



HAL
open science

Cirque, psychomotricité et enfants placés : “ dans quelle mesure la médiation cirque pourrait-elle présenter un bénéfice à l’accompagnement des enfants placés ? ”

Margaux Birrer

► To cite this version:

Margaux Birrer. Cirque, psychomotricité et enfants placés : “ dans quelle mesure la médiation cirque pourrait-elle présenter un bénéfice à l’accompagnement des enfants placés ? ”. Médecine humaine et pathologie. 2020. dumas-02933018

HAL Id: dumas-02933018

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02933018>

Submitted on 8 Sep 2020

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 de Médecine Sorbonne Université
91, Bd de l'Hôpital
75013 PARIS

Cirque, psychomotricité et enfants placés

« Dans quelle mesure la médiation cirque pourrait-elle présenter un bénéfice à l'accompagnement des enfants placés ? »



Mémoire présenté pour le DE de
Psychomotricien

Session Juin 2020

Référente de Mémoire :
DEHAIS Lili

Etudiante :
BIRRER Margaux

REMERCIEMENTS

Je remercie ma famille et mes amis de leur soutien dans mon travail.

Plus particulièrement, je remercie mes parents de m'avoir donné le goût de la culture du cirque et de l'entraide. Je remercie Thomas de son soutien sans faille dans ma reconversion professionnelle.

Je remercie Lili Dehais de m'avoir guidée et de la passion qui la porte et nous emmène avec elle dans le cirque et la psychomotricité.

Je remercie mes camarades d'études de leur solidarité.

Je remercie l'équipe pédagogique de l'université de nous soutenir dans les projets de stages expérimentaux et de leur travail acharné pour que l'année scolaire continue malgré les événements relatifs à la crise sanitaire 2020.

Et enfin, je remercie tout mon entourage qui a permis que nous puissions acheter du matériel de cirque homologué pour la réalisation du stage expérimental : Sarah, Marion et Benjamin, Marie-Lou, Catherine, Isabelle(s), Céline(s), Claude et Robert, Emmanuelle, Stéphanie(s), Manon, Chloé(s), Marie-Laure, Romane, Michèle, Emilie, Mathilde, Cécile(s), Pauline, Anne-Françoise et Olivier, Thierry et Sonia, Juliette, Solange, Magalie, Martine, Olivia, Fiona, Frédérique, Claire et Odile, Valérie, Audrey et Jean-Claude.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
RESUME - ABSTRACT	6
INTRODUCTION – CHEMIN DE PENSEE	7
1 LE CIRQUE ET LA PSYCHOMOTRICITE. HISTOIRE DE DEUX DISCIPLINES EN MOUVEMENT.	8
1.1 La psychomotricité.....	8
1.1.1 Transversalité et origines variées.	8
1.1.2 Psychomotricité actuelle	9
1.1.3 Ouverture du champ d'action.....	9
1.2 Le cirque	10
1.2.1 Transversalités et origines variées.....	10
1.2.2 Le cirque actuel	10
1.2.3 Ouverture du champ d'action : le cirque alternatif.....	11
1.3 La naissance d'une union entre deux disciplines	12
1.3.1 Deux disciplines solides aux valeurs communes	12
1.3.2 Du cirque en milieu ordinaire, au cirque comme outil de médiation.....	13
1.3.3 Application sur un public en marge : les enfants placés.....	17
2 QUESTION CENTRALE ET PROBLEMATIQUES	18
3 UNE ENFANCE POUR GRANDIR – LA THEORIE	19
3.1 L'enfant et les besoins fondamentaux.....	19
3.1.1 Dépendance à l'environnement.....	19
3.1.2 Attachement et sécurité	19
3.1.3 Milieu humain	20
3.1.4 Sensorimotricité	22
3.2 L'enfant au foyer d'accueil d'urgence.....	23
3.2.1 Foyer d'accueil d'urgence	25
3.2.2 Traumatisme et insécurité.....	26
3.2.3 Appartenance et identité.....	26
3.2.4 Répercussions psychocorporelles	27
3.2.5 Résilience.....	30
4 UNE PROPOSITION DE DISPOSITIF PAR LA MEDIATION CIRQUE – LA CLINIQUE	31
4.1 L'équilibre des besoins. Apports de S. Robert Ouvray.....	31
4.2 Les séances types, cadre spatio-temporel et humain.....	32

4.2.1	<i>Axes thérapeutiques</i>	33
4.2.2	<i>Cadre</i>	33
4.2.3	<i>Repères spatiaux et temporels</i>	35
4.2.4	<i>Régularité</i>	35
4.2.5	<i>Accompagnement</i>	36
4.3	Les disciplines	37
4.3.1	<i>Acrobatie</i>	37
4.3.2	<i>Jonglage</i>	42
4.3.3	<i>Equilibre sur objets au cirque</i>	50
4.3.4	<i>Aériens</i>	58
4.3.5	<i>Clown</i>	63
4.4	Le cercle, pour conclure les disciplines	65
5	DISCUSSION – LA DIMENSION IMAGINAIRE DU CIRQUE : UN ATOUT SUPPLEMENTAIRE	67
5.1	L’imaginaire du cirque	67
5.1.1	<i>Mémoire collective</i>	67
5.1.2	<i>Famille et marginalité</i>	68
5.2	L’imaginaire du risque	72
5.2.1	<i>Angoisses aux origines archaïques</i>	72
5.2.2	<i>Sécurité physique réelle et médiation cirque</i>	72
5.2.3	<i>Enfant placé</i>	73
5.2.4	<i>Enfant placé et médiation cirque</i>	74
	CONCLUSION	76
	BIBLIOGRAPHIE	79
	ANNEXE	I

RESUME

En partant du postulat que le cirque est intimement psychomoteur et un dispositif d'une grande diversité, ce mémoire propose un regard sur la discipline comme outil de soin. Est interrogé ce qui en fait une médiation « plurielle » : c'est-à-dire une médiation d'une haute valeur symbolique qui offre la possibilité de travailler à différents niveaux : au-delà de sa pratique corporelle, autour de son univers, son imaginaire et des nombreuses représentations que chacun peut en avoir. Plus particulièrement, la réflexion s'oriente sur le bénéfice du cirque utilisé comme médiation au profit des enfants placés. Enfants en manque d'ancrage pour lesquels persistent souvent dans leur histoire personnelle des stigmates d'un milieu insécure et carencé. Le cirque ouvre la perspective d'une rencontre à travers des expériences psychomotrices et symboliques pouvant devenir source d'un travail structurant, participant à un processus de reconstruction.

Mots clés : cirque – médiation – psychomotricité – enfants placés et insécures – reconstruction.

ABSTRACT

Starting from the premise that practising (the) circus arts is a deeply psychomotor activity and one of great diversity, this dissertation offers a way to look at the discipline as a care tool. It questions what makes it a “plural” mediation : that is to say, a mediation of high symbolic value that gives the possibility to work on different levels : beyond physical practice, around the circus world, its imagination and its numerous mental images everyone can have of it. More specifically, the reflection leans towards the benefit of the circus arts used as a mediation for the advantage of children in foster care. Children who lack anchorage and for whom the stigmas of an insecure and deficient environment often persist in their personal history. In their vulnerability, the circus arts open the way for an encounter through psychomotor and symbolic experiences that can become the source for structuring work, participating in a reconstruction process.

Key words : circus arts - mediation - psychomotricity - insecure children in foster care – reconstruction.

Une rencontre me tenait à cœur depuis longtemps : la psychomotricité et le cirque. En effet, ayant longtemps pratiqué cette discipline à la fois artistique et sportive, j'ai pu être témoin de ses **atouts psychomoteurs**. Persuadée de sa fonction thérapeutique, j'étais soucieuse et enthousiaste d'adapter cette activité afin qu'elle profite également aux personnes dites « différentes » : porteuses d'un handicap, d'une pathologie, en marge du système social...

Les études de psychomotricité m'ont conforté dans mes convictions. Effectivement, les heures de pratique, de théorie et de stage ont permis la réalisation d'une telle rencontre. Ce travail tente d'en rendre compte.

Le projet est donc né d'une envie qui fourmillait depuis quelques années. Inspirée par de fortes personnalités engagées dans le monde du cirque contre l'exclusion ainsi que pour le développement personnel, j'ai saisi la belle opportunité de proposer la médiation cirque auprès des enfants placés dans le cadre d'un stage expérimental. Il convient de préciser que ces stages expérimentaux doivent être réalisés en binôme et que le projet a donc été porté par deux psychomotriciennes en devenir.

La fascination pour le cirque constitue un appui solide et est source d'un travail psychomoteur ludique et stimulant. Côté cet univers, autour de sa pratique ou de son histoire et des valeurs qu'il diffuse, apporte une diversité d'expériences qui en font une **médiation psychomotrice « plurielle »**. L'individu prend plaisir dans la mise en mouvement du corps et de la pensée au sein d'un groupe.

Il convient donc d'introduire ce travail par un bref historique de la psychomotricité et du cirque dans lequel le lecteur pourra y voir une résonance. S'en suit une partie plus axée sur mon expérience circassienne pour vous exposer ainsi comment sont nées les premières interrogations. Puis, vous découvrirez comment le stage expérimental a pris forme et comment le cirque est devenu « médiation corporelle », terme spécifique au vocabulaire de la psychomotricité.

Chemin faisant, nous en arriverons au cœur du problème et vous présenterons les questionnements actuels qui ouvriront la voie aux champs théoriques et cliniques. Nous traiterons des éléments de connaissance relatifs à l'enfant et à ses besoins fondamentaux, gages d'un bon développement psychomoteur lorsqu'ils sont reconnus et satisfaits par un environnement *suffisamment bon*. Ce passage sera un support pour mieux comprendre les carences et difficultés auxquelles sont confrontés les enfants

placés. Après avoir présenté le contexte du foyer d'accueil d'urgence, où nous avons réalisé notre stage, nous suggérerons et questionnerons une proposition de dispositif avec la médiation cirque. Ceci nous amènera à traverser les principales disciplines. Des extraits cliniques viendront illustrer ce que nous avons pu observer dans le cadre spécifique du foyer. Enfin, nous discuterons le cirque proprement dit sous différents angles : imaginaire, symboles et valeurs.

Nota bene : Dans la rédaction de ce travail, le « nous » est majoritairement utilisé respectant les consignes académiques de neutralité et d'identité collective. Néanmoins, dans une certaine mesure, le « je » sera d'usage afin de distinguer une expérience plus personnelle et éclairer certains propos. Je souhaite le souligner afin que le lecteur ne soit pas surpris dans sa lecture et accepte ces quelques transitions.

1 LE CIRQUE ET LA PSYCHOMOTRICITE. HISTOIRE DE DEUX DISCIPLINES EN MOUVEMENT

1.1 [La psychomotricité](#)

1.1.1 *Transversalité et origines variées.*

La psychomotricité est née des travaux de recherche de nombreux précurseurs tout en s'adaptant aux bouleversements politiques économiques et sociaux du XXème siècle. Ancrée dans des disciplines centrées en premier lieu sur le système nerveux comme la neurologie de L. Landois, la neurophysiologie de C.S. Sherrington mais aussi la neuropsychiatrie infantile de E. Dupré, la psychomotricité a d'abord germé dans une période scientifique entre 1850 et 1940. Elle prend également racine dans l'éducation physique de P. Tissié, la psychologie du développement de R. Spitz, J. Piaget et H. Wallon, la phénoménologie de E. Husserl et M. Merleau-Ponty et la psychanalyse de S. Freud (Calza, Contant 2007). « *Cet **éclectisme** conceptuel et pratique est une caractéristique constitutive de la psychomotricité, dont les acteurs doivent maîtriser autant la physiologie et la neuroanatomie que la psychologie et la philosophie* » (Potel, 2015, p.35). L'émergence du métier se situe donc dans un décor complexe et protéiforme. La psychomotricité puise dans l'interdisciplinarité et s'en sert pour défendre l'unité de l'être humain. Avec l'intérêt grandissant pour le corps, les processus de développement de l'enfant, les phénomènes observables et l'inconscient, la toile psychomotrice se tisse davantage. Dans une seconde période d'après-guerre entre 1947 et 1972, les travaux de **H. Wallon** mettent en avant l'importance du tonus et des émotions dans le développement de l'être humain, qui jusqu'alors étaient peu reconnus. Puis en 1962, c'est **J. de Ajuriaguerra** qui approfondit les précédents

travaux et dessine l'identité propre à la psychomotricité avec le **dialogue tonico-émotionnel**, où l'état du tonus est en lien avec l'émotion et reconnu comme un mode de relation et de dialogue en deçà de la parole (Joly, Labes, & Berthoz, 2008). Ce dernier accompagne G. Soubiran dans la naissance du premier service de rééducation psychomotrice. C'est aussi le temps de l'apport des neurosciences qui vient confirmer les travaux et observations passées. En 1963, la psychomotricité est d'abord enseignée à la Salpêtrière puis à l'Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice (ISRP). Au nombre de deux, les écoles, avec chacune leur façon de concevoir le métier, délivrent un certificat de formation. C'est un premier pas dans la **reconnaissance** du métier par l'Etat.

1.1.2 Psychomotricité actuelle

Un peu plus d'une décennie après, le diplôme d'état de psychorééducateur naît, nous sommes en 1974. Le métier se développe en France et aussi à l'international. Il sera remplacé, onze ans plus tard en 1985, par celui de psychomotricien. Ensuite, 1988 ouvre le décret de compétences qui définit les actes du professionnel. La décennie 90 fait exister la psychomotricité comme une profession à part entière et, comme aux autres professionnels de santé, le statut d'**auxiliaire de médecine** est accordé¹. Cette succession de dates traduit son inscription récente et continue dans le système de santé.

1.1.3 Ouverture du champ d'action

« Qui aurait pu envisager que le champ d'application, à l'origine limité à l'enfant scolarisé en difficulté d'apprentissage, s'étendrait aujourd'hui à **tous les âges de la vie** ? » (Hermant, 2008, p.34). Le psychomotricien s'intéresse à tout ce qui contribue à la santé physique et mentale quel qu'en soit la cause. De manière générale, il travaille dans le domaine de la sensorialité, de la motricité, des fonctions cognitives, des affects et de la relation qui fondent l'être humain dans sa dimension **bio-psycho-sociale**. La discipline se veut être une pratique (ré)unificatrice du lien corps-esprit lorsque celui-ci est abîmé en s'attachant au corps-symptôme.

Forte de son expérience, la psychomotricité trouve de plus en plus sa place dans les plans de nos systèmes de santé afin de limiter l'impact des maladies chroniques et invalidantes. L'engagement du métier autant dans les domaines prophylactiques que soignants participent grandement à sa légitimation.

¹ C'est-à-dire que les séances de psychomotricité se réalisent sur prescription médicale.

1.2 [Le cirque](#)

1.2.1 *Transversalités et origines variées*

Les origines du cirque sont multiples et discutées tant les inspirations sont nombreuses et puisent dans l'histoire ancienne. **P. Jacob** (2017), historien du cirque, nous livre des éléments chronologiques intéressants. Le cirque dit moderne serait apparu en 1768 avec un certain P. Astley et se résume alors autour des éléments suivants : le cercle, l'acrobatie, l'art équestre et l'humour. Une spatialité particulière, une mise en mouvement du corps singulière, de la virtuosité avec le cheval et son cavalier et de l'humour jouant des émotions. L'ancien militaire s'associe dans ses spectacles à des artistes de rue itinérants qui tentent eux aussi de gagner leur vie. La représentation est d'abord en extérieur avant d'être - en 1830 - proposée dans un espace déterminé, le chapiteau. C'est ce qui lui confère une identité particulière. Mais ce cirque anglais se décline rapidement et devient anodin. De 1830 à 1880, la seconde période est française et l'art équestre rayonne. C'est aussi pendant cette période que naît le trapèze volant. J. Léotard invente ce dispositif et apporte une dimension nouvelle : l'homme se surpasse et peut voler, mais aussi chuter. Le **risque** est bien plus présent et apporte une émotion majeure : la peur. De 1880 à 1929, vient ensuite ce que certains appellent l'«*âge d'or*». C'est la période coloniale où l'exotisme allemand dénature le cirque et exhibe des animaux sauvages. En parallèle, l'Amérique est célèbre avec la mobilité du chapiteau et entretient un goût particulier pour l'extraordinaire et la démesure : géants, nains, siamois, femme à barbes et autres créatures foraines sont exposées au public... Nous sommes ici dans un commerce faisant rupture avec le passé de la performance des corps et de l'art équestre du cirque anglais et français. La crise économique et boursière de 1929 marque le déclin du cirque américain et allemand. De 1930 à 1990, le cirque soviétique invente une nouvelle forme, proche du spectacle connu autrefois, avec l'apparition d'une école en 1927. L'**élan créateur** revient et l'envie de transmettre permet de relancer l'art. La forme (au service de la propagande) est révolutionnaire et proche du cirque d'aujourd'hui. Plus simple, elle se recentre sur l'humain, à la recherche d'un sens et d'une intention. Mais avec la chute du mur de Berlin et l'éclatement de l'union soviétique en 1989 et 1991, c'est une nouvelle crise qui apparaît et le cirque soviétique s'éteint.

1.2.2 *Le cirque actuel*

Enfin, de retour en France, mai 1968 ouvre un mouvement pour la défense de valeurs nouvelles et de liberté, l'art questionne le monde et le transforme. Le cirque se

veut autrement et va s'intégrer au paysage culturel Français. Des compagnies et des festivals se développent, et le cirque va devenir accessible à tous en 1974 avec l'ouverture des premières écoles, qui marque là aussi, la **reconnaissance** des institutions par l'Etat. Il sort de la seule transmission dynastique. Ainsi, en 1978, il passe d'une reconnaissance du ministère de l'agriculture au ministère de la culture. En 1985, la reconnaissance est nationale, c'est la création du Centre national des arts du cirque (CNAC), un avant-goût de la professionnalisation avec quelques années après l'Enseignement national des arts du cirque (ENAC). Les caractéristiques du cirque ont évolué et les adjectifs en témoignent : *Cirque moderne, classique, traditionnel, ou encore canonique, aujourd'hui nouveau cirque, cirque de création, cirque expérimental, arts du cirque ou encore cirque contemporain*, l'inventaire traduit la difficulté à figer une appellation tant le cirque est subtil et en mouvement. **Diversité** inexorable de dispositifs spatiaux, temporels, humains et matériels, il manifeste une grande liberté qui le rend accessible. De nos jours, la frontière entre les artistes et le public s'amincit, les spectacles deviennent participatifs et invitent à l'éveil des sens. La volonté de **partage** et de relation se fait sentir et le corps du spectateur est appelé à s'engager. Le travail n'a plus pour seul objectif un divertissement mais bien l'envie de partager, au service du collectif et de la relation².

1.2.3 Ouverture du champ d'action : le cirque alternatif

Le cirque s'est démocratisé et largement répandu. Il trouve sa place dans les écoles professionnelles et de loisirs, dans les programmes scolaires et dans des projets socio-éducatifs, l'amenant tout naturellement à s'inscrire dans des projets prophylactiques et thérapeutiques. C'est dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle que la discipline s'étend à des projets innovants et soucieux d'offrir une place à chacun : pour l'inclusion, le développement personnel et social, contre le handicap et la précarité, le cirque est un **outil pédagogique**. Ces projets ont la volonté de passer de nombreux messages à travers l'art. D'une envergure internationale, ils inspirent des projets à moindre échelle mais tout aussi éthiques. Non exhaustifs, voici néanmoins une liste significative de ces projets : Le réseau *Caravan Circus Network* crée par le Plus Petit Cirque du Monde (PPCM) en 2007 ; le programme *Cirque du Monde* du Cirque du Soleil ; le *Cirque éducatif* d'H. Hotier (1975) ou encore l'Association Française de Cirque Adapté (AFCA fondée en 1992).

Le cirque est donc déjà utilisé comme un outil pédagogique partout dans le monde. L'expertise de la psychomotricité pourrait-elle s'associer au cirque dans un but **thérapeutique** ? Et avant tout, comment est venue l'envie d'une telle rencontre ?

² C'est notamment le cas des spectacles « *Le Repas* » (collectif Cheptel Aleikoum) et « *La Veillée* » (Cie OpUS).

1.3 [La naissance d'une union entre deux disciplines](#)

J'ai grandi dans une famille imprégnée de la culture du spectacle vivant. Enfant d'une enseignante en danse et cirque, et d'un professeur d'éducation physique et sportive (EPS) et clown à ses heures, ces disciplines ont eu une place importante dans notre vie quotidienne. Sensibilisée aux bienfaits de l'art et du sport, et grâce aux études en psychomotricité, je chemine afin de développer un regard plus thérapeutique sur ces éléments et notamment sur le cirque.

Le cirque pourrait-il servir la psychomotricité ? Mettons en lumière les **valeurs** communes de ces deux disciplines et justifions la pertinence de choisir le cirque comme outil de médiation.

1.3.1 *Deux disciplines solides aux valeurs communes*

Le cirque comme la psychomotricité sont polymorphes, et leurs inspirations diverses et variées. Dans les deux cas, dans l'histoire de la psychomotricité comme dans celle du cirque, des périodes distinctes et parfois divergentes viennent ponctuer et tisser une **identité « plurielle »**. Il en ressort des tendances sociétales, l'après seconde guerre mondiale, comme l'après Mai 68 et l'après 30 Glorieuses, qui soulèvent successivement, élans de solidarité, défense de valeurs et de liberté et amélioration des conditions de vie. La profession de psychomotricien est reconnue et s'ouvre à l'international, l'éclosion d'écoles assure la transmission et l'élargissement des connaissances. Parallèlement, les premières écoles de cirque s'ouvrent, la reconnaissance est nationale et la professionnalisation des artistes s'amorce. L'un comme l'autre se précisent, s'institutionnalisent, des fédérations et des congrès contribuent à l'élargissement de la connaissance. Ce premier parallèle nous amène à les faire se rencontrer.

L'histoire du métier de psychomotricien est complexe mais c'est aussi en acceptant ces doutes et remises en question que ce métier a pu se renforcer et en sortir plus construit. C'est ce qui le rend vivant, authentique, et ce qui le fait s'actualiser encore aujourd'hui. Quant au cirque, tout d'abord un divertissement et aujourd'hui spectacle vivant, il est lui aussi fait de ruptures et de rebondissements. Inépuisable, il a survécu et se réinvente. Deux histoires « **résilientes** », la psychomotricité comme le cirque se sont transformés et demeurent aujourd'hui plus forts que jamais.

Enfin, dans les deux cas, **le corps est l'outil de travail** privilégié et **porteur d'un langage**. Habité d'un être sensible, sa mise en forme est sans cesse questionnée au service du **sentiment d'exister**. Depuis l'émergence du nouveau cirque, la

psychomotricité et le cirque partagent des éléments et valeurs communes. Indéniablement, le psychomotricien dans la médiation corporelle, ainsi que l'artiste dans le cirque contemporain, utilisent leur créativité au profit d'une **liberté d'être, de l'expressivité et du dialogue tonico-émotionnel**³.

Facilement adaptables l'un à l'autre, force est de constater que ces deux domaines peuvent s'unir et s'enrichir. Quelles richesses pouvons-nous exploiter et quelles adaptations devons-nous mettre en place pour rendre cette union, réelle et efficace ?

1.3.2 *Du cirque en milieu ordinaire, au cirque comme outil de médiation*

1.3.2.1 *Limites du cirque en milieu ordinaire*

Aujourd'hui nous pouvons nous accorder à dire que tout le monde peut faire du cirque, ce qui est un atout considérable pour l'adapter à la psychomotricité. Cette **accessibilité** est relativement récente. Il y a quelques années encore, c'était une activité excentrique. Au cirque moderne, le chapiteau se déplaçait en périphérie de la ville et il recueillait des **marginiaux**. Dans cet espace circulaire vivait un groupe social éclectique, formé d'individus « différents ». Ce constat, d'un lieu où tout le monde peut trouver une place et une « **famille** », a soulevé un premier questionnement dans le cadre de mon expérience d'animation d'ateliers d'initiation aux arts du cirque. En pensant notamment à tous ceux qui n'ont pas de famille, que pourrait leur apporter l'appartenance à un tel groupe ?

Par ailleurs, dans les associations de loisirs en **milieu ordinaire**, j'ai pu être témoin des qualités psychomotrices de la pratique du cirque. Mais ce milieu ordinaire sous-entend un programme d'apprentissage bien défini par une norme où les enfants sont supposés égaux, avec les mêmes besoins. Parfois à son insu, cette **norme** ne peut accueillir les différences et empêche par conséquent de découvrir les compétences des enfants « non ordinaires », et de répondre à leurs besoins un peu particuliers.

Bien que la pratique amateur et les associations de loisirs n'aspirent pas à une pratique poussée et performante, une certaine exigence est manifeste. Des spectacles sont mis en scène avec le souci de présenter un travail abouti. Ainsi, le cadre, malgré lui, n'est pas toujours adapté pour accueillir la différence. Au profit d'une dynamique collective, où le *faire ensemble et au même rythme* est souvent sollicité, certains individus ne peuvent pas s'y adapter : leur **énergie psychocorporelle** tente de se

³ Cf. *supra*, 1.1 La psychomotricité, p.9.

soumettre au groupe mais ils ne profitent pas pleinement de l'univers du cirque et de ses qualités psychomotrices.

Une tendance dans notre culture serait la recherche d'une norme, un penchant à dénigrer et voir plus facilement le côté négatif des choses. Mais il suffit d'un soupçon de volonté ; un regard nouveau, pour s'intéresser à la richesse de tout un chacun. G. Ausloos se concentre sur les compétences des familles injustement jugées incompetentes (pour lesquelles sont utilisées des adjectifs négatifs). Evidemment, en s'intéressant à tout ce que quelqu'un ne sait pas faire, pour sûr il se sentira *bon à rien*. Mais en se penchant sur ses qualités, alors il pourra se sentir **exister** et digne de l'être. « *Si on s'attache à travailler avec ce que les gens savent faire, on amplifie leurs **compétences**. Et au lieu de les plonger dans la culpabilité, on les plonge dans des **possibilités de responsabilité***⁴ » (Ausloos cité par Cyrulnik, Elkaïm, 2010, p.107). Mais pour en arriver à cela, il faut un cadre suffisamment accueillant et c'est là que se trouve le travail de toute **approche thérapeutique**, invitant les sujets à être à l'écoute de ce qu'ils sont véritablement.

