



**HAL**  
open science

## Matière à penser : réflexions sur les liens entre la matière et le sujet appliquées à la thérapie psychomotrice.

Mewan Le Doaré

### ► To cite this version:

Mewan Le Doaré. Matière à penser : réflexions sur les liens entre la matière et le sujet appliquées à la thérapie psychomotrice.. Médecine humaine et pathologie. 2021. dumas-03296335

**HAL Id: dumas-03296335**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03296335>**

Submitted on 22 Jul 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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



## **Matière à penser**

Réflexions sur les liens entre la matière et le sujet appliquées à  
la thérapie psychomotrice.

Mémoire présenté par Méwan Le Doaré  
en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien

Session du mois de juin 2021

Maîtres de mémoire : COELHO Audrey et HAAS Martine



# Remerciements

À Martine Haas et Audrey Coelho, pour leurs précieux conseils et leur disponibilité tout au long de cette année, merci d'avoir généreusement partagé votre expérience avec moi.

À toute l'équipe du CAMSP, pour leur accueil chaleureux et leur attitude toujours bienveillante.

Aux professeurs et aux maîtres de stage que j'ai rencontrés durant ces trois années de formation, qui m'ont communiqué leurs différentes visions du métier de psychomotricien, leur passion et l'envie d'apprendre encore et encore.

À mes camarades de groupe de travaux dirigés, pour votre prévenance et votre cœur, pour nos affinités et nos bons moments.

À ma famille, avec une pensée particulière envers ma sœur, pour votre affection et vos encouragements depuis toujours.

À Louise et à Paul, pour tout ce que vous m'inspirez au quotidien.

Merci à vous tous.

*« La matière a vocation de permettre à l'homme de se découvrir et se réaliser. Sans du musicien, corps du danseur, mots du poète... argile du potier. La créativité a besoin d'une matière où s'exprimer ».*

Daniel de Montmollin

# Sommaire

**Introduction.....**page 08

**Première partie : I. La matière, le monde et le corps.....**page 10

I.1. La matière en physique.....page 10

*I.1.1. Physique classique, atome et matière.....*page 10

*I.1.2. Les mouvements de la matière.....*page 10

*I.1.3. L'apport de la physique quantique.....*page 11

I.2. La matière en philosophie.....page 13

*I.2.1. La matière questionnée depuis l'Antiquité.....*page 13

*I.2.2. La pensée cartésienne.....*page 14

*I.2.3. À l'opposé du dualisme : le monisme.....*page 15

I.3. Le corps en psychomotricité.....page 17

*I.3.1. Aux fondements de la psychomotricité.....*page 17

*I.3.2. La phénoménologie de Merleau-Ponty.....*page 18

I.4. Synthèse et hypothèses.....page 18

**Deuxième partie : II. Le sujet en interaction avec son environnement....**page 21

II.1. La période sensori-motrice de Piaget.....page 21

*II.1.1. Présentation de Jean Piaget.....*page 21

*II.1.2. Les notions fondamentales.....*page 22

*II.1.3. Les stades du développement de l'intelligence.....*page 23

*II.1.3.a. La période sensori-motrice.....*page 23

*II.1.3.b. Les opérations concrètes.....*page 26

*II.1.3.c. Les opérations formelles.....*page 26

II.2. La pensée écologique et le principe d'affordance.....page 27

II.3. La fonction d'instrumentation de Bullinger.....	page 28
<i>II.3.1. Les flux sensoriels.....</i>	page 28
<i>II.3.2. La fonction proprioceptive.....</i>	page 29
<i>II.3.3. La fonction d'instrumentation.....</i>	page 30
<i>II.3.4. La régulation tonique.....</i>	page 33
<i>II.3.5. L'équilibre sensori-tonique.....</i>	page 34
II.4. Winnicott : l'objet transitionnel et la créativité.....	page 35
<i>II.4.1. La préoccupation maternelle primaire.....</i>	page 35
<i>II.4.2. Le mode de relation à l'objet.....</i>	page 36
<i>II.4.3. L'objet transitionnel et l'utilisation de l'objet.....</i>	page 36
<i>II.4.4. La créativité.....</i>	page 37

**Troisième partie : III. Présentation du terrain clinique.....page 38**

III.1. Présentation du CAMSP et son projet d'établissement.....	page 38
III.2. Description des salles utilisées en psychomotricité.....	page 38
III.3. Description des médiations « graines » et « argile ».....	page 39
<i>III.3.1. Choix des médiations.....</i>	page 39
<i>III.3.2. Les graines de haricots.....</i>	page 40
<i>III.3.3. L'argile.....</i>	page 41
<i>III.3.4. Positionnement vis-à-vis de l'enfant.....</i>	page 41
III.4. Vignettes cliniques.....	page 42
<i>III.4.1. Kilian.....</i>	page 42
<i>III.4.2. Pierrick.....</i>	page 45
<i>III.4.3. Rachid et Yoann.....</i>	page 49

<b>Quatrième partie : IV. Discussion</b> .....	page 55
IV.1. Construction psychocorporelle.....	page 55
IV.2. Penser l'unicité de la matière.....	page 56
IV.3. Percevoir la matière.....	page 57
<i>IV.3.1. Pierrick et l'habituat</i> ion.....	page 57
<i>IV.3.2. Kilian et la recherche de coordination interne/externe</i> .....	page 59
IV.4. Expérimenter avec la matière.....	page 61
<i>IV.4.1. Les premières expériences</i> .....	page 61
<i>IV.4.2. Yoann et le développement des capacités pratiques</i> .....	page 62
<i>IV.4.3. Kilian, la compréhension du monde et la notion d'outil</i> .....	page 62
<i>IV.4.4. Rachid et le modelage de la matière</i> .....	page 64
IV.5. L'impression.....	page 66
<i>IV.5.1. Yoann et la contenance</i> .....	page 66
<i>IV.5.2. Pierrick et la répétition</i> .....	page 68
<i>IV.5.3. Kilian et la représentation du corps</i> .....	page 70
IV.6. L'expression.....	page 74
<i>IV.6.1. Kilian, l'expression tonico-émotionnelle et le jeu symbolique</i> ...	page 74
<i>IV.6.2. Rachid et le médium malléable</i> .....	page 75
<i>IV.6.3. Yoann et la créativité</i> .....	page 77
IV.7. Retour sur les hypothèses et ouvertures clinico-théoriques.....	page 78
<b>Conclusion</b> .....	page 79
<b>Bibliographie</b> .....	page I
<b>Annexes</b> .....	page VI

## INTRODUCTION

Les études en psychomotricité offrent de nombreuses opportunités d'expériences sensorielles et motrices. L'objectif de ces expérimentations pratiques me paraît être de nous sensibiliser - futurs professionnels - à une lecture globale de ce qui se joue pour l'individu en relation avec le monde. Sans que je ne sache trop l'expliquer, ce questionnement me touche depuis longtemps. J'ai toujours été étonnée de constater la sensibilité propre de chacun face à une même expérience. La disparité de nos ressentis subjectifs n'est que le reflet de la façon que nous avons d'être au monde. L'humain est toujours en lien avec l'environnement dans lequel il évolue. Mais selon quelles modalités ?

Depuis le début de mes études en psychomotricité, j'ai eu l'occasion de questionner les interactions entre mon être et le monde. En début de troisième année, l'un de mes cours pratiques m'a permis de manipuler des grains de riz. J'ai été happée par les impressions sensorielles que me procurait la mobilisation de cet ensemble de petits grains qui créaient un corps blanc, sensible, parfois uni, parfois désuni, au gré des contraintes extérieures que je lui soumettais. Par ailleurs, je suis allée visiter l'exposition *Faire corps* d'Adrien M. et Claire B. à la Gaîté Lyrique à Paris. Immagée dans une grande salle noire, je vois des points de lumière réagir à ma présence. Je les vois s'éloigner, se transformer mais la perturbation se résorbe et l'ordre revient toujours. L'espace d'un instant, je laisse ma trace dans cet environnement. Cette pause artistique crée une émotion, un sentiment d'apaisement en moi.

Au cours de ces expériences, je sens mon corps et mon esprit être modifiés, touchés, tantôt par des stimulations matérielles, tantôt par des flux sensoriels. Alors, j'éprouve des sensations, j'exprime mes pensées, je laisse voguer mon imaginaire, je modifie ma posture et mon état tonique pour mieux appréhender ces stimulations.

Finalement, j'en viens à me demander dans quelles mesures la construction psychocorporelle d'un sujet est-elle dépendante des interactions de matière entre le corps et l'environnement ? Cette question me paraît primordiale en psychomotricité puisque le psychomotricien travaille sur et avec le corps, en utilisant parfois des médiations matérielles.

Ainsi, avant toute chose, il me faut essayer de caractériser ce qu'est la matière et ce qu'est le corps. La première partie de ce mémoire est donc une tentative d'appropriation de la question des liens corps-esprit-matière pour ensuite l'appliquer dans le champ de la psychomotricité.

Dans un second temps, je tâcherai de présenter différents auteurs qui ont déjà réfléchi aux liens qu'entretient le sujet avec son environnement.

La troisième partie de ce mémoire est consacrée à la présentation de cas cliniques que j'ai rencontrés dans mon stage de troisième année d'études.

Enfin, c'est à partir de l'observation de ces enfants et de leur façon d'être au monde que je tenterai de répondre à la problématique de ce mémoire, en faisant du lien entre clinique et théorie.

## PREMIERE PARTIE

Un tour d'horizon non exhaustif des différentes conceptions de la matière et du corps.

### I. La matière, le monde et le corps

#### I.1. La matière en physique

##### *I.1.1. Physique classique, atome et matière*

La physique classique considère la matière comme l'ensemble des composants de notre environnement. Chaque matière est composée de molécules, qui sont un assemblage d'atomes. Ceux-ci possèdent un noyau autour duquel gravitent des électrons, grâce à la force électromagnétique. Un atome est donc essentiellement composé de vide. La matière peut se présenter sous différents états en fonction des conditions auxquelles elle est soumise. Les différences de température et de pression vont entraîner des changements dans l'organisation de la matière. Elle sera alors solide, liquide ou gazeuse.

La matière est caractérisée par une masse et un volume. Ceux-ci ne sont pas toujours tangibles dans la vie quotidienne. Par exemple, l'air est une matière gazeuse : c'est un fluide, au même titre que l'eau, mais sa densité (masse/volume) est inférieure à celle d'un liquide. Ainsi, les constituants de la matière sont si petits que l'être humain n'est pas toujours en mesure de les percevoir avec ses organes des sens. Cependant, nous pouvons supposer que ce n'est pas parce que nous ne percevons pas toujours les effets de la matière sur notre corps qu'ils sont absents, puisqu'ils se produisent à l'échelle atomique.

##### *I.1.2. Les mouvements de la matière*

La physique classique correspond aux théories scientifiques développées jusqu'à la fin du XIXème siècle. Elles visaient la compréhension de l'univers. Deux grandes lois ont été reconnues. Elles mettent en évidence les forces qui peuvent

mettre en mouvement les moindres particules élémentaires qui constituent la matière. Ce sont :

- La mécanique newtonienne qui théorise la force gravitationnelle. Elle explique l'attraction de deux objets entre eux et met en évidence la dynamique des objets, jusqu'aux corps célestes.
- La théorie du champ électromagnétique de Maxwell qui décrit les variations réciproques des composants électriques et magnétiques.

La physique classique effectue donc une dichotomie entre ce qui est matériel (qui possède une masse) et ce qui ne l'est pas, comme par exemple la lumière, la force de pesanteur, le champ électromagnétique. Le mouvement de la matière dépend soit d'un contact entre deux éléments, des corpuscules, soit de forces non matérielles, des ondes : « *deux corpuscules peuvent agir l'un sur l'autre, soit directement (par impact) soit indirectement (par champ)* » (Ortoli et Pharabod, 2007, p. 23).

