des changes, des promenades, du lever et du coucher répondent à cette catégorie dont la principale particularité se caractériserait par ce que Marcelli (2007) appelle les “anticipations confirmées”.

Ces interactions sont attendues par le bébé et leurs venues lui prodiguent en plus d’une satisfaction corporelle, un sentiment de toute-puissance (Winnicott, 1971), une illusion de créer le monde.

Cette temporalité s’organise autour d’un mouvement circulaire, les évènements se répétant jour après jour à l’image du cycle des semaines, des saisons, des années. La satisfaction des attentes du bébé contribue à sa structuration narcissique primaire et à son sentiment intérieur de continuité.

2) Microrhythmes

Les microrhythmes quant à eux concernent les interactions de courtes durées entre le parent et son bébé, qui mettent en jeu les sentiments de surprises ou “d’attentes trompées” (Gratier, 2000).

Qu’il s’agisse de jeux de chatouilles, du jeu de la petite bête qui monte ou bien encore des innombrables jeux de coucou et de cache-cache, le parent est créateur de surprises et d’attentes qu’il s’attache toujours à rendre le plus imprévisibles possible afin de générer l’éclat de rire de son enfant.

Ces jeux rythmiques éveillent chez l’enfant des capacités attentionnelles induites par l’excitation et la surprise qu’il expérimente, et lui permettent d’investir de manière sécurisée le sentiment d’incertitude puisque l’attente aléatoire du jeu se ponctue par le

plaisir du rire partagé. L'attente, l'écart imposé par l'autre sont donc investis de manière positive de la part du bébé. L'expérience d'une réalité qui diffère de ce qui est connu par l'enfant, n'est pas vécue comme dévastatrice ou angoissante.

De même, l'expérience d'une différenciation d'avec la mère qui surprend en ne répondant pas à temps à une anticipation, est vécue sous un angle positif imprimé de plaisirs et de retrouvailles.

Marcelli (2007), au sujet des microrhythmes écrit :

« C'est, de notre point de vue, la matrice de la capacité à tolérer la frustration sur le plan pulsionnel et à tolérer l'incertitude sur le plan cognitif, l'un comme l'autre couronnés par la jouissance de la rencontre » (Marcelli, 2007. p. 123).

DEUXIÈME PARTIE : PARTIE CLINIQUE

I) LE CENTRE MÉDICO-PSYCHOLOGIQUE

A) Présentation de l'institution

Mon stage s'est déroulé au sein d'un Centre Médico-Psychologique (CMP) pour enfants et adolescents rattaché à un service hospitalier de pédopsychiatrie qui dispose d'un centre référent d'évaluation des troubles du langage et des apprentissages pour les enfants de moins de 7 ans, et d'une unité de jour d'évaluation de l'autisme rattachée au Centre Ressource Autisme Ile-de-France.

Le CMP accueille des enfants âgés de 0 à 15 ans pouvant présenter des troubles du comportement, des troubles des interactions et de la relation, des troubles de la personnalité, des retards de langage, des difficultés dans les apprentissages, ou des retards globaux de développement. Il est spécialisé dans l'orientation, le diagnostic, et la prise en charge de ces pathologies psychiatriques et développementales du jeune enfant.

L'équipe soignante est pluridisciplinaire, constituée de pédopsychiatres, de huit psychologues, de trois psychomotriciennes et de deux orthophonistes. Une institutrice est également présente, notamment dans le cadre du centre référent et de l'unité de jour. Une assistante sociale exerce à temps plein au CMP pour aider les familles dans la constitution de leurs demandes administratives et pour les conseiller et les accompagner dans le cadre de situations de vie parfois complexes.

L'orientation vers le CMP peut se faire à l'initiative de la famille de l'enfant (demande des parents ou bien des tuteurs), de l'école, des services sociaux ou bien du médecin traitant.

Un consultant, pédopsychiatre ou psychologue, prend alors en charge le suivi de l'enfant et l'oriente en fonction de ses difficultés vers des suivis thérapeutiques spécifiques et adaptés (orthophonie, psychomotricité...), dans des cadres individuels ou/et groupaux.

B) Place de la psychomotricité au sein de l'institution

Les locaux du CMP se structurent sur deux étages. L'accueil, la salle d'attente et trois bureaux, se situent au rez-de-chaussée. Le premier étage comprend deux bureaux, deux salles de psychomotricité et une réserve destinée à stocker du matériel.

C'est donc au premier étage que se déroulent les séances de psychomotricité.

Les deux salles servent de manière indifférenciée aux prises de rendez-vous avec les parents, aux passations des bilans et aux séances proprement dites.

Chaque prise en charge en psychomotricité se fait via l'indication du consultant du patient.

De manière générale, tous les enfants passent un examen psychomoteur au sein de l'institution et les prises en charge sont régulièrement ponctuées de réévaluations permettant de modifier éventuellement les axes thérapeutiques. Les prises en charges peuvent être groupales ou individuelles selon les difficultés rencontrées par l'enfant.

C) Présentation générale du groupe suivi au cmp

Le groupe que j'ai suivi au CMP est constitué de quatre enfants d'âge préscolaire.

Trois d'entre eux sont scolarisés en moyenne et grandes sections de maternelle, et le quatrième est actuellement encore à la crèche.

Ces quatre enfants souffrent tous d'un retard de langage et de difficultés dans les interactions.

Les trois enfants déjà scolarisés souffrent également d'un retard plus global de développement avec pour l'un d'entre eux un diagnostic de trouble envahissant du développement.

Ce groupe est à l'origine pensé pour des enfants de maternelle ayant des difficultés d'adaptation au groupe social que constitue l'école de par leurs difficultés développementales. Il s'agit donc d'un groupe de psychomotricité dédié à un travail sur les aptitudes des enfants en terme de socialisation.

D) Présentation des enfants

1) MICHA

4 ans et 3 mois en début de prise en charge au sein du groupe. Micha est actuellement scolarisé en moyenne section de maternelle.

a) Anamnèse

Motivation : La demande est motivée par la PMI et la mère qui s'inquiète car son fils ne parle pas à l'entrée en petite section de maternelle.

Historique du développement : Micha est né à terme, d'une grossesse sans complication.

Sur le plan du développement psychomoteur, Micha était un bébé qui avait besoin de bouger selon sa maman. Il aimait ramper, marcher, escalader et tombait souvent.

La motricité fine n'aurait pas ou trop peu été expérimentée.

Sur le plan du langage, Micha a dit ses premiers mots vers deux ans, "papa, maman". Son vocabulaire a peu évolué depuis.

Micha est le troisième enfant d'une fratrie de trois dont une sœur qui était suivie au CMP et qui est décédée d'une chute sur la tête lorsque Micha avait un mois.

De la naissance à la maternelle, Micha a été gardé par sa mère et a été peu en contact avec les autres enfants. Il sortait rarement de chez lui.

Micha a peu de jouets et passe beaucoup de temps devant des écrans.

Antécédent médicaux :

- Les bilans auditifs et visuels effectués n'ont révélé aucune anomalie.
- Micha a eu de nombreuses crises d'asthme générées par des rhumes.
- Une grave brûlure au fer sur sa main s'est produite lorsqu'il avait deux ans.

Prises en charges diverses :

- Un suivi orthophonique avait été mis en place lorsqu'il a eu trois ans. Quelques progrès ont pu être notés, mais l'orthophoniste a dû mettre fin à cette prise en charge rapidement face à une attitude parentale "irrespectueuse et peu soutenante."
- Il bénéficie aujourd'hui d'une prise en charge multidisciplinaire au sein du CMP, avec un suivi pédopsychiatrique, un suivi en orthophonie et un suivi en psychomotricité.
- D'autre part une guidance parentale a été mise en place.

b) Observations et résumé du compte-rendu du bilan psychomoteur réalisé par une psychomotricienne du service lorsque Micha avait 4 ans

Le contact spontané se fait à minima avec la psychomotricienne. Il explore peu la salle et le matériel, mis à part quelques manipulations spontanées du ballon.

Il répond peu aux sollicitations, et peut même complètement "se couper" comme s'il était ailleurs.

Micha ne parle pas spontanément, il regarde la psychomotricienne, semble l'écouter mais ne dit rien. Il ne répond à aucune des questions qui lui sont posées. La maman nous rapporte qu'il dit des choses à la maison mais pas quand il ne connaît pas les gens. Comprend-il tout ce qu'on lui demande?

Il manifeste cependant quelques capacités d'apprentissages par l'imitation et paraît sensible aux encouragements et à l'étayage.

Le bilan psychomoteur, dans un contexte d'évaluation rendu difficile et incomplète par la passivité et le mutisme de Micha a permis de mettre en évidence un retard avec des résultats hétérogènes pour chacune des rubriques : Pour un âge chronologique de 45 mois, on obtient sur le plan posturo-moteur et locomoteur, un niveau de 30 mois, sur le plan de la préhension-coordination visuo-manuelle un niveau de 32 mois. Toutefois certaines épreuves supérieures à cet âge sont réussies dans les 2 domaines.

Il est difficile d'apprécier ses connaissances des parties du corps, ses repères simples dans le temps et dans l'espace car il ne répond à aucune des demandes.

On observe donc :

- Une immaturité motrice avec des conduites motrices de base qui ne sont pas toutes mises en place et des difficultés de coordinations dynamiques générales associées à des troubles des équilibres qui ne sont pas bien maîtrisés.
- Des coordinations manuelles à travailler (début des petits apprentissages).
- Un graphisme à mettre en place, tenue du scripteur.

La psychomotricienne envisage alors un suivi en psychomotricité. Elle note que le groupe pourrait lui être bénéfique, afin de l'aider à prendre confiance en lui, à s'engager corporellement et à pouvoir instaurer une relation plus spontanée avec les autres, en passant par des médiations variées pour enrichir ses expérimentations et l'inciter à explorer ce qui l'entoure.

c) Bilan psychologique réalisé le 10/01/2019

Conclusion du compte-rendu :

Une grande partie du bilan n'a pas pu être réalisée devant les difficultés de compréhension de Micha. Le niveau global est très faible. Micha ne parvient pas à donner du sens à ce qu'il vit. Il semble ne pas comprendre l'environnement qui l'entoure.

L'inhibition de la pensée, du langage et du mouvement apparaît majeure. Micha est extrêmement passif dans tout ce qui lui est proposé. L'observation du temps de jeu nous montre une inhibition majeure à agir, à mettre en mouvement les choses et à extérioriser ce qu'il peut vivre ou ressentir.

Pourtant, on perçoit que l'envie d'explorer est timide mais présente. Lorsqu'il se sent en sécurité, Micha est capable de s'ouvrir un petit peu au monde qui l'entoure et il peut prendre du plaisir à explorer les choses.

Micha aurait grandement besoin de stimulations actives dans tous les domaines. Une prise en charge spécifique sur les troubles du langage paraît essentielle pour permettre à Micha de rentrer dans les apprentissages.

d) Ma première rencontre avec Micha

Lors de notre première rencontre, Micha s'est montré très en retrait.

Calme et mutique, le regard étonné et légèrement souriant, il semblait comme en lévitation. Nous nous sommes rapidement rendu compte qu'il ne comprenait pas (ou ne souhaitait pas entendre) ce que nous lui disions et qu'il fonctionnait sur un mode imitatif en se référant aux autres enfants.

Micha regardait intensément ses camarades, avec de grands yeux qui semblaient exprimer de la fascination ou de l'étonnement, mais qui pouvaient aussi décrocher et se perdre dans le vide, donnant des impressions d'"absences". Lors de ces moments, il semblait ne pas entendre nos sollicitations, y compris lorsque nous l'appelions par son prénom, et ce, quelle que soit l'énergie que nous y mettions. Il semblait totalement sourd à nos productions verbales et il fallut souvent entrer en contact physique pour le raccrocher au groupe, notamment en lui prenant la main.

Nous avons également pu observer cette absence de réactivité au moment des transitions, lorsque nous demandions aux enfants de retirer leurs chaussures ou d'aller placer les éléments du parcours. Micha restait assis, les deux bras le long du corps, un léger sourire sur les lèvres, et semblait s'étonner du mouvement général imprimé par le groupe. Malgré toutes nos tentatives d'étayage, il n'a initié aucun geste pour essayer de retirer une chaussure et il nous a fallu le faire à sa place.

L'initiative motrice fût extrêmement pauvre, et nous avons pu observer une hypotonie globale qui perdura lors de l'activité de parcours psychomoteur.

Micha semblait malgré cela content d'être là et de participer aux activités. Il sembla notamment particulièrement apprécier les comptines à gestes (qu'il ne reproduisit en aucun cas) et les chansons rituelles de début et fin de séance.

2) DIEGO

4 ans et 3 mois au début de cette prise en charge dans le cadre de ce groupe.

a) Anamnèse

Grossesse de la mère : La naissance de Diego a été déclenchée suite à une pré-éclampsie maternelle. Il est né prématuré à 35 semaines d'aménorrhées.

Il restera 10 jours en néonatalogie.

Développement précoce : Diego est décrit comme un bébé joyeux et calme, affectueux, réactif. Il tient assis à 6 mois, marche à quatre pattes à 8 mois et marche seul à 15 mois.

Il est gardé par sa mère jusqu'à 6 mois et intègre une crèche par la suite.

Sur le plan du langage, il dit ses premiers mots à 18 mois "maman, papa". La compréhension est bonne.