Ces constats m'ont amenée à questionner les minorités incluses dans des dispositifs ordinaires. Quelle place leur est réservée ? Comment les intégrer sans les ramener brutalement à leur différence ? Le cirque ne porte-il pas un sentiment communautaire ? De ces observations est née l'envie de penser un cirque plus inclusif, à la recherche de compétences singulières, d'identité et d'authenticité, plus qu'à des objectifs de représentations et de performances. Un cirque qui n'est pas que donné à voir, mais aussi à ressentir, une expérience qui n'est pas seulement dans l'attente d'un exploit et d'applaudissements mais, dans une expérience plus sensorielle et intime. Un espace partagé où chacun est compris et accepté. Dans ***l'ici et maintenant***, davantage dans une intériorité que dans une projection dans le regard d'un autre⁵. C'est donc tout naturellement que mon intérêt s'est rapidement porté sur les *à-côtés* du système traditionnel, en l'occurrence le **cirque alternatif**⁶.

1.3.2.2 *Le cirque devient médiation, engagement du professionnel*

Handicirque, cirque social, cirque éducatif, cirque thérapeutique, circomotricité, médiation cirque... sont autant d'expressions qui de nos jours s'inscrivent dans l'archipel circassien et suggèrent son utilité dans différents cadres d'interventions. Convaincue que sa pratique est un **outil privilégié** de solidarité, et de travail

⁴ Au sens anglais « *ability* » : capacité de répondre.

⁵ Une expérience du genre en milieu ordinaire avec l'école de cirque le Tourbillon a déjà eu lieu. Elle a réuni psychomotricien et professeur de cirque. Néanmoins, ces collaborations sont encore peu répandues.

⁶ Cf. *Supra*, 1.2.3 Ouverture du champ d'action : le cirque alternatif p.11.

psychocorporel, à tous les âges et pour toutes les classes sociales, ma pédagogie s'est rapidement inspirée de ces projets, ainsi que des théories psychomotrices. D'une adaptation de la psychomotricité au cirque, je chemine actuellement vers une adaptation du cirque dans le cadre de la psychomotricité. Une adaptation ou le cirque serait la médiation. Mais qu'est-ce qu'une médiation ?

Le sens du mot **médiation** fluctue et se précise selon son champ d'application. Il en résulte néanmoins un noyau commun, où la médiation facilite et triangule la relation par l'intervention d'un tiers humain, matériel ou symbolique. Ce tiers est « *un objet commun à partager et créer, cet objet se faisant en quelque sorte témoin de la relation* » (Potel, 2015, p. 365) Un support donc, qui matérialise et souligne l'importance du lien.

Dans notre domaine, la médiation dite *corporelle* ne va pas sans définir le métier du psychomotricien. Elle est un de ses outils privilégiés pour une rencontre en délicatesse. Il convient donc de lui donner toute sa singularité dans ce cadre qui gravite autour du « *prendre soin* », et insister sur le dispositif rigoureux qui le sous-tend. En amont du méticuleux choix qui amène le type de médiation, est élaboré une **réflexion éthique** « *pensé(e) au plus près des particularités du fonctionnement psychocorporel des sujets qui en bénéficient* » (Gatecel-Vachez, Valentin-Lefranc, 2019, p.32). Cela nous amène directement à penser l'élaboration qui précède la médiation en place.

Pour bien mener une séance il semble cohérent d'être sensibilisé au dispositif proposé. Mieux encore, si celui-ci est investi émotionnellement, psychiquement et corporellement, le résultat n'en sera que profitable. A. Gatecel-Vachez et A. Valentin-Lefranc (2019, p.28) énoncent le « *pouvoir d'attraction* » et « *la relation intime et passionnée* » que le thérapeute entretient avec « *sa* » médiation. Sans jamais quitter des yeux l'importance de la rencontre et des **objectifs thérapeutiques**, il s'agit de mettre à profit son expérience personnelle en la transformant dans une perspective de soin. Tout ce travail qui transpose une technique dans une dynamique psychomotrice implique de déconstruire son ancien savoir-faire technique. Ainsi, dans ce travail autour de la médiation cirque : pas d'exploit ni de but recherché mais une **expérience sensori-motrice, relationnelle et imaginaire**.

Nous venons de le voir, la médiation n'est pas neutre et relève d'un étayage relationnel fort où la subjectivité et la créativité de chacun est incontestée. « **L'émotion et l'affect y sont intégrés : on accepte et reconnaît les effets émotionnels d'un travail corporel. Mieux on valorise cette sphère** » (Lesage, 2012, p.9). L'engagement du psychomotricien est certain. A ce propos, le courant phénoménologique est un appui

solide à l'identité de la psychomotricité, et a fait émerger la notion de **corporéité**, largement adoptée dans notre métier. En 1945, son inventeur **M. Merleau-Ponty** entend par là un corps pluriel à la fois biologique, anatomique, physiologique, imaginaire, émotionnel, symbolique et relationnel. Ainsi, le psychomotricien engage tous ses corps dans la rencontre. Son vécu corporel et ses ressentis sont un support à une lecture de l'armature psychocorporelle. Ses outils de travail proposent de **transformer les éprouvés en représentation**, soit, symboliser et donner du sens.

1.3.2.3 Espace transitionnel et médium malléable

L'**aire transitionnelle** théorisée par **D. Winnicott** est cet **espace symbolique** et non matériel, où l'enfant commence à se sentir sujet différencié de sa mère en la désinvestissant progressivement. Il peut y éprouver sa spontanéité, sa liberté et créer. S'ouvre un espace à partager, pour se rencontrer. A mi-chemin entre l'espace réel et l'espace du rêve, « *c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure* » (Winnicott, 1975, p.11). Dans l'investissement de cette aire d'expérience, l'enfant peut à la fois intérioriser des éléments de la réalité extérieure mais aussi extérioriser son monde interne. Pour pouvoir jouir de cet état, il doit avoir vécu des expériences suffisamment fiables et sécurisantes sans quoi l'espace et tous les phénomènes transitionnels sont affectés (face à la perte et la peur de la séparation).

Par ailleurs, la médiation utilise les pratiques artistiques, sportives ou l'artisanat, et les transforme au profit de la création en une sorte de nouveau langage pour le patient. La médiation s'adapte et est malléable pour que le patient puisse figurer des contenus psychiques non symbolisés. Derrière ce dispositif, c'est un travail de symbolisation qui est à l'œuvre. **M. Milner** en 1952 suivie par **R. Roussillon** (1977) ont largement théorisé les caractéristiques du **médium malléable** et les propriétés de la médiation et de l'objet médiateur dans le dispositif thérapeutique. Grâce à l'univers porté par la médiation ou les qualités de l'objet médiateur, le patient projette sur l'objet quelque chose de lui, un intermédiaire entre soi et l'autre, que le professionnel utilise pour accompagner son patient dans une découverte nouvelle de lui-même.

Au sens *Winnicottien*, le cirque invite un jeu qui s'équilibre entre le **game**, « *strictement défini par des règles qui en ordonnent le cours* », et le **play** « *qui se déploie librement* » (Winnicott, 1975, p.8). En d'autres termes, le cirque sous-tend à la fois un dispositif rigoureux avec des règles afin de manipuler les différents objets en sécurité (*game*), mais aussi un processus de création et d'expression libre qui invite l'individu à se découvrir (*play*). Le cirque pourrait être un moyen d'appivoiser ses

peurs dans un cadre fiable et sécuritaire, et ainsi transformer des vécus propres au traumatisme.

1.3.3 Application sur un public en marge : les enfants placés

A l'université, nous avons l'opportunité de réaliser des **stages expérimentaux** dans un lieu où la psychomotricité n'a pas encore, ou plus, sa place. Cela a été l'occasion de penser le cirque à travers un regard psychomoteur, auprès d'une population en marge du modèle familial classique : les enfants placés. Mais pourquoi ce choix ? L'enseignement du métier de psychomotricien réserve une large place au développement de l'enfant et à l'importance de **relations précoces** sécuritaires. La psychologie du développement, la psychanalyse, comme les neurosciences, témoignent de l'importance d'une telle base pour la santé physique et mentale. Chemin faisant, l'occasion m'est venue d'associer le cirque avec une population de jeunes enfants soumis à un **parcours d'itinérance** faute de pouvoir bénéficier d'un milieu nourricier et relationnel suffisamment protecteur. A l'hôpital, dans les rues, en prison, et partout ailleurs le cirque contre l'exclusion à mille visages et une infinité de lieux. Ce travail de mémoire propose donc d'étendre la médiation cirque en psychomotricité à ces enfants. Pour mener à bien le projet, il a fallu investiguer différents lieux, former un **binôme** d'étudiants en psychomotricité et trouver des fonds pour l'achat d'un matériel spécifique.

Dès le printemps 2019, je sollicite donc les structures de la protection de l'enfance du département de mon domicile et soumetts le projet liant le cirque à la psychomotricité. Je suis à la recherche d'un partenaire et tente la diffusion d'un financement participatif pour soutenir le projet et l'achat du matériel professionnel. Début septembre, le soutien de mon entourage est grandissant et le financement avance. Fin septembre, le binôme de psychomotriciennes en devenir est formé, nous sommes deux étudiantes de troisième année. Le **regard nouveau** de ma camarade sur le cirque est un atout pour moi afin de questionner ensemble la médiation au service d'une approche psychomotrice. En effet, il peut me permettre de prendre de la distance avec l'outil que je connais en milieu ordinaire. En parallèle, je rencontre des structures sensibles au projet, et c'est avec un foyer d'accueil d'urgence que nous signons une convention de stage pour l'année 2019-2020. Le groupe sera formé de **quatre enfants** majoritairement entre **cinq et six ans**. Nous savons que nous les rencontrons pour un temps donné voire incertain : un jour, trois mois ? Leur présence est **transitoire** dans la structure, et le temps de placement d'urgence varie avec les solutions trouvées pour chaque enfant.

La première pierre à l'édifice est posée, le projet de la médiation cirque se concrétise.

2 QUESTION CENTRALE ET PROBLEMATIQUES

Ce travail interroge donc la rencontre de la médiation du cirque et des enfants placés dans le cadre d'ateliers psychomoteurs.

Dans quelle mesure la médiation cirque pourrait-elle présenter un bénéfice psychomoteur à l'accompagnement d'enfants placés ?

Quels sont les effets, de la **multiplicité d'expériences** possibles avec les outils du cirque, sur le **développement psychomoteur** ? De quelle façon la médiation **cirque** – tant au niveau de la **pratique** de ses disciplines qu'au niveau de la **symbolique** et de l'**imaginaire** - pourrait-elle entrer en **résonance** avec l'histoire de ces enfants ?

Pour espérer convaincre de l'intérêt d'un tel accompagnement, et afin de mieux comprendre et supposer ce qu'il manque à ces enfants, il convient de se pencher sur quelques éléments qui permettent au petit d'homme de se développer harmonieusement. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous proposons des éléments de connaissance sur l'enfance et ses besoins fondamentaux avant d'en arriver aux enfants que nous rencontrons dans leur contexte : le foyer d'accueil d'urgence. Ensuite, nous présentons le cadre du dispositif mis en place avant d'introduire une partie plus descriptive de la pratique. Dans celle-ci sont traitées les différentes disciplines constitutives du cirque : l'acrobatie, le jonglage, l'équilibre sur objets, l'aérien et le clown. Elles seront illustrées d'extraits cliniques.

Enfin, il convient de discuter différents aspects de l'univers circassien ; notamment à travers les représentations qui le caractérisent. Tout au long de ce travail, en filigrane, nous tenterons de faire le parallèle entre ce qui peut être proposé dans le cirque et entrer en résonance avec l'histoire des enfants placés, carencés et insécures.

L'émergence de notre pensée et les suppositions que nous élaborons s'inscrivent donc dans l'observation et la réalisation d'un stage expérimental en foyer d'accueil d'urgence.

3 UNE ENFANCE POUR GRANDIR – LA THEORIE

3.1 L'enfant et les besoins fondamentaux

3.1.1 *Dépendance à l'environnement*

Le besoin est universel et essentiel : sa fonction est **vitale**. Les besoins primitifs psychocorporels, besoins physiologiques, et besoins psychologiques sont identiques pour tous et varient en intensité selon la **singularité** de chaque être humain (Robert Ouvray, 2003, p.171). A la naissance, le nourrisson ne dispose d'aucune défense pour se protéger contre les dangers, douleurs ou souffrances en tout genre. Ses seules ressources contre les nuisances : sa motricité réflexe archaïque⁷, crier, pleurer et se raidir dans une hypertonie d'appel à l'aide. Seul, il ne peut s'apaiser et dépend donc de l'adulte pour survivre. Dans les cas extrêmes où l'entourage n'est pas suffisant, lourd de carences affectives, l'élan de vie se perd, le repli relationnel et le vide l'emportent sur la vie. R. Spitz (1945) a soulevé cette problématique, en décrivant l'*hospitalisme* et la dépression anaclitique de nourrissons orphelins, placés en institution, et privés précocement de tout lien d'affection. Ces travaux ont contribué à mettre en évidence nos **besoins relationnels et psychocorporels**. La satisfaction des besoins vient de l'extérieur et est essentielle pour vivre et se construire une « **base de sécurité** ».

3.1.2 *Attachement et sécurité*

Dans les années 1950, M. Ainsworth est étudiante et s'intéresse à la **théorie de la sécurité** de W. Blatz et travaille avec J. Bowlby. Ils contribuent fondamentalement à la théorie de l'attachement.

*« Cette théorie soutient que les enfants ont besoin de développer une dépendance sécuritaire envers leurs parents avant de se sentir à même de se lancer dans l'exploration de leur environnement. Lorsqu'une telle sécurité fait défaut, l'enfant se trouve **handicapé dans l'acquisition de nouvelles compétences** et l'exercice de sa sécurité, il lui manque une « base sécuritaire ». » (Wiat, 2011, p.74).*

Le duo de chercheurs perpétue le travail sur l'éprouvé d'une base de sécurité comme support de développement, et met en avant la nécessité du contact, du toucher et du portage, pour pouvoir explorer l'environnement (Ainsworth, et al., 1971). Pour traduire la force et l'élan de ce comportement d'attachement, et en écho aux travaux

⁷ Réflexes primaires du nouveau-né face à certaines stimulations. Ils disparaissent avec la maturation neurologique.

de **S. Freud** (1915), nombreux auteurs le nomment « **pulsion d'attachement** ». Intrinsèquement reliée au besoin de contenance et de protection, c'est sous ce postulat que **D. Anzieu** (1985) fait naître le concept du **Moi-peau** et des enveloppes : si la pulsion d'attachement se fait sans embuche, alors le *Moi-peau* se construit en double protection avec la recherche d'un contact corporel et social (Anzieu, 2006, p.51). Un attachement sécurisé est donc une réponse à l'un des besoins fondamentaux de l'enfant et participe à la mise en place des processus d'**individuation** en permettant à l'enfant de grandir, s'autonomiser et devenir sujet différencié de la figure maternelle. En grandissant, il peut alors investir une représentation de soi positive, avoir confiance en lui et en l'environnement proche, s'engager dans un **espace transitionnel**⁸ et laisser libre cours à sa créativité (Anaut, Cyrulnik, 2014). Que sous-tend un attachement sécurisé ? Quelles sont les qualités de l'environnement humain ?

3.1.3 Milieu humain

Le premier support de l'enfant est extérieur à lui : c'est un adulte qui le porte, le soutient, prend soin de lui et l'apaise. Corporellement, le bébé rencontre donc des **appuis** solides, notamment au niveau de sa colonne vertébrale, son dos, sa tête et son bassin. Avoir mémorisé les **portages** donne vie à la face postérieure du corps, non visible par le regard mais intériorisée par l'expérience positive. Le corps est contenant et solide. L'**axe corporel** constitué de la tête du tronc et du bassin se solidifie, deviendra contrôlé et tenu, rendant le sujet disponible à son corps et à l'espace qui l'entoure. L'enfant expérimente des appuis, un ancrage physique et psychique, ce qui lui confère une **sécurité corporelle**. Par le mouvement, il peut « *prendre possession de la maison de son corps* » pour être au monde (Delion, 2008, p.20). Cet ensemble psychocorporel inscrit en mémoire constitue un objet d'**arrière-plan** primaire où le bébé est sécurisé et dès lors disponible à la relation, aussi appelé le moment de *l'interpénétration des regards* (**Haag** cité par Delion, 2008).

Selon **Winnicott** (1992) c'est par l'intermédiaire du **holding**, du **handling** et de l'**object presenting** de la figure maternelle, que l'enfant peut se développer harmonieusement. Le *holding*, correspond à l'action de la mère qui porte et protège, et le *handling*, à tous les moments où elle manipule avec soin et tendresse, participant à l'émergence d'une intériorité et de limites corporelles. A force de répétitions et de stabilité, l'activité psychique de l'enfant est nourrie, il peut anticiper ce qu'il advient. **P. Delion** (2008), fusionne le *holding* et le *handling* en proposant une fonction plus générale :

⁸ Cf. *supra*, 1.3.2.3 Espace transitionnel et médium malléable, p.16.

« C'est autour de ces temps de nourrissage que l'essentiel de la vie psychique va s'organiser pendant ces premiers mois de vie. Tout ce qui repose sur l'objet d'arrière-plan va permettre l'intériorisation de ce que je désigne sous le nom de **fonction phorique**, autrement dit appelée *contenante* » (Delion, 2008, p.134).

Il y inclut le portage physique et psychique, base du sentiment de sécurité et de la construction des limites corporelles. Quant à l'*object presenting*, il correspond à la faculté de la mère à lire et répondre aux signaux de son petit qui se voit attribuer les objets du monde au moment toujours opportun. Et cela produit deux effets intéressants : l'enfant croit avoir créé l'objet puisqu'il apparaît au bon moment, et il peut aussi lui conférer une existence réelle : c'est la période de l'omnipotence/la toute-puissance de l'enfant, car simplement par un dialogue infra verbal, ses besoins trouvent satisfaction. Cependant, ce monde proche du rêve, où la magie de la mère opère, ne doit durer qu'un temps. La mère sort de la *préoccupation maternelle primaire* et rétrograde à une place de mère *suffisamment bonne* ; quant au bébé, il passe d'une *dépendance absolue* à une *dépendance relative* (Winnicott, 2006). C'est le moment de l'émergence des représentations, où l'enfant peut supporter l'absence relativement brève de la mère car il a pu intérioriser sa présence. C'est aussi le passage du monde fantasmatique au monde de la **réalité**.

Ce faisant, l'enfant qui se construit doit intérioriser des expériences de limites à son désir. C'est la **fonction paternelle** qui réorganise la dyade mère-bébé et symbolise une séparation/castration symbolique. Cette triade, fondatrice du premier groupe social, participe à l'édification du surmoi au sens freudien : l'enfant commence à intérioriser des interdits limitant sa toute-puissance infantile. Les représentations sont de plus en plus fines, en appui sur des fonctions parentales stables et cohérentes.

Si l'enfant n'intériorise pas de limites successives et suffisamment cohérentes venant de l'environnement et notamment des fonctions parentales, l'enfant se trouve comme piégé dans sa toute-puissance avec un surmoi qui reste extérieur à lui. Il en ressort que l'expérience d'une contenance, de cohérence et de stabilité est essentielle à la compréhension du monde. Outre la dimension relationnelle, des travaux plus récents mettent l'accent sur la dimension corporelle. En effet, dans un environnement humain mais aussi matériel et biologique, c'est grâce aux sensations et aux mouvements que l'enfant pourra se construire du sens, de la sécurité et un sentiment d'unité.

3.1.4 Sensorimotricité

En 1936, **J. Piaget** est le premier à parler de la période sensorimotrice chez l'enfant, de la naissance à 24 mois, avant l'accès au langage verbal. Cet abord sensorimoteur s'intéresse à l'association des sensations et des mouvements et est largement repris et théorisé par son contemporain **A. Bullinger** (2007). Le bébé, à force d'expériences, s'ajuste au moyen du corps avec les stimulations et signaux sensoriels qu'il reçoit. Grâce à de bonnes conditions environnementales (biologiques, matérielles et humaines), et à une relative stabilité dans les interactions, le bébé extrait des « **invariants** ». Ainsi, il peut ébaucher des représentations, reconnaître ce qu'il ressent et organiser justement son corps, son tonus et ses gestes au profit de ses explorations. Dans ces bonnes conditions biologiques matérielles et humaines réunies, l'enfant acquiert un bon **équilibre « sensori-tonique »** correspondant à « *l'état de l'organisme qui permet de recevoir, sans se désorganiser, les signaux issus de l'extérieur* » (Wallon cité par Meurin, 2019).

Dans la théorie d'A. Bullinger, le milieu humain est un des organisateurs phare de la sensorimotricité du tout-petit. En effet, les sollicitations extérieures en interaction avec le bébé, entraînent chez lui des variations toniques qui prennent sens : nous y retrouvons le **dialogue tonico-émotionnel**⁹. Dans ce dialogue, tout un tas de facteurs modulent l'activité musculaire des partenaires : l'émotion, la voix, le regard, le toucher, le portage ... Se crée alors une sorte de résonance entre les sollicitations extérieures de l'environnement et les variations toniques que le bébé ressent de l'intérieur de son corps. A force de répétitions et de cohérence, cette équation de sensations externes et internes, construit la représentation psychique, d'une face interne et externe, d'un corps désormais habité. Le travail sensorimoteur est un élément fondamental du développement psychomoteur et relationnel du tout petit. Soutenu par le milieu humain, **l'harmonie psyché-soma** peut se déployer.

D. Winnicott le disait bien, « *un bébé seul, ça n'existe pas* » (1952). Il faut un adulte pour l'aider à grandir. En tant que « care-giver »¹⁰ soutenant au mieux ce bébé dans son développement, il ne s'agit pas d'aimer en excès mais d'accepter tout un travail subtil d'équilibre des besoins propre à l'enfance.

⁹ Cf. *supra*, 1.1 La psychomotricité, p.9.

¹⁰ Anglicisme qui signifie toute personne prenant soin de l'enfant et lui permettant de construire des relations sécurisantes.

3.2 L'enfant au foyer d'accueil d'urgence

Les enfants que nous rencontrons au foyer ont un dossier médical souvent pauvre. Dans un contexte carenciel, l'anamnèse est restreinte. Les familles vivent parfois isolées de la société, les suivis habituels (administratifs, médicaux) permettant de tracer les différents éléments de l'histoire d'un enfant ne sont pas honorés. Il est alors difficile de retracer leur histoire de vie. Les éléments d'anamnèse que nous avons recueillis nous permettent seulement de faire des hypothèses quant à leur vécu antérieur. En l'occurrence, un enfant arrive au foyer d'accueil d'urgence parce qu'il ne peut plus vivre en sécurité chez lui. Pour illustrer notre propos, nous vous présenterons les brèves anamnèses de **Maël** et **Camille**, deux enfants que nous rencontrerons avec **Nathan** et **Charlie** dans les extraits cliniques à venir.

MAËL

Maël est un jeune garçon de cinq ans et le dernier d'une fratrie de quatre enfants. Il est en foyer d'accueil d'urgence à la suite d'une Aide Educative En Milieu Ouvert¹¹ (AEMO) qui n'a donné lieu à aucune amélioration dans le cadre de vie quotidien. La mère de l'enfant est dans le déni des difficultés familiales et dans l'incompréhension des placements. Elle appelle constamment le foyer afin que ses enfants retournent au domicile. Nous n'avons pas d'information sur le père ni la famille élargie. Faute de coopération entre la maman et l'institution, les informations sur le milieu de vie sont pauvres. À la suite de l'AEMO il en ressort un milieu de vie précaire, insalubre et négligent. Maël et la fratrie manquaient visiblement d'hygiène et de stimulations. A son arrivée au jardin d'enfants, c'est un garçon fatigable, présentant un retard psychomoteur évident et semblant découvrir les objets et les jouets. Il ne savait pas les utiliser de manière fonctionnelle (trottinette, draisiennne, vélo). Aujourd'hui il est en grande section de maternelle, et a su rapidement rattraper son retard dans un environnement rassurant et stimulant.

CAMILLE

Camille a six ans, il est le dernier d'une fratrie de sept. Tous sont placés en village d'enfants excepté Camille qui est transitoirement au foyer d'accueil d'urgence. Le petit garçon est épileptique placé à la suite d'un refus de suivi médical de sa pathologie par les parents. Il vient d'une famille en grande précarité avec un père et une mère dits immatures, tous les deux issus d'une histoire carencielle. Les visites

¹¹ A la suite d'une demande des autorités administratives ou judiciaires, des éducateurs spécialisés investiguent le cadre de vie familial de l'enfant afin de le protéger.

médiatisées ne sont pas honorées car la mère, enceinte de son huitième enfant, ne peut plus se déplacer. D'après les professionnels c'est une maman qui « se remplit » pour combler un vide émotionnel. Selon ses dires, elle ne sait pas faire de câlins et se sent vide. Quant au papa, il refuse tout contact avec ses enfants tant qu'ils seront placés. Avec son épilepsie et des troubles du comportement, Camille n'est pas scolarisé. Son avenir questionne beaucoup les professionnels. Il est en attente d'un dossier de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) et les démarches sont en cours afin de penser au mieux son avenir.