### *1.1.3. L'apport de la physique quantique*

A la fin du XIXème siècle, plusieurs expériences vont bouleverser la communauté scientifique. Une expérience sur les rayonnements lumineux de corps chauffés entraîne des résultats mathématiques incohérents avec la physique classique. En effet, les résultats observés montrent un phénomène discontinu, contraire aux lois de la physique classique. C'est la catastrophe ultraviolette. Ce constat amène Max Planck à postuler les fondements de la physique quantique et Einstein à considérer que l'énergie du rayonnement est discontinue. Cette découverte ébranle les convictions des physiciens.

Au début du XXème siècle, la théorie des quanta permet donc à Albert Einstein de formuler l'hypothèse suivante : la lumière, autrefois considérée comme un phénomène ondulatoire, est formée de grains d'énergie, les photons. La lumière est donc aussi de nature corpusculaire.

De fil en aiguille, les physiciens se saisissent de la question, jusqu'à venir remettre en cause la dichotomie onde/corpuscule préétablie. En 1923, Louis de Broglie pose l'hypothèse que tout corps matériel est associé, non pas à une onde, mais à un paquet d'ondes. L'expérience de Davisson et Germer lui donne raison lorsque des interférences (ondes), produites par un électron (corpuscule) sont mises en évidence

quelques années plus tard. Ainsi, à l'échelle atomique, un objet est à la fois corpusculaire et ondulatoire.

En 1927, Heisenberg pose le principe d'indétermination qui expose qu'il est impossible pour le physicien de déterminer précisément à la fois la vitesse et la position d'un objet dans le monde de l'invisible. Dans cette perspective, la fonction d'onde est théorisée :

*« La particule n'étant plus un « point matériel » classique, à localisation précise, mais un paquet d'ondes (probabilistes), c'est-à-dire une superposition de mouvements (potentiels) dans toutes les directions, il n'est plus possible de lui assigner une position déterminée ; on peut seulement évaluer les chances qu'on a de la trouver dans une certaine portion d'espace » (Ibid., p. 41).*

C'est donc ici le propre de la physique quantique. Puisqu'elle s'évertue à observer le monde invisible des atomes, il y a un paradoxe entre la compréhension de la matière et ce qui en est observé. En effet, d'un point de vue théorique, la physique quantique conçoit la matière comme étalée dans une superposition d'états potentiellement réalisables. En revanche, lorsqu'on essaye d'observer cette matière, elle n'est objectivable que dans un seul état donné, c'est ce qu'on appelle la réduction du paquet d'ondes.

Cette théorisation est souvent expliquée par l'expérience du chat de Schrödinger. Un chat est placé dans une boîte opaque. Dans cette boîte, se trouve un mécanisme qui associe la désintégration d'un atome d'un corps radioactif au déversement d'un poison dans la boîte. Or, la désintégration d'un atome est un processus aléatoire. Ainsi, tant qu'il n'y a pas ouverture de la boîte, le chat de Schrödinger peut tout aussi bien être mort ou vivant. La matière est donc dans une superposition d'état (mort ou vivant). On ne connaît ni la position ni la vitesse ni l'état de la matière tant qu'on ne l'a pas observée. Bien sûr, cette expérience n'est qu'une modélisation de la théorie quantique à l'échelle macroscopique ; les théories quantiques ne s'appliquent qu'au monde atomique. Néanmoins, elle a le mérite de rendre claire la compréhension de la matière en physique quantique. Elle met aussi en évidence un certain questionnement : le problème de la mesure quantique. Si la matière n'est mise en évidence que par l'intervention de l'observateur, cela signifie-t-il que le monde matériel n'existe pas de façon indépendante ?

Deux courants de pensée évoluent alors :

- L'idéalisme quantique, qui considère que le monde matériel n'existerait pas sans la conscience de l'observateur. Ce courant considère soit « *l'existence d'une entité non matérielle, appelée esprit, soit met en cause l'existence même de la matière* » (*Ibid.*, p.76).
- Le matérialisme quantique, qui « *admet l'existence de la matière et d'elle seule* » (*Ibid.*).

Un troisième courant, nommé le syncrétisme tiendrait en une tentative de synthèse des deux précédents, et supposerait « *l'existence d'une réalité mystérieuse dont matière et esprit ne seraient que deux manifestations* » (*Ibid.*).

Ainsi, la science interroge les propriétés de la matière et ses interactions avec le corps humain, sans trouver de réponse univoque. Il semble difficile de nier l'existence de la matière physique et le modèle de l'atome. Cependant, le monde de l'invisible et les expériences quantiques nous invitent à questionner la matière et ses états selon d'autres modes de pensée.

## I.2. La matière en philosophie

### I.2.1. La matière questionnée depuis l'Antiquité

Le dictionnaire Larousse définit la matière comme la « *substance constituant les corps, douée de propriétés physiques* » (Dictionnaire Larousse, en ligne, s.d.). Cette définition est effectivement celle que nous pourrions considérer au quotidien. Pourtant, la compréhension du monde et les propriétés de la matière interrogent les philosophes depuis l'Antiquité.

Démocrite, philosophe de la Grèce antique et disciple de Leucippe, propose un modèle atomiste de l'univers. Selon lui, la matière est composée de particules insécables : les atomes (Clément, 2011). Tous les atomes sont faits d'une seule et même substance mais leur forme peut varier (crochus, ronds, etc.). Autour des éléments matériels, se trouve du vide, qui laisse alors place au mouvement. La conception de l'univers telle qu'il ne serait constitué que d'une seule matière relève d'une conception matérialiste. Le matérialisme est une « *théorie selon laquelle la*

*matière est soit la seule réalité existante, soit la réalité fondamentale à partir de laquelle s'explique la vie spirituelle » (Ibid., p.285).*

Dans l'œuvre d'Aristote, tout objet est composé d'une matière (*hylé*) et d'une forme (*morphe*). Forme et matière déterminent l'essence de l'objet, sa nature. C'est la théorie de l'hylémorphisme. La matière est douée de potentialités, de puissance, au sens où un même matériau peut prendre différentes formes. Cependant, à l'état pur, la matière n'est qu'un amas chaotique. C'est la forme qui confère une identité à la matière : nous pouvons différencier une chaise d'un arbre en fonction de leur organisation et de leurs capacités. Ainsi, d'un substrat matériel indéterminé, la forme permet d'organiser le monde. L'essence de l'objet est alors saisissable par les sens et l'environnement peut être pensé par l'esprit humain. (Aristote, 2014)

La question se pose alors d'une force pensante qui pourrait ordonner le réel. La notion d'esprit semble donc s'opposer à la matière comme étant un « *principe immatériel, considéré comme premier dans l'ordre de l'essence ou dans l'ordre de la connaissance* » (Clément, 2011, p.155). Ainsi, la matière est-elle la seule réalité existante ou est-elle perçue et organisée par l'esprit ?

### *1.2.2. La pensée cartésienne*

Ces questions ont traversé les siècles et interrogé de nombreux penseurs, dont les thèses seraient difficiles à résumer en quelques lignes. La pensée de Descartes apporte de nouveaux éléments de réflexion.

René Descartes est un philosophe des Lumières qui a pour ambition de trouver les fondements de la connaissance et des sciences. Pour cela, il va s'astreindre au doute méthodique, qui consiste à rechercher la certitude absolue d'une vérité. Il va donc interroger la nature du monde matériel qui l'entoure, qu'il nomme surface étendue. Selon lui, nous pouvons percevoir cette surface étendue par nos sens.

Cependant, l'hypothèse du rêve nous atteste qu'en rêvant, nous avons parfois de fausses impressions sensorielles. Nous pouvons alors douter de l'existence matérielle de la surface étendue, et donc du monde. De même, Descartes stipule que nos capacités cognitives peuvent être altérées de telle sorte que nous pourrions douter des vérités formelles mathématiques les plus simples : c'est l'hypothèse du malin génie. Ainsi, rien de ce qui concerne le monde n'est absolument certain. Selon

Descartes, la matière n'existe peut-être même pas. Pourtant, le doute méthodique l'amène à considérer la certitude de sa propre existence. En effet, dans *Les Méditations métaphysiques*, il écrit :

« Mais il y a un je ne sais quel trompeur très puissant et très rusé, qui emploie toute son industrie à me tromper toujours. Il n'y a donc point de doute que je suis, s'il me trompe ; et qu'il me trompe tant qu'il voudra, il ne saurait jamais faire que je ne sois rien, tant que je penserai être quelque chose. De sorte qu'après y avoir bien pensé, et avoir soigneusement examiné toutes choses, enfin il faut conclure, et tenir pour constant que cette proposition : Je suis, j'existe, est nécessairement vraie, toutes les fois que je la prononce, ou que je la conçois en mon esprit. ». (Descartes, 1641, p. 119).

Descartes exprime ici qu'il ne peut pas douter du fait d'être en train de douter ; douter d'une pensée quelconque est la preuve qu'il existe en tant qu'être pensant. C'est le célèbre *cogito ergo sum* (Descartes, 1637).

Ici, l'opposition entre matière et esprit est prégnante, tant et si bien qu'elle autorise une pensée dualiste : si la pensée existe indubitablement mais pas la matière, alors il convient de déterminer que l'esprit et le corps humain sont deux réalités distinctes. Le courant dualiste est effectivement intéressant à cette époque très religieuse puisqu'il prône l'immortalité de l'âme et la corruptibilité de la chair. Pourtant, au quotidien, il semble évident qu'il existe un lien entre le corps et l'esprit : lorsque j'ai la volonté de bouger mon bras, je crée un mouvement corporel ; lorsque je touche un objet, je vais penser ses propriétés et éprouver une émotion. Descartes résout cette problématique en proposant une interface corps-esprit qui se situerait dans la glande pinéale, aujourd'hui appelée épiphyse. Cette solution est critiquée par plusieurs philosophes car jugée trop simpliste. Par ailleurs, la psychomotricité suppose des interactions bien plus riches entre le corps et l'esprit et nous amène à considérer d'autres hypothèses.

### *1.2.3. A l'opposé du dualisme : le monisme*

Les hypothèses dualistes posent toujours la question de l'interface corps et esprit, sans parvenir à une solution satisfaisante. Cette difficulté amène les penseurs à considérer une unité matérielle universelle. C'est le monisme : « toute la réalité renvoie à une substance fondamentale posée comme principe unique d'explication » (Clément, 2011, p. 302). Mais quelle substance ?

Pour George Berkeley, le monde n'existe que parce que nous le percevons. C'est l'intelligence de notre esprit qui va regrouper les propriétés sensorielles d'un objet et nous permettre de l'identifier. Par exemple, une cerise est perçue comme réelle puisqu'elle associe des sensations : molle, acide, rouge, etc. (Berkeley, 1713). C'est le monisme idéaliste, qui considère que la réalité est une détermination de l'esprit. Ce courant concorde avec l'idéalisme quantique.

A l'inverse, le monisme matérialiste considère que tout ce qui existe sur Terre est de la matière physique. Nous rejoignons l'atomisme de Démocrite et le matérialisme quantique. Poussé à son apogée, le courant matérialiste considère que l'esprit est produit par des phénomènes physiques. L'esprit, au même titre que la matière, peut donc se dégrader. De nos jours, cette théorie ne paraît plus tout à fait aberrante puisqu'elle concorde avec les données actuelles des neurosciences. En effet, l'imagerie à résonance magnétique (IRM) permet de repérer une augmentation de l'oxygénation des zones du cerveau durant une tâche donnée. Si l'oxygénation augmente, c'est que les neurones, cellules élémentaires du système nerveux, fonctionnent activement. Ainsi, l'imagerie cérébrale met en évidence l'origine cérébrale, donc matérielle, de phénomènes cognitifs, mnésiques, sensitifs, affectifs, etc. A ce propos, Roger Gil, professeur de neurologie écrit :

*« Recevant et interprétant les informations sensorielles, communiquant avec les autres et agissant sur le monde par le langage et la motricité, forgeant sa continuité donc sa cohérence identitaire par la mémoire, le cerveau exprime sa souffrance lésionnelle par des désordres comportementaux »* (Gil, p. 1).