Motivation : Retard de langage et de parole avec trouble du comportement.

b) Résumé du bilan psychomoteur effectué lorsque Diego avait 3 ans et 11 mois

Observations et conclusion du compte-rendu du bilan

Diego est un garçon de bon contact. Lors de la première séance il observe beaucoup la salle, son regard est "intense", il regarde droit dans les yeux quand l'adulte lui parle tout en restant très calme et silencieux. Ce contact s'adoucit progressivement. Il est timide et chuchote quand il s'exprime. En cours de bilan il réussit à s'affirmer davantage et peut même s'agiter sur le plan moteur. Durant la deuxième séance du bilan Diego est moins timide, il demeure réservé au début et il lâche prise au fur et à mesure, notamment via le mouvement. À la fin il chante (1, 2, 3 nous irons au bois). Diego se déplace (marche et course) sur la pointe des pieds. Il peut se déplacer sans but dans l'espace et ne plus prêter attention à son environnement.

Conclusion

Le bilan psychomoteur effectué montre chez Diego des difficultés de concentration et une agitation motrice. Il peut parfois s'échapper (regard au loin) et s'exprime en chuchotant.

Diego a une bonne connaissance de ses différentes parties du corps et il se situe dans sa tranche d'âge concernant les acquisitions graphiques.

Au niveau de la motricité fine, la prise de feutre est inadaptée, il ne parvient pas à boutonner de gros boutons et il rencontre d'importantes difficultés à reproduire des praxies digitales. La coordination et la régulation tonique des membres supérieurs sont fragiles.

Au niveau de la motricité globale, Diego rencontre des difficultés de force musculaire au niveau des membres inférieurs avec une hypertonie d'action.

Une prise en charge en psychomotricité pourrait être favorable à Diego pour travailler le comportement, l'ajustement tonique, l'organisation praxique et les coordinations dynamiques.

c) Ma première rencontre avec Diego

Lors de cette première séance, Diego s'est montré timide, mutique, et dans l'observation de ses camarades. Peu souriant, il semblait presque méfiant à cette occasion. Il a participé cependant à toutes les activités malgré une certaine passivité lors des comptines à gestes et des chansons.

Les transitions ont été difficiles, Diego semblant ne pas comprendre ce qu'on lui demandait. Il n'a pu à cette occasion ni retirer, ni remettre ses chaussures tout seul, malgré notre étayage et nos démonstrations. Il semblait dans ces moments-là se couper du monde et ne plus prêter attention à son environnement.

Il a paru cependant apprécier l'activité de parcours psychomoteur dans laquelle nous avons pu observer une certaine forme d'agitation.

3) YOUSSEF

Âgé de 5 ans et 3 mois au moment du début de la prise en charge au sein de ce groupe. Youssef est scolarisé en grande section de maternelle.

a) Anamnèse

Grossesse : Youssef est issu d'une fécondation in vitro réalisée en Egypte. Il est né à terme par césarienne d'une grossesse sans complication.

Développement précoce : Youssef est gardé par sa mère jusqu'à 2 ans puis il intègre une crèche. Le développement psychomoteur est décrit comme harmonieux. Youssef a marché à 15 mois.

Antécédents médicaux : Otites à répétition.

Bilans médicaux : Bilan ORL pour suspicion de distorsion auditive non concluant.

b) Résumé du bilan psychomoteur de contrôle de prise en charge effectué à l'âge de 4 ans 11 mois

Youssef est un enfant coopérant face aux demandes de l'adulte. Les difficultés de compréhension verbales sont présentes et Youssef est souvent écholalique.

La latéralité graphique est à droite. La tenue du crayon est fluctuante, de quadrigitale à tridigitale.

Le dessin du bonhomme est réalisé rapidement au crayon de papier. C'est un bonhomme têtard (niveau 3 ans et demi). Les somatognosies sont peu intégrées. Youssef se situe dans la moyenne des enfants de 3 ans.

À l'EMG, il obtient un score le situant à -2 ET. On note des difficultés de perception visuelle et des difficultés à fixer le geste.

Pour les épreuves du M ABC-2, Youssef obtient une note standard de 3 le situant au percentile 1, soit dans une zone de difficulté motrice significative.

Conclusion

Les difficultés psychomotrices sont toujours présentes mais celles-ci sont majorées par les difficultés d'adaptation aux consignes générées par le manque de compréhension, les difficultés posturales et l'agitation.

c) Conclusion du compte-rendu du bilan psychologique réalisé lorsque Youssef avait 3 ans 11 mois : Outil utilisé : ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule)

L'observation clinique et les scores calculés à partir de cette évaluation sont en faveur d'un diagnostic de trouble envahissant du développement de type autisme typique. Les scores obtenus dans les différentes échelles montrent cependant que Youssef bénéficie au mieux des prises en charges actuelles qu'il s'agit de poursuivre.

d) Ma première rencontre avec Youssef

Youssef a pu s'inscrire a minima dans les propositions de la séance lors de notre première rencontre. Il était en effet habitué au contexte du groupe de psychomotricité. Malgré des difficultés de séparation dans la salle d'attente, il semblait content de retrouver ma maître de stage et de monter dans la salle.

Il a pu dire à cette occasion son prénom de façon très déformée lors de la comptine rituelle de bonjour, et il a fait preuve de dynamisme et de bonne volonté tout au long de la séance.

Il fut moteur pour l'ensemble du groupe qui s'appuya sur lui régulièrement, notamment lors des moments de transitions.

Malgré cette aisance apparente, Youssef n'a produit aucun son (en dehors de son prénom) et nous avons rapidement pu observer une tendance à l'agitation et à la distractibilité. Il a semblé parfois se couper du reste du groupe dans des moments d'"absences" et nous avons dû à plusieurs reprises le solliciter pour le ramener vers les activités que nous étions en train d'explorer. Sur le plan moteur nous avons observé

des coordinations globales peu harmonieuses avec des gestes maladroits manquant de fluidité associés à un équilibre précaire.

De manière générale, Youssef nous a semblé osciller entre des moments d'agitation et d'impulsivité et des moments de retraits attentionnels.

4) WALTER

Âgé de 2 ans et 8 mois au début de la prise en charge groupale. Walter est actuellement gardé en crèche collective et entrera en petite section de maternelle en Septembre prochain.

a) Bilan psychomoteur effectué lorsque Walter était âgé de 2 ans et 3 mois

Présentation

Walter est un petit garçon souriant, qui babille beaucoup. Le contact visuel est plutôt de bonne qualité et il est présent dans la relation de façon parfois un peu fluctuante: il peut rire dans un échange verbal avec l'adulte de façon tout à fait riche mais peut également refuser la communication avec celui-ci.

Il peut imiter quand il en a envie mais de nombreux items du bilan sont refusés. Je n'entendrai pas de mots lors de ce bilan, mais d'après la maman, il dit "maman", "papa" et "merci".

Résumé du compte-rendu du bilan réalisé avec les épreuves de la DEF-MOT et du Brunet-Lezine

Pour le graphisme, la tenue du crayon se fait de façon palmaire. Walter gribouille spontanément. Il peut imiter une forme circulaire et des traits verticaux (niveau 2 ans).

Pour les épreuves de préhension-coordination, le niveau moteur fonctionnel correspond à 23 mois.

Aux épreuves de l'échelle posturo-motrice, on note que Walter aime bouger (la marche se fait sur la pointe des pieds) et passe facilement d'une activité à l'autre.

Le niveau moteur fonctionnel correspond à 17 mois.

Le niveau de langage de Walter se situe aux alentours de 14 mois.

Walter ne pointe pas du doigt et ne réalise pas sur demande de l'adulte des actions sur la poupée; en revanche il le fait spontanément ou par imitation, le jeu de faire semblant est possible (20 mois). Le niveau se situe entre 14 et 20 mois.

Conclusion

Walter est un enfant dont la disponibilité est fluctuante, ce qui provoque un doute sur la bonne qualité de son contact. En effet, l'échange peut être riche et productif à un moment donné, ou lors d'une activité, puis à un autre moment Walter fuit la relation et le jeu (ou l'imitation) n'est plus possible. Le jeu de "faire semblant" est possible ainsi que l'imitation.

On note que le langage est peu en place, des difficultés alimentaires, et peu d'autonomie dans les gestes quotidiens (boire au verre, utiliser un couvert ou commencer à s'habiller).

Des bilans complémentaires seront sans doute nécessaires afin d'affiner l'observation de ce petit garçon.

b) Ma première rencontre avec Walter

Walter est beaucoup plus jeune que ses camarades et lors de cette première rencontre, ma maître de stage et moi-même nous sommes relayées régulièrement de façon à ce que l'une d'entre nous soit constamment présente pour l'étayer dans le cadre des activités et le rassurer.

Il est monté en souriant dans la salle avec sa tétine et son doudou, en donnant la main à la psychomotricienne.

Rapidement cependant, il lui fût difficile de s'asseoir en cercle pour débiter les comptines, et il nous fallu le prendre sur nos genoux pour canaliser une agitation

motrice importante certes, mais néanmoins potentiellement physiologique compte tenu de son âge. Il lui fut très compliqué de respecter les consignes du groupe, notamment les consignes liées au tour de rôle.

Le parcours psychomoteur fût bien investi par lui, et il fallut systématiquement le contenir en le prenant sur nos genoux ou dans nos bras pour l'empêcher de se jeter littéralement sur le tapis pour faire des roulades lors des passages de ses camarades. La chaise-oeuf tournante fût un objet très sollicité par Walter, durant toute la séance, et attendue lors des séances suivantes. Il pleura à plusieurs reprises en réclamant son papa (qui l'attendait dans la salle d'attente), essayant plusieurs fois de sortir de la salle, et put se calmer à l'aide de son doudou et de notre étayage constant.

E) Première rencontre avec le groupe d'enfant

1) Observations

Ma première rencontre avec les enfants s'est déroulée dans le contexte du groupe, lors de la première séance. Les enfants ne se connaissaient pas entre eux, et en dehors de Youssef, participaient pour la première fois à un groupe de psychomotricité.

Le net décalage comportemental entre Walter et ses camarades nous a beaucoup questionnées en ce début d'année, notamment sur le plan de la cohésion groupale qui semblait manquer de cohérence.

Nous avons cependant jugé qu'il était important de laisser les choses s'installer, notamment via la mise en place de rituels, et qu'il serait intéressant d'observer par la suite les qualités d'adaptation des enfants les uns par rapport aux autres dans ce contexte initialement peu harmonieux.

Il nous a également paru intéressant de nous attacher davantage aux différents points communs qui pourraient faire office de fils conducteurs et de liens entre ces quatre enfants très différents, mais tous souffrant chacun à leur manière de troubles du langage et de la communication associés à d'autres difficultés plus spécifiques pour chacun d'entre eux.

2) Construction-type des séances en début d'année.

Initialement, la construction des séances de ce petit groupe s'organisait principalement autour d'un objectif commun de socialisation des enfants et d'adaptation aux consignes. Les séances se déroulaient en trois temps principaux qui s'articulaient entre eux via des moments de transitions ritualisées.

Un premier temps de rituel pour se dire bonjour avec une chanson, un second temps de parcours psychomoteur et un troisième temps de comptines et de chansons à gestes qui resteront toujours les mêmes tout au long de l'année.

Les transitions étaient actives puisqu'elles consistaient à ce que chacun déplace sa chaise afin de permettre une mise en organisation commune de la salle pour l'activité à venir. C'est également à ces occasions de transition que les enfants pouvaient aider à placer les éléments du parcours psychomoteur et à les ranger à la fin de l'activité.

Chaque séance était donc très structurée et ritualisée, conférant un cadre rassurant car familier et contenant à ces espaces-temps relationnels potentiels à investir par les enfants.

3) Observations

Nous avons rapidement pu observer au fil des semaines que les seuls instants de synchronie entre les quatre enfants se produisaient lors des rituels de bonjour et lors des comptines à gestes qui étaient bien investies par l'ensemble du groupe.

De fait, les difficultés de compréhension associées aux troubles des interactions des enfants ne permettaient pas de maintenir de véritable cohérence groupale lors des parcours.

Le tour de rôle, bien que partiellement respecté par les trois plus grands, demeurait compliqué à mettre en place et générait une dispersion des attentions individuelles induisant une perte de la cohésion groupale.

De surcroît, l'agitation motrice de Walter associée à ses refus d'adhérer aux consignes groupales était très perturbante pour les trois autres enfants qui ne parvenaient plus à rester attentifs et interconnectés.

Diego et Micha semblaient perdus et avaient tendance à se couper de l'activité groupale. Lors de ces occasions, nous avons pu nous poser la question de leur niveau

de compréhension des consignes. Youssef semblait quant à lui envahi par cette agitation environnante et par les cris de Walter qui le désorganisaient corporellement.

Cette dysharmonie groupale générée par les difficultés respectives des enfants à entrer en contact avec leurs pairs, ainsi qu'à la présence d'un enfant plus immature et moins apte à se saisir des consignes que les autres, nous a semblé relever entre autres du manque d'efficacité d'un rythme interne groupal.

Comme nous l'avons vu plus haut, pour entrer dans la relation, toujours faut-il pouvoir trouver l'espace où peut s'épanouir son propre rythme tout en se saisissant d'un "timing" potentiel commun, d'autant plus lorsque cette relation est plurielle.