De manière générale, les raisons qui amènent les **séparations** sont variées : précarité, négligences, carences, maltraitements, parcours de migrations... Il en ressort un cadre de vie non suffisamment protecteur, qui n'offre pas les moyens pour le bon développement de l'enfant. Quelle qu'en soit la cause, cette séparation l'inscrit dans des manques : de continuité, de repères, de relation familiale, d'identité, d'enracinement. Quand l'environnement relationnel est défaillant, l'incohérence entre ce que l'enfant attend et ce qu'il reçoit entrave sa compréhension du monde et compromet son développement. Ce qui est vécu est alors angoissant et subi, l'unité psychocorporelle et le lien avec la réalité sont endommagés. De fait, le petit apprend à ne pas s'ajuster à ce qu'il ressent et vit dans une insécurité manifeste. Il construit des liens confus, voire erronés, et peut refouler ou nier ses propres besoins et son identité. L'absence de satisfaction des besoins fondamentaux entraîne un déséquilibre dans la construction de l'individu plus ou moins lourd de conséquences. Ce manquement est traumatique puisque l'enfant est impuissant pour y faire face.

La **loi** protège les enfants des milieux qui le mettent en danger et en dernier recours, si aucune autre solution n'est trouvée pour que l'enfant reste dans son milieu d'origine, il est alors séparé de sa famille pour être placé en institution ou en famille d'accueil. Même si ces lieux le protègent, faute de n'avoir pu se construire une base de sécurité (repère, stabilité) l'enfant veut rester « agrippé » à sa famille car c'est le seul moyen de s'assurer de sa présence. En effet, l'enfant aime son environnement mais n'a pas confiance en lui alors la seule manière de rester en contact est le moyen d'un corps en hypervigilance qui cherche la proximité. La séparation est douloureuse et angoissante et les souffrances fragilisent la continuité de l'existence. Côté institutions de la protection de l'enfance, protégés par des lois, la justice, l'éducation, les travailleurs sociaux, ces enfants portent des histoires qui sont douloureuses et parsemées de **ruptures**. Ils se construisent tant bien que mal en appui sur des « **supports** » affectif, relationnel, sociaux... **instables**.

3.2.1 Foyer d'accueil d'urgence

Le foyer est un dispositif départemental de la **protection de l'enfance**. Il a pour mission d'accueillir dans l'urgence, observer et orienter. Plus précisément il propose un placement d'urgence, à la suite d'une ordonnance de placement provisoire¹² (OPP) ou d'un accueil provisoire¹³ (AP). Des enfants de la naissance à 18 ans, retirés de leur famille, y séjournent pour une durée moyenne de trois mois (en théorie). Ici la psychomotricité eut jadis sa place. Pour cause de restriction budgétaire, elle n'est plus exercée dans l'institution, bien que l'équipe reconnaît l'utilité du métier. Des éducateurs, des infirmières, des médecins, un pédiatre, un pédopsychiatre et un psychologue y travaillent. L'architecture du foyer est organisée en « unités de vie » par tranches d'âges : de la pouponnière à la maison des adolescents. C'est avec le pôle nommé le « *jardin d'enfant* » pouvant accueillir huit enfants de trois à six ans, que le stage expérimental a lieu.

Dans ce foyer, il y a un **pôle médical et paramédical**. Le pôle médical définit des projets de soins personnalisés en lien avec l'équipe pluriprofessionnelle, les partenaires extérieurs et les familles, en fonction des besoins en santé des enfants. Il dispense des soins préventifs et curatifs, individuels et collectifs. Quant au pôle paramédical, il assure davantage les besoins éducatifs, pédagogiques et psychiques des enfants et adolescents. Le psychologue rencontre systématiquement chaque enfant et adolescent à son arrivée. En fonction des besoins, le professionnel définit un suivi et des entretiens, il travaille en équipe avec les éducateurs et autres professionnels de l'enfance afin d'éclairer le fonctionnement psychique de l'enfant.

Dans la réalité où nous les rencontrons, et sauf exceptions rares, les enfants sont donc scolarisés et mangent au foyer sur le temps du midi. Après l'école se succèdent le goûter, des jeux, la toilette, le repas et une histoire avant le coucher. Le mercredi et le week-end sont réservés aux activités culturelles et aux visites - médiatisées ou non - de la famille. Des vacances peuvent aussi s'envisager. Quand une orientation est en cours, une phase d'adaptation permet à l'enfant de rencontrer son futur lieu de vie et quitter progressivement la structure. L'organisation de ce temps d'adaptation est propre à chaque dispositif et force est de constater qu'il est souvent insuffisant.

¹² Décision judiciaire pour protéger un mineur en danger dans son milieu familial.

¹³ Accueil provisoire pour diverses raisons. Mesure administrative de l'Aide Sociale à l'Enfance.

3.2.2 Traumatisme et insécurité

Les enfants placés n'ont pas été mis à l'écart des préoccupations des adultes et peuvent être confrontés à **deux traumatismes** : celui de carences dans leurs besoins fondamentaux et celui de la séparation familiale pour se retrouver dans un lieu inconnu. En effet, n'ayant pas développé assez de capacités psychiques pour faire face aux conflits ou à l'environnement familial non adéquat, l'enfant peut ressentir ce qu'il vit comme un ensemble de traumatismes.

Du point de vue de la psychologie, un traumatisme est marqué par sa violence et désorganise le fonctionnement psychique. Le *Vocabulaire de la psychanalyse* le définit ainsi : « événement de la vie du sujet qui se définit par son **intensité**, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le **bouleversement** et les **effets pathogènes durables** qu'il provoque dans l'organisation psychique » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.499). Les repères volent en éclats, et le sujet n'est plus en mesure de comprendre ce qui lui arrive. En fonction de l'intensité du choc subi et des éléments intrinsèques du sujet pour faire face et se défendre, les effets délétères sont plus ou moins durables. Les symptômes immédiats ou différés dans le temps, seront plus ou moins pathologiques. La vie du sujet s'en trouve majoritairement désorganisée et de façon durable. La classification internationale des maladies (CIM 10) comme le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM) reconnaissent l'**état de stress post-traumatique**. Les tensions physiques, psychiques ou émotionnelles sont en corrélation avec la souffrance, l'inquiétude, l'anxiété et le stress. Les effets négatifs et biologiques du stress sur le système nerveux et tout l'être psychocorporel sont aujourd'hui identifiés comme une conséquence des vécus traumatiques. L'amygdale, centre de la peur, est en suractivation, le stress, l'impulsivité, l'agressivité et tout un tas de manifestations psychocorporelles inadéquates l'emportent. L'enfant peine à trouver le calme et à se développer sereinement. L'intégrité psychique et la fonction de pare-excitation¹⁴ sont menacées.

3.2.3 Appartenance et identité

Parmi les besoins fondamentaux, chez ces enfants de l'**Aide Sociale à l'Enfance**¹⁵ (ASE) inscrits dans un parcours d'itinérance, les besoins d'appartenance et d'identité sont eux aussi touchés. « *Les relations d'attachement et d'appartenance*

¹⁴ Concept Freudien, système de défense qui protège l'organisme des excitations trop intenses du monde extérieur susceptibles de le désorganiser.

¹⁵ Service départemental pour la protection et contre la maltraitance des enfants au sein de leur famille.

sont des supports d'existence. Ce sont eux qui permettent le **phénomène d'humanisation** mais aussi de développer le **sentiment d'exister** ». (Neuburger, cité par Lebigot, 2015, p.4). **R. Neuburger**, qui travaille sur les enjeux de la séparation dans les familles, associe donc le besoin d'attachement au besoin d'appartenance comme **support existentiel** qui permet de construire l'identité et l'autonomie d'un sujet. Qui sommes-nous et d'où venons-nous ? L'être humain, curieux de son monde, a besoin d'origine, de racine et de se sentir ancré et exister dans une filiation. Comme un arbre qui a besoin de racines pour grandir solidement, l'être humain a besoin de se sentir inscrit dans une lignée familiale. D'abord appartenant à une famille, l'enfant appartient ensuite à un entourage autre : à l'école, dans les loisirs, il se confronte à de nouvelles personnes et élargit son groupe social. Le sentiment d'appartenance se teinte des rencontres, les supports identificatoires se diversifient. Cette ouverture sur le monde est facilitée par un environnement stable et cohérent dans lequel toutes les conditions sont réunies pour que l'enfant trouve sa place.

3.2.4 Répercussions psychocorporelles

3.2.4.1 Répercussions psychiques

Des auteurs s'accordent pour dire que l'insécurité dans laquelle vivent les enfants freinent leurs capacités cognitives¹⁶ : M. Berger parle de processus psychique fondamentaux non-acquis, M. Lemay d'indisponibilité psychique et B. Cyrulnik de vie intérieure entravée. Selon S. Tisseron (2007), un vécu de souffrance engendre un comportement rigide, des apprentissages non fluides et peu susceptibles d'évolution.

« Une bonne base de sécurité permet de développer les fonctions cognitives. De fait, la sécurité autorise la déstabilisation qui peut être comprise et intégrée, cette déstabilisation devient même partie intégrante des apprentissages cognitifs et mène les sujets au développement et à l'autonomie » (Cyrulnik, Anaut, 2014, p.71).

Pris à leur insu dans des préoccupations d'adultes, les enfants n'ont pas d'espace pour penser et ne peuvent donc développer leur *« capacité à être seul »*. Piégé dans une réalité négative, en découle un imaginaire restreint faute de pouvoir investir la rêverie de *l'espace transitionnel* de Winnicott. Les processus de sublimation sont empêchés, et ne permettent pas de jouir de cet état de transition où l'enfant peut se laisser aller à ses jeux et à sa créativité (Winnicott, 1975). Les activités symboliques et représentatives sont empêchées, le jeu, tout comme le « je » peinent à se mettre

¹⁶ Relatives à l'acquisition des connaissances.

en place. La qualité de l'attachement permet de déployer des **capacités de penser** et de donner du sens. S. Tisseron avance que « fabriquer » du sens est un élément clé de l'équilibre psychosomatique et permet de construire un « **sentiment de cohérence** » (Antonovsky cité par Tisseron, 2007, p.24-25). L'enfant peut alors trouver une harmonie émotionnelle, être disponible psychiquement et développer des facultés cognitives, acquérir des connaissances, et mieux faire face aux situations qu'il rencontre.

A cela, s'ajoutent des fragilités narcissiques avec souvent, une représentation de soi négative. Lorsque l'environnement n'est pas assez disponible pour l'enfant, l'accordage entre les deux ne peut pas se faire, et le manque d'étayage met à mal le processus d'individuation et le développement de l'autonomie. Pourtant l'enfant a besoin de prendre confiance en l'environnement et en ses possibilités d'action. Ces phénomènes assurent une **base narcissique** au sens Freudien : se sentir aimé et s'aimer soi-même, s'estimer et avoir confiance en soi.

3.2.4.2 Répercussions motrices « Moyens du bord, moyens du corps »

Dans notre clinique, nous avons été confrontés à une « **symptomatologie bruyante** » c'est pourquoi, nous nous concentrerons sur cet aspect. Cependant il convient de préciser qu'elle n'est pas généralisable car d'autres types de défenses existent, comme l'inhibition par exemple. Concernant nos observations, les auteurs parlent d'impulsivité, d'agitation et d'instabilité, parfois d'agressivité, en somme d'une désorganisation corporelle. Ces manifestations résultent d'une inaptitude à contrôler la force pulsionnelle, qui cherche par tous les moyens une satisfaction immédiate.

A ce sujet, M. Lemay (1979) et P. Delion (2008) nous livrent deux regards intéressants sur le corps et qui, en tant que futurs psychomotriciens, nous concernent particulièrement.

Premièrement, pour **M. Lemay** les notions d'espace et de temps sont difficilement représentables et de fait, nous observons un retard dans l'acquisition du schéma corporel et une pauvre connaissance du corps. L'instabilité va de pair avec un excès de tonus, une hypertonie de fond, car l'enfant est constamment en hypervigilance. Ainsi les enfants insécures sont soumis à des désordres émotionnels s'inscrivant dans le corps : les troubles tonico-émotionnels¹⁷. Ils expriment une souffrance comme l'angoisse et le désespoir (Berger, 2011).

¹⁷ Défaut de régulation du tonus musculaire en lien avec les émotions qui se manifeste sous différentes formes : bégaiements, tics, instabilité, inhibition, agressivité etc.

Quant à **P. Delion**, comme de nombreux auteurs avant lui, il parle avec force du pouvoir de l'appareil musculaire, d'une enveloppe motrice substitutive faute de n'avoir pu intérioriser des expériences de limites progressives à son désir. L'auteur centre son regard sur l'appareil musculaire. Il fait référence à la « seconde peau musculaire » d'E. Bick, seul moyen à disposition de l'enfant pour parer à l'environnement défaillant qui ne remplit pas sa fonction de contenance. Dans ce mode de fonctionnement de l'enfant, l'appareil musculaire prend le pouvoir. Cette agitation, ou enveloppe motrice substitutive, tenterait en vain d'évacuer une tension interne et serait donc le symptôme d'une souffrance psychique. Pour l'auteur, cet hypermouvement cherche désespérément de l'aide et du sens. Il reprend également le concept du *moi-musculaire* de Mc. Dougall et fait l'hypothèse que le sujet somatise un souvenir irréprésentable en direction du corps de l'autre, réceptacle de la violence. Nous pouvons avancer qu'il se sert à l'excès de son tonus car il est son seul discours.

Quant à la motricité globale et fine (équilibre, posture, coordination, dissociation, préhension...) elle est forcément parasitée par cet excès de mouvement. Les praxies¹⁸, la programmation des gestes et l'attention qu'elles induisent, impactent l'enfant qui n'est pas suffisamment disponible à ce qu'il réalise. En somme, l'activité physique et psychique sont entravées par les pulsions qui cherchent une satisfaction immédiate. Dans cette confusion, le clivage psyché-soma est manifeste. Parallèlement, la vie relationnelle subit aussi les conséquences de l'indisponibilité psychocorporelle dans ce climat d'insécurité.

3.2.4.3 *Répercussions relationnelles et affectives*

Notre identité tonique est le résultat de nos vécus psychocorporels, relationnels et d'apprentissages, rendu possible grâce à l'équipement neurologique donné. Le bébé, d'abord passif, prendra progressivement le contrôle de son corps grâce au lois proximo-distale¹⁹ et céphalo-caudale²⁰. Le tonus ou état de tension de nos muscles, n'est pas considéré isolément comme une tension étrangère mais bien subjectivement, inhérent et témoin du fonctionnement psychomoteur de la personne et de son ajustement au monde intérieur et extérieur. Ce faisant, le lien tonique indissociable de la dimension émotionnelle traduit le dialogue tonico-émotionnel.

Nous l'avons évoqué, c'est **H. Wallon**, puis **J. de Ajuriaguerra**²¹ qui ont

¹⁸ Ensemble de mouvements coordonnés et intentionnels dans un but précis avec un projet moteur pensé.

¹⁹ Le bébé contrôle les mouvements près de l'axe corporel avant les mouvements des extrémités du corps.

²⁰ Le bébé contrôle successivement les muscles de la tête, le tronc et les membres supérieurs, le bassin et les membres inférieurs.

²¹ Cf *supra*. 1.1 La psychomotricité, p. 8-9.

largement décrit ce phénomène qui invite à se sentir exister inévitablement dans une relation. En fonction de l'interaction, la posture et le tonus se modulent et participent à la sensation et à la représentation des limites corporelles. Le tonus est un moyen d'expression, un des fondements de notre identité psychocorporelle et le dialogue tonico-émotionnel permet la constitution d'un sentiment de sécurité.

L'enfant carencé, qui vit dans une insécurité a des difficultés à ajuster son tonus et ses émotions. Au niveau relationnel, c'est un mélange d'avidité affective et de rejet. Dans ce cercle vicieux où l'enfant se protège comme il peut, en souvenir de ses blessures, **M. Lemay** (1979) théorise le **phénomène de brisure** et le **fantasme de contagion**, caractéristiques de la pathologie carencielle. Le phénomène de brisure traduit l'enfant qui, en grande demande d'affection rompt la relation devant la difficulté à recevoir cette affection. Quant au fantasme de contagion, il fait référence à l'enfant qui, persécuté dans son milieu, devient lui-même persécuteur. Comme s'il avait introjecté en lui le mauvais objet, au sens Kleinien, « *il rend donc mauvais les autres personnes, sans qu'on puisse lui apporter une aide véritable* » (Lemay, 1979, p. 288). Quant à **B. Cyrulnik**, il nous précise que ces enfants ont moins peur d'un coup, d'une agression que d'affection... « *en essayant d'aimer ces enfants on les angoisse* » (Cyrulnik, 2010, p.71).

3.2.5 Résilience

Bien qu'être déraciné est toujours une épreuve, la séparation peut devenir un soulagement pour l'enfant qui parvient alors à se reconstruire. Pour **B. Cyrulnik**, après un traumatisme, un individu peut reprendre un développement de qualité différent du développement initial. Cette aptitude à **rebondir** est appelée « *processus de résilience* » (Anaut, Cyrulnik, 2014) et dépend de nombreux facteurs intrinsèques et extrinsèques à l'individu : génétiques, épigénétiques, environnementaux, le caractère et le tempérament, la plasticité cérébrale²²... Un des facteurs essentiels de résilience semble une fois de plus, reposer sur la qualité d'un attachement sécurisé : « *les relations entre attachement et résilience tendent à s'exprimer sensiblement à travers la « base de sécurité » offerte par l'attachement, qui apparaît alors comme un facteur puissant de la résilience* » (Lighezzolo et De Tychev, cités par Anaut et Cyrulnik, 2014, p.70). Des **traces en mémoire** de nos vécus primitifs semblent gravés en nous et parfois même, orienter l'avenir. Il convient alors de penser qu'un attachement insécurisé rendra un individu moins apte à relancer un développement de qualité. Cependant, de nombreux facteurs intervenant dans le processus de résilience, il est bon de penser

²² Capacité du cerveau à recréer des circuits neuronaux grâce aux apprentissages et à l'expérience.

que si le passé a laissé des traces traumatiques, la force du présent et l'avenir peuvent offrir des possibilités pour se (re)construire et avancer.

Nous avons vu que l'enfant de foyer, en ayant subi des traumatismes pendant son développement, a vécu dans la négligence de ses besoins fondamentaux : besoin d'attachement, relationnel, de contenance et de protection, d'appartenance et d'identité etc. Ces besoins n'étant pas entendus, le développement psychocorporel de l'enfant n'a pu se faire convenablement : les répercussions sont psychiques (avec des troubles cognitifs, un manque de confiance en lui), mais aussi motrices (avec des troubles tonico-émotionnels, en général un excès de tonus, une motricité altérée et une somatisation), et enfin des répercussions relationnelles et affectives.

Nous avons également évoqué les nombreux facteurs qui entrent en jeu dans les capacités de résilience et nous encourageant à agir pour tendre vers un équilibre des besoins. Quel dispositif pourrait-être proposé pour aider ces enfants à s'équilibrer ?

4 UNE PROPOSITION DE DISPOSITIF PAR LA MEDIATION CIRQUE – LA CLINIQUE

4.1 L'équilibre des besoins. Apports de S. Robert Ouvray

Le livre *Mal élevé* de **S. Robert Ouvray** est un plaidoyer à l'enfance, à son respect et à sa protection. Il s'adresse aux parents, éducateurs, thérapeutes...à tous ceux qui accompagnent notre descendance. L'ouvrage éclaire la place passionnante et complexe de tous ces acteurs du soin. L'accent est dressé sur les besoins fondamentaux et tous sont passés en revue. L'auteure extrait néanmoins trois grands besoins primaires : « **la recherche de nouveauté, l'évitement de la souffrance et le besoin de récompense**. Ces trois conduites de base correspondent aux besoins de stimulation, d'être protégé, enveloppé et de recevoir du sens » (Robert Ouvray, 2003, p.171).

L'adulte accompagne l'enfant, naturellement curieux et en demande de mouvement, à découvrir son monde tout en lui amenant des moments de pause, d'accalmie et de retrait nécessaire à la mise en sens et de fait à l'investissement de la vie psychique. Il s'agit d'aspirer à une harmonie psyché-soma où les activités motrices, psychiques mais aussi les non-activités, au sens où l'enfant est encouragé à mettre au repos ses pensées et ses actions, sont liées et justement dosées. L'auteure recense l'ensemble de ces conduites sous les termes de besoins **simples et antagonistes**.

Les besoins antagonistes de l'enfant se situent principalement entre liberté et limites, distance et proximité, stimulation et calme. Il s'agit de trouver le juste équilibre

pour éviter de frustrer ou saturer un des domaines. De même, par respect pour les différences interindividuelles, il incombe de ne pas poser un modèle mais de pouvoir adapter cet équilibre aux besoins singuliers de chaque enfant. Toute approche psychothérapeutique met d'ailleurs en avant la singularité de chacun : « *dans la pratique, elle est notre lot quotidien ; et chaque rencontre avec un enfant est l'occasion de fabriquer avec lui un nouveau dispositif pour l'accueillir et le traiter* » (Delion, 2008, p. 209).

L'être humain est un être relationnel qui a besoin de l'autre pour exister. Dans un environnement humain, matériel et biologique adéquat, il pourra se développer en sécurité et s'autonomiser progressivement pour s'ouvrir à des expériences propres. Ces expériences sont corporelles, sensorielles, motrices, cognitives et relationnelles. L'intériorisation de figures parentales plaisantes et structurantes se met au service du mouvement et de la pensée de l'enfant. Parallèlement, il ressent une unité dans le temps et l'espace car les représentations sont stables. Il éprouve une contenance physique et psychique dans laquelle il dissocie le dedans et le dehors et ainsi perçoit des frontières qui tantôt le protègent tantôt l'ouvrent à la relation. Il peut s'approprier les phénomènes et devenir sujet agissant sur le monde.

Les relations précoces comme les expériences sensorimotrices se tissent et nous rappellent à quel point l'être est éminemment bio-psycho-social.

Les trois conduites de base extraites par S. Robert Ouvray nous ont semblé pertinentes à renforcer dans le cadre de populations d'enfants de foyer, c'est pourquoi ces conduites ont inspirées l'élaboration de nos séances. Pour ce faire, nous verrons dans la prise en charge proposée que la médiation cirque est pensée en alternant des moments collectifs et de co-construction avec des moments plus individuels, où l'enfant s'organise et éprouve une enveloppe corporelle. Les mouvements sont canalisés, se transforment et prennent sens. L'expérience du corps peut alors se ressentir en dehors du mouvement, rassemblé dans des dispositifs contenant, « auto-calmants ». L'enfant existe dans une motricité qui n'est pas destructive mais structurante.

[4.2 Les séances types, cadre spatio-temporel et humain](#)

Octobre 2019, ma camarade et moi commençons des séances d'une heure et demie, chaque mercredi, avec quatre enfants de cinq à six ans et l'éducateur du groupe. Nous espérons que la durée des séances, suffisamment longues, atténue les nombreuses discontinuités vécues. Rappelons que **l'enjeu est thérapeutique**, c'est à

dire que la médiation ne vise aucun apprentissage ni éducation mais s'inscrit dans une dynamique de soin et d'harmonisation psychocorporelle. Elle se transforme alors pour l'expérience psychomotrice et subjective, peu importe le résultat. Nous cherchons à exploiter les ressources du cirque dans d'autres dimensions que celles habituellement attendues : « *les techniques psychocorporelles, en se centrant avant tout sur l'effectuation du geste plutôt que sur sa visée, interrogent cette dimension qualitative et mettent en place des outils de modulation et de construction tonique* » (Lesage, 2012, p.40).

4.2.1 Axes thérapeutiques

Ainsi, est extrait ce qui peut être utile pour le patient. Outre la stimulation ludique du développement psychomoteur, qui a manqué pour ces enfants, la diversité des disciplines du cirque nous permet de travailler autour d'axes thérapeutiques nombreux. Non exhaustifs, ils s'appuient sur les expériences de **M. Lemay** (1979) auprès d'enfants carencés et les témoignages que nous livre **H. Hotier** (2001) en faveur des projets de cirque, qui luttent contre l'exclusion, quelle qu'en soit la forme :

- Encourager des expériences sensorielles ;
- Accompagner l'organisation et la structuration temporo-spatiale ;
- Favoriser l'émergence du schéma corporel, de l'image corporelle et d'une unité corporelle ;
- Travailler sur l'agitation motrice en développant l'activité symbolique mais aussi les expériences de contenance et de limites corporelles ;
- Diminuer les angoisses et favoriser un fond tonique plus adapté ;
- Stimuler l'activité symbolique et imaginaire ;
- Encourager la relation, la solidarité et la coopération ;
- Enrichir la communication, l'expression et les émotions ;
- Favoriser l'estime de soi et la confiance en soi ;
- Développer les fonctions exécutives et les capacités d'adaptation ;
- Encourager la construction identitaire.

4.2.2 Cadre

Dans une salle de 60m², nous pensons un univers privilégié, beau et accueillant. Un pan de mur est habillé d'un large rideau de velours prune, les objets du cirque de différentes matières et couleurs structurent l'espace. L'éclairage est doux, les stores sont abaissés pour limiter les distractions externes. Nul doute que l'univers du cirque

et ses objets vont colorer les relations. Lors d'une première séance, l'accent est mis sur la rencontre avec le groupe et une **découverte sensorielle** du lieu : regarder, écouter (bruits, sons, musiques), sentir, et toucher. Le groupe entre en contact avec le nouvel environnement : les objets mais aussi le sol, les murs, les autres.

Très vite ma camarade et moi serons amenées à repenser les stimulations visuelles manifestement trop nombreuses. Dès la deuxième séance, nous réduisons ce « trop-plein » d'informations. En effet confrontées à la dispersion de certains enfants préoccupés à attraper et manipuler le matériel, nous décidons de recouvrir certains objets avec des draps et d'en laisser d'autres dans des malles pour atténuer les stimuli. Ils seront dévoilés et sortis au fur et à mesure. L'espace nous semble moins attrayant mais la séance est plus structurée. A ce sujet, Lemay (1979) et sa longue expérience auprès d'enfants carencés nous conforte dans notre choix : « *Les stimuli proposés sont peu nombreux en même temps (dans le cas contraire, l'hyperstimulation déclenche inévitablement anxiété et activité désordonnée)* ». Le cirque porte en lui les valeurs du collectif et de l'entraide, et le corps en relation est la pierre angulaire du travail du psychomotricien. Les adultes, sans rejet ni exagération, sont invités à répondre aux demandes affectives des enfants, engagés émotionnellement mais à la recherche de la juste distance. « *Ils [les stimuli] sont clairement reliés à la présence d'une personne identifiée qui cherche à devenir significative, sans pour autant faire peser inutilement le poids de son affectivité* » (Lemay, 1979, p.144).