Entre ces deux conceptions monistes diamétralement opposées - idéalisme et matérialisme -, certains philosophes proposent des alternatives. La critique du monisme tient au fait qu'il est étonnant de penser que le corps est une substance unique : le soma est tangible, l'esprit ne l'est pas. Dans l'*Éthique*, Baruch Spinoza choisit de ne pas réduire le corps à une matière étendue ou pensante mais à une substance unique : la Nature, ou Dieu.

*« L'étendue (la matière) et la pensée ne sont pas deux substances différentes, séparées, mais deux expressions distinctes d'une même substance. Il y a un parfait parallélisme entre les deux, fondé sur une unité fondamentale ; l'un n'agit pas sur l'autre, mais tout ce qui se passe dans l'un a son correspondant dans l'autre. »* (Marzano, 2016).

Il s'agit donc de supposer l'existence d'une substance unique dans l'univers. Dans la philosophie de Spinoza, cette unité matérielle du corps s'accompagne d'un

effort du corps pour persévérer dans son être. Cet effort se traduit par des désirs, c'est le *conatus*.

Enfin, le penseur anglo-saxon Gilbert Ryle considère que c'est une erreur que de chercher à prouver l'existence de l'esprit d'après ce que nous savons de la réalité du corps somatique. Il critique d'ailleurs la pensée cartésienne en parlant de la théorie du fantôme dans la machine (Ryle, 1949). Ainsi, l'esprit n'est pas une entité qui s'abrite dans le soma, un objet physique. L'esprit correspond à la façon d'agir d'un être, et ses propriétés s'inscrivent dans la chair. Il s'incarne dans les comportements humains.

### I.3. Le corps en psychomotricité

#### *I.3.1. Aux fondements de la psychomotricité*

La psychomotricité place son propos au cœur de ces questionnements millénaires sur les liens corps-esprit. C'est une discipline qui se situe au carrefour de la neuropsychiatrie, de la psychologie du développement, de la psychanalyse et de la phénoménologie. Ainsi, elle implique de considérer que la construction psychocorporelle du sujet dépend :

- De son équipement génétique, neurologique et morphologique de base,
- De ses potentialités d'évolution,
- Des mouvements affectifs et pulsionnels à l'œuvre dans son appareil psychique,
- De la capacité à apprendre et découvrir par ses propres moyens, ce qui implique des interactions avec l'environnement physique et le milieu humain.

Cette imbrication de différents domaines dans le développement du sujet rend inconcevable une conception dualiste du corps.

*« Poser ainsi la perspective et fonder l'école française de psychomotricité, c'est aussi ouvrir une position nouvelle à l'endroit de la dualité de la substance, et aller vers un monisme complexe et processuel où « l'homme se fait en se faisant. » (Joly & Labes, 2008, p. 18).*

Ainsi, *« corps et esprit sont une même entité indissoluble »* (Albaret & Soppelsa, 2015, page 8), et c'est en cela que la psychomotricité permet une compréhension globale du patient et de ses troubles. La construction psychocorporelle du sujet n'est pas linéaire. Elle s'effectue dans des aller-retours permanents entre motricité,

cognition, perception, affects, représentations, le tout en lien avec l'environnement et le milieu humain.

### *1.3.2. La phénoménologie de Merleau-Ponty*

La phénoménologie peut être considérée comme l'étude des phénomènes perçus, avec ceci de particulier qu'elle considère comme « *première et essentielle la corrélation entre la conscience et le monde : tout phénomène doit être rapporté à l'acte de conscience qui le vise* » (Clément, 2011, p. 347).

Pour Merleau-Ponty, le corps est le lieu de rencontre de la perception, de l'action, de l'émotion, de l'expression. Le groupement de toutes ces activités en un même lieu permet de prendre conscience que ce corps est « mon corps ». Ce corps « *n'est plus un objet caractérisé par son étendue : il témoigne d'une visée et manifeste une intériorité parce qu'il fait paraître un monde* » (Marzano, 2016).

Le corps est perçu du dedans comme du dehors et manifeste des désirs et une intentionnalité. Notre action sur le monde est guidée par ce que nous en percevons en même temps qu'il nous offre des possibilités d'action. En ce sens, le corps et le monde sont en interaction immédiate et permanente. Ils présentent un rapport de connivence, c'est-à-dire une « *convergence dans les intentions et/ou dans l'action* » (Centre National des Ressources Textuelles et Littéraires (CNRTL), en ligne, s.d.). Nous laissons notre empreinte dans le monde en même temps qu'il laisse sa trace en nous.

### *1.4. Synthèse et hypothèses*

La multitude de liens qui se tissent au quotidien entre le corps et l'esprit humain nous amène donc à penser une matière unique qui composerait le monde. L'apparente dualité entre le corps et l'esprit peut être résolue si l'on considère que cette substance universelle peut prendre différentes expressions. Je pense ici à un parallèle avec les lois du matérialisme quantique, dans lequel l'état de la matière dans le monde invisible est indéterminé. Cependant, mes connaissances sont limitées et ne me permettent pas de poser une telle hypothèse. Dans ce mémoire, je tâcherai donc seulement de penser le corps et l'esprit selon une seule matière modulable qui participe à la construction psychocorporelle du sujet.

Cette substance unique qui compose le sujet serait également la même que la substance qui compose le monde. En effet, la phénoménologie considère qu'il « *n'y a plus de limite entre le corps et le monde : ils s'entrelacent dans toute sensation [...] Ils constituent un seul et même tissu* » (Marzano, 2016).

Au quotidien, il paraît aberrant de considérer que le monde n'est fait que d'une seule matière. Nous différencions bien l'eau du fer, le plastique d'une matière organique. Pourtant, comme nous le montre la science, la matière peut prendre différents états et parfois interagir avec nous sans que nous en ayons immédiatement conscience. Si l'on pense que l'univers est composé d'une substance unique, il s'agit aussi de considérer qu'elle se transforme et nous offre différentes perceptions, afin de rester en accord avec notre vécu quotidien. La transformation de la matière évoque d'ailleurs une part de l'hylémorphisme d'Aristote.

Dans cette perspective, j'ai tenté de réfléchir aux différentes expressions que peut prendre la matière :

- Un sujet humain, selon une conception moniste et phénoménologique,
- Un autre être vivant (animal, végétal etc.),
- Un objet inanimé, qui peut prendre différentes formes et s'exprimer sous la forme de différents matériaux (ce que nous percevons comme du bois, du plastique, du métal etc.),
- Les flux sensoriels visuels, composés de signaux lumineux, qui comme nous l'avons vu, sont à la fois corpusculaires et ondulatoires. Je me pose la question des autres flux sensoriels. Si les flux auditifs ou la force de pesanteur ne sont pas composés de matière (du moins tel que le conçoivent les physiciens), les ondes sonores se propagent en se répercutant sur les atomes dans l'air, tandis que la force de la pesanteur est produite par l'attraction entre deux corps matériels et agit sur les objets. Ainsi, si tous les flux sensoriels ne semblent pas matériels, ils agissent tout de même sur et grâce à la matière. Certaines tentatives de réponse pourraient être :
  - De considérer que tous les flux sensoriels sont une autre expression de la substance unique qui compose l'univers. En extrapolant, il s'agirait de penser que tout ce que nous percevons est un produit d'une transformation de la matière.

- De considérer que les ondes résultent d'une interaction entre différents éléments matériels, et que leur répercussion sur la matière nous permet de la percevoir.

De nombreux mystères persistent quant à l'organisation de la matière et je n'ai nullement la prétention d'affirmer une vérité absolue. Je pose ici un questionnement quant aux interactions qui se lient entre la matière du corps du sujet et celle du monde.

Puisqu'il me faut définir un cadre de réflexion dans ce mémoire, je choisis de considérer comme l'une des expressions de la matière chaque élément avec lequel le sujet peut entrer en interaction.

Ainsi, je pose l'hypothèse que c'est par la rencontre avec différents environnements et par l'expérience de la mobilisation de la matière que le sujet, dès sa petite enfance, va progressivement s'approprier de mieux en mieux le monde qui l'entoure. En effet, en se développant, l'enfant deviendrait capable de repérer et de se servir des transformations de la matière, de les localiser et de comprendre les lois qui régissent l'univers. Les interactions avec la matière participeraient donc à la construction psychocorporelle du sujet. L'individu pourra alors développer ses modalités d'interaction avec l'environnement, jusqu'à trouver, peut-être, un sentiment de cohérence.

Il reste un point de vigilance à prendre en compte, celui de la différence de localisation entre le corps et le monde, malgré le fait qu'ils soient constitués d'une même substance unique. Nous touchons ici à la question des limites. Il me semble que le corps et le monde peuvent tout à fait être en interaction permanente sans qu'il n'y ait adhésion totale de l'un à l'autre. Husserl, précurseur de la pensée de Merleau-Ponty, propose de considérer que ce qui est perçu du corps correspond à l'immanence, tandis que ce qui est extérieur à moi, que je saisis par l'intention ou par une rencontre fortuite, constitue la transcendance. (Giromini, 2015). Ici, la transcendance est entendue comme ce qui est au-delà du corps. C'est donc cette perception différentielle qui permet de localiser la matière interne du corps de la matière des objets externes.

Ayant clarifié les conceptions scientifiques et philosophiques que j'attribue aux termes « corps » et « matière » dans le cadre de ce mémoire, nous pouvons désormais étudier certaines théories qui supposent une interaction entre eux.

## DEUXIEME PARTIE

Présentation de différents penseurs qui affirment l'importance de l'interaction entre le sujet et son environnement durant le développement de l'enfant.

### II. Le sujet en interaction avec son environnement

#### II.1. La pensée de Jean Piaget

##### *II.1.1. Présentation de Jean Piaget*

Jean Piaget (1896-1980) a effectué de nombreuses recherches afin de décrire le développement des fonctions cognitives de l'enfant jusqu'à l'âge adulte. Il cherche à comprendre les mécanismes par lesquels l'enfant accède à la connaissance. Il se place également dans un cadre épistémologique : en interrogeant l'origine des connaissances de l'enfant, il étudie la constitution du savoir humain au cours de l'évolution. Ses théories sont fondées sur l'observation des jeunes enfants puis sur des propositions d'expériences et d'entretiens verbaux avec eux. La pensée de Jean Piaget, bien que critiquée à l'aune des connaissances neuropsychologiques actuelles, reste une œuvre majeure du XX<sup>ème</sup> siècle dans le domaine de la psychologie du développement.

L'originalité des théories piagésiennes vient de l'importance de l'environnement dans le développement des connaissances de l'enfant. Il ne s'agit ni d'une conception innéiste, où la connaissance vient du seul sujet, ni d'une conception empiriste, où elle provient de l'objet. Piaget est constructiviste : pour lui, la connaissance provient de constructions cognitives nouvelles qui s'élaborent dans l'action du sujet sur les objets. C'est l'interaction réciproque du sujet et de l'environnement qui enrichit l'intelligence. Ainsi, la pensée de Piaget suppose une construction active de la cognition par le sujet. Selon lui, la connaissance s'acquiert par stades<sup>1</sup>, que je décrirai ci-dessous, avec le même ordre d'acquisition chez tous les enfants.

---

<sup>1</sup> La logique des stades est critiquée puisqu'elle ne permet pas de faire état de l'ensemble des mécanismes complexes et discontinus qui s'opèrent au cours du développement. Par ailleurs, des études postérieures à Piaget le réfutent en montrant que l'enfant possède des compétences précoces

### II.1.2. Les notions fondamentales

Pour Piaget, la connaissance est dépendante de la notion de schème.