Nous avons par ailleurs pu nous rendre compte de ce que faisaient émerger les comptines à gestes avec ce petit groupe d'enfant. Assez rapidement ces instants purent être investis par les enfants comme des moments de retour au calme et de recentrage vers le groupe. Diego, Youssef et Walter ont pu émettre des sons en chantant à voix basse avec nous. Enfin, les gestes associés aux comptines ont pour la plupart d'entre eux pu être reproduits par l'ensemble du groupe. Le plaisir des enfants était à ces occasions très lisible et permettait de se dire au revoir dans le calme et dans une humeur joyeuse.

II) MISE EN PRATIQUE D'UN TRAVAIL SUR LE RYTHME ET INTÉRÊTS THÉRAPEUTIQUES

Comme nous l'avons dit plus haut, les activités proposées spontanément en début d'année impliquant un mode de communication purement rythmique ont vite été investies par le groupe et ont permis de nombreuses émergences d'imitations et de langage verbal et non verbal.

Aussi avons-nous décidé de faire évoluer cette activité de parcours psychomoteur en y incluant progressivement des paramètres rythmiques qui pourraient servir de repères et de trame aux enfants pour pouvoir investir les propositions et rester connecté à la relation groupale.

A) Parcours musical : Un appel aux autres

1) Activité

Malgré le manque de cohésion groupale, le parcours psychomoteur était très attendu par les enfants, et notamment par Walter qui y trouvait un espace privilégié de décharge motrice. Aussi avons-nous décidé dans un premier temps d'y inclure divers instruments de musique afin de permettre aux enfants d'explorer les sonorités de ces instruments de façon individuelle, dans le mouvement pur et en toute liberté. Les instruments (bongos, djembé, bâtons de pluie, grelots, tambourins, maracas etc..), disposés entre chaque élément du parcours, permettaient ainsi aux enfants de s'arrêter entre chaque activité motrice spécifique à l'élément parcouru, et de se remettre en lien avec les trois autres qui de leurs chaises battaient des mains en accompagnant le son de l'instrument exploré par le camarade.

2) Observations

Ces temps d'arrêts entre chaque élément moteur ont véritablement modifié le rapport au parcours des enfants.

Ils ont structurellement rythmé cette instance via une pulsation interne symbolisée par cet appel rythmique aux autres qui surgissait spontanément lorsque les enfants se saisissaient d'un instrument. Cette pulsation groupale faisait figure de tension pendant laquelle les interactions non verbales du groupe émergeaient via les rythmes initiés par l'enfant acteur du parcours.

Les moments suspendus entre les différentes rencontres groupales "musicales", symbolisés ici par l'élément du parcours proprement dit, étaient vécus de façon plus individuelle et laissaient le rythme propre de chaque enfant s'exprimer en toute liberté sous le regard du reste du groupe qui attendait l'appel instrumental suivant.

B) Marche animale imaginaire sonorisée

1) Activité

Dans un second temps, nous avons décidé d'écourter l'activité de parcours psychomoteur en divisant l'activité principale en deux temps spécifiques dont le fil conducteur était les instruments.

Aussi proposons-nous à chaque enfant après l'activité de parcours musical de se munir chacun d'un des instruments pour essayer de mettre en place une "marche animale groupale imaginaire sonorisée" étayée par un récit facilement accessible.

2) Observations

À travers cette proposition, nous cherchions avant tout une possibilité d'accéder à l'émergence d'un jouer ensemble via l'entrée dans les prémices d'un jeu symbolique sous-tendu par la trame sonore des percussions.

Il m'a semblé intéressant dans cette activité de permettre aux enfants de goûter le silence produit par les moments d'immobilité du groupe pour mieux repartir ensuite.

Cette association du son et du mouvement a pu permettre à Diego et Micha d'ajuster leurs marches à plusieurs reprises à ce qui était véhiculé par le récit ou par les sonorisations qui servaient ici de support.

Le travail de coordinations dynamiques et de dissociations des ceintures a posé problème en revanche à Youssef qui n'a pu s'inscrire dans la proposition, malgré notre étayage. En effet, la coordination de la marche et des frappes des percussions n'a pu être que difficilement réalisée et ce au prix d'un effort de concentration très important.

Walter quant à lui, n'a pu qu'investir la course et s'est rapidement laissé déborder par l'agitation et le trop plein d'excitation généré par l'association des mouvements et des sons.

C) Contes sensoriels et sonorisés

Suite à notre observation partagée d'une difficulté groupale à ne pas se laisser disperser, nous avons installé une nouvelle activité axée autour du conte.

Compte-tenu des difficultés de compréhension des enfants, nous avons choisi une histoire très courte mettant en scène des animaux et des actions très simples.

1) Activité

Assis au sol sur un tapis servant ici à matérialiser un espace contenant, les enfants devaient m'écouter dans un premier temps leur raconter une histoire mise en gestes via la manipulation d'une balle sensorielle représentant l'escargot de l'histoire.

Via l'imitation, les enfants sont parvenus à manipuler leurs balles le long de leurs bras et sur leurs têtes tout en écoutant le récit en cours.

Dans un second temps, nous avons remplacé les balles sensorielles par quatre instruments matérialisant chacun une action du récit. Après démonstration, ce sont les enfants qui ont sonorisé l'histoire que je racontais.

2) Observations

Cette proposition fut pour moi riche de surprises.

Contre toute attente, nous avons pu à cette occasion nous rendre compte que les capacités de compréhension de Diego et de Walter se révélaient être supérieures à ce que nous imaginions.

De surcroît, pour la première fois, il leur a été possible d'attendre leur tour sans avoir trop besoin d'étayage de notre part, puisque cette fonction d'étayage était occupée par leur investissement du récit.

De courts instants suspendus de silences furent rendus possibles lors de ces moments de partage autour de l'histoire de cet escargot, faisant émerger des indices d'un recentrage groupal favorisant l'attention, l'écoute, et donc les interactions.

Enfin, pour la toute première fois, Diego a pu exprimer une volonté illustrant la mise en place progressive d'une alliance et d'un sentiment de continuité groupale en me demandant de continuer l'histoire et en me réclamant d'emblée la semaine suivante le conte de l'escargot.

Via l'écoute active, Diego et Micha sont parvenus à produire des mots et à entrer dans une communication verbale avec nous.

Nous avons pu noter ici un début de véritable cohérence rythmique groupale de par une émergence des capacités individuelles des enfants à s'ajuster aux autres et à rester dans l'écoute active du groupe avec une adaptation rythmique des gestes moteurs. Ceci a été rendu possible entre autres par les différentes fonctions qui ont été attribuées à chaque enfant via la narration. Enfin, cette étape de la prise en charge a vu l'émergence d'une communication verbale en ce qui concerne Micha et Diego.

D) Contes moteurs sonorisés

1) Activité

La dernière proposition restant toujours un peu difficile à investir complètement pour Walter, nous avons décidé de la faire évoluer en la structurant en deux parties bien distinctes : Une première partie consacrée au rappel et à l'évolution du conte sonorisé par les enfants, et une seconde partie pendant laquelle le conte est transposé en parcours psychomoteur narratif et musical.

Lors de ce second temps d'activité, un enfant fait le parcours au rythme du conte que je dis et qui est sonorisé par un deuxième enfant. Chaque élément du parcours correspond à un élément de l'histoire.

L'enfant qui sonorise est assis à une petite table et dispose de tous les instruments qu'il utilise au fur et à mesure qu'il veut faire avancer la narration. Ici, le musicien initie l'avancée de l'histoire sur laquelle s'appuie l'enfant qui évolue dans le parcours et prend en quelque sorte le statut de chef d'orchestre.

2) Observations

Les intérêts thérapeutiques de cette activité sont multiples. La narration fait figure ici d'enveloppe sonore solide mais suffisamment souple néanmoins pour pouvoir évoluer au fil des besoins ou des envies des enfants. Cette enveloppe étaye une cohésion

groupale dans laquelle chaque enfant peut trouver un espace individuel valorisant sur le plan narcissique en s'appuyant sur des fonctions spécifiques.

La relation et l'attention à l'autre sont étayées par ces différentes fonctions qui se lient les unes aux autres dans une dynamique d'interdépendances mutuelles (le chef d'orchestre est connecté à l'enfant qui évolue dans le parcours) qui reste structurée sur une trame souple, ludique et bienveillante. Cette trame soutient l'ajustement rythmique des enfants les uns avec les autres et fait figure de tremplin à l'entrée dans le jeu symbolique. Le moteur s'appuie sur la narration et sur les émotions qu'elle véhicule. Cette activité se rapproche donc du "jeu de faire semblant".

E) Improvisation musicale

1) Activité

Les enfants étant sensibles à la manipulation des différents instruments explorés, nous avons mis en place une plage d'improvisation individuelle pendant laquelle le reste du groupe devait mimer l'animal ou l'émotion qui étaient figurés par l'instrument choisi.

Lors de cette activité, l'enfant musicien dispose de tous les instruments qui ont été explorés lors des différents contes. Du choix des instruments qu'il explore en toute liberté découle une réaction groupale sous la forme de démarches ou d'attitudes.

2) Observations

La liberté de chaque enfant de choisir de jouer de chaque instrument ou non, plus ou moins longtemps et de façon plus ou moins nuancée est importante. Cet exercice vise à ce que chaque enfant puisse laisser libre cours à son expressivité selon son propre rythme, et qu'ils puissent à tour de rôle visualiser via le "miroir" de la réaction groupale les effets de leurs expressivités individuelles sur l'ensemble du groupe.

Cet exercice s'est révélé compliqué à aborder pour Walter et Youssef qui se sont laissés déborder par l'agitation. Cet espace de liberté dans le mouvement induit entre autre par un cadre spatial moins contenant (absence d'éléments de parcours) et une temporalité plus aléatoire puisque soumise au jeu instrumental d'un tiers a désorganisé la motricité de Youssef qui a eu tendance lors de ce jeu à se laisser couler sur le sol

tout en étant parasité par des stéréotypies dans lesquelles il s'enfermait. Quant à Walter, il s'est retranché dans une opposition marquée par son refus d'adhérer à la consigne.

Quant à Micha et Diego, ils ont su s'inscrire dans cette activité qui leur a laissé un espace de liberté plus important sur le plan individuel. Les marches mimées libres leur ont permis d'explorer l'espace et le mouvement à leurs propres rythmes.

Nous avons pu observer des attitudes qui se rapprochaient d'un début de jeu de faire semblant improvisé, notamment lorsqu'il s'agissait de mimer des émotions telles que la joie ou la tristesse. La communication non verbale était lors de ces instances riche pour ces deux enfants.

III) Évolution du groupe sur l'année.

A) Évolution de l'ensemble groupal.

Ce petit groupe d'enfant aux difficultés hétérogènes mais tous entravés dans leurs capacités à communiquer et à s'inscrire dans un contexte groupal (notamment dans le contexte scolaire) a pu s'inscrire dans une évolution progressive, peu perceptible les premiers mois, mais sensible sur un plus long terme.

1) Évolution de Septembre à Décembre

Les premières semaines de cette prise en charge se sont caractérisées par des séances souvent tourbillonnantes, rythmées par les cris de Walter, les retraits attentionnels de Micha et de Diego, et l'agitation de Youssef.

Il était difficile de parvenir à trouver un équilibre entre le besoin d'étayer Micha et Diego dans leurs capacités à entrer dans la relation et la nécessité de canaliser les débordements de Walter et de Youssef. Lors de cette première période, Walter a constamment dû être accompagné par l'adulte. Il lui était alors totalement impossible de s'inscrire dans les consignes collectives, ce qui perturbait beaucoup Youssef et Micha. L'activité de parcours moteur et les transitions se déroulaient la plupart du temps de manière chaotique et dans une agitation très marquée.

Cette absence d'accordage groupal reposait certes sur une hétérogénéité manifeste en terme de maturité et de développement psychomoteur, cependant, nous avons pu observer qu'elle se manifestait principalement par une dysharmonie d'ordre rythmique.

L'hypotonie, la lenteur, l'absence d'initiative motrice de Micha contrastait fortement avec les difficultés de Walter à rester assis et avec la motricité très désorganisée de Youssef. Diego quant à lui oscillait entre des moments de passivité et de retraits et des moments d'agitation motrice lors des passages sur les parcours psychomoteurs.

2) Évolution de Janvier à Avril

L'agitation, la dispersion, le sentiment de confusion qui primaient en début d'année et qui semblaient parasiter les interactions ont pu se dissiper grâce à une structuration des séances globalement plus ritualisée, et surtout grâce à une trame rythmique instrumentale, sous-tendue paradoxalement, avec des enfants aux troubles du langage si importants, par l'imaginaire et la musique des mots.

Ce fil conducteur du rythme a permis aux enfants de rester investis dans les activités proposées malgré les tours de rôles et les attentes qu'ils induisaient. Oliver Sacks (2009, p.300) écrit au sujet du rythme : « *Le rythme transforme les auditeurs en participants en rendant l'écoute active et motrice et en synchronisant les cerveaux et les esprits (ainsi que les « cœurs », dans la mesure où l'émotion est inséparable de la musique).* »

En effet, lors de la mise en place des contes sonorisés et symbolisés par le parcours, les enfants ont pu entrer dans des relations interindividuelles via les liens fonctionnels induits par la consigne du chef d'orchestre accompagnant la progression sur le parcours. Les enfants étaient donc rendus tous acteurs par ce rythme narratif. Le chef d'orchestre impulsait des élans, l'enfant sur le parcours explorait sa motricité librement entre les impulsions, et les deux enfants qui regardaient étaient investis dans l'évolution de l'histoire.