Les découvertes d'abord sensorielles deviendront graduellement fonctionnelles, l'activité est pensée de manière progressive et à l'écoute du rythme propre à chaque enfant. Nous avons mis un point d'honneur à offrir un espace de réussite où chacun pourra « *tirer le meilleur de lui-même* ». Nous proposons à l'enfant « *des tâches simples, limitées dans le temps, nettement situées dans l'espace, capables de lui procurer des satisfactions rapides, absentes d'esprit compétitif* » (Lemay, 1979, p.197). Nous espérons que le milieu est favorable et satisfaisant, sans en faire un leurre idéal, mais afin de créer un environnement accueillant et gratifiant où l'enfant sera reconnu dans sa singularité ; en chemin vers une meilleure estime de lui-même.

D'inévitables étapes de présentations et démonstrations où le *faire ensemble* est favorisé mettront en avant le **game**, ils précéderont des moments plus libres et spontanés propice à l'élan créateur, le **play**²³. Lieu d'expression, les initiatives et l'autonomie sont encouragées.

²³ Cf. *supra*, 1.3.2.3 Espace transitionnel et médium malléable, p.16.

4.2.3 Repères spatiaux et temporels

Rappelons que ces enfants insécures sont témoins et acteurs d'une existence relationnelle et matérielle altérée faute de constance vécue. Arrivés en territoire inconnu, ils se confrontent pour la première ou énième fois à des contours étrangers : des gens, des lieux de vie, des vêtements, du matériel ...tout est nouveau et de surcroît à partager. Devant cet amas propice à l'inquiétude de tout un chacun, l'hyperactivité peut être un des symptômes traduisant une insécurité. Le fait d'avoir une salle réservée à la psychomotricité tend à créer un cocon sécurisant afin d'éviter une surcharge d'angoisse. Un environnement privilégié, et clairement identifié est pensé : cela passe par les mots, mais aussi la construction d'un espace nettement repérable et toujours identique à chaque séance. Nous espérons ainsi créer un sentiment de continuité et de sécurité.

4.2.4 Régularité

« **Enraciner** le sujet dans des séquences temporelles ressenties et reconnues » (Lemay, 1979, p.172). Afin d'anticiper les angoisses que peuvent générer les nouvelles situations, nous avons particulièrement veillé à ce que les événements soient prévisibles et nettement définis. Supports visuels, présentation brève des différents temps de la séance et annonce avant chaque transition. Malgré cela, des difficultés autour de la séparation nous ont amené à recentrer notre attention sur les fins de séances ce que nous décrirons plus avant.

Les moments individuels encouragent l'enfant à expérimenter et manipuler dans un rythme qui lui est propre. La répétition des expériences stimule l'attention, la concentration et la persévérance dans *l'ici et maintenant*. Les stimulations auditives, comme les comptines rituelles, le fond musical dynamique en milieu de séances et la musique douce de fin offrent une « **trame sonore significative** » (Lemay, *ibid*) qui concoure à instaurer une rythmicité et des repères dans le temps. Elle offre ainsi une enveloppe sonore, comme le « *bain de bruit* » de T. B Brazelton, l'« *enveloppe narrative* » de D. Stern ou encore la « *peau de mots* » pour D. Anzieu.

Le cadre a donc la volonté d'être rigoureusement structuré. La salle dont nous disposons a l'intérêt d'être isolée des lieux de vie du foyer et être réservée exclusivement à la séance ce qui contribue à l'instauration d'un vécu bien situé dans l'espace. Le matériel est toujours à la même place délimitant des espaces propres aux différentes disciplines.

Il aura fallu un temps pour que notre présence, en tant que psychomotriciennes/

stagiaires, soit connue de tous les professionnels et que le lieu des séances reste décentement propre et réservé, mais tout s'est progressivement régulé. Le déroulé d'une séance type est pensé en quatre temps formels :

- Rassemblement en cercle : temps de rencontres/retrouvailles suivi de manipulations sensorielles et de jonglage en groupe pour se rendre présents émotionnellement et corporellement à soi et à l'autre. Quelques comptines autour du cirque et du chapiteau ;
- Eveil corporel global et acrobaties ;
- Temps plus individuels, voyage au gré de ses envies dans les différents ateliers/disciplines ;
- Retour ensemble autour d'activités de portage et de balancement dans un drap. Puis, un temps qui nous rassemble avec la toile du chapiteau²⁴. A l'unissons, nous manipulons la toile circulaire qui s'envole de la terre au ciel, du ciel à la terre et nous finissons lovés et cachés à l'intérieur avant de se dire au revoir.
- Temps plus informel : échange verbal autour de la séance, rangement du matériel.

4.2.5 *Accompagnement*

Un **éducateur** accompagne les enfants dans la séance. Nous tenons à ce que les adultes participent et s'amuse, se retirant un peu de la position hiérarchique du quotidien. Nous sommes donc trois adultes et quatre enfants dans une co-construction de la séance. Solidaires les uns des autres, nous passons tour à tour, « du statut d'aidant, au statut d'aidé ». Garantes du cadre, ma camarade et moi jonglons entre trois relations : avec les enfants, les éducateurs et entre nous deux. Être trois adultes nous permet d'assurer une continuité dans la dynamique de groupe et de pouvoir répondre, quand cela se présente, à des demandes plus individualisées. Si au départ, il était prévu que l'éducatrice soit la même tout au long de l'année, afin d'assurer un repère et une continuité, la réalité en a voulu autrement : elle n'était pas toujours disponible et nous avons donc rencontré sept professionnels de l'éducation. Néanmoins cela nous a permis d'entrevoir que le lien entre les enfants et les éducateurs influençait considérablement le déroulement des ateliers. Une fois le groupe parti, ma camarade et moi prenons le temps d'échanger, prendre des notes de nos observations et penser la prochaine séance. Nous croisons nos regards et je

²⁴ Nom donné à la toile de parachute, matériel pour enfants. Cf. *infra*, 4.4 Le cercle pour conclure les disciplines, p.65.

constate à quel point être deux est précieux : je prends aisément de la distance avec la technique du cirque car nous questionnons sans cesse la médiation au service d'une approche psychomotrice pour chaque enfant.

Nous avons vu que le cadre est rigoureusement pensé en amont afin de proposer des repères spatiaux, temporels et humains structurants. Ma camarade et moi composons avec ce que nous sommes : étudiantes en psychomotricité et en totale autonomie dans le déroulement des ateliers. En toile de fond, les mots de S. Robert Ouvray nous guident « *être stimulé, protégé et recevoir du sens* ». A présent, place aux disciplines qui constituent le cirque. Elles sont agrémentées d'extraits cliniques.

4.3 [Les disciplines](#)

4.3.1 *Acrobatie*

4.3.1.1 *Théorie*

4.3.1.1.1 *Expérience des limites corporelles*

Sans dessus dessous, l'acrobatie modifie les habitudes spatiales ; le corps expérimente toutes les directions et cette diversité gestuelle affine la construction psychocorporelle. Les limites du corps s'éprouvent à travers la **variété des appuis** qui peuvent dessiner les contours de toute la surface de la peau. Les stimulations sont nombreuses : haptiques, musculaires, articulatoires et squelettiques.

En acrobatie le gainage du corps est très sollicité : basé sur le tonus axial et le maintien d'une position il éveille la musculature profonde et en isométrie²⁵. Ce recrutement tonique participe au maintien de la colonne vertébrale et à un sentiment de solidarité entre les différents segments du corps. Ainsi, l'équation entre les différentes afférences intéroceptives et extéroceptives crée une **unité corporelle**.

4.3.1.1.2 *Chaînes musculaires*

A la manière de **G. Struyf**, la **chaîne musculaire** antéro-postérieure²⁶ est en éveil chez le circassien acrobate (cité par Lesage, 2012). En effet, plier les genoux et activer les muscles quadriceps offre une posture de réactivité. La qualité des ajustements posturaux anticipateurs donne de l'assurance à l'acrobate ; il peut libérer le haut du corps et s'ouvrir à l'environnement.

Deux dynamiques contraires s'équilibrent : la prise d'appui et le rebond. La première se sert de la gravité pour s'ancrer dans la terre et densifier le corps ; la

²⁵ Dans ce cas, le corps n'est pas en mouvement, les muscles se contractent sans changer de longueur.

²⁶ Chaîne de rythmicité et coordination des autres chaînes.

seconde repousse la pesanteur et semble alléger le corps. Ce jeu d'équilibre et d'énergies engendre un centre de gravité mouvant et peu ordinaire. Dans l'enfance, cette **coordination appui-repoussé** doit être explorée par le petit d'homme avant la marche ou sur le corps de l'adulte qui le porte. « *Dans la construction du corps, l'intégration du poids en tant que relation active à la terre est donc essentielle pour garantir une sécurité de base et une modulation tonique* » (Lesage, 2012, p. 140). Cette citation nous éclaire sur l'un des fondements essentiels du sentiment de sécurité corporelle : l'enracinement des appuis et la sensation **d'ancrage** dans le sol via l'intégration des effets de la pesanteur.

4.3.1.1.3 Organisation spatio-temporelle

Pour réaliser des acrobaties, les règles de sécurité sont constamment rappelées afin d'assurer la protection de l'individu et du groupe. Sur des tapis, il convient de matérialiser des trajectoires (lignes, croisements, cercles) afin de structurer l'environnement physique et humain. Dans ce lieu commun de déplacements, la conscience de soi et de l'entourage s'élargit. Les distances de sécurité à respecter mettent en lumière la **kinesphère**²⁷ de **R. Laban**.

La conquête de l'espace amène des choix dans l'engagement du corps : les **postures symétriques** équilibrent les forces (avant-arrière, haut-bas, droite-gauche) alors que les **postures asymétriques** orientent le sujet dans une préférence latérale. Dans ce large champ des possibles l'enfant s'organise et sélectionne des repères améliorant la connaissance du corps et de l'espace.

4.3.1.1.4 Portés acrobatiques, le groupe

Dans la pratique des portés acrobatiques, en duo ou à plus de deux partenaires, le collectif et la solidarité sont en jeu. Appelé aussi travail de *main à main*, il s'étend en réalité au-delà de ce seul domaine. En statique ou dynamique, les porteur(s) et voltigeur(s) partagent un **dialogue tonico-émotionnel** très fin où le tonus et l'émotion de l'un rencontre le tonus et l'émotion de l'autre. Ils s'ajustent et leur dialogue s'étend aussi aux partenaires en parade, garant de la sécurité physique et psychique du groupe. La rencontre peut se faire en appui à et sur l'autre.

4.3.1.2 Le dispositif au foyer

L'agencement du matériel suivant propose un espace structuré, contenant et protégé :

²⁷ L'espace personnel et imaginaire qui entoure un individu et qu'il peut atteindre jusqu'à l'extrémité de ses doigts et de ses pieds.

- Trois tapis de gym de 200*100*4 cm en mousse (recouverte d'une housse antidérapante en contact avec le sol), apportent un sol sûr et relativement rigide ;
- Un matelas plus épais, dit « de chute » ou « de réception » de 240*200*20 cm (en mousse absorbante avec un dessous antidérapant), apporte un sol plus mou et souple. Cela permet des réalisations plus complexes comme les roulades.

Les propositions au foyer se situent essentiellement autour d'un travail d'échauffement global du corps et de déplacements ludiques. L'échauffement soutient une présence émotionnelle des participants de l'atelier. Il utilise les bases de l'acrobatie pour mettre au travail toutes les parties du corps : mobilisations articulaires et musculaires, temps de gainage et autres exercices sont à l'ouvrage avant les traversées sur les tapis. Les différents **schèmes posturomoteurs** ²⁸ peuvent s'expérimenter soutenus par l'imaginaire forain.

Quant aux déplacements, ils sont majoritairement inspirés du monde animal. Celui-ci offre une variété de situations corporelles et nous invite parfois au dépassement de soi. Evocateur pour chacun, il éveille un intérêt pour l'imaginaire et stimule les capacités attentionnelles. *Rouler comme le tatou ; ramper comme le serpent ; se déplacer à quatre pattes pour imiter le lion ; ou à genoux dressés à la manière d'un lémurien ; imiter la marche de l'ours en appui sur les mains et les pieds ; ou encore incarner le lapin ou la grenouille pour aborder les sauts...* toutes ces images proposent une variété de mise en forme du corps, de la pensée et de l'affectivité. Chemin faisant, les **niveaux d'évolutions motrices** (NEM²⁹) peuvent être rejoués voire remaniés.

Dans l'espace de la médiation, à chacun ses prouesses, saut à pieds joints, roulade ou équilibre, chaque nouveau pas en avant est une victoire. Ici, les enfants sont jeunes et leurs capacités motrices, bien qu'en évolution, restent élémentaires. C'est donc le progrès, la qualité du mouvement et l'intention du geste qui importent ; jamais la performance. Il convient également que les enfants soient en réussite.

A travers ces propositions, l'enfant découvre ses ressources intérieures. Il est encouragé à prendre confiance dans son rapport au sol, premier support non humain. En évoluant dans une pratique qui lui confère une grande liberté spatiale il est cependant moins contenu que dans la pratique des objets du cirque. En effet, nous verrons que les autres dispositifs structurent davantage la gestuelle.

²⁸ Schèmes typiques développés par la chorégraphe I. Bartenieff au nombre de cinq.

²⁹ Les NEM sont les différents modes de locomotion par lequel passe le petit d'homme avant d'acquérir la station bipodale (reptation, retournements, quadrupédie et autres redressements).

4.3.1.3 Extraits cliniques

« Libre ou égaré. »

Au foyer, l'acrobatie était initialement pensée avec une relative autonomie spatiale. Confrontées à la dispersion, nous avons réorganisé le dispositif :

- Une ligne jaune au sol délimite le départ, à partir duquel un magicien (un des adultes) autorise la traversée avec sa traditionnelle formule magique ;
- Une avancée de tapis rouges, couleur évocatrice du cirque, trace la trajectoire jusqu'au mur délimitant l'arrivée. Sur cette piste, les animaux acrobates se réalisent.

Plus structuré visuellement et soutenu par un discours brodé de l'imaginaire du cirque, cet espace offre un réel moment de plaisir partagé. Le marquage visuel à l'effet de proposer des frontières constructives. L'angoisse est manifestement diminuée, le corps peut se décharger et se ressentir dans une contenance rassurante et organisatrice. L'attention et l'engagement corporel sont mobilisés collectivement. Tous les enfants attendent l'annonce abracadabrante de l'animal à imiter. Les adultes semblent apaisés. L'activité psychomotrice prend sens.

« Prendre confiance en son support. »

Lors de notre première rencontre avec **Nathan**, son corps très verticalisé et peu habile nous interroge. Nathan est essentiellement en position debout ou assise. Lors de l'échauffement, parmi les animaux proposés, le seul réellement honoré est la girafe : ce mammifère élancé qui vise les hauteurs. Dans le contexte de l'acrobatie, la girafe s'incarne dans une posture longiligne et fuyant le sol : sur demi-pointes seul l'avant-pied est en contact avec la terre ; les bras levés au ciel longent les oreilles. Les reptations et le quatre-pattes sont refusés. Qu'est-ce que le sol représente pour cet enfant ? Un mauvais souvenir ? La chute ? L'abandon ? Y a-t-il passé trop de temps à défaut de portage ? Ou au contraire pas assez ? Lutte-t-il contre les effets de la pesanteur ? Privilégie-t-il la position, tel un équidé vigilant, prêt à s'échapper en cas de danger ? Il demeure que Nathan préfère la verticalité. Explorer au sol suggère, en effet, un certain lâcher-prise.

Dès lors, nous nous demandons comment inviter Nathan à explorer le sol. Quelles étapes intermédiaires proposer ? Nous supposons que l'enfant manque de confiance dans cet environnement encore inconnu ne lui permettant pas de s'engager dans l'action.

Avec lui, nous accentuons donc les propositions d'éveil corporel, à l'aide de pressions musculaires et de percussions osseuses qui l'aident peu à peu à prendre confiance. En prenant soin de toujours lui laisser le choix, Nathan a pu prendre appui sur ses genoux pour avancer, et progressivement poser son ventre au sol pour ramper avec plaisir. A son rythme³⁰, il a pu expérimenter des appuis et prendre confiance une fois avoir pu vérifier qu'il était en lieu sûr. Outre un environnement non familier qu'il lui fallait apprivoiser, il est probable que le sol soit teinté du souvenir de la qualité des interactions passées. Nous pouvons également supposer qu'un portage mal assuré dans l'enfance rend difficile tout investissement extérieur.

« *Avènement du sens.* »

En cercle, chacun dans le groupe s'échauffe. De la tête aux pieds, les articulations et les muscles sont en éveil. Puis, **Maël** sort du cercle et s'élanche dans une course circulaire longeant les contours de la salle. Après quelques tentatives infructueuses pour le ramener au sein du groupe, nous cessons de lui porter attention afin de maintenir la concentration des autres enfants. Malheur ! La course est contagieuse, un deuxième enfant, puis un troisième puis le quatrième. . . tous se mettent à courir. Mais ce malheur n'est visiblement qu'un bonheur pour les enfants. Si les adultes que nous sommes sont un peu désemparées devant l'impuissance à construire l'atelier, nous les laissons néanmoins dans cet élan de liberté avant de relancer une autre activité plus structurante. Pendant plusieurs jours, nous nous posons la question suivante : « *Comment apporter du signifiant à cette course folle qui se reproduira souvent en début de séance ? N'y a-t-il pas, au cirque, des courses circulaires ? Si ! Les débuts du cirque moderne et les chevaux sur la piste de treize mètres bien sûr !* ». Ainsi étayés par l'imaginaire du cirque, nous avons pu structurer l'agitation motrice de Maël en impulsant une intention à partager. D'un mouvement individuel, où l'enfant sort du cadre, nous sommes passés à une expérience collective et créative contenue dans le cadre de l'atelier.

³⁰ En l'espace de quatre séances.

En souvenir de nos **premiers déplacements**, et du **premier support** sur lequel nous nous sommes entraînés (sur le corps de l'autre qui nous porte et au sol avant la marche), l'acrobatie stimule toute la surface du corps et enrichit considérablement nos **conduites d'adaptation** en autorisant la découverte d'une grande variété de dimensions spatiales.

4.3.2 Jonglage

4.3.2.1 Théorie

Le jonglage propose un large éventail d'objets : foulards, balles, anneaux, massues, boîtes, diabolos, bâtons du diable. . . Leurs qualités sont variables : couleurs, matières, textures, densités, tailles, poids... Tout semble pouvoir s'envisager.

Le jongleur, dans son sens le plus strict, est une personne qui manipule, lance et rattrape des objets avec agilité et adresse. L'image la plus évocatrice est celle d'un personnage debout manipulant des balles à la verticale. L'**aspect balistique** de cette discipline autorise une expérience des lois de la gravité à distance de son propre corps (dit repères exocentrés). Par notre action l'objet va envers et contre la pesanteur.

Selon **A. D'Ignazio** et **G. Faideau**, le jonglage et plus largement les manipulations de balles stimulent les fonctions neurophysiologiques et la relation. Au niveau neuromoteur, la dextérité manuelle, la rythmicité et le contrôle oculopostural³¹ sont en action. Ces éléments s'actualisent à l'aide de feed-back sensoriels (rétroaction de l'information par les différents sens) et travaillent également les coordinations et la latéralité (Albaret, Giromini, Scialom, 2015).

Au-delà de l'aspect balistique, la créativité du jongleur-manipulateur s'exprime avec une grande liberté. Tout objet peut prêter à une gestuelle bien singulière. Le jonglage peut soulever un aspect émotionnel, allant au-delà de l'enjeu moteur.

4.3.2.1.1 Manipulation d'objets

*« Considérée dans son sens le plus large, la manipulation d'objet est aussi ancienne que l'humanité. Restreinte au domaine de l'art et à l'exercice d'une compétence experte et rare, la notion peut englober la pratique des instruments de musique, de la marionnette, de la magie. Dans le domaine jonglistique elle se définit comme **jeu avec la gravité**, à l'instar de tous les arts du cirque. Elle présuppose que rien ne doit être caché à la vue du spectateur, à la différence de la magie. Enfin, elle*

³¹ Relatif aux saccades oculaires et au maintien de l'équilibre du corps.

se caractérise par la non-périodicité des mouvements qu'elle est susceptible de mettre en œuvre, au contraire du jonglage qui est, lui, périodique » (Guy, 2018).

En effet, la manipulation d'objet enlève la dimension rythmique qui organise nettement le jonglage classique. Ici, l'action est qualifiée par **l'intentionnalité** et le contact corps-objet. Le corps tout entier peut soutenir l'objet et éveiller surprise et poésie au service d'un langage. Nous sortons d'une sorte d'enfermement, que peut illustrer métaphoriquement le jonglage, non sans rappeler les stéréotypies chez certains enfants autistes, pour s'ouvrir à d'innombrables possibilités créatrices.

L'exploit n'est pas dans la force du lancer et de la réception mais dans la qualité de portage de l'objet : le jongleur cherche des appuis solides et affine sa relation avec le sol et l'objet. Cela nécessite la convergence de nombreux éléments : être connecté à soi-même, au sol et à l'objet. C'est dans cette liberté de choix et d'action que l'image du corps peut s'épanouir et soutenir l'estime de soi.

Si manipuler un objet peut paraître comme le plus banal des ouvrages, il regorge pourtant de trésors cachés quand imagination et créativité résonnent. Tout objet, même le plus commun, donne lieu à une énergie bien singulière où la beauté du geste et l'expressivité peuvent s'épanouir.

Il en est de même dans le détournement d'objets : il permet de rêver un peu et de sortir du défi de la réception qui parfois prend le dessus et limite l'expression. Déployer un foulard de couleur devient un cadeau floral à son partenaire ; souffler sur une plume se transforme en un baiser volant ; une balle en équilibre sur le dos de la main peut incarner un oiseau ; une massue devient une longue-vue ; un anneau se transforme en monture de lunettes . . . autant d'images qui invitent à de nombreuses aventures et partages.

4.3.2.1.2 Jonglage en groupe : le passing

« *Le passing est l'art de passer des objets à un ou plusieurs partenaires, de façon coordonnée et sans interruption, occasionnant une forme d'ensemble esthétique* » (Albaret, Giromini, Scialom, 2015, p. 496). Nous pouvons donc parler de *passing* dès lors que deux partenaires s'échangent un objet. Il ouvre la perspective d'un **accordage** collectif où opère un **dialogue posturo-tonico-émotionnel**. Pour que ce langage soit opérant, les jongleurs précisent notamment leur régulation tonique, leur attention visuelle et l'ajustement des distances et du rythme. La répétition de l'action permet de mettre en place des stratégies d'anticipation et de se servir du feedback multisensoriel pour mieux s'harmoniser. L'expérience est interpersonnelle et

transpersonnelle (Bellia, 2001 ; Lesage, 2006) c'est-à-dire qu'elle permet de partager avec un autre et, dans le cas d'un groupe, de se sentir appartenant à un tout et d'avoir une place, égale à chacun, garantissant la continuité et la stabilité dans l'échange.

Les enfants que nous rencontrons ont souvent des difficultés relationnelles dans leur quotidien. Ici, nous proposons d'éprouver le lien à autrui sous une nouvelle forme, qui se réorganise dans un **jeu symbolique**, ludique et créatif avec les éléments de la jonglerie. Dans un espace sécurisant et accueillant, ils peuvent jouer, manipuler, et s'ajuster corporellement. L'objet peut être relié à la vie affective et se manier en souvenir, conscients ou inconscients, d'expériences primitives souvent insécures. Comment l'enfant manipule et porte-t-il la matière ? Quelles réactions émotionnelles se déploient ? Dans quel rythme et quel espace opère-t-il ? En tant qu'objet-média, il peut mettre en scène des éléments de vie à distance de soi, et donc d'une certaine façon, **médiatiser** la question de la chute et autres angoisses dans des processus de symbolisation déjà secondarisés. Dans ce contexte, les questionnements que soulèvent le jonglage sont les suivants : ses nombreuses composantes et la diversité de ses objets pourraient-ils venir métaboliser le souvenir d'un *holding*, d'un *handling* et de *l'object presenting*³² ? Un potentiel lieu où revivre des traces d'un attachement insécure ? L'extrait qui suit, présenté dans le cadre d'une médiation de jeux de ballons, pourrait tout à fait se transposer dans le *passing* et retiendra toute notre attention.

*« La **capacité des échanges** peut parfois faire écho à la qualité de l'attachement que l'enfant a pu nouer dans sa petite enfance et à sa capacité à s'appuyer sur une base de sécurité [...] Les jeux de lancer/attraper de ballon où la distance varie, jouant sur l'éloignement et le rapprochement, avec comme seules contraintes que les passes soient possibles, prennent très souvent une **haute valeur symbolique** pour des enfants qui ont eu un attachement primaire insécure. Ce jeu permet de représenter une distance élastique mais sans rupture dans l'échange. [...] Il permet alors à l'enfant, tout en étant relié à une figure stable, de jouer avec l'éloignement et d'en maîtriser la variation. La balle vient matérialiser dans l'espace la distance, et fait le lien « pour de vrai ». [...] Ainsi ce jeu peut être une véritable proposition de réorganisation psychique des mouvements émotionnels engendrés par la distance et la séparation. Rappelons que le but de l'attachement est d'amener la prise d'autonomie. Il constitue une base de sécurité pour l'exploration » (Jourget, 2013, p.72-73).*

Cet aller-retour constitutif de l'échange, alternant position active et passive,

³² Cf. *supra*, 3.1.3 Milieu Humain, p.20.

s'amuse de la distance au profit d'un remaniement psychique et corporel. Dans un espace-temps relationnel privilégié, le *passing* vient matérialiser le lien entre l'enfant et ses pairs/le psychomotricien. Il expérimente une manière de porter, attraper et manipuler, dans une relation à l'autre. Ce moment partagé, sous le regard bienveillant de l'adulte, soutient l'enfant qui parvient alors à accorder sa posture et la force de son lancer pour que l'échange s'installe sans chute trop rapide.