« Un schème désigne la structure d'une action telle qu'elle se maintient au cours de ses répétitions. On peut repérer par exemple comme schème précoce, l'activité, fréquente chez les petits, consistant à secouer ce qu'ils ont en main. Ce répertoire simple se transformera avec l'expérience » (Meljac, 2011).

Ainsi, un schème est une sorte de carte, une séquence de mouvements, inscrite dans le répertoire moteur et qui peut être utilisée facilement. Lors de situation nouvelle, un état d'équilibre se rompt. L'individu autrefois adapté à son environnement se trouve en difficulté. Il peut alors recourir à deux phénomènes différents :

- L'assimilation, intégration interprétative de nouveaux éléments pour les associer à une structure de connaissance préexistante, soit un schème. Par exemple, pour recopier un triangle, l'enfant va dessiner un carré (schème préexistant) auquel il va ajouter des courbes, qui, selon ses dires, sont les pointes du triangle. Ainsi, « l'enfant transforme le monde pour le ramener à des formes déjà connues » (*Ibid.*).
- L'accommodation, modification d'un schème qui pourra aboutir à une nouvelle structure de connaissance, soit un nouveau schème. Dans ce cas, l'enfant « se transforme lui-même pour s'adapter à des circonstances nouvelles » (*Ibid.*). Par exemple, l'enfant apprend à réguler son geste en fonction des caractéristiques de l'objet, il n'attrape pas un biberon comme il attrapera une peluche.

Ces deux mécanismes permettent à l'enfant de retrouver un équilibre dans une situation qui lui pose problème. Si l'enfant fait face à une incompréhension, c'est l'occasion pour lui d'accéder à un mode de pensée plus élevé, soit un stade. Par ailleurs, chaque structure a un caractère intégratif, « c'est-à-dire que les structures construites à un âge donné deviennent partie intégrante des structures d'âge suivant » (Piaget & al. 1955). Plus l'enfant expérimente, plus il pourra s'adapter. Cette affirmation est vraie tant pour le domaine moteur que pour le domaine cognitif. Cependant, au début de sa vie, c'est bien par l'expérience sensorimotrice que le bébé expérimente. C'est ce que nous dit Piaget dans la description des stades de développement.

---

que Piaget pensait bien ultérieures (Miermon & al., 2015). Cependant, dans ce mémoire, l'apport principal que nous retenons de Piaget est l'importance de l'interaction entre l'environnement et le sujet au cours de son développement.

### II.1.3. Les stades de développement de l'intelligence

#### II.1.3.a. La période sensori-motrice

Le premier stade de Piaget correspond à la période de l'intelligence sensori-motrice. Le propre de cette période est que l'enfant développe ses connaissances et son intelligence en découvrant de nouveaux gestes, liés à de nouvelles perceptions. Elle s'étend de la naissance aux deux ans de l'enfant.

En premier lieu, l'enfant présente des exercices réflexes durant lesquels se forment les premiers schèmes. Nous savons effectivement que la motricité du nouveau-né est liée aux réflexes archaïques : « *le mouvement [est] tout d'abord réflexe et inorganisé* » (Miermon & al., 2015, p. 25). Les schèmes formés peuvent produire des effets intéressants pour le corps du bébé. A force de répétition, ces schèmes deviennent habituels. C'est la réaction circulaire primaire :

« *L'enfant gesticule au hasard et, lorsque quelque résultat intéressant se produit, il répète le geste indéfiniment. C'est ainsi qu'il apprend à sucer son pouce, à saisir des objets, à produire des sons en frappant sur des corps durs, etc. La réaction circulaire, c'est donc l'utilisation du hasard* » (Piaget, 1927).

Les réactions circulaires primaires portent sur le corps propre du bébé. Puis, à partir de 4 mois et demi, le jeune enfant développe des réactions circulaires secondaires, qui portent sur les objets extérieurs. Cette phase correspond à la « *coordination de la vision et de la préhension* » (Piaget & al., 1955), qui est la prémisses d'une action intentionnelle guidée par le sens visuel. A partir de 8-9 mois, l'enfant est capable de coordonner deux schèmes différents afin de réaliser un but donné. C'est une action intelligente dans laquelle l'enfant associe ses moyens en vue d'un objectif. Cette recherche d'obtention d'un but continue avec le développement de la réaction circulaire tertiaire, où l'enfant expérimente de nouveaux moyens par tâtonnement. Par exemple, il teste des « *conduites de support (tirer une couverture pour amener à soi l'objectif posé sur elle, [où l'enfant a une] réaction négative si l'objet est à côté ou au-delà du support* » (*Ibid.*). Enfin, de 18 à 24 mois, les schèmes sont intériorisés mentalement. Progressivement, l'enfant va acquérir des capacités de représentation de ses moyens. Ce que nous appelons représentation, c'est la capacité de se faire une image mentale d'un objet, d'un concept ou de moyens. Cette dernière

phase s'accompagne d'instantanés de compréhension brusque ; c'est par exemple l'enfant qui comprend tout d'un coup qu'il lui suffit de tirer une poignée pour ouvrir un tiroir.

Au cours de ce stade de l'intelligence sensori-motrice, l'enfant développe progressivement différentes notions primordiales à la compréhension du monde :

- La constitution de la notion d'objet : elle consiste au passage de l'objet comme tableau sensoriel dans l'action, à l'objet représenté mentalement. Initialement, « *l'objet n'existe [...] pas en dehors de l'action et l'action seule lui confère ses qualités constantes* » (Piaget, 1937). C'est au terme de la période sensori-motrice que « *l'objet est conçu comme une substance permanente, indépendant de l'activité du moi* » (*Ibid.*). Ici, le « moi » désigne la conscience qu'a l'enfant d'être sujet.
- La permanence de l'objet : elle correspond à la connaissance de l'enfant qu'un objet existe en dehors de toute perception qu'il en a. Piaget a mis en évidence cette compétence en observant si les enfants étaient en mesure de récupérer un objet recouvert par un drap. À partir de 8 mois, les enfants sont effectivement capables de soulever le tissu pour retrouver le jouet<sup>2</sup>. La permanence de l'objet est la première étape de compréhension des lois de conservation, qui seront évoquées dans le paragraphe II.1.3.b.
- L'espace : il se construit en lien avec la constitution de la représentation de l'objet. Dans les premiers mois de vie, l'espace est le lieu de l'action, de l'interaction sensori-motrice entre l'objet et le sujet. Progressivement, la notion d'espace se constitue comme « *le cadre d'un univers dans lequel se situent tous les déplacements, y compris ceux qui définissent les actions du sujet comme tel* » (*Ibid.*). Il y a donc un passage « *d'un espace pratique et égocentré à l'espace représenté* » (*Ibid.*).
- La conscience de soi : elle permet à l'enfant de se penser comme un individu. Piaget nous dit que la représentation des objets et de l'espace est corrélée à la différenciation du sujet et de l'environnement dans lequel il évolue.
- La causalité : elle permet de comprendre le lien de cause à effet et donc le mouvement des objets. Comme nous l'avons vu, Piaget considère qu'au début de sa vie, l'enfant ne différencie pas son Moi du monde extérieur. Ainsi, dans

---

<sup>2</sup> Cette date de 8 mois est remise en question, notamment depuis les études de Baillargeon qui « a démontré que dès 4-5 mois les bébés ont parfaitement compris que les objets continuent d'exister lorsqu'ils disparaissent de leur vue » (Houdé, 2017, p.44).

l'apprentissage de la causalité, le bébé intègre des éléments empiriques, produits de l'expérience avec les objets, et des actions de son corps organique sur ces mêmes objets. Dans les premiers temps, l'enfant conçoit la causalité comme magique et phénoméniste : il fait un geste efficace en pensant produire une action, sans lien de spatialité ou de logique. C'est par exemple l'enfant qui va faire un geste de la main en pensant déplacer un objet. A force d'expériences sensori-motrices, la représentation donne de nouvelles capacités pour penser le mouvement des objets. C'est alors que l'enfant attribue aux objets un raisonnement animiste ou artificialiste. L'animisme est le fait de conférer aux objets une pensée humaine, tandis que l'artificialisme est la croyance que chaque chose de la nature a été conçue par l'Homme. La compréhension mécanique et rationnelle du mouvement des objets n'est atteinte que vers 10 ou 11 ans selon Piaget (1928).

- Le temps : il permet à l'enfant de discriminer les vécus de son corps propre et d'isoler une temporalité propre aux objets extérieurs, en parallèle de la compréhension des événements (les liens de causalité et les liens spatiaux) (Piaget, 1937).

Nous voyons comment les notions d'assimilation et d'accommodation sont primordiales dans cette période de l'enfance. L'enfant en interaction avec le monde apprend de la répétition. Il développe ses moyens d'action sur le monde et en comprend les caractéristiques. La période sensori-motrice pose les bases du développement de l'intelligence de l'individu :

*« Nous assistons à une organisation des mouvements et des déplacements qui, d'abord centrés sur le corps propre, se décentrent peu à peu et aboutissent à un espace dans lequel l'enfant se situe lui-même comme un élément parmi les autres (ainsi qu'à un système d'objets permanents comprenant son corps au même titre que les autres). Nous voyons là, en petit et sur le plan pratique, exactement le même processus de décentration progressive que nous retrouverons ensuite au niveau représentatif, en termes d'opérations mentales et pas simplement d'actions » (Piaget, 1955).*

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce stade de l'intelligence sensori-motrice, qui correspond aux capacités des enfants que je vous présenterai dans la troisième grande partie. A titre d'information, je vous décris succinctement les autres stades développés par Piaget.

### II.1.3.b. Les opérations concrètes

Le second stade est pour Piaget la période de préparation et d'organisation des opérations concrètes. Jusqu'à 6/7 ans, l'enfant se trouve dans une période où il utilise des structures pré-opératoires. Elles sont les prémisses des opérations concrètes où l'enfant fait encore de nombreuses erreurs de raisonnement. La période opératoire se développe dans un second temps, entre 6/7 ans et 11 ans. Les opérations concrètes portent sur les objets manipulables, c'est-à-dire que l'enfant est capable d'effectuer différentes actions logiques et réversibles sur ces objets. Parmi ces structures de pensée, on trouve « *les classifications, les sériations, les correspondances terme à terme, les correspondances simples ou sériales, les opérations multiplicatives (matrices) etc.* » (*Ibid.*). Par exemple, l'enfant devient capable de trier des objets du plus grand au plus petit, de les classer en fonction de leurs caractéristiques etc. C'est aussi la période où la notion d'invariance, initiée par la permanence de l'objet, se développe davantage. L'enfant comprend la conservation des quantités discontinues, la conservation des longueurs, des substances, des poids et des volumes. (Meljac, 2011).

### II.1.3.c. Les opérations formelles

Enfin, le dernier stade est la période des opérations formelles. A partir de 11 ans, le jeune adolescent accède à des structures cognitives plus élaborées, telles les probabilités et l'abstraction. Surtout, l'adolescent acquiert « *la logique des propositions, la capacité de raisonner sur des énoncés, sur des hypothèses et plus seulement sur des objets posés sur la table* » (Piaget, 1955). C'est la pensée hypothético-déductive. A partir de 16 ans, on estime que les structures cognitives sont celles d'un adulte.

Ainsi, les théories de Piaget affirment que l'interaction entre le sujet et son environnement est primordiale au développement de l'enfant qui se développera jusqu'à acquérir les mêmes aptitudes qu'un adulte.

## II.2. La pensée écologique et le principe d'affordance

Dans les années 1970, James Jerome Gibson a postulé le principe d'affordance. Cette théorie se place dans la continuité du courant écologique, qui étudie « *le rapport triangulaire entre les individus d'une espèce, l'activité organisée de cette espèce et l'environnement de cette activité* » (Luyat, M. & Regia-Corte, T., 2009). Selon ce courant, penser en termes « d'environnement », c'est concevoir que l'animal évolue dans une niche écologique dont les caractéristiques ne peuvent être mesurées dans l'absolu, contrairement au « monde extérieur ». En effet, la niche écologique est perçue selon la référence de l'animal, et donc de ses propres caractéristiques et états. Nous pouvons effectivement concevoir qu'une souris ne perçoit pas la même chose qu'un éléphant, pour un même environnement donné.