Un rythme collectif interne a pu ainsi se constituer par le biais de cette synchronisation, et ce de manière suffisamment solide pour perdurer malgré les absences individuelles et ponctuelles de certains enfants.

B) Évolutions individuelles.

1) Micha

La passivité de Micha et ses difficultés de compréhension sont restées prégnantes tout au long de cette prise en charge. Il a été très sensible aux agissements des autres enfants et semblait souvent happé par eux. Son fonctionnement et ses progrès sont la plupart du temps passés par ses capacités importantes d'imitation.

Les reproductions de rythme ne lui ont donc pas posé de problème.

Les instruments à percussion ont été bien investis par lui et ses frappes en termes d'intensité et de rapidité ont la plupart du temps été adaptées à ce que véhiculait l'histoire. Elles se caractérisaient cependant par une hypotonie et Micha a toujours eu besoin d'un étayage important pour initier son geste moteur.

Progressivement, au fil de l'avancée dans l'année, Micha a pu prononcer quelques mots voire quelques phrases en début et en fin de séances. Cette émergence de la parole a surgi au moment de la mise en place de l'activité conte, alors qu'il était assis sur le tapis avec ses camarades et qu'ils venaient d'écouter l'histoire. Cette émergence tâtonnante d'une communication verbale a été concomitante avec celle de Diego sur lequel Micha s'est beaucoup appuyé tout au long de l'année.

2) Diego

Les progrès de Diego sont apparus dès la mise en place de l'activité conte. D'une tendance à la nonchalance, au retrait et aux réactions parfois opposantes en début d'année, il s'est montré disponible et enthousiaste lors des histoires et dans la manipulation des instruments.

L'imaginaire lui a permis d'entrer dans le langage dans le contexte du groupe. Jusqu'alors silencieux et quasi amimique, il a pu par ce biais explorer une palette expressive contrastée.

Ses jeux d'imitations de démarches animales ou d'émotions (la tristesse, la joie, la surprise) ont favorisé le langage qui, bien que parcellaire et parfois difficilement compréhensible, s'est développé au fil des semaines.

Nous avons rapidement pu constater qu'il était sensible aux encouragements et à notre étayage. La valorisation était ici capitale. Aussi, la fonction de musicien lors des contes sonorisés qui accompagnaient le parcours était-elle très prisée par lui. À ces occasions, il se montrait très méticuleux et concentré quant à l'évolution de ses camarades sur le parcours.

Diego s'est rapidement saisi des structures narratives des contes pour s'inscrire dans une continuité au fil des semaines en rappelant les histoires au groupe.

3) Youssef

La motricité très désorganisée de Youssef et ses difficultés attentionnelles importantes dues en partie à une tendance à se laisser submerger par les flux sensoriels exogènes et à de réelles difficultés de compréhension, ont nécessité un étayage régulier de notre part tout au long de cette année.

D'une tendance à se laisser déborder par le trop plein d'informations, Youssef a pu se saisir de la trame des consignes très ritualisées pour canaliser progressivement ses décharges toniques.

Youssef a su s'inscrire dans les consignes en s'adaptant au rythme groupal. Les tours de rôles dans les différentes activités lui ont servi de trame structurante sur laquelle il s'est appuyé tout au long de l'année. Les difficultés de Walter à s'intégrer au groupe et à son fonctionnement ont été pour lui source d'inquiétudes et l'ont souvent désorganisé. Il nous a fallu beaucoup l'étayer pour qu'il puisse accepter le statut particulier conféré à son camarade compte tenu de son jeune âge. Cependant, progressivement, il a pu accepter ce décalage et l'intégrer au fonctionnement groupal.

Youssef a tout au long de cette année fait figure de « gardien » des règles du groupe.

Ses interactions avec Diego ont été de plus en plus nombreuses au fil de l'année.

4) Walter

L'année de prise en charge de Walter se caractérise par une grande marche qui a été franchie de manière soudaine au début du mois de Février.

De Septembre à Février, Walter n'a en effet pas pu s'inscrire dans les consignes groupales, et semblait sans cesse tester les limites. Il se jetait sur les tapis, se ruait dans la chaise-œuf qu'il prisait particulièrement, tentait d'ouvrir la porte de la salle, et perturbait les passages individuels de ses camarades en courant sur le parcours ou en criant. Nous sentions chez lui un besoin important de sentir ses propres limites corporelles ainsi qu'une recherche importante de cadre. Nous nous sommes rendues compte que ses rares interventions adaptées se faisaient quasi systématiquement à contretemps. Il ne se saisissait pas de notre étayage, faisant preuve d'une opposition plus que d'une incapacité à accéder aux consignes. Ces difficultés avaient tendance à s'atténuer lors des comptines de fin de séance pendant lesquelles nous pouvions sentir Walter capable de rester assis et surtout de s'inscrire dans une cohésion groupale.

Au début du mois de Février, lors d'une séance particulièrement difficile pour Walter, par le biais de son doudou, nous avons pu enfin trouver une accroche temporelle. Walter refusait de s'engager dans le parcours lorsque c'était son tour et persistait à vouloir se fixer sur des éléments parcellaires de ce parcours, décousus, et du même coup décontextualisés par rapport à l'activité groupale.

Je me suis alors adressée au doudou de Walter, qui a semblé stupéfait, en lui proposant de faire ce parcours pendant que Diego racontait l'histoire avec les instruments.

Walter s'est alors saisi de son doudou et patiemment, l'a fait évoluer de façon totalement adaptée aux consignes en respectant la temporalité de la narration.

Cette étape s'est révélée décisive.

En passant par son « objet transitionnel », Walter a su s'adapter aux consignes de manière indirecte, et donc moins dangereuse. Nous avons pu à partir de cette séance observer de réelles capacités d'adaptation et de compréhension.

Walter a pu sonoriser tout seul les contes de façon rythmiquement adaptée et y a pris un plaisir certain. Il a su progressivement accompagner les sonorisations d'une verbalisation via la narration de façon adaptée.

TROISIÈME PARTIE : DISCUSSION

I) RYTHMES ET INTERACTIONS AU SEIN DU GROUPE THÉRAPEUTIQUE

A) Les groupes de psychomotricité en institution.

1) Généralités

Le dispositif groupal est très fréquent dans les institutions telles que les CMP. Qu'il s'agisse de groupes de graphomotricité, de groupes d'adolescents aux troubles du comportement, de groupes de très jeunes enfants avec des troubles du spectre autistique, chaque groupe thérapeutique obéit à ses propres fonctionnements et à ses propres caractéristiques en terme de dynamique.

Certains groupes sont pensés pour répondre à des difficultés spécifiques et se structureront autour de médiations adaptées à ces difficultés. D'autres répondront plutôt à des difficultés d'ordre relationnel et viseront principalement les capacités des patients à entrer dans des dynamiques de communications verbales ou non-verbales.

Le dispositif groupal représente donc un véritable outil pour le psychomotricien qui peut s'en servir comme d'un "médiateur naturel et ludique" (Étienne, M. 2018. p.146) favorisant les jeux d'interactions avec tout ce qu'ils impliquent quant aux expressions individuelles qui les nourrissent.

Les prises en charge en groupe sont pensées lorsque les thérapies individuelles ne semblent pas suffisantes pour répondre aux difficultés du patient, ou bien lorsque ces difficultés semblent pouvoir mieux résonner dans le cadre d'un tel dispositif.

2) Fonctionnement et constitution des groupes thérapeutiques au CMP

Les groupes thérapeutiques au CMP sont constitués par 4 ou 5 enfants maximum. Anzieu (1999) écrit qu'il faut au moins trois personnes pour constituer un groupe et que les phénomènes de groupes ne peuvent émerger qu'à partir de quatre individus. Dans le cadre des groupes du CMP, cet effectif assure un suivi spécifique et personnalisé pour chaque enfant. Il permet également aux dynamiques relationnelles groupales de

se constituer et de se développer dans un cadre sécurisé et facilement gérable par les professionnels présents.

Chaque groupe du CMP est accompagné par deux professionnelles ou par une professionnelle et sa stagiaire au minimum. Cette présence obligatoire de deux adultes qui animent et qui guident les enfants dans leurs activités assure la sécurité physique et psychique de chaque patient et permet aux enfants de se sentir accompagnés individuellement au sein de l'entité groupale.

3) Intérêts thérapeutiques

Dans les recommandations de bonnes pratiques de la HAS (2012), il est dit que «les interventions proposées pour aider l'enfant à développer ses habiletés sociales, sont : soit les interventions en séance individuelle et/ou en petit groupe, qui lui permettent d'expérimenter des situations de partage, tour de rôle, attention à l'autre, reconnaissance et prise en compte des émotions, pensées et intentions de l'autre (théorie de l'esprit), afin d'aider l'enfant/adolescent à anticiper, prévoir, comprendre l'autre, généraliser et apprendre (accord d'experts)».

Le développement psychomoteur de l'individu est un processus qui ne peut se mettre en place et se dérouler que par le biais des interactions qui lui sont données de vivre dans son environnement familial et social. L'homme est un être de relation et le cadre thérapeutique groupal permet de faire émerger des liens entre les difficultés spécifiques rencontrées par les patients et les impacts relationnels qu'elles génèrent. Lorsque les groupes familiaux ou sociaux naturels ne peuvent faire sens face aux difficultés du sujet, et qu'ils représentent des contextes de vie qui le fragilisent, le groupe thérapeutique peut venir prendre une fonction d'étayage dans les divers processus de socialisation.

Les intérêts thérapeutiques des prises en charge groupales sont donc multiples :

Ce type de dispositif favorise le travail sur les interactions et sur la socialisation.

Le groupe permet au patient de se repositionner au sein d'une entité sécurisante qui fait office de contenant canalisateur dans lequel les processus qui se jouent seront vécus et digérés de manière bienveillante et non douloureuse.

Tous les processus relationnels peuvent ici être expérimentés sans risques, et via ces possibilités le patient peut trouver un espace dans lequel il pourra se créer une place bien à lui. C'est par le biais de cette place constituée et que le patient s'approprie et mobilise dans ses échanges que peuvent émerger ou venir s'enrichir les processus intégratifs d'une conscience de soi avec tout ce qu'ils induisent au niveau du schéma corporel, de l'image du corps et sur le plan de la structuration narcissique.

Le miroir du groupe permet au patient de s'identifier à une fonction valorisante sur laquelle il pourra venir s'appuyer tant à l'intérieur du groupe que dans sa vie de tous les jours.

4) Limites

Le groupe est partout, la structuration individuelle ne s'établit qu'avec les autres, et la connaissance de soi répond à cette loi, certes, mais tout groupe n'est pas structurant ni vertueux et par dessus-tout, en ce qui concerne la clinique, toute prise en charge groupale n'est pas thérapeutique si elle n'est pas co-pensée au préalable par l'ensemble d'une équipe soignante.

Pour que les résonances véhiculées par le groupe soient vécues de façon constructive et enrichissante pour le sujet, il me semble qu'il est absolument indispensable que d'une façon plus ou moins assumée et consciente, il ait adhéré à l'entité groupale et qu'il s'y sente pleinement protagoniste, acteur et surtout, en sécurité.

5) Modalités de constitutions de groupes thérapeutiques

La constitution d'un groupe thérapeutique se doit de répondre à une réflexion approfondie et discutée entre les différents professionnels de soin lors des réunions de synthèses.

Elle doit être pensée selon des caractéristiques spécifiques telles que l'âge des enfants ou leurs pathologies, ou bien selon d'éventuelles difficultés spécifiques dans des domaines psychomoteurs particuliers.

Les critères d'homogénéité ou de complémentarité des enfants les uns avec les autres sont à rechercher pour favoriser l'émergence d'une cohésion groupale et des interactions. Il faut donc soupeser leurs diverses compétences, leurs difficultés, et pouvoir évaluer leurs types de fonctionnements.

Dans le cadre du groupe du CMP, une cohésion groupale a pu se constituer grâce à la complémentarité des quatre enfants. Diego, Micha et Youssef ont fini par accepter la position spécifique de Walter comme étant le plus jeune. Ils ont pu se sentir "responsabilisés" dans les diverses interactions qui les positionnaient comme des exemples à suivre. Ils se sont progressivement montrés bienveillants et compréhensifs, notamment en intégrant le doudou de Walter comme un personnage du groupe à part entière.

B) Le cadre du groupe.

1) L'enveloppe groupale (Anzieu, D. 1995)

Anzieu compare la structure groupale à la structure psychique en faisant référence à l'enveloppe que le groupe constitue qui serait un équivalent de l'enveloppe psychique décrite dans son livre "Le Moi-Peau".

Il s'agit donc d'une enveloppe à double face. La face externe, tournée vers le dehors, fait face aux autres groupes sociaux et à la réalité extérieure. Elle filtre les stimuli exogènes et sert de paroi séparatrice. La face interne regarde vers le dedans et vers les sujets constituant le groupe proprement dit. Elle réunit les individus du groupe et favorise leur communication. Selon Anzieu, cette peau groupale s'étaye sur les Moi-Peaux individuels et sur le « corps social ».

Dans cette « enveloppe groupale » peuvent émerger des processus interindividuels et intra-individuels qu'Anzieu décrit comme « une circulation fantasmatique et identificatoire » (1999).

Il écrit encore dans l'introduction de son livre "Le groupe et l'inconscient" :

"Il n'y a de réalité intérieure inconsciente qu'individuelle, mais l'enveloppe groupale se constitue dans le mouvement même de la projection que les individus font sur elle de leurs fantasmes, de leurs imagos, de leur topique subjective... Le groupe a un Soi propre. Mieux encore il est Soi. Ce Soi est imaginaire." (Anzieu, D. 1999. p. 2).