En conclusion, le jonglage renvoie aux **premières manipulations** et à la découverte des distances et du lien. Notre intérêt majeur s'est porté sur le *passing* dans sa dimension « **sensori-psycho-affective** » avec le psychomotricien et les pairs. Il nous amène à penser le **lien** que l'enfant entretient avec l'objet.

4.3.2.2 Dispositif au foyer

Le matériel à notre disposition est constitué de nombreux foulards de couleurs vives, des balles à grains multicolores et des anneaux de jonglage. Nous nous essayons entre lancer/attraper, détournements d'objets, recherche d'équilibre et manipulations.



4.3.2.3 Extraits cliniques

« *L'inévitable chute dans le jonglage.* »

Camille s'essaye au jonglage et ne supporte pas que l'objet puisse tomber. Nous avons pourtant pris soin d'expliquer qu'inévitablement l'objet pouvait nous échapper des mains. Effectivement, le jonglage peut s'avérer être une tâche ingrate. Il demande une acceptation et relative persévérance face à la chute fréquente du matériel. Il convient alors de commencer par des petits mouvements avec des objets facilement maîtrisables. Je montre à Camille que tout va bien, l'objet se ramasse et

nous pouvons recommencer. Mais je n'arrive pas à le rassurer. L'acte manqué semble prendre le dessus. Camille chute, s'effondre toniquement... tout comme l'objet. Petit à petit, notre objectif est que l'enfant prenne confiance en ses capacités et nous tentons de dédramatiser cette chute. Cette situation semble être vécue comme une rupture du lien avec l'objet et cela rend l'expérience destructrice et insurmontable. Il semble ne plus rien contrôler et n'accepte pas la coupure rythmique vécue comme trop déstabilisante. La séance suivante, lorsque l'activité est partagée avec l'adulte dans un *passing* à deux, Camille s'apaise et la situation devient ludique et source de plaisir. Il observe que son partenaire rate aussi certaines réceptions d'objets sans se désorganiser. Il en joue même. Dans ce face à face, Camille est contenu et soutenu par l'adulte : il n'est plus seul face à ce qu'il vit comme une perte. C'est une affaire désormais collective, le jeune garçon peut aisément recommencer et maîtriser l'objet. Malgré sa chute, l'objet est toujours là et la récupération est possible. L'échange est plus sécurisé car il permet d'alterner la position active et passive des partenaires ; et ainsi de prendre de la distance quant à la chute qui fait partie du jeu. La régulation tonique de Camille est plus juste, il peut vivre une expérience continue, sans rupture, et dépasser ses premières frustrations.

« *Créativité et imaginaire dans le détournement d'objets.* »

Charlie est perturbateur dans le groupe. Il apprécie pourtant de nous retrouver, adhère à la première consigne et très vite se lance dans des activités plus individuelles en dehors du cadre proposé. À la limite des règles, il rompt toujours l'équilibre du groupe en avançant ou reculant juste assez pour s'extraire du cercle que nous formons en début de séance. Difficile à canaliser autrement que dans la confrontation, nous avons pourtant vécu deux situations qui ont changé notre regard et l'ont autorisé à agir autrement.

Première mise en situation : La « patate chaude » consiste à imaginer une pomme de terre tout juste sortie du four que nous échangeons avec vivacité d'une main à l'autre afin d'éviter de se brûler les mains. C'est un exercice qui figure parmi les prémices du jonglage. L'aspect ludique et imaginaire vient soutenir la découverte du lancer et des coordinations (notamment bimanuelles et oculomanuelles). Surprise ! Charlie revient parmi nous et s'introduit dans l'activité en la modifiant : avec délicatesse, il me retire la balle des mains et reproduit l'exercice tout en s'éloignant. Sur un banc, il crée un espace imaginaire et mime quelque chose. Il revient alors vers moi avec

noblesse pour me rendre la balle qu'il avait visiblement pris soin d'attendrir. Nous soutenons son initiative qui s'étend au groupe. Le jeu a alors une connotation relationnelle et imaginaire. Charlie a pu saisir la symbolique et l'enrichir dans une co-construction ; peut-être parce qu'elle faisait sens pour lui ou écho à sa propre histoire.

Deuxième mise en situation : Nous initions un jeu de foulard : caché et écrasé dans le creux des mains, il n'est presque plus visible. Puis, les mains s'ouvrent lentement et laissent le tissu-matière s'épanouir telle une fleur. Cette proposition, où le plaisir d'offrir et de recevoir est symbolisé, met en jeu la régulation tonique. Là encore, Charlie fait preuve d'attention et se lance dans une noble mission : s'assurer que tout le monde puisse recevoir l'une de ses fleurs. Si à première vue le petit garçon priorisait des activités individuelles, ces deux instants dévoilent une profonde envie d'être en lien. Le travail du jonglage au cirque, très soutenu par l'élan créateur et la singularité de tout un chacun, étend son pouvoir au-delà du travail gestuel et praxique. Charlie est reconnu, disponible et éprouve de l'empathie. L'activité symbolique est salvatrice, ce rôle d'aidant lui donne une contenance et fait sens, il peut alors investir l'activité motrice proposée. De plus, il éprouve en simultané une détente tonique liée à l'ouverture à l'autre.

Les anneaux sont très convoités : lorsque nous laissons les enfants libres d'explorer l'environnement, **Camille** et **Charlie** se les disputent et les veulent en exclusivité. Après de longues négociations, ils arrivent à partager. Si les facultés imaginaires ne sont pas toujours faciles à mobiliser, nous les voyons élaborer des scénarios. Les anneaux deviennent des sacs, le bras passe à l'intérieur et se pose sur l'épaule ; ces objets formés d'un unique contour sont propices à des allers-retours du corps entre l'intérieur et l'extérieur : tel un tunnel, une porte ou un vêtement. Ils peuvent aussi être disposés au sol pour délimiter un espace privilégié comme les contours d'une maison ou d'une cabane. Nous le voyons, l'objet cerclé soutient une activité symbolique contenante.

D'une séance à l'autre, nous observons les enfants construire. Les manipulations se teintent de l'imaginaire de chacun. Camille s'installe dans le pneu et tient l'anneau dans ses deux mains devant son buste : il semble s'identifier à un papa, au volant de sa voiture ; Charlie distribue des anneaux-assiettes et s'apprête à cuisiner ; un anneau-sac à main se transforme en collier autour du cou, un anneau-toupie géante tourne sur le sol, un anneau-cadre décoré de foulards se suspend à une chaise ou contre un mur... Les objets sont malléables et se transforment. Une mémoire corporelle et une vie fantasmagorique structurent l'action motrice.

« Axialité majestueuse dans la manipulation d'objets. »

La découverte de l'objet du jonglage est sensorielle : toucher, palper, manipuler, lancer, laisser tomber, écouter le bruit, sentir son odeur, regarder sa forme, explorer les mouvements qu'il peut faire dans l'air, au sol, au contact de la peau, avec un partenaire... Les sens visuel, tactile, auditif et olfactif sont en éveil. Ici, nous encourageons un travail de prise de contact avec l'objet : comment le porter ? Comment le faire tenir sur le corps ? Où le coincer pour qu'il tienne sans les mains ? L'objet tiers affine les connaissances anatomiques et celles du schéma corporel ; il nous aide à la recherche d'un corps préhensile³³.

Une des consignes est d'imaginer que la balle est une boule de glace. La main se forme en cornet et accueille l'objet sphérique en son centre : la recherche de point d'équilibre sollicite l'attention. Plus tard, une autre consigne est d'imaginer que la balle suit la trajectoire d'une cascade. Premièrement, nous plaçons les mains en creux sous le nombril, et l'objet est pressé entre le menton et les articulations sterno-claviculaires. Ensuite, il nous faut libérer la balle en relâchant la pression du menton et la réceptionner dans sa chute à l'aide des mains préalablement préparées. Cet enchaînement sollicite particulièrement le regard du fait de l'inclinaison de la tête, mais aussi la coordination oculo-manuelle, en partenariat avec l'action du menton. La posture sollicite alors la chaîne musculaire antérieure³⁴ du rassemblement, ou retour à soi.

Nous proposons un ensemble d'enchaînements faisant appel à l'imaginaire, axé sur des points d'équilibre entre soi et l'objet ou sur la préhension. Parmi eux, l'un retiendra particulièrement notre attention : l'exercice de la balle en équilibre sur la tête, à l'image des porteuses d'eau africaines et népalaises. Pour assurer la réussite de l'exercice, il convient d'utiliser des balles à grains souples et malléables proches des sacs lestés. De même, des conseils sur la posture sont élaborés : « *se tenir droit ; se grandir comme si un fil au-dessus de la tête vous étirait vers le ciel ; grand comme une girafe...* ». Autant d'intentions de transcendance et de verticalité sont transmises. L'enfant est encouragé à ressentir l'extension axiale et la tonicité dans une chaîne musculaire profonde. L'intérêt de l'exercice est de suggérer l'inhibition motrice ; la chute des balles sert de rétrocontrôle ludique et, le recrutement tonico-émotionnel

³³ Qui a la faculté de saisir alors que ce n'est pas sa fonction première. Ici, il s'agit d'agir sur l'objet en dehors des mains.

³⁴ Relatif aux chaînes musculaires de G. Struyf.

comme la respiration sont régulés (A. D'Ignazio & G. Faideau, 2015, p. 491). Dans la majorité des propositions, **Maël** priorise la chaîne musculaire postéro-médiane³⁵. Cette posture semble le projeter vers l'avant. Il n'est pas dans l'imaginaire avec nous, mais plus volontiers dans l'agi et l'exploit. Pourtant, l'expérience de la balle sur la tête canalise son énergie : menton légèrement redressé, regard présent et intense. Nous sommes témoins d'une axialité majestueuse. L'action sur l'objet permet d'observer un phénomène d'autograndissement³⁶. Maël et les autres enfants sont centrés sur leurs afférences sensorielles et proprioceptives. A l'écoute des mouvements de la balle, il ressort de leur corps une unité corporelle et cela leur permet d'offrir un *holding* suffisamment bon³⁷. Le temps s'est-il arrêté ; allongé ; ralenti ?

La posture verticale est maîtrisée, et le corps habité. Nous admirons silencieusement ces postures paisibles et prudentes qui se vivent dans une axialité intégrée et solidement vécue à ce moment précis. « *Je suis là* » semblent-ils dire en silence. Les mentons et les visages sont dégagés ; les regards sont profonds et engagés dans un noble portage. L'attention est pour la première fois centrée sur leur tête. Sorte de procédé « auto-calmant », ils se sentent exister en dehors de l'hypermouvement. La qualité de la posture, dans cet espace-temps particulier, permet à l'enfant acteur de l'auto-portage réussi, l'accès à un sentiment de reconnaissance.

« *De la balle projectile aux foulards partagés.* »

Nous sommes dans le cercle de début de séance. La « balle des présentations » circule. Chacun la reçoit, dit son prénom et l'adresse à son voisin. Puis, chacun reçoit sa balle qu'il expérimente plus librement. **Maël** la projette, au plafond à la verticale, aux murs à l'horizontale : il expérimente les distances et les limites. Enfin, c'est le moment du *passing* où chacun prend un foulard. Une démonstration est concomitante à la consigne : « *deux par deux, l'un en face de l'autre, nous allons compter jusqu'à trois avant le top-départ. A trois, nous lancerons notre foulard pour l'envoyer à notre camarade. Regardez, je lance le foulard à mon camarade et aussitôt je tente de réceptionner le sien avant la chute. C'est d'accord ?* ». Les enfants adhèrent visiblement à l'idée et attendent le départ dans les *starting-blocks*. L'accordage entre les duos est immédiat. Et ce temps dure...Maël, qui quelques secondes auparavant courait dans tous les sens, est enraciné, attentif et respectueux des consignes. De

³⁵ Relatif aux chaînes musculaires de G. Struyf. Dynamique de redressement et d'extension.

³⁶ Relatif à la station debout et à la dynamique antigravitaire.

³⁷ Cf. *Supra*, 3.1.3 Milieu Humain, p.20.

joyeux « *un. . . deux. . . trois. . . hop !* » virevoltent, c'est un feu d'artifices de couleurs et de rires. Parfois le rythme s'accélère, chacun lance de plus en plus vite. Mais grâce à la qualité cinétique de l'objet, il est loin d'être un projectile menaçant : Maël peut décharger sa force et son agitation motrice dans le plaisir de faire, sans attaquer son destinataire. L'échange restera constant et sécurisant.

A travers la suspension multicolore des foulards, le moment de partage semble s'éterniser. Les regards s'échangent dans une attention soutenue. Maël manipule l'objet dans le plaisir d'une relation médiatisée par ce tiers. Le foulard est attrayant et aisément maîtrisable. Cela a pour effet d'égayer la qualité de l'interaction. Ce temps suspendu crée d'emblée une atmosphère poétique dans une temporalité « élargie ». Elle incite à observer, décomposer le mouvement ; à tester aussi les effets de la pesanteur dans des repères excentrés, c'est-à-dire à distance de soi. Les différentes étapes de l'activité motrice (planification, initiation, réalisation) et les fonctions exécutives sont à l'œuvre dans un apprentissage en douceur, grâce aux qualités cinétiques du foulard (légèreté et portance de l'air) et à la dimension relationnelle du *passing*.

Dans l'extrait ci-dessus, nous témoignons du passage du jonglage en solitaire au *passing* et comment cela, pour Maël, devient structurant et créateur. Pour tous les enfants, l'introduction au *passing* les invite dans une activité plus construite. La motricité s'organise dans l'échange et l'enfant s'engage avec un plaisir partagé et de l'attention conjointe. De la balle projectile aux foulards partagés, le lien s'éprouve dans une variété de dynamiques expressives support de qualités relationnelles nuancées.

Le jonglage, et ses différentes formes sollicitent à la fois des compétences gestuelles et cognitives mais aussi des compétences relationnelles. Nous retrouvons nos **premiers modes de préhension** : d'abord sensoriels puis de plus en plus élaborés, fonctionnels et créatifs. Les balles et les foulards sont un exemple concret du concept de *médium malléable* dans leur réalité matérielle mais aussi *transitionnelle*³⁸.

4.3.3 *Equilibre sur objets au cirque*

4.3.3.1 *Théorie*

Des supports simples (boule d'équilibre, fil de fer, échasses, monocycle...) aux supports plus complexes, le cirque contemporain ne cesse d'inventer des agrès

³⁸ Cf. *supra*, 1.3.2.3 Médium malléable et espace transitionnel, p. 16.

singuliers et toujours plus innovants.



Dessin de Johann le Guillerm, équilibriste et créateur d'objets.

L'équilibre sur objets est une discipline dans laquelle la station debout ne paraît plus si stable. L'équilibriste quitte le sol et amorce un **jeu antigravitaire** continu pour aller vers un support tangent³⁹. Ce nouvel appui hors-sol exige un fort remaniement tonique et postural et un minutieux travail de **transfert de poids**. La recherche d'équilibre est une **aventure** à la fois sensorielle, perceptive, cognitive et psychomotrice ; les sensations proprioceptives, vestibulaires, articulaires, musculotendineuses, et cutanées travaillent de concert.

Plus la surface d'appui et le **polygone de sustentation**⁴⁰ sont restreints, plus le centre de gravité est haut et l'équilibre fragile. Mais nous en ressortons grandi : les extenseurs profonds de la colonne vertébrale et des membres inférieurs, tout comme la ceinture abdomino-lombaire et les muscles rotateurs externes participent à la fonction d'**autograndissement**⁴¹. Une relative liberté est permise grâce aux forces engagées et harmonieusement réparties.

En souvenir de nos **premiers redressements** vers la station bipodale, une certaine mobilité s'ajuste entre ciel et terre. Par des régulations toniques profondes, l'**axe** prend tout son sens et se matérialise un référent intéroceptif fiable. « *Dans une axialité intégrée, le corps est relié à toutes les directions de l'espace* » (Lesage, 2012, p.167).

Mais parler d'équilibre implique inexorablement son contraire et même plus, cet aspect nous aide à mieux le reconnaître. Ainsi, se mettre en déséquilibre nous rend compte à quel point notre état d'équilibre nous constitue. L'acte suppose d'aller chercher en soi des **ressources**. Une sécurité intérieure se gradue, soutenue en

³⁹ Support qui n'a qu'un point de contact étroit ou restreint avec une surface.

⁴⁰ Surface imaginaire au sol, à l'intérieure de laquelle se projette le centre de gravité.

⁴¹ Cf. *supra*, 4.3.2.3 Extraits cliniques, (Jonglage), p.49.

premier lieu de l'extérieur (parents, parade d'un adulte...) puis de plus en plus intériorisée.

4.3.3.1.1 La boule d'équilibre

La boule est en résine, c'est un élément imposant lourd et solide. Elle pèse en moyenne entre 14 et 24 kg et mesurent entre 60 et 80 cm. Pour pouvoir tenir en équilibre, il faut maintenir une dynamique de piétinements. En effet, la « *forme sphérique lui donne des appuis « fuyants » qui sont fonction de 3 agents en interaction : sol boule sujet.* Chaque appui sur la boule



est responsable d'un mouvement qui devra être contrebalancé par un appui en sens inverse pour maintenir l'équilibre » (Miermon, Galtier, Grandpierre, 1994, p11). Les pieds résonnent sur la boule comme des percussions et le rythme est soutenu afin de maîtriser l'objet mouvant. Dans l'apprentissage, lorsque l'enfant découvre et commence à monter sur la boule, il convient d'inhiber les mouvements de celle-ci à l'aide d'un pneu ou tout objet contenant permettant une relative stabilité. Pas à pas, les initiés se suffisent ensuite d'un matelas ou tapis et d'une parade humaine avant, un jour, de marcher dessus en toute autonomie. Les enfants étant encore jeunes, nous avons essentiellement utilisé un pneu pour immobiliser l'objet sphérique.

4.3.3.1.2 Le rolla bolla

Le *rolla bolla* ou rouleau américain est un ensemble de deux objets : une planche posée et bancale est sur un cylindre couché au sol. La



personne doit tenir en équilibre sur la planche, celle-ci devant quitter le sol de sorte à rouler latéralement sur le cylindre. Les pieds sont comme scellés à la planche. Le transfert du poids du corps sur le plan frontal engage clairement la mobilité du **bassin**, du thorax et des articulations des membres inférieurs. Le bassin constitue un véritable pivot, souple, liant le haut et le bas du corps entre élévation axiale et enracinement dans les points d'appui. Le mouvement formant le symbole de l'infini, comme une lemniscate, donne vie au bassin et lui assure une vraie mobilité. C'est ici que la distinction entre les deux hémicorps est le plus mis en évidence.

4.3.3.1.3 *Le fil de fer*

Le fil de fer est un câble d'acier d'environ 10 mm, généralement tendu sur une structure déterminée par deux plateformes. Au niveau spatial, les déplacements sont donc dirigés et organisés par ces deux entités qui marquent un départ et une arrivée. La hauteur et la longueur du câble varient. Ici l'objet est fixe, c'est l'homme qui est en mouvement. L'activité de base consiste à marcher dessus. Le dispositif encourage une **extension axiale** du corps. Les pressions exercées par le poids des pieds sur cet objet saillant ont un impact sensoriel et tactile qui ne laisse pas indifférent. C'est pourquoi il est proposé le port de chaussons à semelles souples. Ils permettent de protéger la peau sans couper la relation entre soi et l'objet. La ligne invite à déposer et délier délicatement la plante du pied, afin d'en épouser la surface. Le haut du corps et les membres supérieurs remplissent la mission de balancier.

4.3.3.1.4 *Dispositif au foyer*

Il était initialement prévu une découverte des trois éléments abordés ci-dessus : la boule d'équilibre, le *rolla bolla* et le fil de fer. Ils font partie de la pratique courante dans l'initiation aux arts du cirque. Ils ont la particularité de présenter un **support instable ou étroit**, modifiant la posture et la projection du centre de gravité. Mais compte tenu des événements relatifs à la crise sanitaire, notre stage a été suspendu mi-Mars 2020 et nous n'avons donc pas pu mettre en œuvre la pratique du fil de fer. Néanmoins, nous l'avons abordé avec une ligne tracée au sol afin de découvrir les sensations de la marche avec un polygone de sustentation très réduit. A même le sol, les enfants ont pu expérimenter et ressentir les effets d'une telle marche, sans la peur du vide que peut amener la structure du fil, plus ou moins surélevée du sol.

Les différences de caractéristiques inhérentes aux objets orientent l'acte moteur. Tous ont été approché et exploré de manière **multisensorielle**. A distance, nous invitons les enfants à nommer ce qu'ils voient : les formes, les couleurs... Et nous les encourageons à faire des hypothèses concernant les caractéristiques de l'objet : la température, l'odeur, la solidité... Puis après l'avoir nettement identifié à l'aide de la vue, les enfants le contactent par le toucher : trouver différents **appuis**, découvrir l'objet sous différents angles, et s'en séparer.

Autant pour les aériens que pour l'équilibre sur objets, le travail s'organise autour de quatre actions majeures : contacter l'objet - monter - utiliser l'objet tout en maintenant son équilibre - en sortir. Ce séquençage du mouvement permet une **structuration de la pensée** dans un espace-temps facilitant. Pour cela, une connaissance du sol, de l'objet et de soi-même est préalable.

4.3.3.2 Boule dans la pratique

Nous faisons rouler la boule sur le sol afin qu'elle voyage d'un partenaire à l'autre au sein du cercle que nous formons. Les enfants constatent la **solidité** à l'aide de percussions et découvrent la lourdeur de l'objet. Puis nous les accompagnons dans un jeu de « saute-mouton » qu'ils apprécient particulièrement.

Ensuite ils se mettent à plat ventre, en enroulement, comme pour l'envelopper. Une fois cette première approche effectuée, nous remettons l'objet dans le pneu pour l'immobiliser et les enfants peuvent alors monter dessus : d'abord à quatre pattes, puis sur les genoux, et enfin debout si, et seulement si, l'enfant le désire.

4.3.3.3 Rolla bolla dans la pratique

La découverte du *rolla bolla* est d'abord celle du **balancier** de la planche sur le cylindre. L'enfant doit comprendre la mécanique de ce balancier qui est impulsée par les pieds et implique un transfert de poids du corps. Dans ce balancé binaire, la planche reste approximativement parallèle au sol en équilibre sur le cylindre. Lorsque l'enfant est familiarisé avec le mouvement, alors nous l'invitons à se mettre debout sur la planche. Pour se sécuriser, il prend appui avec ses mains sur un support à hauteur des hanches (les mains d'un adulte, un dossier de chaise stable, un mur...).

Dans la pratique, le *rolla bolla* a suscité peu d'intérêt par rapport aux autres activités. En effet, le cylindre est étroit (10 cm de diamètre) et s'enfonce dans le tapis de sécurité : l'enfant qui engage ses pieds sur la planche est brièvement en équilibre sur le cylindre et retrouve rapidement le sol ce qui réduit les sensations « **vestibulo-proprioceptives** »⁴² (Garnier, 2017). Nous avons privilégié cette configuration afin que l'enfant perçoive les transferts de poids du corps sans la peur de la chute. Mais plus l'enfant est initié, plus le diamètre du cylindre est large, et plus la planche prend de la hauteur. Devant ce dispositif nous avons observé que les enfants préfèrent aller se percher sur une boule, dans un tissu, aller jongler ou faire des acrobaties. Ainsi, le matériel du *rolla bolla* (planche + cylindre) s'est instinctivement dirigé non pas sur l'activité circassienne académique, mais sur du détournement d'objets et de la manipulation sensorielle que nous allons voir dans un des extraits cliniques qui suivent.

⁴² Référence aux travaux de A. Bullinger.

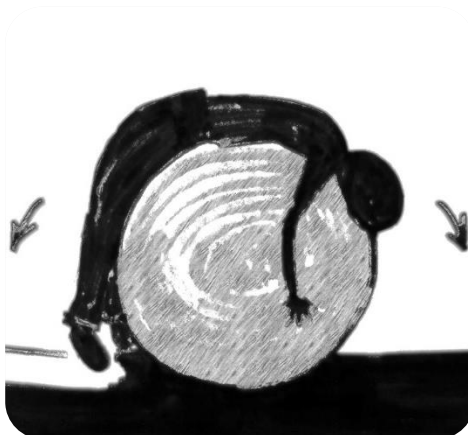
4.3.3.4 Extraits cliniques

« Axialité, au sommet de la boule. »

Debout sur la boule, **Maël** est immobile. La surface d'appui restreinte le pose. L'enfant est fier de lui et cherche notre regard. Il s'assure que chacun le reconnaît dans sa réalisation et paraît savourer le moment. Du haut de la boule d'équilibre, le petit garçon est grand et nous fait face. Quelle satisfaction pour nous de ne pas le chercher du regard dans son agitation incessante, mais de l'avoir ici bien en face, souriant et stabilisé ! A hauteur égale, l'enfant semble avoir trouvé sa place. L'espace d'un instant, il passe d'une agitation motrice à un projet moteur structuré et inscrit dans une co-construction avec la parade de l'adulte qui le relie à la terre. Solide sur ses appuis, une verticalité s'éprouve et s'intègre un instant avant de s'évaporer une fois redescendu.