Le courant écologique considère également la perception comme un phénomène indissociable de l'action, là où d'autres penseurs considèrent que la perception est l'intégration et l'interprétation de la sensation au niveau cognitif. Ainsi, au quotidien, la perception guide nos actions (je me sers de mon ouïe pour me diriger vers mon téléphone qui sonne et l'attraper), mais l'action participe aussi à la perception (ma perception visuelle d'un paysage change au fil de ma promenade).

« Cette notion est à comprendre dans le sens de « systèmes perceptivo-moteurs ». Les micro-mouvements des yeux, les déplacements de l'observateur, échantillonnent, dynamisent les patterns d'énergies qui vont se structurer en « information » et rendre possible la perception » (Ibid.).

Ainsi, le principe d'affordance tel que le pense Gibson correspond au fait que « *les propriétés de l'objet sont directement perçues en fonction des actions applicables sur lui* » (Miermon & al., 2015, p.29). Mais la définition présente quelques imprécisions qui ont laissé la porte ouverte à deux théories différentes :

- Soit, l'affordance est une propriété de l'environnement, c'est-à-dire que l'environnement présente une opportunité d'action que l'animal peut saisir si ses caractéristiques le permettent. Turvey définit ainsi la complémentarité entre « l'effectivité » de l'animal et l'affordance de l'environnement.
- Soit elle est une propriété de la relation animal/environnement, c'est-à-dire que ce n'est pas l'environnement seul qui propose une opportunité d'action, mais bien la rencontre du système animal-environnement. L'environnement propose différentes dispositions qui seront ou non sélectionnées en fonction de

« l'intention » de l'animal. C'est la pensée de Stoffregen, qui peut être résumée comme telle :

*« Parmi l'assortiment très large des comportements possibles, les intentions sélectionnent ceux qui seront essayés. La persistance des affordances préalablement à leurs exploitations permet qu'elles soient spécifiées et détectées de manière prospective. De manière similaire, de nombreuses intentions existent et ne sont pas satisfaites en un lieu et moment donnés. Parmi l'assortiment très large des intentions, l'assortiment existant des affordances détermine les intentions qui peuvent être satisfaites en ce lieu et moment donnés »* (Luyat, M. & Regia-Corte, T., 2009).

La notion d'affordance est une porte ouverte pour penser l'interaction spontanée ou intentionnelle d'un individu dans son environnement. Ce sont tant les qualités de l'environnement que celles de l'individu qui déterminent en partie leurs interactions. Le principe d'affordance suppose que l'enfant, en étant confronté à de multiples expériences dans l'environnement, apprend à discriminer les différentes affordances. Cette discrimination est aussi dépendante du développement neuromoteur de l'enfant, par exemple s'il a acquis la marche ou pas.

Plus encore, en ayant acquis des capacités motrices et perceptives, le jeune enfant est alors capable de résoudre des situations nouvelles. *« Les performances au cours du développement ou des apprentissages se modifient, non pas parce que l'enfant a appris une nouvelle réponse, mais parce qu'il a perçu le problème différemment »* (Ibid.). La cognition se développe donc aussi dans l'interaction avec l'environnement.

### II.3. La fonction d'instrumentation de Bullinger

Bullinger est un psychologue qui a étudié le développement de l'enfant. Pour lui, l'enfance est un processus : l'individu acquiert ses capacités physiques, sociales et émotionnelles dans une dynamique développementale.

#### II.3.1. Les flux sensoriels

L'individu évolue dans une niche écologique. Parmi les éléments physiques du milieu, l'enfant est confronté à des flux sensoriels, dès sa naissance, et même *in utero*. Bullinger donne la définition suivante : *« Un flux est constitué par une source qui émet*

*de manière continue et orientée un agent susceptible d'irriter une surface, le capteur »* (Bullinger, 2004, p. 25). Les différents flux sensoriels rencontrés sont les flux gravitaires, tactiles, visuels, sonores et olfactifs qui sont très en lien avec le goût. Les capteurs correspondent aux récepteurs sensoriels respectivement situés au niveau de l'oreille interne, de la peau, de la rétine, de la cochlée, de l'épithélium olfactif et de la langue. Ces récepteurs sensoriels sont composés de fibres nerveuses qui transmettent l'information jusqu'au cortex cérébral.

En observant les jeunes enfants, Bullinger a décrit une chaîne de réponses identique pour chaque stimulation sensorielle :

- La réaction d'alerte apparaît lors d'une « *variation brusque d'un flux sensoriel* » (*Ibid.*, page 30). L'individu se raidit, c'est le recrutement tonique. Nous développerons le rôle du tonus dans le paragraphe II.3.4. « *Cet état tonique propre à la réaction d'alerte supporte la réponse d'orientation de l'organisme* » (*Ibid.*).
- L'orientation correspond à la recherche de la source du flux sensoriel, en la cherchant des yeux, par exemple en tournant la tête ou le buste.
- L'évaluation de la distance, qui sollicite des mécanismes complexes mais précoces dans le développement de l'enfant, liés à la constitution de la notion d'espace. Nous y reviendrons au paragraphe II.3.3.
- L'exploration de la source du flux sensoriel par l'enfant, grâce à ses moyens instrumentaux.

Dans ses observations, André Bullinger remarque qu'à force de répétition d'une stimulation sensorielle donnée, la réaction d'alerte est moins forte. L'enfant semble capable d'anticiper les conséquences sensori-motrices d'une situation. « *Il y a une habitude à une interaction entre l'organisme et le reste du milieu* » (*Ibid.*, page 32).

Il est important de noter que si l'individu présente un trouble sensoriel ou moteur, l'adaptation au milieu est difficile.

### *II.3.2. La fonction proprioceptive*

Nous venons de voir que l'individu reçoit des flux sensoriels *via* ses capteurs. Il peut les recevoir de façon passive - les capteurs sont immobiles - ou de façon active où le capteur est en mouvement, si l'organisme est en déplacement par exemple.

L'individu peut donc explorer un flux sensoriel de façon passive, en le recevant simplement, ou de façon active, en interagissant intentionnellement avec l'objet. Les modes « actif » et « passif » peuvent parfois être simultanés.

Dans chacune de ces situations, la sensibilité profonde entre en jeu : il s'agit de l'ensemble des récepteurs intéroceptifs de notre corps, qui nous informe sur sa position, sur l'amplitude de nos mouvements, sur notre posture, nos tensions musculaires, notre état général, nos douleurs, etc. « *La coordination entre la sensibilité profonde et les signaux issus des flux sensoriels va constituer la fonction proprioceptive* » (*Ibid.*, page 26). Ainsi, à chaque nouvelle configuration entre l'organisme et son milieu, une coordination s'opère pour déterminer ce qui vient de l'extérieur et ce qui vient du sujet.

### *II.3.3. La fonction d'instrumentation*

La fonction d'instrumentation est l'une des notions clés de Bullinger pour comprendre comment l'enfant développe sa capacité à agir intentionnellement sur son milieu. « *La perspective instrumentale décrit la progressive constitution d'une subjectivité, la façon dont un individu s'approprie son organisme et les objets de son milieu, qu'ils soient physiques ou sociaux* » (*Ibid.*, page 25). Dans cette perspective, André Bullinger propose deux dichotomies essentielles :

- **Organisme/Corps** : l'organisme correspond à la réalité organique du corps, il est « *un objet matériel du milieu* » (*Ibid.*, page 144) ; le corps correspond à la représentation que le sujet a de son organisme, c'est donc une image mentale qui se transforme au fil des expériences. « *Habiter son organisme pour en faire son corps est une des tâches les plus importantes à laquelle est confronté le bébé dans son développement* » (*Ibid.*, page 151). Ce processus participe à la subjectivation, c'est-à-dire la conscience de l'enfant qu'il est un sujet, mais aussi à faire de son corps un moyen d'action sur son environnement.
- **Fonctionnement/Activité** : le fonctionnement correspond aux interactions physiques matérielles entre l'organisme et le milieu. Ils sont, de fait, observables ; l'activité correspond à une élaboration psychique qui s'observe à travers la modification des fonctionnements.

Pour développer ses fonctionnements et activités, l'enfant utilise différents objets de connaissance. Au tout début de la vie, l'enfant apprend des interactions qu'il tisse avec son milieu. Quand il rencontre plusieurs fois une même situation, il en retient les modalités sensori-motrices.

*« Au sein de la niche écologique qui est la nôtre, ces interactions physiques ont des propriétés de régularité. Soumis aux forces de la gravité, la plupart des objets tombent. Ils sont aussi le lieu où se retrouvent des propriétés visuelles, tactiles, auditives, etc. Les régularités dans le comportement des objets sont les matériaux pour une activité psychique qui en retiendra les éléments invariants » (Ibid., page 31).*

Ainsi, la répétition d'une stimulation sensorielle unique ou multiple permet de reconnaître des régularités qui s'ancrent dans l'activité psychique comme étant des invariants. En connaissant ces invariants, l'activité psychique s'enrichit de la capacité de se représenter son milieu et certaines caractéristiques des objets. C'est la boucle cognitive<sup>3</sup>.

Le deuxième objet de connaissance qu'utilise l'enfant est le geste. C'est « *l'espace du geste* » (Ibid., page 32). En fonction des situations qui lui seront présentées, le bébé agit sur l'objet : ce sont les coordinations sensori-motrices. Elles peuvent être comparées aux schèmes de Piaget. De la même façon que dans la première phase, la répétition de ces coordinations sensori-motrices va permettre au bébé d'extraire des invariants. C'est par exemple l'enfant qui apprend qu'en secouant la main dans laquelle il tient le hochet, cela entraîne le bruit du jouet.

Cette phase est primordiale puisqu'elle ancre un début de représentation de l'organisme :

*« La répétition des gestes permet d'une part d'en affiner le contrôle, d'autre part de susciter « ici et maintenant » un ensemble de sensations qui permettent de constituer, pendant l'acte lui-même, une configuration sensori-tonique qui est une première représentation de l'organisme en action » (Ibid.).*

Ce sont des « *proto-représentations* » (Ibid., page 63) de l'organisme, qui ne sont présentes que dans l'action et qui viennent former une sorte de face interne de l'enveloppe du sujet. L'enveloppe psychocorporelle correspond à la limite entre le soi et le milieu extérieur. Elle contient l'individu mais est aussi perméable à l'interaction avec l'extérieur. Une enveloppe correctement constituée assure la sécurité psycho-affective du sujet et supporte la subjectivité. Dans le cas présent, Bullinger considère

---

<sup>3</sup> Cf. *infra*, Annexe I p.VII

que la face interne de l'enveloppe est formée des variations toniques de notre organisme au cours de l'action.

Enfin, la dernière phase de l'instrumentation est « *l'effet spatial du geste* » (*Ibid.*, page 33). L'enfant utilise le geste avec un objectif déterminé, en se concentrant sur son effet. Il expérimente grâce au tâtonnement, à des essais/erreurs et à la répétition. Au fil du temps, l'enfant se représente ses moyens instrumentaux et les propriétés des objets qui l'entourent en dehors de l'action. L'effet spatial du geste est à relier avec la notion d'intentionnalité : l'enfant a conscience qu'il agit sur le monde et il sait comment faire.

Pour Bullinger, « *la permanence des moyens instrumentaux est une autre façon de parler d'une image du corps stabilisée* » (*Ibid.*). En effet, les coordinations vont venir créer la face externe de l'enveloppe psychocorporelle. Le sujet se conçoit comme agissant sur le monde mais aussi comme pouvant recevoir du milieu.

Plus encore, le sujet accède ici aux dimensions spatio-temporelles. En effet, l'enfant qui se représente ses moyens instrumentaux, les objets et l'espace est en mesure d'anticiper une situation, de comprendre les notions « avant » et « après » etc.