J'aime cette idée d'une toile partagée, d'une kinesphère commune peinte par les couleurs multiples des différentes individualités qui se partagent cette bulle. Cette enveloppe interne spécifique au groupe et donc parfaitement unique peut faire office de décors dans lequel viendront se jouer les différentes potentialités fantasmatiques propres à chacun et les multiples processus identificatoires, dans des jeux d'interactions orchestrés par un "psychisme groupal" (Kaës, 2010) dans lequel l'individu pourra se laisser porter.

2) L'enveloppe temporelle

Un peu plus loin dans son introduction, Anzieu écrit au sujet de l'enveloppe groupale :

"Ce réseau qui enserme les pensées, les paroles, les actions, permet au groupe de se constituer un espace interne et une temporalité propre" (Anzieu, 1999, p.1).

Le cadre d'un groupe thérapeutique doit être pensé de façon à ce que chaque patient puisse s'y sentir en sécurité tant sur le plan corporel que sur le plan psychique. Il inscrit la prise en charge dans une spatio-temporalité qui doit être stable et structurée.

Les rituels ont ici une importance capitale dans le cadre du groupe du CMP constitué d'enfants encore très jeunes.

La séance hebdomadaire se déroule toujours dans la même salle de psychomotricité, dure 45 minutes et se décompose en trois sous-parties qui rythment et structurent les activités.

Chaque absence est commentée et discutée au retour du patient la semaine suivante pour ancrer ce lien dans une continuité temporelle cohérente et solide. L'absent ne disparaît pas, il est présent par son absence, et nous veillons toujours à ce que le bon nombre de chaises soit respecté de façon à ancrer cette notion de permanence d'une place individuelle et durable chez les enfants présents.

3) L'enveloppe rythmique

« La conscience rythmique prépare l'enveloppe temporelle » (Anzieu, 1995).

Chaque individu vient teinter de son propre tempo, de son propre rythme du moment les interactions qui se jouent au sein de cette enveloppe, en en modifiant les dynamiques et les contours à chaque instant. Les qualités des interactions elles-mêmes impactent ces dynamiques individuelles et résonnent sur les pulsations et les élans de chaque protagoniste.

Dans le cadre du groupe du CMP, les contrastes dynamiques entre l'agitation excessive de Walter et la passivité, voire la lenteur de Micha, ont pu progressivement se réguler et surtout, ont pu s'accorder aux spécificités rythmiques des autres. Nous avons pu observer que les interventions de Walter qui se produisaient souvent à contretemps ont fini par être acceptées par les trois autres enfants et intégrées comme une particularité spécifique à ce groupe du jeudi. Ces contretemps qui venaient perturber les capacités attentionnelles de Youssef et de Micha, une fois acceptés et intégrés au groupe se sont résorbés très rapidement... Comme si Walter avait voulu tester la solidité de sa place spécifique du « plus petit » en imposant au groupe un rythme peu accordable aux autres et teinté d'impulsivité.

Le travail spécifique du rythme au sein d'un groupe thérapeutique de socialisation me semble donc particulièrement propice. Il éveille chez l'enfant la conscience de ces

différences inter-individuelles et leur permet de s'auto-réguler consciemment pour mieux se rendre compte des différentes qualités de liens qui peuvent être tissés via cet accordage.

C) Groupes et interactions

L'espace groupal, s'il est bien structuré et suffisamment contenant et sécurisant, peut permettre de faire émerger des élans expressifs individuels qui viendront ricocher et résonner dans des jeux interactionnels pluriels.

«L'essence d'un groupe ne réside pas dans la similitude ou la dissemblance de ses membres, mais dans leur interdépendance. On peut caractériser un groupe comme un tout dynamique, ce qui signifie qu'un changement dans l'état d'une quelconque de ses parties, change l'état de toutes les autres sous parties» (Lewin, 1948, cité par Drozda-Senkowska et Oberlé, 2007, p. 78).

Cette définition me parle au regard de ce que j'ai pu observer lors de mes expériences de stages au sein de divers groupes thérapeutiques, et notamment avec le groupe du CMP.

Chaque membre d'un groupe bien constitué impacte l'ensemble dans lequel il se meut. Ainsi les absences sont présences, les chagrins individuels teintent l'humeur générale et invitent à plus de retenue ou à des élans de sympathies. Un enfant agité induira une dynamique particulière, mouvante, en constante évolution, et ce même enfant pourra s'appuyer sur cette dynamique pour canaliser, transformer, sublimer son agitation.

Bion (1963) compare la relation de l'individu et du groupe avec la relation de la mère et du nourrisson induisant ici une idée de dépendance massive.

Cette image me semble intéressante dans le sens où elle illustre parfaitement les phénomènes régressifs qui peuvent s'observer à tout niveau au sein d'un groupe. La dyade mère-nourrisson constitue un espace relationnel dynamique dans lequel chaque interaction vient modifier l'ensemble de la structure en impactant les deux protagonistes via un nourrissage mutuel psychique en co-construction. Aussi toute action individuelle impacte la structure relationnelle qui la contient.

Il est frappant de constater que les interventions individuelles et qui se veulent personnelles au sein du groupe ne peuvent s'extraire de l'entité groupale. Les résonances individuelles se teintent du miroir de l'ensemble groupal en le modifiant simultanément.

La labilité attentionnelle de Youssef, ses stéréotypies et son agitation motrice majorées par les situations nouvelles ont systématiquement happé Micha en créant des ruptures dans les activités explorées. C'est comme si la dispersion corporelle de Youssef impactait directement la qualité de présence aux autres de Micha. Il semblait dans ces moments-là presque plus compliqué d'aider Micha à se reconnecter au groupe que d'accompagner Youssef vers un recentrage. Micha paraissait dans ces moments-là littéralement absorbé par Youssef et semblait être sourd à nos sollicitations. Les moments de retour au calme pendant lesquels nous sollicitons Micha pour l'aider à se replonger dans l'activité permettait à Youssef de se ressaisir corporellement et de retrouver un certain calme.

Ce renvoi à soi via le miroir du regard du groupe me semble extrêmement important. Il peut faire figure de trame structurante et narcissisante sur le plan psychique. Il peut enrichir l'individu de regards nouveaux et étoffer par là-même une certaine forme de conscience de soi.

II) RYTHMES DU CORPS EN MUSIQUE ET EN MOTS

A) Rythme musical et rythmes du corps

La musique et l'accordage rythmique qu'elle insuffle naturellement chez les auditeurs s'est révélée particulièrement porteuse dans le cadre du groupe du CMP. Dès le début d'année, le rituel de fin de séance qui consistait à écouter et à chanter des comptines (toujours les mêmes et avec un support musical associé) a été fédérateur et a permis de faire émerger les prémices d'interactions partagées. Ce support musical offrait aux quatre enfants la possibilité de s'ajuster et de se rassembler dans un mode de communication accessible à tous. Walter parvenait dans ces moments-là à s'asseoir et Micha en s'appuyant sur l'imitation pouvait synchroniser ses gestes à ceux du reste du groupe. Ces moments contrastaient fortement avec les séances difficiles auxquelles ils succédaient.

1) Quelques réflexions personnelles sur le rythme et la Musique

Le rythme en musique correspond à l'organisation des différents éléments constitutifs de la pièce dans le temps. Ces éléments, qu'il s'agisse de sons ou de silences se caractérisent par leurs durées, leurs types d'accentuations et leurs espacements les uns par rapport aux autres.

Ces rythmes se structurent autour d'un maillage temporel incarné par la pulsation.

La pulsation en musique représente les points d'appuis réguliers et répétitifs sur lesquels les événements musicaux viennent s'enchaîner et s'exprimer. Ces points d'appuis qui peuvent s'apparenter à des battements correspondent à la battue des chefs d'orchestres sur laquelle les musiciens s'appuient pour s'accorder rythmiquement.

Le rapport entre la pulsation et les rythmes m'a toujours semblé proche de celui qui relie les battements du cœur et les activités motrices et psychiques de l'individu.

Une pulsation très lente induit le plus souvent des structures rythmiques calmes, berçantes, chaloupées. Inversement, une pulsation rapide générera plus d'agitation.

La notion de tempo apparaît ici, puisque le tempo en musique représente la vitesse de pulsation qui viendra structurer le morceau ou une partie spécifique d'une oeuvre musicale.

La pulsation en musique, contrairement aux croyances communes distordues par des expériences métronomiques plus ou moins bien vécues, n'est pas soumise à la rigidité d'une régularité mécanique. Loin de là... La capacité d'expressivité du musicien réside en partie dans son aptitude à jouer avec cette pulsation de manière à en contrôler un cadre de régularité tout en s'amusant avec d'éventuels ralentissements, accélérations, suspensions, etc.

Le summum de cet art de jouer avec la pulsation en musique classique se retrouve chez les compositeurs romantiques bien connus pour leurs usages du *rubato* qui

autorise l'interprète à étirer ou à presser les pulsations les unes par rapport aux autres, dans un souci d'expressivité pure.

Il est intéressant d'observer que la construction classique des grandes pièces telles que les symphonies ou les sonates obéissent à des structures qui se divisent en plusieurs parties que l'on nomme des "mouvements" et qui répondent spécifiquement à un tempo propre à chacun.

Ces indications de tempo utilisent des adjectifs qui se réfèrent à des allures corporelles ou à des états émotionnels. Un "Allegretto" qui signifie littéralement en Italien "avec joie" se jouera dans un tempo enlevé, c'est à dire assez rapide, mais il sera teinté d'une couleur joyeuse et fraîche.

À contrario, l'"Andante" sera un mouvement associé à la marche et sera interprété avec calme mais sans trop de lenteur.

Ces usages de qualifications d'allures musicales observées depuis les origines (récentes certes mais centenaires néanmoins) de l'histoire de la musique occidentale résonnent en moi étrangement avec notre propos concernant la temporalité, le rythme et ce qu'il véhicule d'un vécu psychique, corporel, affectif et donc relationnel.

Une partie d'oeuvre musicale prend la forme temporelle d'un mouvement qui se structure sur une pulsation répondant à un tempo qui lui est propre et dont émanent des émotions brutes et subtiles à la fois qui viendront nourrir de manière réciproque et concomitante le caractère général de la pièce.

Les mouvements d'un corps sous-tendus par une pulsation interne répondant à un tempo spontané d'une part et à des états émotionnels et affectifs ponctuels d'autre part ne sont pas bien loin.

2) Comptines : Le corps en musique

Les comptines selon moi, se trouvent au carrefour de la musique et du conte. Elles invitent le jeune enfant à son entrée dans l'univers du langage en utilisant un canal dont il pourra se saisir dès son plus jeune âge. Il n'est pas besoin de saisir le sens littéral des textes véhiculés par les comptines, bien au contraire. Ils sont d'ailleurs fort souvent

nébuleux et insaisissables. Le texte n'est qu'un prétexte et sert d'appui à une entrée dans le symbolisme en douceur, via l'imitation. Les comptines sont avant tout un mode de communication extrêmement riche et complet entre le parent et son enfant, et entre les enfants eux-mêmes.

Elles modèlent leurs structures mélodiques et rythmiques sur des contrastes exagérés qui peuvent se rapprocher des accentuations et des rythmes si spécifiques au parler-bébé si caractéristique des parents à leurs jeunes enfants.

Ce mode de communication permet à l'enfant de se saisir du sens affectif du discours qu'il s'appropriera et qui précédera la compréhension de "l'abstraction désaffectée du langage" (Castarède, 2007, p. 43).

Les comptines à gestes ont été particulièrement structurantes pour le groupe du CMP, notamment les premiers mois lorsque la cohésion groupale était encore fragile. Au-delà de leur fonction structurante et sécurisante de rituel, elles installaient en début et fin de séance une délimitation temporalisante qui permettait aux enfants d'entrer dans ce groupe par le biais de la voix et du geste associés.

Si les gestes sont apparus plus tôt et plus facilement chez ces enfants entravés par leurs troubles respectifs liés au langage et aux interactions, leurs voix ont fini par surgir de façon intermittente et timide certes, mais avec une certaine régularité et surtout, accompagnées par des manifestations d'un plaisir certain.

La mélodie, le rythme des comptines, l'activité motrice associée et adaptée au contenu des textes visités, les émotions véhiculées par les contrastes expressifs des mimiques et des actions chantées, ont permis dans un soutien multimodal de transporter les voix des enfants vers un point central liant de rencontre et de partage ludique.

Ce mode d'entrée dans la relation qui s'appuie sur des canaux de communication multimodaux, répond selon moi à la théorie de l'accordage affectif élaborée par Stern que nous avons décrite dans la première partie de ce travail.

La voix, perçue comme une musique faite de rythmes, de variations de hauteurs et d'intensités, est étayée par les gestes, les mimiques faciales exagérées, par les différentes qualités de regards et de présences. Tous ces éléments en synergie seront le véhicule expressif plus global d'émotions qui viendront colorer et donner du sens au vécu individuel des enfants

B) Rythme et voix

Vallée, musicothérapeute, dit de la voix qu'elle est "la plus grande puissance d'émanation du corps" (Vallée, 1997, p. 69). Elle est en effet multidirectionnelle, et passe à travers les murs parfois. Elle franchit donc des obstacles que les yeux et la peau ne peuvent dépasser.