« En enroulement sur la boule. »

Nous l'avons vu, la plupart des enfants se représentent la boule comme un objet mou⁴³. Surpris de la solidité, ils touchent alors la matière dure et suivent les contours. La consigne est accompagnée d'une démonstration : « *nous allons nous reposer sur la boule qui elle-même repose sur le sol. Comme pour lui faire un gros câlin, vous allez chercher à l'envelopper, poser votre ventre et ouvrir vos bras de chaque côté et libérer tout votre poids dessus. Nous sommes deux adultes autour de vous pour vous tenir. Vous pouvez reposer une joue, en tournant la tête du côté que vous voulez* ».



Bien relâché dessus, un peu à la manière d'un paresseux posé sur une branche,

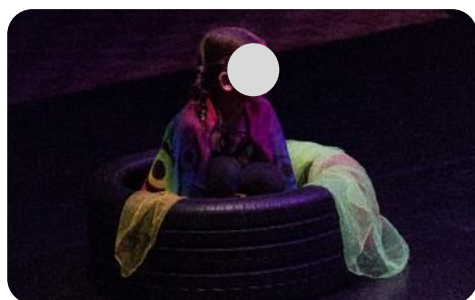
⁴³ Relatif aux jeux d'enfants : balles en mousse, en plastique souple, physio ball etc.

nous proposons des petits mouvements, de sorte que l'enfant alterne de légers balancements avant et arrière. Les pieds peuvent quitter le sol si l'enfant est en confiance. **Camille** quitte un instant sa carapace tonique pour vivre un corps libéré de son poids qui s'étale sur la sphère, s'y étend et l'enveloppe. La surface antérieure du corps s'éprouve dans une continuité tactile soutenue par la forme circulaire de l'objet et le rythme variable des balancements. L'adulte est accroupi à hauteur de l'enfant, où quelques regards peuvent s'échanger. Les qualités sensorielles, tactiles et vestibulaires sont stimulées, et l'enroulement du corps donne de la profondeur à la posture. Pour un court instant, Camille est calme, il paraît confiant et sécurisé.

Face à cette scène, les éducateurs s'échangent des regards surpris de l'effet apaisant du dispositif sur l'enfant. Ces moments sont permis car les éducateurs peuvent oublier, un tant soit peu, leur position hiérarchique face à l'enfant dans le cadre des séances. Pour la première fois, nous identifions clairement un des atouts de cet atelier : il peut changer le **regard** que les adultes ont sur l'enfant, en offrant des moments valorisants et quelques dispositifs pourront même s'étendre à leur **quotidien**. Par exemple, à la suite de la mise en place du stage, le foyer a décidé d'organiser la fête de Noël sur le thème du cirque ; les enfants ont assisté à un spectacle sous chapiteau ; avec les éducateurs, ils ont réalisé un reportage photo et un journal personnel à garder. Ma camarade et moi avons prêté des livres d'enfants sur le cirque à lire le soir. Ils ont pu également créer leurs propres balles à grains afin de s'amuser pendant les temps de jeux libres ou parfois plus dirigés avec les éducateurs. Enfin, ils se sont inspirés du travail en enroulement sur la boule d'équilibre (qu'ils ont adapté avec une physio Ball) et du dispositif autour du pneu que nous présentons ci-dessous.

« *La Boule d'équilibre et son support.* »

Initialement prévu pour servir de support à la boule d'équilibre, le pneu s'est révélé être un étroit **refuge** où les enfants venaient se lover.



Dès que nous sortions la boule de son support pour la faire rouler sur le sol, le

pneu était libre et rapidement les enfants sont allés explorer à l'intérieur : ils s'installaient et prenaient beaucoup de plaisir. Devant le succès de cet objet tant convoité, nous avons décidé de nous en procurer plusieurs. Nous avons le souvenir, en visitant le foyer pour la première fois, que le garage en contenait un certain nombre ! Nous les avons donc installés un peu en retrait, et ces pneus sont devenus des petits coins tranquilles et clairement identifiés pour s'extraire du groupe. Lorsque l'enfant ressent le besoin de faire une pause, il peut y aller librement. Définir cet espace a ouvert un lieu sûr où se réfugier en cas de fatigue, énervement ou envie ; il encourage l'enfant à se rassembler. Plus largement, cela l'invite à être **acteur** dans le déroulement des séances, à l'écoute de ses ressentis. Comme nous l'avons vu⁴⁴, les enfants ont des **besoins antagonistes** et parmi eux figurent le besoin d'alternance entre stimulation et apaisement (S. Robert Ouvray, 2003). Selon nous, ce dispositif au sein des séances de cirque, utilisant un espace calme où se retirer pour un temps de repos et de retour à soi, a pu y répondre.

« *Le cylindre du Rolla bolla.* »

Initialement prévu comme support aux planches des deux *rolla bollas*, **Nathan** utilise les deux cylindres pour y passer ses bras et ses jambes à la manière de l'homme de fer du magicien d'Oz. Il peut aussi y observer à travers le monde comme avec une longue vue. L'enfant, petit explorateur de la matière s'essaye à une contenance et explore les frontières entre le dedans et le dehors. Nous l'avons vu, la clinique amène à revisiter la fonction première des objets au profit de l'altérité des patients et de leur créativité. Si l'activité psychomotrice est évidente, l'activité symbolique et sensorielle à tout aussi son importance. La spontanéité et l'originalité du sujet est utilisée au profit de l'activité fantasmatique, mais aussi au profit du collectif participant à la construction identitaire.

R. Prat (cité par Breau-Perrain, 2016, p.39) théorise la position maternelle et parle de celle-ci comme d'un « support » du dessous et d'un appui participant à la fonction de contenance. Pour s'aventurer sur un objet à la recherche d'équilibre, il convient de s'assurer de la solidité de celui-ci. Les enfants de l'ASE⁴⁵ se construisent dans un milieu insécure, où d'une manière ou d'une autre, leurs besoins n'ont pas toujours été satisfaits. Manquants de stabilité et de cohérence vécue, ils ont des

⁴⁴ Cf. *supra*, 4.1 L'équilibre des besoins. Apports S. Robert Ouvray, p.31.

⁴⁵ Cf. *supra*, 3.2.3 Appartenance et identité, p.26.

difficultés à s'organiser. Plus ou moins résilients, ils se construisent tant bien que mal pour trouver un *équilibre*, ne pas *tomber* ou se *relever*. En dépit des difficultés induites par la pratique, l'enfant peut réorganiser une verticalité grâce à ses capacités d'adaptation et le soutien d'une parade. Un corps vécu dans la réussite permet d'inscrire une autre mémoire corporelle et de donner confiance.

Entre équilibre physique et psychique, se construire sur un support instable est possible. Nous pouvons nous servir de cette instabilité faisant écho à leur réalité. Ainsi, la pratique de l'équilibre sur objet peut avoir une haute **valeur symbolique**.

4.3.4 Aériens

4.3.4.1 Théorie

Dans l'histoire du cirque, la première apparition aérienne a été le trapèze volant. Invitant volontiers au balancé, il existe aujourd'hui d'autres structures moins mobiles comme les cordes, les cerceaux et les tissus. La liste ne saurait se limiter à ses objets tant ils sont nombreux. En effet, certains artistes du cirque d'aujourd'hui s'associent à des ingénieurs qui font naître de nouvelles structures porteuses toujours plus surprenantes.



Dessin du cirque du Soleil

Quoi qu'il en soit, la surface d'appui proposée est considérablement réduite et modifiée, nécessitant une réorganisation visuelle, posturale, kinesthésique et vestibulaire. Sur ces structures mobiles le déséquilibre du corps et la sensation du vide sont majeurs. Comme les informations **neurosensorielles** changent, l'expérience nécessite une habitude. Pour trouver la **verticalité**, le recrutement musculaire répond aux sensations de bascules. La recherche d'équilibre autour d'un axe est permanente et la perception du **centre de gravité** est accentuée (Dehais, 2013).

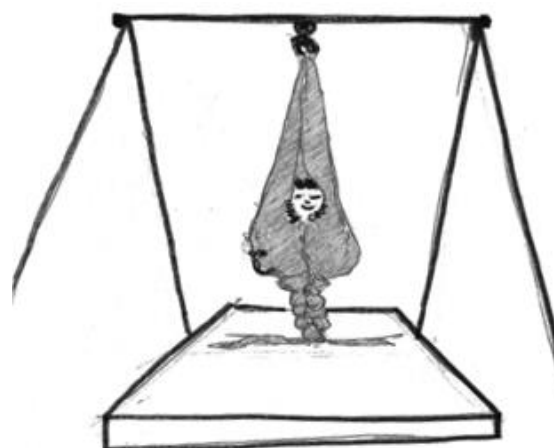
Comme dans l'équilibre sur objets, être sur une structure aérienne éloigne les appuis de la surface terrienne plane et horizontale, confortable et stable. Il faut du courage pour oser se surélever, engager son corps dans la hauteur et se porter soi-même avec l'objet. Cet équilibre que nous avons mis tant de temps à maîtriser est remis en jeu, mais le goût pour **l'aventure** et la fascination pour le monde aérien nous y conduit. A force de répétitions le corps devient plus réactif et peut anticiper les déséquilibres ; les transferts de poids du corps se précisent.

4.3.4.1.1 Tissu aérien

Notre intérêt porte sur le tissu aérien, outil apprivoisé et choisi dans le contexte du foyer pour sa fonction de **portage et de contenance**. Dans une approche thérapeutique et sensorielle, il ne s'agit pas de s'agripper au tissu pour monter haut et réaliser des figures académiques, mais de faire l'expérience d'un portage sécurisé et agréable. Dans un travail proche de celui du hamac, le tissu enveloppe toute la surface du corps. Nous accompagnons les éprouvés à l'aide de verbalisations et cheminons avec l'enfant vers une prise de conscience et une intégration cognitive de l'expérience.

4.3.4.1.2 Le cocon

Le tissu de six mètres est plié en deux. Son centre est accroché au sommet d'un portique, laissant se suspendre deux brins de même longueur jusqu'au sol. Un nœud de huit est effectué de sorte à constituer une assise. Sous ce nœud est réalisée une tresse pouvant servir d'échelle. Dans un jeu d'équilibre l'enfant grimpe au tissu, sépare les brins et engage ses pieds dans la tresse avant de les poser sur le support noué. Une fois en position verticale, l'individu écarte un brin pour y déposer tout l'arrière du corps ; les pieds peuvent s'insérer dans l'autre brin faisant face. Genoux fléchis le corps se laisse glisser dans le cocon. En position d'enroulement, la matière souple et solide épouse les face postérieures (tête, tronc, bassin et plantes des pieds) et latérales du corps.



4.3.4.1.3 Contenance – portage - limites corporelles

Le tissu est à la fois malléable et élastique, solide et résistant. Ainsi, il peut faire office de « seconde peau ». L'enfant ressent les pressions et la résistance exercées par le tissu. Le cocon éveille les limites corporelles et est propice à un travail de différenciation dedans-dehors. Le haut et le bas du corps, tout comme la droite et la gauche communiquent autour de l'axe et du centre où les mains sont dirigées. Les

enfants explorent la sensation de leurs enveloppes corporelles. A ce sujet, « axe » et « enveloppe » étant intimement liés, **D. Galmiche** (2013) propose le terme d'« **axe enveloppant** ». Ce dispositif n'est d'ailleurs pas sans rappeler le *packing* : technique d'enveloppement du corps dans la prise en charge de certaines pathologies lourdes.

Plusieurs auteurs ont accordé une place centrale au corps dans sa dimension relationnelle et organisatrice d'une vie psychique. La théorie de **D. Anzieu** sur la peau s'inscrit dans la lignée des travaux sur la peau mentale de **W. Bion** (1967), et sur la peau psychique de **E. Bick** (1968). D. Anzieu a la particularité d'avoir introduit les fonctions physiologiques à la dimension psychique de l'organe. A partir des sensations de la peau, il extraie une réflexion à mi-chemin entre dermatologie et psychanalyse. Cette double dimension fait naître le concept du *Moi-peau*. Également inspiré par les travaux de H. Harlow et J. Bowlby, éthologues de renoms, ou encore T.B. Brazelton et la « *dyade mère-enfant* », l'auteur fait l'hypothèse que l'existence et la stabilité du *Moi-peau* dépendent de la qualité des interactions précoces (attachement, portage, toucher, sourires...). Cet ensemble de bons soins constituent une **enveloppe protectrice**, dite de pare-excitation⁴⁶ qui laisse des traces mnésiques constitutives de l'identité du sujet. Le théoricien avait l'intuition de l'importance des échanges tactiles précoces, bienveillants et protecteurs sur le développement psychocorporel de l'individu : intuitions aujourd'hui confirmées par les neurosciences.

« *En considérant que l'accès à la verticalité s'organise après une longue période de portage, d'abandon au poids, il s'agit de renouer avec une expérience originelle, celle d'avoir été porté, où va se fonder confiance ou crainte de la chute* ». **L. Dehais**, qui utilise la médiation trapèze en psychomotricité, a éclairé notre pensée dans le dispositif du cocon. Les déclinaisons de la suspension et du portage aérien dans les tissus permettent une grande variabilité d'exploration des notions d'agrippement et de lâcher prise. Même si le tissu ne présente pas les mêmes qualités physiques que le trapèze, devoir monter sur le nœud et attraper les deux brins suspendus présentent des similitudes avec son travail : un support étroit et deux prises verticales.

4.3.4.2 Dispositif et au foyer

Au foyer d'accueil d'urgence, le portique a une hauteur de 2.80 m et une largeur d'1.40 m. Le tissu d'1.50 m de large est en polyester tricoté, cravaté à une cloche. Plié et accroché en son centre, le dispositif accueille le cocon. Comme vu précédemment, un jeu d'étirement des deux brins permet à l'enfant de s'y glisser afin de libérer son

⁴⁶ Cf. *supra*, 3.2.2 Traumatisme et insécurité, p. 26.

tonus et se détendre en enroulement. Un matelas de réception en mousse absorbante, avec un dessous antidérapant, assure la sécurité passive au sol.

4.3.4.3 Extraits cliniques

« A l'extérieur du tissu. »

Camille s'essaye à la montée dans le cocon, se précipite et se heurte à de nombreux échecs car l'activité sollicite de l'attention et de la patience. L'enfant veut atteindre le résultat final et ne s'intéresse pas aux étapes préliminaires de la réalisation. Je suis derrière lui pour l'accompagner et d'emblée, il colle son dos à mon ventre semblant fuir la cible et ne plus tenir. Qu'en est-il de ses repères ? où se trouve son centre de gravité ? Devant les difficultés je tente de proposer du sens : « *as-tu peur ? Veux-tu que l'on réessaye plus tard ?* » Camille ne répond pas et persévère. Dans ce corps à corps, je lui apporte un enveloppement partiel et j'ai la sensation de recevoir tout son poids. Mais ce n'est pas un poids qui s'abandonne, c'est un corps tendu et hypervigilant qui manque d'aisance et s'agrippe. Une réaction émotionnelle de l'ordre d'une angoisse archaïque est manifeste : est-ce la peur de la chute ou du vide ? Ces observations résonnent avec les mots de **C. Potel** à propos de jeunes enfants confrontés à la souffrance de relations psychocorporelles non contenant. Selon l'auteure ces symptômes apparaissent « *pour pallier l'absence d'un portage psychique et corporel adéquat. Cette hypertonie et cette hypervigilance retardent ou bloquent le développement des autres fonctions psychomotrices, l'enfant employant toute son énergie à se tenir lui-même* » (Potel, 2015, p. 117). Engagée et empathique, j'accompagne alors l'enfant dans ce qu'il vit, face à cette angoisse que j'interprète. Je reçois ce corps à corps qui lui apporte un arrière-plan solide et sécurisant.

Nous pouvons également faire le parallèle avec le fantasme d'une « *peau commune* » mère-enfant dans la théorie de D. Anzieu. L'adulte, « *feuille externe* » du *Moi-peau*, fait office de barrière de pare-excitation face aux angoisses archaïques. Progressivement, Camille arrive dans le cocon. Nous segmentons les étapes en élaborant un projet moteur : penser les appuis ; le regard ; le positionnement du bassin et l'alignement du corps. Ce n'est pas facile mais nous arrivons à en rire et à partager l'expérience. Petit à petit, Camille me désinvesti et s'autonomise. Avec patience et persévérance, nous puisons dans sa force intérieure. Il pourra réussir seul avec pour mémoire et ressources un appui vécu. Ainsi, des relations primitives se rejouent et se métabolisent à travers les objets et les situations.

Pour d'autres enfants, il ne s'agit pas d'une lutte contre la pesanteur mais ils s'y laissent volontiers prendre : sans précaution ils se lancent et font l'expérience de la chute. Ils renforcent alors leur sentiment de solidité et leur continuité d'existence en s'essayant à l'expérience contraire : déséquilibres et « prises de risques ». La répétition de la chute en lieu sûr (à petite hauteur et amortie par les matelas) leur permet de mieux ressentir leur verticalité. En appui aux travaux de A. Bullinger (2007), c'est comme si l'enfant faisait l'expérience de la pesanteur en alternant deux dynamiques : le redressement et la chute.

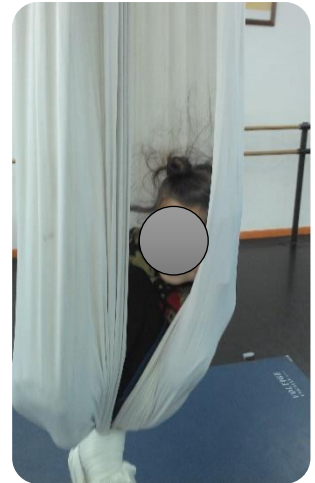
« A l'intérieur du tissu. »

Enroulé dans le cocon, comme un croissant de lune, **Camille** éprouve maintenant une enveloppe presque complète. Dans l'intimité du dispositif, l'ambiance lumineuse est modifiée, étayée par de légers bercements. Cette posture sensorielle l'apaise et donne de la profondeur au corps. « *La profondeur permet de réguler sa posture d'émotion, passant de l'extension à la flexion du corps, en développant une conscience du volume du corps, de son épanouissement dans l'espace [...] cette posture permet la concentration* » (Meunier, 2017, p.18). En parallèle, cette profondeur fait lien avec le concept d'*invagination* de D. Galmiche (2013) : une sorte d'osmolarité où, c'est « *l'espace qui vient nous contenir et nous rassembler de l'extérieur, dans un mouvement de contenance centripète ; en même temps qu'un espace semble s'ouvrir à l'intérieur à partir de l'axe du corps, dans un mouvement centrifuge de mise en volume de l'espace interne* ».

« En relation, entre dedans et dehors. »

En interaction avec les autres enfants, **Camille** initie un jeu autour de l'absence et de la présence : le célèbre « cacher-coucou ». Une nouvelle fois, cela nous amène à penser une des fonctions du *Moi-peau* à partir de l'expérience de la surface du corps : il est une zone de relation et de communication avec le dehors. Camille s'amuse à se lover et se cacher de la vue de tous, ou à se dévoiler en écartant le tissu pour se montrer. La contenance apportée l'autorise à lâcher sa carapace tonique en libérant son poids. Comme une barrière qui donne de la consistance au corps, l'enfant manipule ce tissu protecteur entre partage avec l'entourage, et retour à soi.

Les autres enfants, contenus eux aussi dans les bras des éducateurs, tolèrent l'attente et observent avec joie ce qu'ils vont faire ensuite. Dans cet enveloppement translucide, des parties du corps sont en relief. Le dos fléchi en appui au cocon rend visible les apophyses épineuses de la colonne vertébrale qui s'enfoncent dans la matière polyester. L'aspect solide du corps qui en ressort est propice à des questionnements : nous pouvons aborder quelques éléments anatomiques et la solidité du squelette. De même, le contour des pieds s'inscrit dans la matière.



Empreintes des pieds

Pour les adultes que nous sommes, nous nous accordons à dire que ces empreintes éphémères sont très évocatrices de la première contenance : la poche utérine. Mais à chacun son imagination, ce visuel est propice à la mise en mots de celui qui attend son tour : « *qu'est-ce que c'est que ça ? ici le dos ; la colonne vertébrale ; ici le dessous des pieds ; les genoux ; une épaule...* ». Un tendre moment de jeu et de paroles se déroule autour des somatognosies⁴⁷. Cette attention sonore que nous portons sur l'enfant fait aussi enveloppe.

En lieu sûr, Camille peut vivre des limites physiques et psychiques dans un moment de détente sans les mettre à l'épreuve d'une agitation motrice et de l'agressivité. Soutenu par un **moi-auxiliaire** / le groupe (Consoli, 2006) et un **portage-auxiliaire** / le tissu, cet ensemble exerce symboliquement des composantes de l'attachement du tout petit. Camille éprouve un sentiment de continuité et de sécurité. Parallèlement, il prend conscience de son axialité et structure ainsi son identité.

En souvenir de nos rêves d'enfants et de nos **premières expériences hors-sol**, l'aérien est aussi un espace de hauteur et de liberté où nous pouvons aller de l'avant, dans une relative autonomie.

4.3.5 Clown

Le clown pourrait, à lui-seul, faire l'objet d'un travail de mémoire. Nous en évoquerons seulement quelques aspects lui donnant une légitimité en psychomotricité.

Inscrit dans le paysage social, il s'invite avec vertu dans des lieux aussi divers que l'hôpital ou la rue. Profondément humain, il est porteur de messages et trouve sa place dans le large éventail des médiations corporelles. Nous avons fait le choix de ne

⁴⁷ Relatif à la connaissance des différentes parties du corps et de la relation entre elles. Fait référence à la connaissance du vocabulaire corporel et à la conscience du corps dans l'espace.

pas l'expérimenter mais il a malgré tout été évoqué, et **présent dans notre imaginaire**.

Ce personnage universel nous touche à la fois par son **authenticité et sa fragilité**. « *Le clown lutte également avec la gravité, mais il va vers le sol pas vers le ciel. On travaille dans l'en bas, dans la chute. Un clown c'est tout ce qui tombe, c'est l'art de cultiver nos failles* » (Ancion, 2016, p28). Tomber c'est aussi pouvoir se relever et en sortir plus fort : la **résilience** est sous-entendue. Le clown est comme un exutoire où le symptôme peut être reconnu et traité.

Pour cultiver nos failles et oser dévoiler une part de nous-même, il faut un environnement suffisamment accueillant. Se confronter au regard de l'autre n'est pas sans risque et cela nécessite une confiance absolue. Être accepté et accepter l'autre sans conditions sont des prérequis pour abaisser les défenses et oser montrer quelque chose de soi. Nous comprenons bien que les enjeux sont importants et qu'un cadre rigoureux est exigé.

Les répertoires gestuel et émotionnel s'affinent et agissent ainsi sur la qualité du **dialogue tonique**. Le personnage s'exprime au travers d'une intention interrogeant toujours l'activité motrice dans sa **dimension symbolique**. Les émotions sont l'outil principal de ce bonhomme souvent maladroit. Il s'amuse à faire rire et joue du ridicule, cherchant aussi à soulever de l'empathie. Comme tout approche thérapeutique, le clown soutient une **construction identitaire**, un « savoir-être » et une harmonisation psychomotrice. Entre introspection, expression et relation, le clown reçoit les **maux** et les mots du monde et peut les remanier. De surcroît le clown invite la différence : nous pouvons être bizarres, libres oubliant un temps le poids des conventions. Ce travail de mise à distance de ses émotions et de réceptacle au **symptôme** conduit au remaniement de processus psychocorporels. Au clown, tout est possible. En souvenir de nos **modes de communications primitifs** et **émotions** primaires, entre maladresses, authenticité et sans inhibition, le clown nous ramène à l'essentiel.

Ainsi, l'association de toutes les disciplines dans un environnement adapté permet de vivre des **expériences fortes**, soutien au **développement psychomoteur** (schéma corporel, verticalité, axialité, ajustement tonique etc.). Les séances passées ont proposé différents espaces et matières pouvant constituer un **support** de travail structurant. Des vécus corporels antérieurs ont pu se rejouer et se transformer en **expériences positives**. En lieu sûr, les enfants ont pu vivre leurs limites corporelles, équilibres et déséquilibres, portages et chutes, régulation du dialogue tonico-émotionnel etc. Soutenu par la créativité, l'inventivité et le collectif, l'enfant a pu nourrir

l'image qu'il a de lui-même et prendre confiance dans ce lieu facilitant où la sécurité est mise en avant.

En conclusion de ce chapitre, la symbolique enveloppante du cercle s'accompagne d'un dernier extrait clinique.

4.4 [Le cercle, pour conclure les disciplines](#)

Constitutif du cirque, le cercle représente la piste. De plus, l'artiste et le public sont contenus dans la sphère du **chapiteau**. Autour de la piste, les spectateurs sur les gradins savourent un spectacle pour rêver. Une configuration, où tout le monde est visible, où les regards s'entrecroisent et partagent la même scène, et qui amène d'emblée une continuité temporelle et spatiale. Autour la toile du chapiteau, comme une peau, constitue l'interface entre l'intérieur et l'extérieur.

Pour **D. Winnicott**, la première forme de l'image du corps est un cercle (Petit Garnier, 2019). Celui-ci sépare l'espace intérieur et extérieur et est un premier pas dans l'émergence de la vie psychique. Elle ne peut se faire qu'en étant soutenue par des soins maternels primaires suffisamment bons. Si D. Winnicott évoque une image isolée, nombreux auteurs ont apporté leur originalité en proposant diverses associations d'images : **A. Bullinger** évoque la poche utérine de la mère et **D. Anzieu** s'attarde sur l'organe de la peau de l'individu comme un sac englobant. La liste est loin d'être exhaustive mais tous considèrent une surface fermée et sphérique qui contient et soutient la structuration de la vie corporelle et psychique. Dans sa dimension symbolique et archaïque, la piste circulaire et la toile du chapiteau y font référence et soutiennent un **sentiment d'unité**, où peut se vivre une expérience intime et contenante. Englobés par la structure du chapiteau spectateurs et artistes sont rassemblés dans une expérience partagée. Dans l'extrait final qui suit, nous y mettons en mots le réconfort éprouvé par les enfants et cheminons doucement vers la fin de la séance.