En ce qui concerne l'espace, Bullinger nous dit qu'il est « *un langage qui relie, réifie les diverses modalités sensori-motrices* » (*Ibid.*). La perception de l'espace est donc une coordination entre la perception des différents flux sensoriels et l'action du sujet. La première représentation spatiale de l'enfant correspond à l'espace de préhension, espace dans lequel il peut attraper un objet, qu'il développe en parallèle de la constitution de son axe corporel. L'axe corporel est un point d'appui représentatif de l'action et de la subjectivité qui se constitue dans le passage d'une posture asymétrique à une autre, grâce au relais de la zone orale. Le nouveau-né passe donc d'une perception d'un espace divisé (en fonction de son regard) à un espace unifié. Cet espace contient tous les objets du milieu, y compris le sujet lui-même. La permanence de l'espace facilite donc les réactions en réponse aux flux sensoriels et l'action du sujet sur les objets, puisqu'il apprend à s'y orienter.

Il est à noter que la notion d'espace se structure progressivement, selon des coordinations sensori-motrices prédominantes à certains moments du développement. C'est la théorie du développement sensori-moteur : l'enfant intègre progressivement les espaces utérin, de la pesanteur, oral, du buste, du torse et du corps. (Bullinger, 2015). Il est important de laisser l'enfant expérimenter dans chacun de ces espaces afin qu'il y développe ses coordinations. Si l'enfant est en difficultés, il est du rôle du

parent ou du thérapeute de placer l'enfant dans une posture facilitatrice à l'intégration de chacun de ces espaces. Par exemple, nous pouvons installer un jeune enfant de telle sorte qu'il n'ait pas à lutter contre la pesanteur afin qu'il puisse entrer en relation avec le milieu humain ; nous pouvons faciliter le regroupement d'un enfant en hyperextension pour lui permettre de mettre les mains à la bouche ; ou encore, nous pouvons aider un enfant à investir les torsions en lui proposant des jeux en se plaçant à côté de lui, et non en face. Ainsi, la façon dont nous proposons des interactions à l'enfant doit être pensée en psychomotricité.

#### *II.3.4. La régulation tonique*

Sur la figure de l'annexe I<sup>4</sup>, nous avons expliqué la boucle cognitive mais pas la boucle archaïque. Cette boucle est pourtant primordiale à l'adaptation du bébé à son milieu. Elle fait entrer en jeu la régulation tonique.

Le tonus est un phénomène physiologique, dû à une contraction réflexe et permanente. Il est « *l'état de légère contraction musculaire qui n'aboutit pas au mouvement mais assure la résistance à la pesanteur, qui fixe les articulations dans une position déterminée et donc maintient la posture lors de l'exécution d'un mouvement. [...] Elle [cette contraction] est en lien avec le niveau de vigilance de la personne* » (Miermon & al., 2015, p. 36). Le tonus supporte les adaptations posturales et la motricité de l'individu. Le contrôle tonico-postural s'acquiert au fil de la maturation neurologique. Elle suit les lois céphalo-caudale (de la tête au membres inférieurs) et proximo-distale (de l'axe à la périphérie). L'enfant apprend progressivement à réguler son tonus pour s'adapter à une situation donnée.

Initialement, la régulation tonique de l'enfant dépend de son état de vigilance, c'est-à-dire, son état d'éveil. C'est une régulation en tout-ou-rien. Puis, grâce à la boucle cognitive et à l'habituation, l'enfant va pouvoir contrôler les flux sensoriels.

Henri Wallon a mis en évidence que le tonus est également le support des émotions. En effet, nous pouvons aisément concevoir que nos muscles sont plus tendus lorsque nous sommes en colère que lorsque nous sommes calmes. Cette compréhension se développe dans les premières interactions entre le parent et l'enfant. Wallon théorise le dialogue tonique qui sera repris et approfondi par Julian de

---

<sup>4</sup> Cf. *infra*, Annexe I p.VII

Ajuriaguerra. « *Le dialogue tonico-émotionnel constitue incontestablement un des supports privilégié de la transmission émotionnelle* » (Bachollet & Marcelli, 2010). Lorsque le bébé est porté par le parent, ils perçoivent mutuellement leur état tonique. C'est une forme de communication infra-verbale dans laquelle les deux partenaires tendent vers un accordage. Le milieu humain est donc un moyen de régulation tonique.

De plus, le parent va verbaliser ce que vit le bébé et ainsi débarrasser le vécu sensori-tonique de l'enfant de toute l'angoisse qu'il peut contenir. Le parent explique, rassure et donne du sens au vécu de l'enfant. C'est la fonction alpha (Bion, 1962), à laquelle participe la fonction pare-excitatrice, qui protège de la désorganisation.

« *L'enfant s'exprime par des cris, des gesticulations, mais c'est dans la relation avec les autres, et en particulier avec sa mère, que ces aspects toniques prennent sens, car elle va leur donner une signification. Les émotions permettent le passage du biologique au psychologique* » (Terriot, 2013).

Un vécu corporel qui a pu être élaboré dans le psychisme favorise aussi la régulation tonico-émotionnelle.

Enfin, l'acquisition de la permanence de l'espace et des moyens instrumentaux participe à la régulation tonique : « *la répétition d'un geste suscite une émotion tant que les structures représentatives qui situent ce geste dans une action ne sont pas en place. Ces représentations autorisent, entre autres, une anticipation qui est un puissant moyen de régulation tonique* » (Bullinger, 2004, p.51). Tous ces éléments participent à la boucle archaïque<sup>5</sup>.

### *II.3.5. L'équilibre sensori-tonique*

L'ensemble des notions que nous venons de voir participe à l'équilibre sensori-tonique. C'est une notion de Wallon, que Bullinger a reprise et qu'il définit comme une surface d'équilibre où l'individu peut recevoir des informations sans se désorganiser. La désorganisation correspond à une réaction tonique démesurée ou à des interactions perturbées avec le milieu (conduites d'évitement ou recherche sensorielle par exemple).

---

<sup>5</sup> Cf. *infra*, Annexe I p.VII

L'équilibre sensori-tonique dépend de trois dimensions :

- La dimension biologique : intégrité de l'organisme qui assure la capacité à recevoir des flux sensoriels et à y réagir d'un point de vue tonique ou moteur.
- La dimension physique : ce sont les propriétés de l'environnement, que l'enfant appréhende progressivement, notamment grâce à la boucle cognitive qui permet de représenter l'espace et les objets selon des « *redondances intermodales* » (*Ibid.*, p.38). Une incohérence entre les connaissances extraites du milieu et une expérience inédite entraîne une dystimulation. C'est par exemple le cas lorsqu'un sujet avance vers un espace transparent mais qu'il se cogne dans une vitre.
- La dimension sociale : ce sont les rencontres entre l'enfant et le milieu humain qui développent la régulation tonico-émotionnelle et étaye la subjectivation. Cette dimension est illustrée par la boucle archaïque<sup>6</sup>.

Ainsi, par le biais de la fonction d'instrumentation et la régulation tonico-émotionnelle, le bébé peut entrer en interaction avec son milieu qu'il comprend. Plus il fait des expériences, plus il développe ses capacités de représentation, qui lui permettent ensuite de s'adapter à son environnement sans subir de désorganisation.

## II.4. Winnicott : l'objet transitionnel et la créativité

### *II.4.1. La préoccupation maternelle primaire*

Donald Winnicott (1896-1971) est un pédiatre et psychanalyste britannique. Son œuvre porte sur les interactions primitives entre l'enfant et sa mère et sur l'étude du fonctionnement psychique du nourrisson.

Dans son écrit *La mère suffisamment bonne* (1953), Winnicott décrit la préoccupation maternelle primaire. Elle correspond à l'état dans lequel se trouve la mère dans les premiers temps de vie de l'enfant et qui la pousse à satisfaire au mieux les besoins de son nouveau-né. Elle, tout comme le reste de l'entourage humain, va porter le bébé et lui donner des soins. Ce sont le holding et le handling, qui, grâce au toucher et à l'interaction avec le milieu humain, vont permettre à l'enfant de se sentir

---

<sup>6</sup> Cf. *infra*, Annexe I p.VII

contenu physiquement et psychiquement. Ce sont des éléments essentiels à la constitution de l'enveloppe psychocorporelle.

#### *II.4.2. Le mode de relation à l'objet*

La préoccupation maternelle primaire donne à l'enfant l'impression d'omnipotence. Puisque la mère suffisamment bonne répond aux besoins de l'enfant en lui proposant des objets (object presenting), l'enfant a l'illusion de créer ces objets. Il se croit tout-puissant. Or, la réalité est toute autre puisqu'il a simplement trouvé l'objet. Cependant, il faut laisser le bébé dans cette illusion de toute-puissance.

Progressivement, la mère se détache de la préoccupation maternelle primaire, elle va laisser attendre l'enfant. C'est par exemple le parent qui entend l'enfant pleurer et lui dit, de loin, « je prépare le biberon dans la cuisine ». Bien sûr, le besoin de l'enfant finit par être satisfait mais cette attente va entraîner de la frustration chez le bébé. Il est alors désillusionné sur son omnipotence. Cette désillusion provoque des angoisses chez le bébé. De plus, puisque sa mère n'est pas parfaite et qu'elle le fait attendre, il va déplacer son amour sur un autre objet. Winnicott l'appelle objet transitionnel.

#### *II.4.3. L'objet transitionnel et l'utilisation de l'objet*

Quand le nouveau-né est en relation avec l'objet, c'est un objet psychique auquel l'enfant va s'identifier ou au contraire sur lequel il va projeter ses pulsions destructrices. Ainsi, parfois le bébé va vouloir détruire l'objet dans son fantasme. Or, l'objet continue d'exister dans le monde réel. L'enfant va alors pouvoir utiliser cet objet. « *Pour utiliser un objet, il faut que le sujet ait développé une capacité d'utiliser les objets, ce qui fait partie d'un changement intervenant dans le principe de réalité* » (Winnicott, 1971, p.167). Le bébé « *découvre que l'objet est un autre-sujet dont le mode de présence, les désirs et mouvements internes ne sont pas sous sa dépendance même s'ils sont en lien avec lui.* » (Roussillon, s.d.).

L'objet transitionnel se situe donc entre le mode de relation à l'objet et l'utilisation de l'objet extérieur à soi. Ses caractéristiques sont les suivantes :

- « 1. *L'objet transitionnel prend la place du sein ou de l'objet de la première relation.*
2. *L'objet transitionnel précède l'établissement de l'épreuve de la réalité.*

3. *En relation avec l'objet transitionnel, le petit enfant passe du contrôle omnipotent (magique) au contrôle par la manipulation (comportant l'érotisme musculaire et le plaisir de la coordination).*

4. *L'objet transitionnel peut finir par devenir un objet fétiche et persister sous cette forme dans la vie sexuelle de l'adulte.*

5. *L'objet transitionnel peut, de par l'organisation érotique anale, prendre la place des fèces (mais ce n'est pas pour cette raison qu'il peut sentir mauvais et rester sale) » (Winnicott, 191, p. 40-41).*

C'est au moment de l'aire transitionnelle que l'enfant va développer sa capacité de symbolisation, c'est-à-dire la représentation des objets extérieurs. Cela lui permet de développer sa capacité à être seul et sa capacité à jouer seul. Plus tard, la capacité à jouer seul soutiendra le jeu symbolique, c'est-à-dire les jeux d'imitation où l'enfant imagine des histoires.

#### *II.4.4. La créativité*

Pour Winnicott, l'aire transitionnelle permet donc l'émergence du jeu. Mais selon lui, cet espace permet de soutenir la vie créatrice de l'individu et toute la vie culturelle humaine. Dans la pensée de Winnicott, la créativité est un processus quotidien, un lieu de rencontre entre le psychisme de l'individu et le monde extérieur. « *Vivre créativement est profondément lié au sentiment que l'on est vivant et soi-même* » (Aubourg, 2003). La création artistique utilise la créativité mais nécessite également un certain talent.