Comme nous l'avons vu en première partie, la voix et le rythme sont intimement interconnectés. La voix émane de prime abord du rythme avec lequel elle finira par jouer dans un second temps. En effet, la cadence respiratoire organise le cri et les pleurs du nourrisson. Vasse (1974) dira de la voix : "Le premier cri témoigne de la mise en oeuvre du soufflet respiratoire... La suture ombilicale introduit le nouveau-né à un nouveau mode de relation, celui de l'alliance. Désormais, le corps à corps avec la mère se trouve médiatisé avec la voix." (cité par Vallée, 1997, p. 69).

L'un des objectifs thérapeutiques de ce groupe de socialisation était justement d'offrir aux enfants un espace dans lequel ils pourraient projeter leurs voix sans risque.

Les premiers véritables sons obtenus groupalement ont émergé avec le premier conte dans lequel nous faisons mimer aux enfants le bruit de la pluie. Je m'attendais alors à une absence de réaction groupale et j'ai été très agréablement surprise par la réponse des enfants qui m'ont presque tous suivie dans mon mime de pluie, à l'exception de Micha. C'est lors de cette même séance que Diego a pu formuler une première demande dans ce contexte du groupe, qui était de recommencer l'histoire. Ce travail sur le faire semblant via les onomatopées, les imitations de bruits d'animaux ont servi de tremplin à l'entrée dans un mode de communication verbale par lequel les enfants étaient compris. Les premiers mots, étayés par ce lien de confiance nourri par les histoires et les personnages partagés, ont pu sortir par la suite de façon plus sécurisée et moins désorganisée.

C) Les contes : Une entrée dans le symbolisme via le rythme des mots

Le travail sur les contes nous a permis d'aborder une mélodie narrative de type parlée. Le rythme reste ici central puisqu'il organise les flux verbaux, tout en soutenant et en sculptant les émotions véhiculées par le texte. De plus, l'association des interventions instrumentales a permis de travailler sur l'écoute, la compréhension et l'accordage entre les enfants.

Nous avons donc été vigilantes à ce que les histoires soient nourries de contrastes forts, tant au niveau du choix des instruments qu'au niveau des émotions et des péripéties qui circulaient.

Ces contrastes ont pu permettre aux enfants de se saisir plus facilement du sens de ce qui était raconté et de se les approprier pour entrer dans le jeu de faire semblant lors de leurs passages sur le parcours.

Ici, une véritable jouissance des jeux de tensions/relâchement a pu être observée chez les enfants. Les rythmes saccadés, les hauteurs et les intensités des sons sont venus servir de marqueurs contrastés représentant l'expression d'éprouvés internes qui ont pu s'extérioriser sans danger puisque délimités temporellement par la structure narrative. Un travail sur les émotions a pu être abordé via ce dispositif. L'histoire du petit Indien Askawawa et de l'hippopotame a amené les enfants chaque semaine à mimer la tristesse et la joie du petit indien. Un réel plaisir a été très rapidement perceptible chez les 4 enfants à chaque fois lors de ces deux moments phares de fin de séance. À ce plaisir partagé se sont ajoutés des regards amusés et curieux, fascinés par les mimes des pleurs et des éclats de rires du petit indien que nous imitions.

D) Rythme et silence : Appuis internes, conscience de soi et de l'autre

“Les tensions du silence constituent donc l'essence du rythme.” (Lesage, 2012, p. 90).

Du rythme peut surgir une certaine qualité de silence.

Le silence et le temps sont intimement liés. Le silence, qui peut s'apparenter au vide et générer par là-même des angoisses massives est souvent complexe à habiter. Il peut ramener à l'absence et aux terreurs d'abandons. Benenson (2004) le rapproche de ce

qu'il qualifie de "blessure narcissique", à savoir la peur de disparaître, de ne plus exister pour l'autre.

Paradoxalement, seul du silence peut émerger l'écoute. C'est par le contraste et les alternances de stimuli sonores et de moments de silences que les informations auditives peuvent s'intégrer et faire sens. Si les silences se réduisent ou disparaissent, la parole ou la musique se muent en cacophonies. C'est dans le silence que peut se densifier la pensée et que les processus de différenciation, d'individuation et de conscience de soi peuvent se constituer.

Dans le cadre de groupes de jeunes enfants agités, le silence peut être difficile voire impossible à obtenir. Il est fréquent d'observer chez ces enfants des processus de remplissages sonores qui viennent envelopper, combler, parasiter l'environnement direct de l'enfant.

Comme nous l'avons vu en première partie, l'intégration d'un tempo, d'une pulsation interne, l'aptitude à rythmer sa vie, c'est à dire à la mettre en mouvement dans un flux cohérent, coordonné et adapté à l'Autre et à ce que les relations donnent à vivre, permet à l'enfant de s'ancrer dans des appuis corporeux-psychiques qui lui donneront la possibilité de progressivement faire durer de plus en plus longtemps les phases de suspensions, et notamment, les phases plus silencieuses car plus introspectives, les phases de retour à soi et à ses éprouvés, en les habitant d'une façon sécurisée.

L'intégration d'un rythme propre sécurise psychologiquement notre rapport au temps et nous offre la possibilité de l'appivoiser en transformant les coupures, les arrachages, les arrêts, en transitions et en suspensions offrant un espace propice aux transformations. Le silence peut alors devenir un lieu d'élaboration et de retour à soi, un temps de recentrage duquel peuvent émerger les pensées et les productions d'un imaginaire. Les silences ne plus sont plus vécus comme des moments de discontinuités, de ruptures. Ils deviennent des temps médians, des intervalles plus ou moins longs intégrés à un cycle, pendant lesquels peut surgir une dynamique individuelle de mise en pensées.

Les instants de silences obtenus de plus en plus aisément dans le cadre du groupe du CMP, systématiquement provoqués par les arrêts dans les récits que nous avons parcourus, ont résonné comme des moments de suspensions et d'attentes pendant lesquels tous les enfants étaient accordés et regardaient dans la même direction. Ils regardaient et questionnaient ce qui allait advenir dans la suite de l'histoire. Ici, l'investissement des ces transitions silencieuses était porté par des questionnements individuels d'ordre temporels.

Ces instants ponctuels mais intenses offraient une respiration commune qui servait de points de rencontres entre les enfants, leur permettant de se recentrer sur le groupe et donc, sur eux-mêmes.

Nous avons joué à plusieurs reprises sur ces laps de temps en modifiant les durées de suspensions de manière à jouer sur l'attente des enfants. À la narration qui se suspendait légèrement venaient s'ajouter toutes les mimiques d'inquiétudes et d'impatiences qui ne faisaient que renforcer l'aspect ludique de l'exercice qui se rapproche ici des jeux rythmiques développés par Marcelli dans sa théorie des "microrhythmes" décrite en première partie.

III) Autres intérêts psychomoteurs d'une médiation autour du rythme

A) Coordinations et régulation tonique

"Le rythme qui oscille entre densification et dilution, ouverture et fermeture, entre soi et autrui, apparaît donc comme outil de travail et de lecture du corps" (Lesage, B. 2012, p. 46).

D'un travail rythmique peuvent éclore une certaine fluidité de mouvement et une gestualité plus harmonieuse. Chaque schème moteur, chaque praxie, chaque coordination dynamique se déroulent dans des temporalités spécifiques et variables. Ce déroulé temporel du mouvement se construit et se module de façon rythmique.

La grille de lecture du mouvement de R. Laban est constituée de quatre qualités principales du mouvement que sont le poids, le flux, le temps et l'espace. Ainsi, selon cette approche, les mouvements peuvent être analysés selon leurs degrés de légèreté ou de puissance, selon la qualité libre ou bien condensée de leurs flux, selon leurs caractères directs ou indirect, et enfin selon leur déroulé temporel.

Selon cette grille de lecture des différentes qualités de mouvement, les enfants du CMP se caractérisent par une gestualité qui s'organise principalement dans la soudaineté, dans des flux libres et directs. Cette gestualité m'apparaît comme projetée, implosée dans des décharges toniques peu propices au bon déroulé temporel des différentes coordinations. L'exploration spatiale de ces enfants reste très immédiate, comme hachée en séquences, ce qui rend la planification difficile voire impossible.

Le travail rythmique prend ici encore tout son sens en permettant aux enfants d'investir le mouvement sur la base d'une structure temporelle plus facilement saisissable.

Les capacités d'anticipation et d'inhibition motrice sont donc particulièrement mises en jeu. Le rythme sert ici de point d'appui pour aider les enfants à synchroniser leurs gestes et à en contrôler le déroulé dans une organisation groupale et interactive.

Il a été très intéressant d'observer les différences de qualités dans la motricité globale des enfants en comparant les parcours moteurs de début d'année et les parcours moteurs imaginaires accompagnés par les instruments et la narration. Les enfants devaient attendre d'entendre l'instrument adéquat avant de s'engager dans un élément du parcours. Cette attente a souvent servi de point d'appui et de recentrage, permettant à l'enfant de préparer mentalement l'action motrice suivante.

Le jeu avec les instruments, tout en travaillant sur la régulation tonique, met en jeu les différentes coordinations dynamiques.

Quant au parcours moteur, il a permis de laisser libre cours à des élans moteurs plus individuels sous le regard accompagnant des autres enfants qui suivaient la narration.

B) Rythme et identité

Le travail sur le rythme engage dans un premier temps les capacités d'imitation des enfants qui doivent s'ajuster à une trame plus ou moins souple. Cet ajustement peut émerger via l'imitation. Pour s'ajuster à l'autre, toujours faut-il pouvoir se saisir du rythme de l'autre. Cette aptitude s'origine à mon sens dans les capacités de mimétisme inhérente au nourrisson et dues initialement aux neurones miroirs. D'imitations automatiques le nourrisson, tout au long de sa maturation neurologique et psychique

pourra progressivement entrer dans des jeux d'imitations volontaires par lesquels il pourra se constituer une conscience de l'autre, et ainsi donc une conscience de soi.

L'imitation est une forme d'exercice de synchronisation mettant en jeu un travail rythmique extrêmement fin. Pouvoir ajuster son geste, son intention à ceux d'un autre, tout en expérimentant sa singularité propre relève si l'on y songe bien d'un exploit d'adaptation rythmique.

Comme nous l'avons dit précédemment, la notion de rythme, tout comme celle d'imitation, induit le mouvement et la différenciation, la variation.

De cette différenciation peut naître un sentiment d'altérité et donc un sentiment de soi indispensable au processus d'individuation.

Micha s'est beaucoup appuyé sur l'imitation. Il semblait devoir observer systématiquement Diego ou Youssef pour pouvoir accéder à ce qui était demandé. Si ce fonctionnement nous a questionné sur ses capacités de compréhension, nous n'en avons pas moins été agréablement surprises de constater que Micha avait pu s'inscrire dans la consigne du jeu improvisé de fin d'année (en s'appuyant sur Diego). Il a su développer une relation de complicité avec Diego nourrie par des échanges de rires, de regards complices et d'imitations réciproques. Les mots, bien que très rares, ont émergés progressivement.

C) Structuration spatio-temporelle

Le temps et l'espace sont deux notions indissociables. Si le mouvement se développe et se structure dans le temps, il se déploie dans l'espace.

Le travail rythmique, en engageant le corps dans un mouvement dont la structure temporelle doit être consciemment paramétrée, engage des processus d'intégration spatio-temporelle riches et complets. Les repères des impulsions rythmiques sont autant d'éléments permettant aux enfants d'élaborer des stratégies de planification et d'anticipation, permettant par là-même d'affiner les différentes orientations dans l'espace de leurs mouvements.

Le travail des comptines à gestes, en s'appuyant sur une structure rythmique a donné aux enfants la possibilité d'organiser leurs motricités dans l'espace, tant individuel que groupal puisqu'il s'agissait entre autre de se coordonner aux autres. La motricité désorganisée et imprévisible de Youssef trouvait ici un espace contenant et cadrant dans lequel ses mouvements pouvaient se canaliser et s'harmoniser.

Plus spécifiquement, le jeu de spatialisation d'une histoire sonorisée via un parcours moteur imaginaire que nous installions chaque semaine ensemble a permis de transposer un espace imaginaire en un espace réel tout en respectant une chronologie narrative. Les enfants ont progressivement pu positionner les éléments du parcours de façon cohérente et adaptée au contexte de l'histoire.

D) Rythme et mémoire

“La mémoire est le rejeu des choses, qui nous permet malgré l'absence de l'objet - avec l'absence - de faire une présence.” (Lesage, 2006. p.133).

1) Rythme et mémorisation

Répéter pour apprendre, retenir, intégrer... Qu'il s'agisse de praxies manuelles ou plus globales, ou bien d'apprentissages plus théoriques, la répétition structure et permet d'ancrer dans la mémoire des repères qui facilitent la restitution.

Il est bien plus simple de mémoriser un poème qu'une définition indigeste. Le poème coule et chante grâce à sa structure temporelle organisée via des syllabes appuyées, accentuées, rimées. La mémoire repose sur des composantes sensorielles qui s'appuient et s'ancrent dans des assises rythmiques. N'est-il pas banal de connaître les paroles d'une chanson par cœur sans réellement en avoir jamais interrogé le sens?

Sacks, O. (2007) donne l'exemple d'une étudiante en neurobiologie qui avait appris mot à mot le cours de son professeur en la mettant en chanson. Il dira un peu loin dans le texte :

“Seuls les êtres humains enchâssent des mots, des compétences ou des séquences dans des mélodies et des métriques. L'utilité de cette aptitude pour recueillir et retrouver de vastes quantités d'informations, dans les cultures sans écritures en particulier, explique certainement en partie pourquoi les dons musicaux ont fleuri dans notre espèce.”(p.293).