« *Maman et la toile du chapiteau.* »

La fin de séance arrive. Il est temps de déployer la **toile du chapiteau**. Chacun s'en va à son poste et attrape les poignets au pourtour. Nous manipulons la toile de haut en bas qui se régule au rythme de nos respirations. Quand la toile est à son point le plus haut, en suspension, nous échangeons nos places deux par deux. Puis nous formons une cabane dans laquelle nous nous



confinons. La toile du chapiteau recouvre nos têtes et nous sert de tente. Nous voilà rassemblés, contenus et enveloppés dans une ombre légère. Les enfants se détendent, l'énergie peut redescendre le temps d'une accalmie. Une musique douce nous accompagne et les enfants cherchent une petite place, s'imitent, s'assoient, trouvent un point de contact avec l'adulte et finissent par se blottir et s'allonger. A chacune des séances, **Camille** réactive la présence de la figure maternelle : « *c'est la nuit, maman. Tu as une maman ? Comment s'appelle-t-elle ?* ». C'est un mélange de questionnements auquel nous tenterons de répondre tout en recentrant l'instant présent, c'est à dire l'écoute musicale, la couleur de la toile, le souvenir de la séance... Cette enveloppe a une fonction contenante. Dans l'intimité du chapiteau que nous offre cette « **peau-commune** », des comportements régressifs avec des besoins de contacts affectifs s'expriment rappelant la présence d'une figure maternelle qui apaise et protège.

Enfin, les rituels de fin de séances nous ramènent à des moments où l'enfant sort de cet état régressif et retrouve son **individualité** : c'est notamment le jeu du « *vide ton sac* » où chacun est amené à s'exprimer librement sur la séance passée : un souvenir, une préférence, un bon ou un mauvais moment etc. C'est aussi le temps du rangement du matériel avant de se quitter.

Les premières expériences relationnelles sont marquées en nous. Si elles sont cohérentes, elles offrent des repères et une régularité de l'espace, du rythme, de la relation et des sensations. Soutenues par l'environnement humain, elles prennent sens et construisent une **continuité d'existence** et un **sentiment d'identité**. De concert, ces deux notions autorisent l'avènement d'une sécurité intérieure.

Enfin, la diversité du cirque dans ses propositions d'expériences sensori-motrices, de relation, de création et par toute la richesse de son imaginaire et de ses représentations sont autant de repères et d'apport pouvant également contribuer à la continuité d'être et au sentiment d'identité. Il semble un lieu disposé à une sensibilisation, ludique, abordable et concrète, de la sécurité qui d'abord matérielle et physique peut devenir intérieure à soi.

5 DISCUSSION – LA DIMENSION IMAGINAIRE DU CIRQUE : UN ATOUT SUPPLEMENTAIRE

5.1 L'imaginaire du cirque

« [...] *les pratiques amateurs, les formations, le cirque comme **adjuvant thérapeutique** ou des politiques sociales, se développent, suscités par un engouement et une **fascination** nourrie **d'imaginaire** forain, de rêves ou fantasmes de **voyage**, de **tribu**, de **marginalité**, de **liberté** et de **solidarité**, comme **antidotes** à une société sédentarisée, normalisée et individualiste* » (Goudard, 2018). Le cirque permet de s'extraire du quotidien et il est empreint d'une liberté paradoxalement liée à une communauté. Il est porteur de nombreux messages et défend de nobles valeurs humaines comme la fraternité. En cela, il transmet un imaginaire bien marqué dans une aventure identitaire et collective.

5.1.1 *Mémoire collective*

Le cirque s'est beaucoup transformé et évolue encore, il se présente sous diverses formes et chacun garde en mémoire une trace bien singulière. Son imaginaire lié au chapiteau est accessible de l'enfant à la personne âgée, tous peuvent en dire quelque chose : la palette des émotions traversées, du clown amusant ou effrayant, les artistes costumés et maquillés, gentils ou méchants, le mystérieux magicien, l'impressionnant Monsieur Loyal, les animaux ou phénomènes parfois monstrueux s'exhibant sur la piste, le souvenir des sons et des lumières... Toutes ces représentations sur lesquelles nous pouvons nous appuyer sont un outil de prise en charge. En effet, elles permettent d'éprouver une continuité d'être en trouvant des repères communs et une pensée à partager.

« *Le cirque j'y suis déjà allé. Il y a des animaux, des clowns, des acrobates dans les airs, de la magie, c'est un spectacle avec plein de choses* » (Paroles d'enfants).

Cette médiation a donc l'intérêt, que peu d'autres suscitent, d'être portée par une histoire chargée de tant de vies et d'imaginaires, qu'elle nous emporte dans un **univers symbolique** fait d'aventures. Cet univers, support à la rêverie, sert de fil rouge en séance : « *les artistes s'échauffent, le collectif vérifie l'installation du chapiteau, le jongleur prépare ses balles, l'équilibriste vérifie la bonne installation de sa boule, les spectateurs s'impatientent* ». Le témoignage de Maël, galopant comme un cheval au milieu de la piste en est un exemple⁴⁸. L'agitation motrice de cet enfant a rencontré notre propre imaginaire ce qui nous a rassemblé dans une activité commune nourrie par la symbolique du cirque : les chevaux courant le long de la piste circulaire.

⁴⁸ Cf. *supra*, 4. 3.1.3 Extraits cliniques (Acrobatie), p. 41.

5.1.2 Famille et marginalité

A plusieurs reprises, nous avons déjà évoqué les valeurs défendues, comme l'entraide, la solidarité ou le respect, qui rendent l'univers du cirque contemporain profondément humain et empathique. Par toutes ces qualités - réelles ou imaginaires - la médiation cirque nous semble un outil éthique d'acceptation de soi et d'ouverture sur le monde. **La norme** ? Elle s'enrichit de la singularité de chacun. Dans ce microcosme, pas de moyenne, l'humain est en quête d'une identité psychocorporelle propre, il peut être accepté pour ce qu'il est vraiment et trouver une place. Une ode à la tolérance, à l'ordinaire comme à l'extraordinaire, en somme aux différences.

Sous le chapiteau, un **groupe social** fonctionne ensemble pour la survie de chacun. Dans ce lieu étrange, l'**hétérogénéité** de ses habitants domine. Le clown rigolo et le clown triste, le nain et le géant, le maigre et le costaud, le bon et le truand, l'écuyère ravissante et le laideron... le « bon » comme le « mauvais » ont leur place. Les émotions du public sont aussi variées : le clown distrait ou fait peur, le tigre impressionne mais peut terroriser, les phénomènes de foire éveillent à la fois horreur et admiration...Le spectateur fait lui-même le choix de s'approcher d'un monde extraordinaire entre merveilles et étrangetés révélant l'ambivalence et la curiosité en chacun.

Dans l'espace du chapiteau, celui qui est rejeté de la norme citoyenne, non accepté socialement est recueilli dans le groupe. Cela nous amène directement aux travaux d'**O. Grim** sur la **figure du monstre**, très présente dans nos représentations mais qui reste encore taboue. Elle fait référence à toutes les personnes en situation de handicap, étrangères à la norme stigmatisante. Cette figure, « *confinée en marge du discours social* » (Grim, 2000, p. 42), rejoint le chapiteau à la périphérie de la ville. Ce dernier ouvre sa toile à la différence, à la monstruosité, aux handicapés et aux orphelins qui, mis en scène, peuvent gagner le sou et survivre dans le collectif. Dans cette représentation, la marge contient des altérités bien singulières.

Ces images se retrouvent d'ailleurs brutalement exposées dans le film **Freaks** ou *la Monstrueuse de Parade* de 1932. Il relate l'histoire du cirque *Tetrallini* qui étale la monstruosité des phénomènes de foire et sous-tend de nombreux messages. O.Grim en fait notamment état dans son livre *Du Monstre à l'enfant* et propose cette analyse (Grim, 2000, p.68) :

Le film suggère une « *fable philosophique où la monstruosité biologique s'oppose à la monstruosité morale* » (ibid, p.72) véhiculant le message que « *nous sommes tous des monstres et les plus monstrueux ne sont pas forcément ceux que*

l'on croit » (Grim, 2000, p.69). Il est également l'illustration de la *figure de l'étrangeté* et du *miroir brisé* (Korff-Sausse, 1996) traduisant un double mouvement contradictoire qui habite chacun : l'individu handicapé, l'infirme ou encore le monstre sont à la fois une part de nous-même et tout à fait différent. Entre attrait et rejet, compassion et dégoût, ces personnages mettent en évidence les **imperfections de la nature humaine** que chacun préfère refouler dans les fantômes de la psyché.

*« Dans un premier temps, ces représentations entravent toute rencontre authentique avec ces enfants en devenir, d'autant plus si elles sont inconscientes. Dans un second temps, penser ces enfants comme des monstres, loin de les stigmatiser au sens de Erving Goffman, est le plus sûr moyen de les aider à façonner les outils de leur anthropogénèse, pour peu que nous ayons le courage de questionner nos positions subjectives. [...] Nous sortons alors des ornières de la compassion, de la surprotection, de l'empathie non réfléchie, figures masquées du rejet. En d'autres termes nous **gagnons en humanité** [...] »* (Grim, 2008, p.47).

L'auteur a la volonté de déconstruire les représentations sur le handicap, et se confronte purement à ses ressentis face au « différent ». Levant le voile des convenances sociales et de la morale, l'intérêt est de se confronter à soi et de penser son **contre-transfert**⁴⁹ pour assurer une meilleure qualité de la relation de soin.

Et c'est en cela que la médiation cirque peut avoir un **effet thérapeutique** : les gentils et les méchants, le beau comme le pas beau habitent les êtres et c'est bien là le propre du réel. Ici nous avons le droit d'être étrange, laissant un temps le poids des conventions. L'enfant d'une histoire familiale complexe, peut trouver sa place et éprouver son agressivité, latente ou évidente, de manière constructive car le cadre l'autorise.

Concrètement, la famille imaginaire du cirque est un lieu qui **rassemble** et contient tous ceux désireux de trouver une place. Les archétypes du cirque sont reconnus et acceptés. Dès lors, des **repères identificateurs** et l'**appartenance groupale** (Kaës, 2017, p.95) s'articulent aisément dans ce milieu socialement marqué par l'hétérogénéité de l'être humain. Aujourd'hui encore, le cirque œuvre contre l'affaiblissement d'une pensée unique et refuse de gommer les diversités. Bien au contraire il veut les mettre en valeur et c'est là toute la richesse de son art. A son image, il semblerait qu'il soit d'ailleurs celui qui accueille le public le plus hétérogène.

⁴⁹ Ressentis et réactions, conscientes ou inconscientes, du thérapeute face au patient.

5.1.2.1 Voyage et itinérance

L'**histoire** singulière du **cirque** moderne, faite de voyage, d'itinérance et parfois d'errance, entre en **résonance** avec celle des **enfants « placés, déplacés, replacés »** (Potin, 2012). Ces derniers ont un parcours de vie scandé de ruptures relationnelles et ne se posent que dans des lieux de vie transitoires. De fait, ces enfants constituent eux aussi une population mobile, en marge du modèle familial occidental classique. Leur proposer du cirque prend donc pour nous un sens particulier. Longtemps une histoire de famille et de nomadisme, cet art permet de : « *recréer par l'expérience vécue, le sentiment communautaire qui nous fait tant défaut* » (Hotier, 2001, p.149).

Histoires d'itinérance, de différences ou encore de famille, le cirque peut constituer un support pour travailler sur l'identité, le sentiment d'appartenance, la subjectivité et la relation avec ces enfants-là.

5.1.2.2 Un groupe

Dans la pratique en amateur ou dans un lieu où est fait l'usage de la médiation cirque, le groupe veille au grain : dans le travail de parade et de soutien physique, ou à travers le regard dans un soutien plus psychique (encouragement, spectateurs). Un **dialogue tonico-émotionnel** s'exprime sous deux composantes : le **corps à corps** et à **distance**. Il convient de prendre soin de soi et des autres, le groupe étant souvent garant de la sécurité de tous. Avec lui, se structure l'espace et la prise en compte de l'autre dans les actions menées. Attention et concentration sont fortement sollicitées et l'empathie encouragée. Chacun est invité à se positionner et à s'adapter : tantôt acteur, observateur, ou aidant, l'enfant alterne entre différents rôles qui participent aux processus **d'individuation-différenciation**.

En souvenir des **archétypes** du chapiteau ambulante, le groupe permet un espace d'échanges entre pairs : il favorise la socialisation, le plaisir de partager et de s'entraider dans une dynamique commune. Dans cette dynamique l'individu peut s'identifier, ressentir son existence propre, construire son identité et ses relations. En dehors de tout aspect compétitif, la solidarité et la collaboration se développent. Le groupe est comme une **enveloppe** pour tous les individus qui le constitue (Anzieu, 2006).

5.1.2.3 Liberté d'être soi

L'émergence du cirque contemporain est une ouverture au monde, où se mêlent d'ailleurs d'innombrables influences (chorégraphie, théâtre, philosophie, etc.). La

technique physique et les prouesses sont toujours présentes et maintiennent la fascination pour cet univers mais l'art, l'histoire, et la narration ont tout autant leur place et apportent de la profondeur au phénomène. L'artiste est mis en scène avec l'intention d'y déployer son âme et sa chair. Cette image nous renvoie à l'engagement du psychomotricien dans son corps et ses émotions. L'un comme l'autre se recentrent sur **l'humain** et sa **dimension sensible**. La recherche de gestes intériorisés et authentiques et l'expression revendiquent une certaine liberté. Les expériences enrichissent la découverte de soi et du monde.

L. Dehais (2013) apporte cette lecture psychomotrice de l'artiste de cirque contemporain : « *ils modifient leur rapport à la prise de risque vital au profit d'une plus grande **intérieurité**, ils travaillent des **appuis**, plus intégrés, en affirmant le contact corps à corps et la subtilité d'un dialogue tonique qui met à distance l'érotisation du toucher, ils revisitent sans cesse les chemins du **portage** et des appuis afin d'accéder à une **verticalité** « **humanisante** » ... et **créatrice** » ». La liberté d'être soi permet de faire des liens directs entre la recherche du psychomotricien et du circassien. Les deux traitent n'importe quel sujet à leur manière et sont porteurs de valeurs humaines fortes. Les artistes de cirque comme les psychomotriciens sont à la **recherche de sens**. S'ouvre alors un espace-temps particulier qui nous permet de nous extraire, un tant soit peu, du sprint de la vie quotidienne et des conventions. Ce corps qui dans la société est presque virtuel - étouffé, *relooké*⁵⁰ et contraint par des codes où « *le désir de plaire est plus fort que celui d'être vrai* » (Wickes, 2016, p.102) - efface alors le réel du corps, avec sa sensibilité, ses émotions et ses « imperfections ». Ici il autorise à se rencontrer librement.*

5.1.2.4 Créer

Entre réel et imaginaire, la créativité est en chacun de nous. Elle est une **énergie vitale** qui nous pousse à découvrir et rencontrer les phénomènes sous un regard nouveau. « *Cette propension spontanée de toute personne, quel que soit l'âge, à s'engager dans de nouvelles dimensions d'espace et de temps, à découvrir et imaginer de nouvelles solutions, permet la diversification des **conduites d'adaptation*** » (Boscaini, F. & Saint-Cast, A. 2012, p.52). **Elle est au service de notre vie psychique, corporelle et relationnelle** ; la créativité a un intérêt seulement parce qu'il y a un autre avec qui partager. Elle traverse toute activité artistique et toute pratique psychomotrice. En rupture avec le spectacle de la performance, l'accent est mis sur le sensible, le message à transmettre, le contenu et la profondeur de l'âme.

⁵⁰ A qui on donne une nouvelle apparence.

Encourager l'élan créateur semble salvateur puisqu'il élargit la palette des affects et des émotions.

Nous avons vu que l'histoire du cirque est complexe. La richesse de sa mémoire collective et des symboles qu'elle porte en elle peuvent entrer en résonance avec l'histoire des enfants placés et les aider à construire une identité. Une notion très présente et fortement prise en considération dans la pratique circassienne n'est pas étrangère au milieu dans lequel ils vivent : le risque. Quel est-il ? Comment s'inscrit-il dans la pratique du cirque et dans le corps des enfants ?

5.2 [L'imaginaire du risque](#)

Comme le souligne L. Dehais, le cirque renvoie aux expériences originelles, aux terreurs mais aussi aux joies de l'enfance (Albaret, Giromini, Scialom, 2015). Il est inexorablement lié à la prise de risque dans un jeu avec la **pesanteur**, le **déséquilibre** et la **chute**. Il nous amène à penser les effets des **règles de sécurité**, inhérentes à la pratique du cirque pour des enfants dits insécures. Entre déséquilibres, entre enracinement et jaillissement, ou à la manière de P. Goudard entre « *l'élan et la chute* », nous supposons que l'expérience circassienne peut être un lieu où **transformer** les vécus traumatiques et les angoisses corporelles archaïques.

5.2.1 [Angoisses aux origines archaïques](#)

Elles sont des éprouvés corporels qui émergent de situations traumatiques en deçà du langage. **E.W. Pyreire** suggère qu'elles seraient normales chez le nourrisson et il en demeure néanmoins « *des reliquats, plus ou moins surmontés dans le reste de la population générale* » (Pyreire, 2015, p.141). Quelques séquelles auront donc un retentissement plus ou moins marqué selon l'histoire de chacun allant de la simple névrose à la psychose. Pour D. Winnicott, l'enfant qui n'a pas fait l'expérience d'un bon *holding* n'a pas fait d'expérience de continuité et manquera donc de mécanismes de défenses suffisants pour se protéger en cas de menaces. Portant les cicatrices de ce traumatisme, il est sujet à des **angoisses primitives** et **menaces d'effondrement** (Winnicott, 2006). Encore une fois, nous constatons l'importance de la qualité de l'environnement humain.

5.2.2 [Sécurité physique réelle et médiation cirque](#)

Quel que soit l'âge de l'enfant, verbaliser les **règles de sécurité** de base est essentiel. Les interdits sont formulés : grimper sur les structures seulement en présence de l'adulte, prendre soin de soi et des autres, respecter les distances de

sécurité. La notion de **danger** et de prise de risque est verbalisée avec des mots simples et adaptés à l'âge de l'enfant. Ici on redouble d'attention car « *on peut tomber, se faire mal, faire mal aux camarades* ». Des démonstrations sont effectuées et mettent en avant l'importance de la parade, de l'attention et de l'agencement spatial. Les passages à l'acte sont formellement interdits. Le lieu est **contenant** pour faciliter une activité psychocorporelle : tapis et matelas de sécurité homologués, règles de base sur le respect de soi et des autres, la tolérance et la solidarité. A ce niveau, le cadre est ferme et rigoureusement pensé en amont : toutes ces règles et consignes de sécurité sont incontournables ; elles proposent des **alternatives à la prise de risque** : contacter les objets, en apprivoiser les caractéristiques physiques, tester soi-même la fiabilité, apprendre ce que peut vouloir dire « **se protéger** ».

D'autant plus que la prise de risque est inhérente à la pratique du cirque, la protection et la sécurité font l'objet d'un apprentissage et d'une prise de conscience de l'environnement. P. Delion en parlant de l'éducation, nous précise : « *elle doit au contraire enseigner pas à pas à l'enfant à **intérioriser les expériences de limitations successives**, afin qu'il puisse de lui-même adapter son comportement aux lois sociales* » (Delion, 2008, p.20). Faisant écho à notre travail, le fait de conscientiser le risque et la protection peut amener l'enfant à intérioriser des limites et comprendre l'importance de la sécurité.

Le dispositif de la médiation vise à créer un **environnement sûr** afin que les enfants puissent s'engager dans l'action. Ce dispositif concret viendrait, selon nous, **métaphoriser** le danger qui teinte le parcours de vie de ces enfants et pourrait les aider à mieux appréhender ce qui leur arrive. Expérimenter sensations et émotions liées à la prise de risque dans une relation de **confiance** avec l'environnement matériel et humain est essentiel pour oser s'engager dans l'action et **comprendre** le monde qui nous entoure. En se familiarisant avec les notions de danger et de risque, dans une dimension ludique et symbolique, les enfants vivent une expérience matérielle et humaine de la sécurité et de la protection. Nous pouvons espérer que ce vécu s'inscrive en positif et puisse, petit à petit servir d'**appui à leur construction psychocorporelle** et participer à un **processus de résilience**⁵¹.

5.2.3 *Enfant placé*

Au foyer, l'enfant porte un lourd fardeau traumatique : avoir été **déraciné** de son lieu de vie originel où il a été confronté à un danger. Des **traces psychocorporelles**

⁵¹ Cf. *supra*, 3.2.5 Résilience, p. 30-31.

du traumatisme s'inscrivent faute de ne pouvoir être symbolisées. De fait, il ne peut pas ressentir un **état de sécurité**. Son histoire est traumatique et **morcelée** ; cela l'empêche de ressentir une continuité et une **unité** de vécu. A titre d'exemple, au début des séances le tonus musculaire de Camille s'effondrait lorsque ce qu'il réalisait ne correspondait pas à son projet initial. L'enfant peinait à s'organiser et à s'adapter aux imprévus. Pour que la chute des objets ou de soi, ou bien les « *ratés* » ne soient pas ressentis comme destructeurs ou générant une rupture dans la relation et l'action, il a fallu montrer à l'enfant que le plaisir et l'amusement pouvaient aussi faire partie des expériences. Qu'il puisse s'amuser et accepter les petits échecs sans vécu de rupture a été un objectif. Pour cela, il était nécessaire de créer une relation de confiance et un environnement sécurisant⁵².

Les petits, ne sont pas toujours capables de comprendre que les séparations qu'ils subissent visent à les protéger. En effet, rompre les premiers liens d'attachement, même néfastes, abîmés, distordus, est toujours traumatique. Comme dans le milieu de la protection de l'enfance et de l'aide sociale à l'enfance, les notions de sécurité, de protection et d'aide sont prioritaires dans la pratique circassienne.

5.2.4 Enfant placé et médiation cirque

Lorsque l'enfant est confronté aux situations inhabituelles liées à la pratique des arts du cirque, des **manifestations neurovégétatives** d'appréhension, de peur, d'hypervigilance et d'angoisse peuvent avoir lieu et déborder la situation réelle. L'enfant peut avoir peur de monter sur la boule, dans le tissu aérien ou encore de mettre la tête en bas et rouler sur le dos pour engager une roulade avant ; et nous comprenons ces peurs légitimes et facilement représentables.

A la mise en scène, soutenue par des représentations circassiennes, les adultes animateurs que nous sommes assurent la parade et transforment l'excès en un recrutement de vigilance juste et nécessaire à l'« exploit ». La manière dont le psychomotricien modèle la médiation l'amène à verbaliser les manifestations d'angoisse et à rétablir un lien avec le corps. Mettre en mots participe au sentiment d'unité du sujet et favorise sa conscience corporelle. **L'enfant retransverse un état antérieur d'angoisse ou de peur qui trouve sa place et s'intègre dans le corps grâce à un environnement vécu dans la sécurité et aisément représentable pour lui. C'est ici que se situe l'effet thérapeutique.**

⁵² Cf. *supra*, 4.3.2.3 Extraits cliniques (Jonglage), p. 45-46.

Ainsi, en séance l'enfant accède à une certaine autonomie. C'est dans l'engagement corporel et la manipulation du matériel qu'il va éprouver de façon concrète les notions de sécurité et de protection. Pour réaliser son « exploit » circassien, l'enfant doit disposer de capacités d'adaptation et de contrôle de sa motricité. Attention, équilibre entre impulsion et inhibition, régulation tonico-émotionnelle, flexibilité mentale, ces fonctions sont sollicitées dans toutes les actions circassiennes. Il est intéressant de noter que **la dimension du risque leur confère une acuité particulière**. Dans la mesure où l'enfant est **acteur** de sa sécurité dans le réel de la situation, il développe une confiance en ses capacités à surmonter sa peur. Nous pouvons souhaiter qu'il y trouve des **ressources pour transformer** d'autres peurs déjà vécues.

*« Arriver à se sentir en sécurité dans le monde extérieur est un but thérapeutique essentiel pour les personnes traumatisées. Pour celles qui sont toujours menacées dans leur vie actuelle, cela signifie avant tout de créer une **sécurité physique réelle** »* (Boon, Steele, Van Den Hart, 2014, p. 129). C'est cette sécurité physique bien réelle que nous proposons aux enfants comme support à un travail structurant.

La peur est donc contenue dans ce dispositif. Elle est un phénomène normal, nous pouvons la recevoir, en parler et mettre en œuvre les moyens d'y faire face. Dans la vie comme au cirque, ces réactions, sans excès, sont néanmoins nécessaires pour faire « **office de longe de sécurité** ». L'enfant s'organise corporellement et dans la relation à un adulte bienveillant. Il peut aussi se confronter à ses angoisses corporelles, bien souvent aux origines archaïques, et s'adapter plus justement : l'espace de la médiation cirque ouvre la voie pour mieux les appréhender et progressivement les dépasser.

CONCLUSION

Essayer de comprendre la représentation du monde qu'ont les enfants placés au fonctionnement différent du nôtre, « *nous ex-enfants bien aimés* » (Cyrulnik, 2010, p.71) n'est pas une tâche facile. Parce qu'ils sont jeunes et grandissent dans un univers traumatique, les images qu'ils ont d'eux-mêmes sont ressenties comme morcelées ; tout comme les images qu'ils ont du monde, du temps, de l'espace et des relations. Heureusement, des auteurs nous éclairent sur le sujet et permettent de penser un cadre de rencontre structurant.

En psychomotricité, le travail de symbolisation en jeu dans la médiation cherche à remanier tous ces désagréments gravés dans les recoins de la psyché.

Fort de ses ressources, l'environnement circassien a proposé une variété d'expériences psychomotrices. La multiplicité de ses outils et de ses dispositifs est un soutien au développement psychomoteur. En effet, l'essentiel des notions psychomotrices peut être mis en œuvre (schéma corporel, conscience du corps, image du corps, fonction tonique, attention, créativité, communication, lien psychocorporel, motricité globale et fine, etc.).