*« Créativité n'est pas création, la créativité est une potentialité, la création une réalisation, la créativité suppose une aptitude à la création, elle suppose que cette aptitude soit étayée par un environnement facilitateur, la création suppose une mise en œuvre d'un processus de création qui suppose un Moi organisé et s'organisant dans la mobilisation des motions pulsionnelles nécessaires à l'entreprise » (Roussillon, s.d.).*

Ainsi, toutes les interactions qui s'effectuent dans la petite enfance en lien avec l'environnement sont déterminantes dans la construction psychocorporelle du sujet. Les interactions précoces avec le milieu façonnent la façon qu'un enfant a de l'investir. Chaque nouvelle interaction avec le milieu vient enrichir le sujet, enfant comme adulte.

## **TROISIEME PARTIE**

Description de certains patients pris en charge en psychomotricité dans la structure dans laquelle j'effectue mon stage.

### **III. Présentation du terrain clinique**

#### III.1. Présentation du CAMSP et son projet d'établissement

La structure de soins dont j'extrai mon terrain clinique est un Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP). Le CAMSP a deux objectifs principaux : la prévention et le dépistage du handicap et la cure ambulatoire, dans le cas d'un handicap avéré. Les patients pris en charge au CAMSP ont entre 0 et 6 ans et bénéficient d'une prise en charge pluridisciplinaire, en individuel et/ou en groupe, en fonction de leurs besoins. Les professionnels du CAMSP entretiennent un lien précieux avec les familles et les autres structures d'accueil de l'enfant (école, crèche, autre suivi thérapeutique, etc.). L'objectif est de permettre un développement harmonieux de l'enfant dans les différents environnements dans lesquels il évolue, et de penser son orientation future.

Le rôle des psychomotriciens au CAMSP est d'évaluer les compétences psychomotrices de l'enfant et de repérer ses difficultés et ses acquis, sur lesquels il peut s'appuyer. Les psychomotriciens proposent alors des expériences et des jeux sensori-moteurs à dominante corporelle, où la notion de plaisir est essentielle. L'objectif est de favoriser le développement psychomoteur de l'enfant, ses habiletés motrices, cognitives et sociales et sa capacité à s'autonomiser.

#### III.2. Description des salles utilisées en psychomotricité

Je suis présente au CAMSP une fois par semaine, tous les mercredis. Ce jour-là, ma maître de stage, Aurélie, effectue ses prises en charge en psychomotricité dans deux salles différentes.

La salle de kinésithérapie<sup>7</sup> est assez petite et sobre. L'enfant a à sa disposition du matériel moteur comme un espalier, une physioball (grosse balle de rééducation), des briques pour un parcours, etc. Il y a un placard avec différents jeux accessibles : des ballons, des graines, une boîte à jetons, des livres, un jeu de quilles, etc. On y trouve également un miroir et une table pour enfants.

La salle de psychomotricité<sup>8</sup> est une salle rectangulaire avec beaucoup de matériel. Elle possède le même matériel que la salle de kinésithérapie. On y trouve aussi un tableau à craie. De plus, il y a de grands placards comprenant de nombreux jeux : ballons, foulards, cordes, briques, balles à picots, jeux de société, instruments de musique, argile, matériel sensoriel, etc. Enfin, l'un des murs de la salle porte de longues étagères sur lesquelles on trouve voitures, figurines, maison de poupée, éléments de parcours psychomoteur et des dossiers de patients. Ces éléments sont donc à la vue des enfants.

### III.3. Description des médiations « graines » et « argile »

#### *III.3.1. Choix des médiations*

Le choix des médiations est né de mes propres questionnements dus à mes expériences dans mes études de psychomotricité, d'une part. D'autre part, j'ai évidemment pris en compte l'intérêt thérapeutique de proposer ces médiations sensorielles et créatives aux patients.

Afin d'interroger les interactions entre le sujet et la matière extérieure, j'ai souhaité observer comment les enfants du CAMSP se saisissent des graines de haricot et de l'argile. C'est un parti pris que d'avoir choisi ces deux médiations car ce sont des matériaux informes en premier lieu. Ainsi, en tant que future thérapeute, j'essaie de ne pas avoir d'attente particulière quant à l'utilisation que fait l'enfant du matériau. Mon objectif est d'observer une manipulation de la matière la moins biaisée possible afin d'en tirer des observations psychomotrices. Nous verrons si ces observations me permettront ensuite de faire du lien avec l'utilisation des objets

---

<sup>7</sup> Cf. *infra*, Annexe II p.VIII

<sup>8</sup> Cf. *infra*, Annexe III p.IX

quotidiens et l'appréhension de l'environnement, qui se structurent au cours du développement de l'enfant.

### *III.3.2. Les graines de haricots*

Aurélie et moi-même proposons les graines de haricots à Kilian et à Pierrick. Les graines de haricots sont blanches et rouges. Avec Kilian, nous utilisons un plancher en bois<sup>9</sup> dans lequel il peut verser les graines. Ce cadre correspond à un plancher utilisé dans le bilan sensori-moteur de Bullinger. Le fond du cadre est une plaque de bois d'environ un mètre de longueur pour 75 centimètres (cm) de largeur ; Kilian peut s'allonger dedans. Il présente des rebords d'environ 5 cm de hauteur, ce qui contient naturellement les graines, même s'il est aisé de les jeter au-dehors. Parfois, nous proposons à Kilian un jeu de dînette, une bouteille transparente, une boîte cylindrique en métal et une poupée pour jouer avec les graines.

Avec Pierrick, nous utilisons plus souvent une coquille de forme carrée<sup>10</sup>. La base fait 75 cm de côté, et les rebords sont hauts de 30 cm. Il y a moins d'espace que dans le plancher mais les rebords sont plus hauts, c'est donc une structure plus contenante. Nous proposons également à Pierrick des récipients issus de la dînette, ou encore la bouteille en plastique et le cylindre en métal.

Le jeu avec les graines permet à l'enfant de rencontrer une sensorialité particulière. Elles sont de couleurs différentes et leur écoulement est visible. Elles peuvent former un amas ou bien être dispersées. Dans le contenant dans lequel se trouve l'enfant, le moindre de ses mouvements les fait également bouger. L'enfant baigne dans les graines, elles sont en contact avec son corps. Le bruit des graines entre elles ou sur le contenant est très présent et forme une enveloppe sonore. Elles sont idéales pour des jeux de transvasement, en revanche, elles ne permettent pas la production de formes ou de symboles, puisqu'elles ne tiennent pas entre elles.

---

<sup>9</sup> Cf. *infra*, Annexe IV p.X

<sup>10</sup> *Ibid.*

### *III.3.3. L'argile*

Nous proposons l'argile à un binôme : Rachid et Yoann. A chaque séance, nous disposons un peu d'argile blanche - de couleur grise lorsqu'elle n'est pas encore cuite - dans un plateau de 35x25 cm<sup>11</sup>. Chaque enfant a son propre plateau, sa terre et son matériel. Les patients sont placés à table, face à face, Aurélie et moi sur les côtés. Le matériel proposé comprend des rouleaux, des baguettes ou des pilons.

L'argile est une roche sédimentaire dont la structure est composée de feuillets. Au contact de l'eau, les feuillets glissent les uns sur les autres. Alors, l'argile devient une pâte malléable - qui se laisse déformer - et plastique, qui peut prendre forme. Cette matière est utilisée par l'homme dans les domaines utilitaire, thérapeutique, artistique et dans la construction. Certaines argiles deviennent dures si on les laisse sécher à l'air libre, mais il suffit de les réhumidifier pour pouvoir les modeler à nouveau. De même, la cuisson permet de rendre l'argile dure et imperméable, mais nous n'utilisons pas cette propriété au CAMSP. Par ailleurs, symboliquement, dans certaines mythologies, l'Homme est modelé dans l'argile.

Ainsi, l'argile, tout comme les graines, présente des propriétés sensorielles surprenantes : c'est une matière molle, collante, salissante qui peut rebuter certains enfants. Néanmoins, il est important de les encourager à utiliser ce matériau, sans crainte de se salir et, si possible, en s'en amusant. (Guibert, 2006). De plus, l'argile est un support à l'expression de la vie imaginaire de l'enfant. Il peut lui faire prendre la forme qu'il souhaite et se montrer créatif, bien qu'il soit fréquent de constater un décalage entre ce que l'enfant souhaite obtenir et ce qu'il produit. D'ailleurs, cela arrive même aux adultes.

### *III.3.4. Positionnement vis-à-vis de l'enfant*

Au sein de ces dispositifs, je porte une attention particulière à la façon dont je me place vis-à-vis de l'enfant, et à la façon dont je lui propose les objets. En effet, nous avons vu dans les théories de Bullinger et du principe d'affordance que ces éléments

---

<sup>11</sup> Cf. *infra*, Annexe V p.XI

influencent l'interaction de l'enfant avec l'objet. Dans certains cas, je remarque effectivement des différences, que je décrirai dans les vignettes cliniques.

### III.4. Vignettes cliniques

#### III.4.1. Kilian

Kilian a presque quatre ans lorsque je le rencontre en septembre 2020. Il vit alternativement chez sa mère et chez son père, puisque ses parents sont séparés. Sa mère est coiffeuse, son père est intermittent du spectacle. Il a une sœur aînée bien portante, née d'une première union du père en 2005. Kilian est né d'une fécondation *in vitro* après trois échecs consécutifs. Durant la grossesse, un retard de croissance *in utero* est constaté. A la naissance, déclenchée à 39 semaines d'aménorrhée, la trisomie 21 de Kilian est découverte par l'examen cytogénétique et le caryotype. Cette anomalie chromosomique est caractérisée par la présence d'un troisième chromosome 21 dans les cellules de l'individu, ce qui entraîne une déficience intellectuelle et des particularités physiques. Des comorbidités sont fréquentes, telles que des cardiopathies, des troubles digestifs ou une hypothyroïdie. La sémiologie psychomotrice de la trisomie 21 (Delahaye, 2015) fait état de :

- Troubles toniques, sur un versant hypotonique, associés à une hyperlaxité. Cette hypotonie de fond est compensée par une hypertonie d'action qui entrave l'intégration proprioceptive et la précision gestuelle.
- Retard du développement de la motricité globale et fine, en lien avec le handicap intellectuel.
- Troubles de la structuration spatiale qui entraînent un défaut d'anticipation.
- Troubles attentionnels et difficultés de rétention d'informations dans la mémoire de travail.
- Retard de langage et difficultés dans la communication qui empêchent ou réduisent « *l'expression des besoins, du vécu émotionnel, des arguments pour négocier* » (Delahaye, 2015, p. 101).
- Dévalorisation de l'image du corps.
- Retard d'intégration du schéma corporel.
- Difficultés dans le développement psychoaffectif avec un possible retrait social.

Kilian est admis au CAMSP en janvier 2017. En juillet 2017, un bilan oto-rhino-laryngologique (ORL) révèle une hypertrophie amygdalienne et une protrusion de la langue, ce qui mènera à une opération chirurgicale. À la même période, on découvre un diabète insulino-dépendant, aujourd'hui assez bien équilibré grâce à une pompe à insuline. Kilian présente également une hypothyroïdie compensée par un traitement médicamenteux. À ce jour, il bénéficie d'une séance de psychomotricité hebdomadaire au CAMSP et deux séances hebdomadaires d'orthophonie en libéral. Depuis cette année, il est scolarisé trois matins par semaine. Une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) l'accompagne. Les après-midis, il va à la crèche.

Lorsque je rencontre Kilian, je le trouve dans l'échange relationnel, assez câlin avec Aurélie. Il m'intègre rapidement aux séances. Le langage verbal est peu développé mais nous observons l'émergence de plus en plus de mots depuis le début de cette année. Kilian investit également le langage Makaton.