Le rythme et la mélodie précèdent le sens et étayent par leur structure notre capacité d'intégration et de mémorisation.

Les dynamiques rythmiques des phrases courtes que nous utilisons dans le cadre des contes ont permis aux enfants de mémoriser très rapidement les enchaînements narratifs et de se saisir plus facilement du sens global des histoires. Cette mémorisation a favorisé les émergences de frappes rythmiques adaptées au contexte qu'elles illustraient, ceci ayant pour effet de rétroalimenter l'impact mnésique chez les enfants.

2) Quand l'absence devient présence

L'absence peut souvent se révéler présence, surtout lorsque l'absence se fait manquer.

Il n'est qu'à observer les réactions des enfants dont les parents se font attendre à la sortie de l'école, ou bien en fin de séance dans le cadre d'un CMP. On discute des absents, on imagine, on interprète pour mieux les attendre.

Perec en a fait un roman avec "*La disparition*" dans lequel la lettre "e" est totalement absente du texte et se rend omniprésente aux yeux du lecteur qui la cherche. Il est touchant de savoir que la grande absente dans la vie de cet écrivain n'était autre que sa mère disparue lorsqu'il était jeune.

Dans un contexte tel que celui d'un groupe thérapeutique dont le cadre temporel se veut régulier, sécurisant, contenant, chaque enfant a une place bien spécifique qui est la sienne. Son absence ne sera donc que davantage commentée par le reste du groupe et discutée à son retour.

Dans le groupe du CMP, ma maître de stage et moi-même avons toujours veillé à ce que le bon nombre de chaises soit toujours présent, même en cas d'absences. Cette régularité permet aux enfants présents de constater de facto cette absence. Il s'agissait d'ailleurs souvent des premières verbalisations des enfants en début de séance. Cette régularité les rassurait également quant à leurs potentielles absences futures. À chaque retour, nous prenions soin de dire à l'enfant que nous l'avions attendu et nous lui expliquions ce que nous avons fait la semaine précédente, notamment si nous avons mis en place une nouvelle activité.

Ce travail sur la mémoire, sur la présence de l'absent, ici mis en relief par le rythme des séances et des médiations utilisées ne peut se faire que par le biais des interactions. Constatant l'absence de l'autre induit que cet autre existe et qu'il se rappelle à nous par ce qui a déjà été contacté par le passé.

E) Rythme et émotions

“Le rythme est une émotion qui se décharge en mouvements ordonnés”. (Neumann, K. 1898).

L'émotion est un mouvement. Un mouvement de l'âme induit par le dehors, et qui remue le corps. L'émotion agite. Elle est le premier mode de communication de la dyade constituée par le nourrisson et son parent. Elle précède donc le langage et s'enracine en terme de temporalité dans les différents bains sonores perçus par le bébé comme autant de bains musicaux berçants, dynamisants, apaisants, irritants, structurants ou désorganisant.

Elle est intrinsèquement liée aux premiers échanges rythmiques du petit être humain avec son entourage affectif. Un mauvais accordage de la mère aux besoins vitaux psychiques et organiques de son bébé le marque dans la couche la plus profonde de son enveloppe archaïque et impacte durablement ses vécus relationnels ultérieurs.

Les ressentis émotionnels vécus par le bébé sont modelés par les différentes interactions qui viennent répondre à ses besoins affectifs et physiologiques et dont les qualités sont intrinsèquement liées à leurs plus ou moins juste accordage en terme de temporalité et de rythme. Des interactions harmonieuses et solides entre un nourrisson et son parent induisent entre autre cette capacité d'adaptation rythmique mutuelle et favorisent l'émergence de vécus émotionnels spécifiques qui peuvent s'inscrire sur un nuancier de plus en plus riche et structuré. La décharge émotionnelle n'est plus paralysante, désorganisant voire morcelante. Elle s'inscrit dans une relation qui fait sens et qui offre aux deux partenaires la sécurité d'appuis internes fiables et co-construits.

Les émotions et le rythme se nourrissent donc mutuellement et impactent notre rapport subjectif au temps. Lesage (2018 p.91) écrit à ce sujet :

“ Ce temps qualitatif se caractérise non par une quantité, mais par des qualités aux connotations très émotionnelles : il est fait d’attentes, d’hésitations, d’élan, d’impulsions, de pauses, de suspensions, de reprises, de précipitations... Nous étirons le temps, le chiffonnons, le malmenons, le comprimons, et ces nuances sont celles de nos affects, de nos désirs, de nos projets.”

Nos émotions modifient notre perception du temps qui passe et impactent nos rythmes endogènes et notre capacité d’adaptation aux rythmes exogènes. Elles impactent donc notre relation au monde, et sont de manière concomitante impactées par elle.

Faire ce lien entre les émotions et le rythme avec des enfants très jeunes à l’accès au langage limité, a permis de leur faire expérimenter un pan plus large de nuances rythmiques. Mimer la tristesse et la joie avec un tambourin a induit chez Youssef, Diego et Walter une modification du rythme et des dynamiques de frappes associées à des mimiques expressives tant corporelles que faciales. Micha quant à lui a semblé plus sensible à l’étayage rythmique du groupe sur lequel il prenait plaisir à s’appuyer. Lors des marches animales groupales pendant lesquelles étaient mimées la force et la peur, il s’est parfaitement inscrit dans la consigne et ne s’est pas laissé déborder. Son rapport au rythme du groupe, ici soutenu par des émotions simples et très contrastées, lui a permis de s’adapter aux différentes dynamiques que nous proposons.

IV) Réflexions personnelles sur le temps de l'enfance : une donnée de plus en plus souvent mise à mal.

A) Quelques secondes pour une vie

Lors d'une conférence organisée par l'association Pause goûter en 2015 et dont la thématique principale était "le temps de l'enfance", le psychanalyste Golse (2015) commence par évoquer ce paradoxe temporel qui marque le jour de la naissance de chaque être humain.

Les lois de l'évolution ont conféré à l'humanité une spécificité quant à la temporalité de son développement intra-utérin. En effet, le bébé, au moment de sa venue au monde, et indépendamment d'une éventuelle prématurité, est un être très inachevé sur le plan de la maturation neurologique, et par conséquent, totalement dépendant de son entourage. La plus grande partie de la structuration de son système nerveux central se fait à l'extérieur du ventre de sa mère, et donc, au contact des autres, dans le bain des affects et des interactions de toutes sortes qui ponctueront et rythmeront ses expériences de vie.

Cette vulnérabilité du nouveau-né se lit dès le moment-clé de sa venue au monde, lors de cet instant très court qui peut sembler durer si longtemps, et qui rassemble toujours les adultes présents autour de la mère dans une attente commune du premier cri, du premier élan, de la première décision de vie de l'enfant qu'ils accueillent.

Va-t-il respirer ? Va-t-il être en bonne santé ? De cet instant suspendu qui s'étire dans les maillages temporels de subjectivités qui se retrouvent alors réunies par cette question, jaillira le souffle ou la stupeur, les pulses d'un pleur ou l'effroi d'un silence, le mouvement ou l'immobilité.

Cet instant de vigilance commune lors de cet accueil se produit à chaque naissance et concerne aussi bien les parents que les équipes soignantes. C'est comme si le premier souffle d'une vie se nourrissait de la suspension des souffles des témoins de la naissance et s'appuyait dessus pour s'élancer enfin, dans un duo rythmique extrêmement synergique avec celui du cœur, vers une nouvelle aventure aérienne.

B) Et des années pour grandir

Parce que les bébés d'aujourd'hui seront les adultes de demain, il est important de s'arrêter de courir pour prendre le temps de leur laisser le leur, et ce temps des bébés est fragile, facilement bousculable, violentable, et ce sans doute de plus en plus dans notre société moderne souvent très urbaine qui oublie de plus en plus souvent de se suspendre par moments pour écouter et regarder ce qui l'entoure.

Par le biais de son équipement préexistant le bébé doit apprendre lentement, pas à pas, via des allers et retours fréquents, pour vérifier, se rassurer, s'appuyer sur des racines plus solides, à mieux se rassembler, afin de mieux se ressentir, pour mieux se projeter vers l'avenir, et se construire petit à petit ses enveloppes psychiques qui le contiendront.

Le temps de la petite enfance est aujourd'hui trop souvent mis à mal par une tendance contemporaine à vouloir valoriser l'expertise, la rapidité et le résultat (Golse, 2013). Alors que les acquisitions psychomotrices des trois premières années doivent progressivement émerger d'un mouvement qui part de l'intérieur, qui s'appuie sur des aptitudes inhérentes à l'enfant, et qui sont potentialisées par un environnement sécurisé, attentif et suffisamment stimulant, il est de plus en plus fréquent de voir de jeunes enfants parqués derrière des tablettes ou suspendus dans des trotters afin de préserver le temps des adultes.

Le bébé naît, et dans sa massive vulnérabilité, les qualités temporelles subjectives qui lui sont données à vivre sont impulsées par les couleurs relationnelles qui le baignent. Malmener ces plages de développement psychomoteur en les pressant ou au contraire, en les niant, entrave potentiellement gravement le bon déroulé des différentes acquisitions de l'enfant et l'inscrit dans une temporalité fragile et destructurante, car extérieure à sa propre subjectivité et peu adaptée à son rythme propre.

Sami-Ali (1998, p. 76) écrit au sujet de notre représentation du temps :

“...Celle-ci n'est possible que parce que l'attente et la mémoire intègrent le présent dans un futur et un passé projetés... De sorte que, si le temps est pris, non pas

en soi, mais comme une représentation qui se crée et que chacun doit recréer, on est amené à rattacher l'origine du temps à un ensemble de conditions dynamiques, internes aussi bien qu'externes, inséparables de la relation à l'autre. Le temps apparaît alors comme un processus de projection prenant appui sur le rythme du corps et l'amplifiant pour le faire coïncider avec le rythme des choses.”

C) Pertes de repères temporels

1) Quelques pathologies

Les difficultés de perception et d'adaptation au temps se retrouvent dans de nombreuses pathologies. Puyjunaret et Coutand (2018) parlent de troubles liés au “timing”. Le timing représente l'aptitude à traiter des informations perceptives relatives à des occurrences temporelles, ainsi que la capacité à s'adapter à ces informations.

- Chez les sujets présentant un Trouble de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, la mémoire de travail serait moins efficiente (Barkley, 1997, cité par Puyjarinet et Coutand, 2018), et altérerait les capacités de traitement des informations temporelles. Par ailleurs, un modèle neurocognitif (Sonuga-Barke, 2002, 2010, cité par Puyjunaret et Coutand, 2018) met en cause trois voies corticales différentes qui seraient impactées dans ce trouble dont une voie fronto-cérébelleuse qui serait à l'origine directe des troubles du timing.

Ces difficultés d'intégration des processus temporels sont cliniquement observables dans les qualités de motricités souvent directes, désorganisées et explosives des sujets TDA/H. Elles impactent le sujet dans sa relation à l'environnement de manière globale et durable.

- Dans le Trouble Développementale de la Coordination, une plus grande variabilité inter-individuelle de tempo spontané est retrouvée, ainsi qu'une faible précision dans les tâches de synchronisation (Puyjunaret, Coutand, 2018).
- La Dysgraphie serait également concernée par ces difficultés. Des études concernant les paramètres temporels de l'écriture (Bartscherer & Dole, 2005 cités par Puyjunaret et

Coutand, 2018) mettent en avant des difficultés de synchronisation, et des particularités rythmiques dans le geste moteur (levées du stylo plus longues, lenteur dans les tracés) chez les enfants avec une dysgraphie.

- Les sujets présentant un Trouble du Spectre Autistique ont des difficultés à traiter les informations sensorielles et temporelles générant des discontinuités perceptives (Boucher, 2001 cité par Puyjunaret et Coutand, 2018). Trevarthen et Daniel (2005, cités par Puyjarinte et Marie Courtand, 2018), parlent d'une "désynchronisation des interactions sociales entre le bébé et ses parents" (Puyjunaret, Coutand, 2018,p. 108).

2) Des troubles banals liés au temps

Lesage (2018) distingue les difficultés liées au temps social des troubles liés aux temporalités subjectives. Ceux-ci se retrouvent dans des modes de vie de plus en plus pressées voire compressées par une immédiateté presque tyrannique des réseaux sociaux, des téléphones portables ou bien tout simplement par les pressions de la vie professionnelle. Les difficultés à s'arrêter de courir, à ne rien faire et à prendre du temps pour soi, de plus en plus fréquentes aujourd'hui seraient selon Lesage (2018) un trouble de la temporalité.

Inversement, l'incapacité à s'ajuster au temps des autres, ou des difficultés à vivre le présent qui se caractérisent par des tendances à se perdre dans des ruminations ou des projections incessantes vers l'avenir seraient également à considérer comme des troubles liés à la temporalité.

Au sujet de ces temporalités objectives et subjectives, Sami-Ali (1998, p. 73) écrit :

"...Le fonctionnement maternel oscille ainsi entre le biologique et le social, articulant l'un à l'autre, et préfigurant l'insertion graduelle du temps corporel dans le temps objectivé par la société. C'est là, dès l'abord, que peut s'insinuer, au nom d'une norme adaptative qu'on cherche à appliquer, la discorde."