Au sein du cirque-médiation, la sécurité physique réelle est mise en évidence et de fait, facilement représentable. A travers les prises de risques, l'enfant peut alors revivre des vécus corporels propres au traumatisme, et qu'il a ressenti plus petit, dans un contexte totalement différent : celui de la sécurité et de la confiance. Les craintes et menaces inscrites en lui à différents niveaux (relationnel et psychocorporel), ont un lieu concret où se réorganiser autrement pour être progressivement dépassées.

Par ailleurs, parce que nous avons en mémoire les éprouvés de la pratique du cirque dans notre corps, nous avons pu traduire le vécu des enfants lors des ateliers et ainsi, nous l'espérons, aider à les mettre en sens. Cela nous rappelle l'importance de ce qui nous lie à la médiation choisie en tant que professionnel. Il convient également de souligner qu'un tel dispositif n'est pas facilement transposable : il demande de l'espace, du matériel homologué et onéreux, et une connaissance technique.

D'autre part, nous avons vu que les nombreuses représentations qui peuplent l'univers circassien peuvent être mises en relation avec la réalité brute des enfants placés : vie d'itinérance et de placements, en marge du système familial classique,

différents de la norme, vie en collectivité contrainte, force de reconstruction, ... Chemin faisant, ces parallèles nous ont amené à l'élaboration d'un conte⁵³, outil largement utilisé comme support identificatoire avec cette population. Ainsi, par la richesse des dispositifs que le cirque peut proposer, il pourrait être un outil à ajouter justifiant une fois de plus ce qui rend la médiation « plurielle ».

Nous pouvons donc envisager que le cirque-médiation soutient une construction et une organisation psychomotrice mais qu'il propose aussi une sorte d'exutoire afin, nous l'espérons, que les enfants puissent se « décoller » de la dimension traumatique dans laquelle ils vivent...vers le chemin de la reconstruction et de la résilience ? Il semble donc un support intéressant pour une meilleure structuration du sujet, invitant à restaurer le lien corps et psyché.

Enfin, ce travail de mémoire est l'émergence d'une recherche tout juste naissante. Nous n'avons pas pu observer et répondre suffisamment à nos interrogations et cela pour deux raisons :

- La spécificité du foyer ne permet pas d'observation sur le long terme (état d'urgence, hébergement transitoire et durée du séjour inconnue des enfants) ;
- L'arrêt anticipé du stage expérimental à la suite de la crise sanitaire.

Ainsi, cela nous amène à préciser nos questionnements :

Qu'est-ce que le cirque et la psychomotricité peuvent leur apporter « **l'espace d'un instant** » ? Dans ces histoires faites de ruptures, où les enfants sont là transitoirement, que leur apporter sans les ramener encore une fois à des rencontres qui amèneront inexorablement une séparation ? Il serait également essentiel de questionner davantage le contre transfert afin de travailler la plus juste distance thérapeutique et aider l'enfant, au mieux, non pas dans une énième quête affective mais en chemin vers l'autonomie, à la découverte de ses ressources intérieures.

Les disciplines du cirque, en mettant en jeu des supports identificatoires pourraient-elles participer à un processus de **(re)construction** ? La place réservée à la gestion du risque pourrait-il constituer un élément privilégié afin de mobiliser leur insécurité psychocorporelle ?

⁵³ Cf. *infra*, Annexe.

A l'avenir, il est à réfléchir ce que deviendra ce stage expérimental et de la mallette circassienne et psychomotrice dont nous disposons. En espérant que le projet continue sa route au-delà du travail de mémoire et puisse nous éclairer davantage dans nos questionnements...

Comme le chapiteau qui se promène et ramasse des orphelins, nous sommes en chemin, interrogeant l'accompagnement des enfants placés et insécures par l'intermédiaire du cirque-médiation. Une réflexion qualitative qui n'a fait que semer quelques graines en germination ; un jour, à récolter.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

Albarel, J.M & Giromini, F. & Scialom, P. (2015). Chapitre 2. *Techniques en partenariat avec les spécialistes APA et les moniteurs*. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité : Méthodes et techniques*. (p.485-496). Paris : De boeck

Anaut, M. & Cyrulnik, B. (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique*. 1^{er} congrès mondial sur la résilience. Paris : Odile Jacob.

Anzieu, D. (2006). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.

Berger, M. (2003). *L'enfant et la souffrance de la séparation. Divorce, adoption, placement*. Paris : Dunod.

Boon, S. & Steele, K. & Van Den Hart, O. (2014). Chapitre 8. *Développer un sentiment de sécurité intérieure*. Dans *Gérer les dissociations d'origine traumatique, exercices pratiques pour patients et thérapeutes*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. p.129-136.

Bullinger, A. (2007). *Le développement sensori-moteur et ses avatars*. Paris : Erès.

Calza, A. & Contant, M. (2007). *Psychomotricité*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Cyrulnik, B. & Elkaïm, M. (2010). *Entre résilience et résonance : A l'écoute des émotions*. Paris : Editions Fabert.

Delion, P. (2008). *Tout ne se joue pas avant 3 ans*. Paris : Editions Albin Michel.

Grim, O. (2000). *Du Monstre à l'enfant. Anthropologie et psychanalyse de l'infirmité*. Paris : Essais.

Hotier, H. (2001). *Un cirque pour l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Joly, F., Labes, G., & Berthoz, A. (2008). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité*. Montreuil : Edition du Papyrus.

Kaës, R. (2017). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : Humensis.

Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Calmann Levy.

Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

Lebigot, P. (2015). *Quand la relation parentale est rompue. Dysparentalité extrême et projet de vie pour l'enfant*. Paris : Dunod.

Lemay, M. (1979). *J'ai mal à ma mère*. Paris : Fleurus.

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

Meunier, L. (2017). *Le Bébé en mouvement. Savoir accompagner son développement psychomoteur*. Paris : Dunod.

Pireyre, E.W. (2015). *Clinique de l'image du corps. Du vécu au concept*. Paris : Dunod.

Potel, C. (2015). *Être psychomotricien. Un métier du présent, un métier d'avenir*. Toulouse : Editions Erès.

Potin, E. (2012). *Enfants placés, déplacés, replacés : Parcours en protection de l'enfance*. Toulouse : Editions Erès.

Robert Ouvray, S.B. (2003). *Mal élevé : Le drame de l'enfant sans limites*. Paris : Desclée de Brouwer.

Roussillon, R. (1991). Chapitre 7. *Un paradoxe de la représentation : le médium malléable et la pulsion d'emprise*. Dans *Paradoxe et situations limites de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

Tisseron, S. (2007). *La Résilience*. Paris : Presses universitaires de France.

Vachez-Gatecel, A. & Valentin-Lefranc, A. (2019). *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices*. Malakoff : Dunod.

Wiat, Y. (2011). *L'attachement, un instinct oublié*. Paris : Editions Albin Michel.

Wickes, F.G. (2016). *Le monde intérieur de l'enfance*. Paris : Editions du Dauphin/J. Renard.

Winnicott, D. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot.

Winnicott, D. (1992). *Le bébé et sa mère*. Paris : Payot & Rivages.

Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Revue :

Ancion, L. (2016). *Le clown*. CIRQ en capitale, n°7, p. 28.

Boscaini, F. & Saint-Cast, A. (2012). *Glossaire de psychomotricité*. Evolutions psychomotrices, n°95, (Vol.24), p.52.

Consoli, S.G. (2006). *Le Moi-peau*. Médecine sciences, n°2, (Vol. 22), p. 197-200.

Dehais, L & Galmiche, F. (2013). *Les arts du cirque au regard de la psychomotricité*. Thérapies Psychomotrices et recherches, n°173.

Grim, O. (2008). *La figure du monstre comme analyseur de la situation de handicap : un nécessaire travail de déconstruction*. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, n°73, p. 41-48.

Hermant, G. (2008). *La psychomotricité dans le monde. Origines, évolutions actualités et perspectives*. Contraste, n°28-29, p. 27-40.

Jourget, N. (2013). *Les jeux de ballon en psychomotricité, apports pour les enfants insécures*. Evolutions psychomotrices, n°100, (Vol. 25), p.73.

Miermon, A. & Galtier, G. & Grandpierre, V. (1994). *Psychomotricirque : conjugons nos talents*. Evolutions psychomotrices, n° 24, (Vol. 6), p. 9-14.

Winnicott, D. (1952). *L'angoisse associée à l'insécurité*. De la pédiatrie à la psychanalyse. p.198-202.

Mémoires :

Breau-Perrain, P. (2016). *Bien porté – bien portant : Quels sont les intérêts du hamac en prise en charge psychomotrice ?* (Mémoire). Université de Bordeaux. Collège Sciences de la Cité.

Dehais, L. (1999). *Autisme, trapèze et psychomotricité*. (Mémoire). UPMC. Site Pitié Salpêtrière.

Garnier, C. (2017). *Vestibulo-perception et conscience de soi : La médiation cirque au service du sentiment d'être chez l'enfant avec autisme*. (Mémoire). UPMC-Sorbonne Universités. Site Pitié Salpêtrière.

Conférence :

Jacob, P. (2017, 29 Juin). *Pascal Jacob. Histoire et modernité des arts du cirque*. Communication présentée à l'exposition En piste ! Montpellier-Pierresvives.

Cours :

Meurin, B. (2019). *L'approche sensorimotrice*. Recueil inédit, UPMC-Sorbonne universités.

Petit-Garnier. (2019). *L'image du corps*. Recueil inédit, UPMC-Sorbonne universités.

Sitographie :

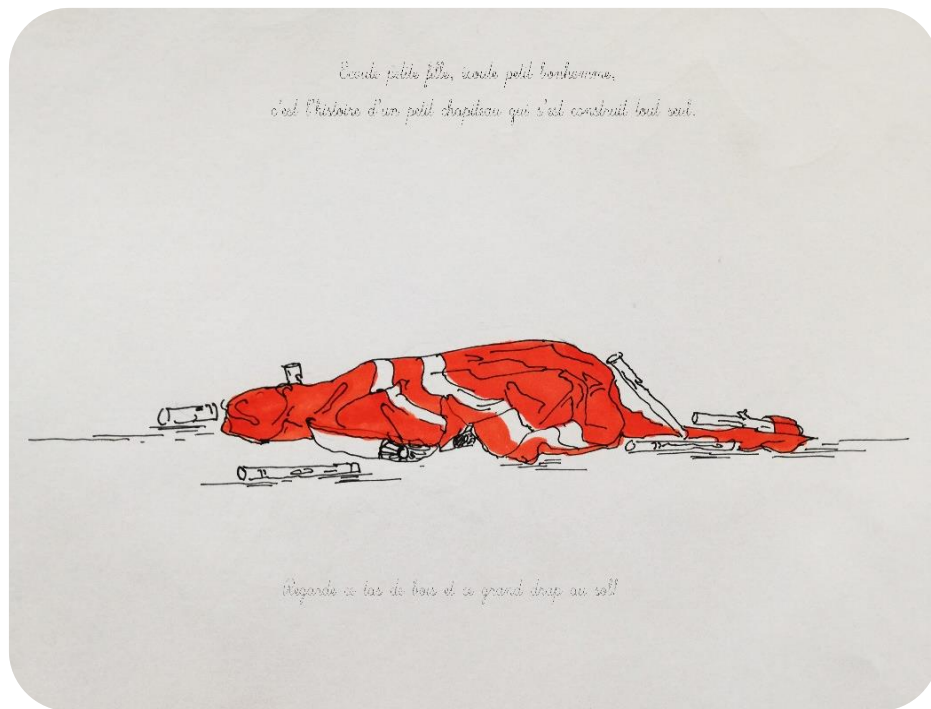
Goudard, P. (2018). *Imaginaires du cirque*. Les arts du cirque, l'encyclopédie. Repéré à <https://cirque-cnac.bnf.fr/fr/imaginaires-du-cirque>

Guy, JM. (2018). *En bref*. Les arts du cirque, l'encyclopédie. Repéré à <https://cirque-cnac.bnf.fr/fr/jonglerie/jonglage/en-bref>

Histoire d'un petit chapiteau.

Dessins de Nathalie Chesneau et texte de Jean-Claude et Margaux Birrer.

Le texte n'étant lisible qu'à l'impression, vous trouverez l'écrit respectif sous chaque image.

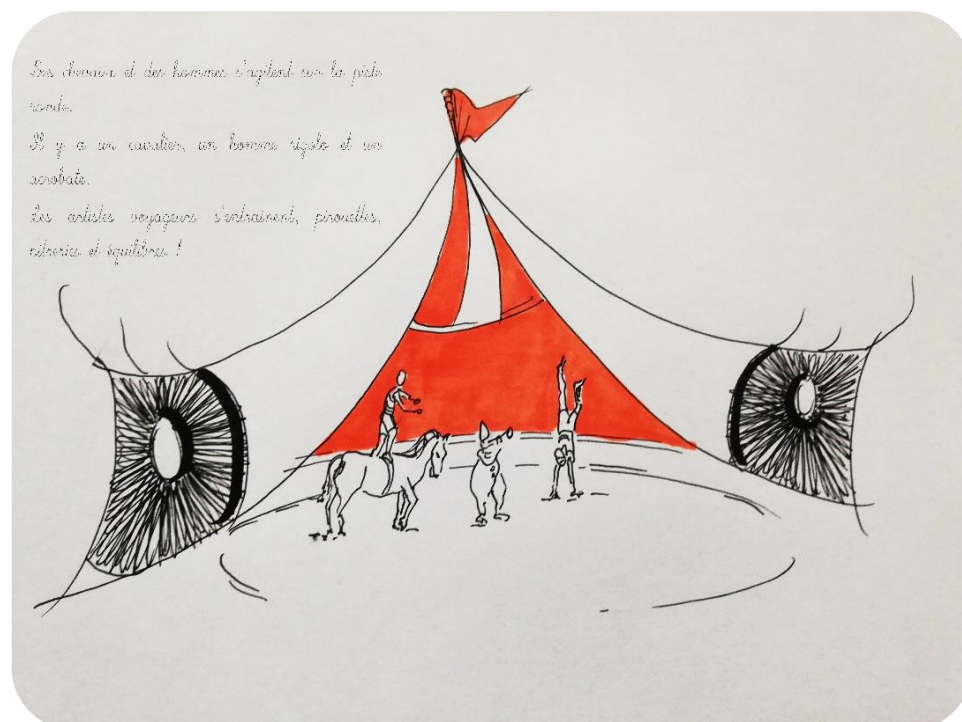


Ecoute petite fille, écoute petit bonhomme, c'est l'histoire d'un petit chapiteau qui s'est construit tout seul. Regarde ce tas de bois et ce grand drap au sol !



Ils se transforment en chapiteau !

Ils se transforment en chapiteau !

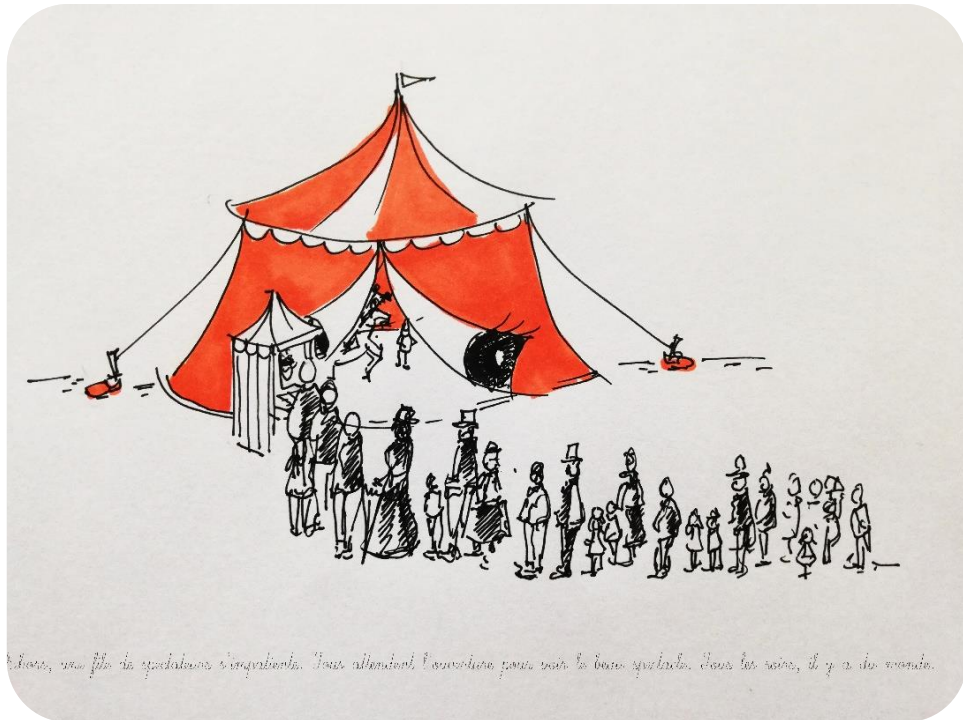


Des chevaux et des hommes s'agitent sur la piste ronde.

Il y a un cavalier, un homme rigolo et un acrobate.

Les artistes voyageurs s'entraînent, pirouettes, pitreries et équilibres !

Des chevaux et des hommes s'agitent sur la piste ronde. Il y a un cavalier, un homme rigolo et un acrobate. Les artistes voyageurs s'entraînent, pirouettes, pitreries et équilibres !



Dehors, une foule de spectateurs s'impatiente. Ils attendent l'ouverture pour voir le beau spectacle. Tous les soirs, il y a du monde.



Mais un jour, les gens ne viennent plus, le cirque vieillit, s'abîme, se vide. Les artistes et le chapiteau sont tristes.

Il est sage de quitter ce lieu, il faut démonter, charger, et prendre la route vers une nouvelle terre d'accueil. Pour continuer de vivre et faire vibrer les cœurs des petits et des grands. Les artistes s'en vont et emmènent avec eux le chapiteau et les chevaux pour s'installer ailleurs.



En chemin, ils rencontrent un homme volant qu'on appelle un trapéziste : « Puis-je venir avec vous ? » « Quelle merveilleuse idée ! »

Il est sage de quitter ce lieu, il faut démonter, charger, et prendre la route vers une nouvelle terre d'accueil, pour continuer de vivre et faire vibrer les cœurs des petits et des grands. Les artistes s'en vont et emmènent avec eux le chapiteau et les chevaux pour s'installer ailleurs.

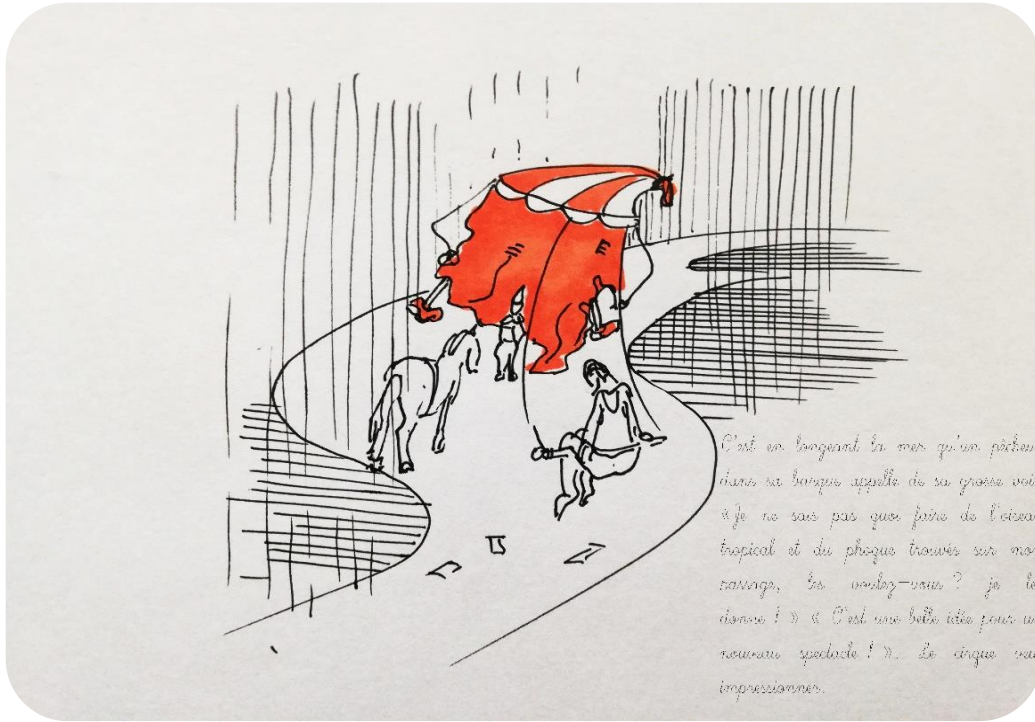
**En chemin, ils rencontrent un homme volant qu'on appelle un trapéziste :
« Puis-je venir avec vous ? » « Quelle merveilleuse idée ! »**



Le nouveau lieu est trouvé ! Le chapiteau se pose à nouveau. Tout le monde se sent bien là. Le trapéziste prend de la hauteur et accroche son trapèze, les chevaux circulent le long de la piste.

La foule est là pour voir le nouveau spectacle ! C'est un succès !

Le nouveau lieu est trouvé ! Le chapiteau se pose à nouveau. Tout le monde se sent bien là. Le trapéziste prend de la hauteur et accroche son trapèze, les chevaux circulent le long de la piste.

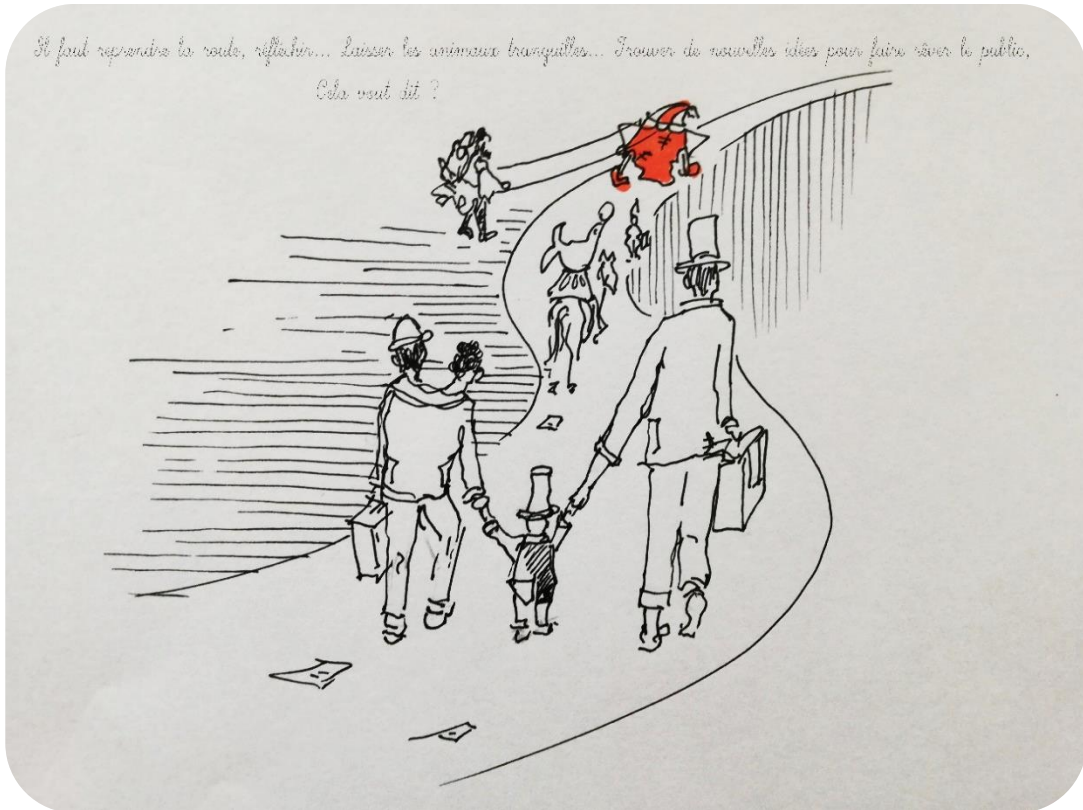


Cela ne dure qu'un temps. Les gens à nouveau se lassent. Il faut partir. C'est en longeant la mer qu'un pêcheur dans sa barque appelle de sa grosse voix : « Je ne sais pas quoi faire de l'oiseau tropical et du phoque trouvés sur mon passage, les voulez-vous ? Je les donne ! » « C'est une belle idée pour un nouveau spectacle ! ». Le cirque veut impressionner.



Vous n'en croyez pas vos yeux ! Venez voir des animaux sauvages et créatures extraordinaires ! Ça y est, c'est reparti, au milieu de la piste, les animaux exotiques mais aussi des créatures s'exhibent !

*Il faut reprendre la route, réfléchir... Laisser les animaux tranquilles... Trouver de nouvelles idées pour faire rêver le public.
Cela veut dit ?*



Mais avec le temps, le chapiteau se fatigue, les animaux s'épuisent, les gens ne viennent plus, il faut arrêter le spectacle.

Il faut reprendre la route, réfléchir... Laisser les animaux tranquilles... Trouver de nouvelles idées pour faire rêver le public. Cela vous dit ?

Les idées abondent, arrivent de toute part : un jongleur, un magicien,
partout ! Elles sont toutes différentes et elles s'assemblent ! C'est beau !

un équilibriste, un porteur, un voltigeur... Plein de personnes,



Seul on peut avancer. Mais ensemble, on est plus fort et on va plus loin.

Les idées abondent, arrivent de toute part : un jongleur, un magicien, un équilibriste, un porteur, un voltigeur... Plein de personnes partout ! Elles sont toutes différentes et elles s'assemblent ! C'est beau ! Seul on peut avancer. Mais ensemble, on est plus fort et on va plus loin⁵⁴.

⁵⁴ Phrase inspirée d'un proverbe africain « Tout seul on va vite, ensemble on va plus loin ».