Il ajoute un peu plus loin : "la représentation du temps s'effectue par l'application des règles de fonctionnement externes, pourvues d'autorité, et qui permettent de se repérer

à la faveur de “trucs” et de “cadres de référence”, sans qu’intervienne en quoi que ce soit la subjectivité.” (p. 76).

Les pathologies liées à une perte de repères temporels sont de plus en plus nombreuses à l’heure des écrans et du “tout tout de suite”. Le temps subjectif, intime espace potentiel d’un imaginaire singulier, est souvent mis à mal, voire dissout dans une temporalité paramétrée et parasitante à laquelle il semble falloir adhérer. Ces diverses difficultés à s’inscrire dans une temporalité subjective harmonieuse et en accord avec les paramètres environnementaux se cristallisent dans les troubles des interactions et de la communication retrouvés dans tant de pathologies qui relèvent du champ psycho-comportemental.

Comme nous l’avons vu, le rythme au sens le plus large du terme est un puissant organisateur de la structuration temporelle aussi bien objective que subjective, ainsi que de la relation. Il offre des appuis qui seront intériorisés et qui constitueront une trame sur laquelle l’enfant pourra trouver des repères.

Sami-Ali (1991, p. 105) dit du rythme qu’il “n’est pas un fait isolé, il est ce qui donne forme à la vie pour se confondre avec l’organisation temporelle.”

Bousculer le rythme de l’enfant, que ce soit en le pressant ou en le désorganisant via des flux relationnels incohérents ou inadaptés, revient à le nier et le priver de cette trame structurante et unifiante.

Il aura fallu cinq mois à Walter pour accepter de s’inscrire dans les propositions du groupe, comme s’il avait eu besoin de ce temps-là pour vérifier que son propre rythme serait respecté. Durant toute cette première partie d’année, il lui aura donc fallu un étayage constant, constitué par un accompagnement presque individualisé au sein du groupe. Cet accompagnement lui a permis d’intégrer son propre rythme à l’ensemble groupal et d’en constater la solidité. De ce constat, une confiance a pu s’instaurer sur laquelle Walter a su s’appuyer pour enfin s’inscrire dans les consignes.

CONCLUSION

Interagir, communiquer, toucher et être touché... L'homme est un être de relation dont la structuration psychique s'organise grâce aux différentes interactions qui le nourrissent. Ces interactions, rythmiques dans leurs manifestations, insufflent dès son plus jeune âge au bébé les premiers repères temporels qui viendront progressivement s'engraver et bien plus tard constituer la trame d'une organisation temporelle dans laquelle l'enfant pourra s'individualiser et grandir. Le caractère rythmique des échanges de toute sorte rassure, procure des points d'appuis desquels l'enfant peut se projeter en toute sécurité.

De nombreux enfants sont entravés dans leurs capacités à entrer en relation avec leur environnement. Souvent, ces difficultés ne sont pas isolées. Les manifestations motrices sont variables. Des qualités de motricités désorganisées, comme désarticulées, parasitées par des décharges toniques, ou bien semblant soumises à une immédiateté tyrannique, directe, urgente, sont autant de difficultés à s'ajuster à l'autre et donc à soi. Ces dysharmonies motrices, au même titre qu'une danse peut sembler maladroite et incohérente, témoignent d'une fragilité dans l'assise rythmique du mouvement et du rapport à l'environnement.

Nous avons pu nous rendre compte à travers des activités axées autour du rythme et proposées dans le cadre du groupe du CMP, que des liens parvenaient à se tisser entre les enfants et avec les soignants. Ce déploiement de différents modes de communication trouvaient ici une structure sur laquelle s'étayer. Par le biais de cette trame, de nombreux domaines psychomoteurs ont pu être explorés et travaillés, dans un rapport groupal vivant et interactif.

Définir les différents contenus de ce que peut proposer une médiation rythme semble impossible car infini. Rythmer se confond avec se mouvoir et s'émouvoir. L'une des fonctions premières du psychomotricien n'est-elle pas celle-là?

Tenter de parer l'immobilisme d'un présent stagnant, la stupeur, l'effroi, la peur, les blocages, en tissant des fils de relations, des liens, des maillages sur lesquels il sera

possible au patient de s'appuyer tout en les faisant croître, et qui lui permettront in fine de se raconter, dans une temporalité subjective ré-appropriée.

Ce travail du psychomotricien ne doit donc pas se limiter à une rééducation rythmique visant simplement à un accordage au temps opératoire régi par les montres et les calendriers.

Si cette capacité individuelle adaptative est essentielle à une qualité de vie relationnelle satisfaisante, elle ne pourra se constituer de manière durable et sereine que par le biais de l'exploration d'une temporalité subjective épanouie, ceci inscrivant le sujet dans une relation à l'autre et donc à soi plus créative et singulière.

Il s'agira donc en psychomotricité d'offrir un espace dans lequel l'exploration des rythmes des patients pourra être étayée par des outils assurant une part de liberté et de créativité individuelles.

Dans une société de plus en plus urbaine, de plus en plus pressée, souvent soumise aux dictats des réseaux sociaux, les nouvelles générations se construisent dans une immédiateté souvent tyrannique dans laquelle les silences et les suspensions se font rares.

Il serait intéressant de se demander si le psychomotricien ne pourrait pas avoir une place bien particulière au sein d'une population plus large, dont les symptômes plus diffus certes n'en sont pas moins présents. Les troubles des interactions liés à un malaise général relevant de temporalités subjectives distordues voire enfouies sous le poids d'un temps social omniprésent et totalitaire me semblent dépasser largement le cadre des CMP et autres institutions psychiatriques.

Quelle que soit la représentation que l'on en ait, le temps est précieux et fragile.

Je terminerai ce mémoire en citant Pontalis (2012,p. 140) qui disait du temps :

“Nous n'aspérons pas à l'éternité, sinon à celle de l'instant. Nous ne souhaitons pas être immortels mais nous avons la capacité d'être atemporels pour peu que demeurent en nous tous les âges de la vie et que nous nous refusions... à découper le temps.

Comme souvent c'est un enfant qui pose la question toute simple...: "Est-ce qu'aujourd'hui sera hier, demain?"”.

BIBLIOGRAPHIE

- Ajuriaguerra, J. de. (1977). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris, France : Masson.
- Anzieu, D.(1995). *Le Moi-peau*. Paris, France : Dunod.
- Anzieu D. (1999). *Le groupe et l'inconscient: l'imaginaire groupal* (3^{ème} édition). Paris, France : Dunod.
- Aristote, (1999). *La physique*. Paris, France : Flammarion.
- Auroux, M. (1991) Développement anatomique et fonctionnel du cerveau sensoriel. Dans Herbinet,E. et Busnel, M.C.(dir.) *L'aube des sens*. Paris : Stock.
- Bakeroot, W. (2000). Mythes et rythmes dans l'épanouissement corporel. *Thérapies psychomotrices et recherches*. 122.
- Bekier, S. et Guinot, M. (2015). Équipement et compétences du nourrisson. Dans Albaret, J.M., Giromini, F. et Scialom, P. *Manuel d'enseignement de psychomotricité : Concepts fondamentaux*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. p.98-100.
- Benenzon, R.O. (2004). *La musicothérapie : La part oubliée de la personnalité*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Brazelton T. B., Nugent K. et Lester B. (1987). Neonatal behavioral assessment scale, in J. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development*, New York, USA : Wiley-Interscience.
- Castarède, M.F. (2007). Le rythme et la mélodie. *Spirale*. 44, p. 39-46.
- Celtan, M. (2002). Rythme et tempo dans la structuration temporelle: l'œuvre de Mira Stambak. *Enfances et Psy*, 20, p. 118-120.
- De Coster, L., Wolfs, J.L. et Courtois, A. (2007). Le monde temporel du bébé : une mosaïque de compétences temporelles précoces. *Devenir*, 19, p.47-65.

De Leersnyder, H. (2007). Rythmes fondamentaux du bébé. *Spirale*. 44, p.33-38.

De Lièvre, B., Staes, L. (2016). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte : Notions et applications pédagogiques* (6^{ème} édition). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.

Droit-Volet, S. (2000). L'estimation du temps : perspective développementale . *L'Année psychologique*, 100, p. 443-464.

Drozda-Senkowska, E., Oberlé, D. (2007). Penser en groupe. Dans Amy, G. et Piolat, M. *Psychologie sociale*. (2^{ème} édition). Rosny, France : Bréal.

Ducourneau, G. (2014). *Éléments de musicothérapie*. Paris, France : Dunod.

Eddington, A.S. (1929). *The nature of the physical word*. New York, USA : The Macmillan Co.

Etienne, M. (2018). Intervention psychomotrice au jardin d'enfants. Dans E. Pireyre (dir.), *19 situations cliniques en psychomotricité* (p.146-160). Paris, France : Dunod.

Fernald A. (1989). Intonation and communicative interest in mother's speech to infants : Is the melody the message ?, *Child Development*, 60, p.1497-1510.

Fraisse, P.(1974). *Psychologie du rythme*, Paris, France : PUF, p. 48-50 et p. 74-75.

Galliano, A.C., Pavot,C., Potel, C. (2015). L'espace et le temps. Dans Albaret, J.M., Giromini, F. et Scialom, P. (dir.). *Manuel d'enseignement de psychomotricité : Concepts fondamentaux*. (vol.1. p. 255-256). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Gatecel, A. (2009). *Psychosomatique relationnelle et psychomotricité*. Paris, France : Heures De France.

Golse, B. (2013). Des villes qui font souffrir les bébés. *Spirale*, 68, p.115-122.

Golse, B. (2015). *Prendre soin du temps de l'enfance*. (Vidéo de conférence). Montpellier, France : Pause-Goûter.

Gratier, M. (2000). Harmonies entre mère et bébé. Accordages et contretemps. *Enfance & Psy.* 13. P. 9-15.

Julien, J. (2014) *Approche du rythme en psychomotricité : le rythme comme élément fondamental dans la régulation de la fonction tonique*. Jérémy Julien. Approche du rythme en psychomotricité : le rythme comme élément fondamental dans la régulation de la fonction tonique. Médecine humaine et pathologie. 2014. <dumas-01018344>.

Klein, E. (2004). *Les tactiques de Chronos*. Paris, France : Flammarion.

Lecanuet, J.-P. (1995). L'expérience auditive prénatale. Dans Deliège, I et Sloboda, J.A.(dir.), *Naissance et développement du sens musical*. Paris, France : PUF. p. 7- 38.

Lesage, B. (2006). *La danse dans le processus thérapeutique : Fondements, outils et clinique en danse-thérapie*. Toulouse, France : Érès.

Lesage, B. (2012). *Jalons pour une pratique psychocorporelle : Structures, étayage, mouvement et relation*. Toulouse, France : Érès.

Lesage, B. (2018). L'espace et le temps en psychomotricité. Dans Albaret, J.M., Scialom, P. et Giromini, F. (dir.). *Manuel d'enseignement en psychomotricité : Sémiologie et nosographes psychomotrices*. (vol.4. p.81-93). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Maiello, S. (2000). Trames sonores et rythmiques primordiales. *Journal de psychanalyse de l'enfant*. 26.

Marcelli, D. (2007). Entre les microrhythmes et les macrorhythmes : La surprise dans l'interaction Mère-Bébé. *Spirale*, 44, p.123-129.

Missonnier, S., Boige, N. (2007) Du fœtus au rhythm and blues. *Spirale*, 44, p.11-20.

Perec, G. (1989). *La disparition*. Paris, France : Gallimard.

Piaget, (1973). *J. Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris, France : PUF.

Pontalis, J.-B. (2012). *Avant*. Paris, France : Gallimard.

Puyjarinet, F. et Coutand, M (2018). Timing et psychomotricité : Dysfonctionnements temporels. Dans Dans Albaret, J.M., Scialom, P. et Giromini, F. (dir.). *Manuel d'enseignement en psychomotricité : Sémiologie et nosographes psychomotrices*. (vol.4. p.94-123). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Robert-Ouvray, S. (2007). *L'enfant tonique et sa mère*. Paris, France : Desclée De Brouwer.

Sacks, O. (2009). *Musicophilia: la musique, le cerveau et nous*. Paris, France : Editions du seuil.

Saint-Augustin (1964). *Les Confessions*. Paris, France : Flammarion.

Sami-Ali, (1991). *Penser l'unité : la psychosomatique relationnelle*. Bègles, France : L'esprit du temps.

Sami-Ali (1998). *Le corps, l'Espace et le Temps* (2^{ème} édition). Paris, France : Dunod

Stamback, M. (1963). *Tonus et psychomotricité dans la première enfance*, Neuchâtel, France : Delachaux et Niestlé, p. 24-85.

Stern, D. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris, France : PUF.

Stern, D. (1990/2005). *Journal d'un bébé* (traduction française de *Diary of a baby*), France : Calmann-Lévy.

Stern, D. (1999) La relation mère-bébé dans la tête du bébé (ses représentations mentales). Dans Cohen-Solal J., Golse B. (sous la direction de) : *Au début de la vie psychique. Le développement du petit enfant*. Paris, France : Odile Jacob. p. 345-353.

Vallée, R. (1997). *Musicothérapie et Troubles de l'expression verbale*. Parempuyre : Éditions du non verbal. p.69.

Wallon, H. (1930). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris, France : PUF.

Winnicott D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris, France : Gallimard

Winnicott D. W. (2017). *L'enfant et sa famille : Les premières relations*. Paris, France : Payot.