Néanmoins, au niveau comportemental, Kilian présente une grande intolérance à la frustration qui rend parfois la séance difficile. Pour contenir ses élans de frustration, dans lesquels il se jette par terre en pleurant et en criant, le maintien du cadre de la séance est primordial. De même, Kilian est assez dispersible, il faut donc mettre en place des stratégies pour qu'il investisse une activité : Aurélie et moi sélectionnons les jeux que nous souhaitons proposer à Kilian et les plaçons sous un drap ; il sait qu'il n'a le droit de les prendre qu'une fois qu'il a enlevé ses chaussures et un seul à la fois. Nous insistons également sur la nécessité de ranger chaque jeu avant d'en prendre un autre. Je reprendrai ce cadre initialement instauré par Aurélie lorsque, à partir du mois de novembre, je serai seule en séance avec Kilian. Ces consignes permettent de limiter son éparpillement. Par ailleurs, afin d'aider Kilian dans sa structuration temporelle, nous essayons de marquer la fin des activités en disant que « c'est terminé » et en signant en Makaton.

L'origine de la frustration de Kilian semble avoir différentes origines. D'une part, le médecin du CAMSP a mentionné le fait que les variations de la glycémie peuvent provoquer de l'irritabilité chez les patients. Par ailleurs, je remarque que différer une activité est compliqué pour Kilian, ce qui vient interroger sa structuration temporelle. De plus, ses difficultés au niveau de la communication entravent notre compréhension de ses désirs et besoins. Enfin, il me semble que Kilian est très sensible à l'échec et que son estime de lui-même est impactée :

*« La situation du handicap interfère toujours d'une façon ou d'une autre sur l'image que l'enfant a de lui, et agit donc sur l'édification de ses assises narcissiques. Cette image qu'il se forme de lui-même dépend de nombreux facteurs : sa place inconsciente dans la dynamique familiale, ses éprouvés émotionnels, les regards qu'il reçoit de son environnement »* (Delahaye, 2015, p. 101).

En effet, Kilian présente des lacunes au niveau psychomoteur. Il a acquis une marche autonome mais son équilibre est précaire. Il demande parfois la main lorsqu'il fait un parcours, même s'il peut aussi faire comprendre qu'il veut faire seul (et il crie de frustration si jamais il tombe). L'habileté motrice globale est en progrès : Kilian arrive désormais à monter et descendre correctement à l'espalier. La motricité fine est difficile. Kilian saisit globalement les objets avec la pince cubito-palmaire, la pince supérieure est immature.

Les difficultés à réguler son état tonico-émotionnel et ses lacunes au niveau moteur sont des indications au travail sensoriel avec Kilian. Il permet à l'enfant d'investir son corps à des fins de détente et d'ancrer ses ressentis corporels.

Avant de parler de l'utilisation des graines avec Kilian, je voudrais vous décrire la façon dont il investit le miroir. Lorsque Kilian est frustré ou qu'il pleure, il peut arriver qu'il se dirige vers le miroir, tire le rideau qui le cache et reste longtemps à se regarder pleurer. Cela semble l'apaiser progressivement. De même, lorsqu'il rebondit sur la physioball, il prend parfois le temps de regarder son reflet et il est très souriant. Je me demande dans quelle mesure le miroir participe-t-il à sa construction psychocorporelle ?

Kilian a présenté de nombreuses interactions intéressantes avec les graines. En premier lieu, il s'agissait principalement d'une exploration sensorielle. Allongé dans le plancher sensoriel, Kilian touche les graines, il les prend dans ses mains. Nous produisons des cascades de graines en verbalisant que cela produit du bruit. Au fur et à mesure des séances, Kilian va s'habituer à cette sensorialité. Il accepte que nous fassions tomber des graines sur son corps et sur ses pieds. Sa capacité à recevoir les sensations dépend de sa tolérance à la frustration du jour.

Kilian peut aussi jouer avec les graines et une dînette. En premier lieu, il s'agit simplement de placer des graines dans une ou deux cuillère(s) pour les verser dans une tasse. Il les prend aussi à la main. Ce jeu avec les graines est donc une façon ludique de développer la pince supérieure, d'expérimenter des gestes pratiques complexes et de découvrir la notion d'outil. Aujourd'hui, Kilian utilise les graines dans

un jeu symbolique. Nous l'avons déjà vu inventer des histoires en jargonnant avec des animaux en plastique, mais cette utilisation des graines, qui est une matière informe, montre l'étendue de ses capacités imaginaires. Avec la cuillère, il attrape des graines et fait semblant de les porter à sa bouche ou à la mienne. Il reste souvent calme longtemps en jouant de cette manière. Cependant, à certains moments, Kilian redevient agité. J'ai mis longtemps avant d'identifier que la cause de cet énervement pourrait être un échec à prendre les graines avec la cuillère. Nous retrouvons ici sa faible estime de soi qui entraîne de la frustration. Ainsi, depuis peu, j'essaie de verbaliser les émotions de Kilian lorsque je crois reconnaître un état tonico-émotionnel associé. Je lui propose également des cartes qui représentent les émotions principales. C'est un travail que je viens d'entamer avec Kilian et dont je ne peux encore décrire tous les effets.

Nous avons également utilisé les graines et le plancher d'une autre façon avec Kilian. Un jour où Aurélie était encore en séance avec nous, Kilian est monté sur le plancher. Nous l'avons alors utilisé comme un hamac, en le faisant basculer d'un côté à l'autre. Kilian et les graines glissaient dans un mouvement de balancier. Nous pouvons nous demander dans quelle mesure la manipulation des graines et du plancher permet à l'enfant d'appréhender l'environnement qui nous entoure ? Après ce jeu de bascule, il est arrivé de nombreuses fois que Kilian balaye toutes les graines vers un seul côté du plancher, comme s'il voulait en reproduire la chute jusqu'au rebord du cadre en bois. Par ailleurs, il est intéressant d'observer comment Kilian se place par rapport aux graines : la sensorialité semble modifier la posture.

Nous constatons ici la pluralité des interactions que Kilian a pu tisser avec les graines.

#### *III.4.2. Pierrick*

Dans le cas de Pierrick, comme pour celui de Rachid que je vous décrirai dans la partie III.4.3., nous nous plaçons dans le cadre sémiologique d'un Trouble du Spectre Autistique (TSA).

Dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5), le TSA est considéré comme un trouble neuro-développemental qui apparaît de façon

précoce dans le développement de l'enfant. Les symptômes peuvent être de sévérité variable. Ce trouble est composé d'une dyade symptomatique :

- « *Déficits persistants de la communication et des interactions sociales* » (Association Américaine de Psychiatrie (APA), 2013, p. 55).
- « *Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités* » (*Ibid.*, p. 56).

D'un point de vue de la sémiologie, les TSA sont caractérisés par :

- Des troubles de la communication non-verbale : les gestes de la communication sont pauvres (montrer, saluer, etc.) ; mauvaise discrimination des émotions du partenaire ; altération des capacités d'imitation.
- Des troubles du langage.
- Des troubles des fonctions cognitives : une déficience intellectuelle non systématique ; des compétences affirmées dans les domaines visuo-spatial et visuo-constructif ; des troubles des fonctions exécutives et notamment un manque de flexibilité mentale qui rendrait difficile l'adaptation au changement ; un manque de théorie de l'esprit, caractérisé par « *la capacité d'attribuer à autrui de perceptions, de pensées des émotions différentes des siennes et à se les représenter* » (Réveillé & al., 2018, p. 526).
- Des troubles des fonctions psychomotrices : hyper - ou hypo - réactivité neurologique dans le cadre d'une stimulation sensorielle ; habiletés motrices appauvries ; difficultés de programmation motrice ; troubles de la latéralité ; dysharmonies toniques qui impactent le contrôle postural.
- Des troubles de la représentation du corps : manque de « *l'établissement du chaînon primordial que constitue la naissance de l'image du corps, indispensable à la croissance de l'appareil psychique* » (Boutinaud, 2013, p.136). Le processus d'individuation est fortement altéré, ce qui impacte la relation à l'environnement et à l'autre.

Parlons à présent de Pierrick. C'est un petit garçon de quatre ans et demi, premier enfant du couple parental d'origine franco-portugaise. Pierrick est né à terme. Peu après sa naissance, il a subi une hospitalisation néonatale à cause d'une infection materno-fœtale. Par la suite, sa mère a présenté une dépression du post-partum dans un contexte de deuils successifs. Aujourd'hui, elle souffre de Troubles Obsessionnels Compulsifs (TOC) dont l'obsession est la propreté. Le développement moteur de

Pierrick ne présente pas de particularités, en revanche, son évolution est marquée par des difficultés relationnelles. Le diagnostic clinique est une suspicion de TSA.

Pierrick est aujourd'hui scolarisé en petite section de maternelle. Sa prise en charge a débuté en avril 2020, en consultation conjointe avec une psychologue et une orthophoniste. La thérapie psychomotrice a commencé en septembre 2020. Les indications psychomotrices étaient d'enrichir les représentations du corps et d'éviter les mises en danger de Pierrick, sur la demande de sa mère, inquiète des nombreuses chutes de son fils. Le suivi est assez irrégulier, malgré le fait que les parents semblent investis dans la prise en charge de Pierrick.

D'un point de vue relationnel, Pierrick nous regarde assez peu dans les yeux. Cela peut arriver lorsque nous mobilisons un objet de façon surprenante ou que nous ne répondons pas à ses attentes dans le jeu. À ce propos, plusieurs éléments nous laissent à penser que Pierrick nous « objectalise ». En effet, il peut utiliser notre corps comme moyen de répondre à ses désirs (en nous attrapant par la main pour changer de jeu) ou comme objet pour le sécuriser (en me sautant dans les bras de façon imprévisible pour ne pas tomber d'un module de parcours). Avec ses pairs, que ce soit dans le groupe thérapeutique ou en salle d'attente, Pierrick est dans l'imitation : il peut coller un autre enfant, le pousser, reproduire ses gestes et répéter tout ce qu'il dit, sans considérer ses émotions. Ces éléments correspondent bien sûr à la clinique de l'autisme : la différenciation entre soi et l'Autre n'est pas acquise. Le partenaire n'est alors pas perçu comme tel, il n'a ni besoins ni désirs propres. Par ailleurs, Pierrick joue peu avec ses pairs.

Au fil des séances, nous avons observé des progrès. Là où, initialement, Pierrick jouait beaucoup seul, il nous intègre de plus en plus dans ses activités aujourd'hui. À mon sens, cela démontre qu'il a moins besoin de maîtriser son environnement et peut accepter que l'autre intervienne dans le jeu. Après plusieurs semaines de prise en charge, il peut désormais prononcer nos prénoms. Par ailleurs, dans certains jeux, il est capable d'accepter le tour de rôle. Je m'interroge sur un début d'intersubjectivité chez Pierrick, qui serait particulièrement possible lorsque nous le soutenons par notre présence physique et psychique.

Au niveau langagier, Pierrick présente de nombreuses écholalies et parfois des expressions « plaquées », c'est-à-dire qui ne correspondent pas au contexte. Cependant, le langage spontané et adapté à la situation est en progression depuis quelques semaines. Nous discernons de plus en plus de mots en français, en portugais

- du fait du bilinguisme familial - et en anglais. Pierrick sait ce qu'il veut et peut parfois le verbaliser : il peut dire « donne ».

Dans les premiers temps de la prise en charge, nous lui proposons un parcours psychomoteur. C'est une activité qu'il semble apprécier et dans laquelle il est assez performant. Cependant, il se précipite et cela le met en danger. Lorsque nous l'incitons à ralentir (en nous plaçant devant lui, par exemple), il se trouve bien plus en difficulté pour tenir en équilibre. Il peut alors attraper notre main ou un objet. Nous remarquons alors que son appréhension de l'espace est assez peu efficiente : il a tendance à vouloir attraper des objets trop loin de lui, comme une chaise placée sur le côté, au-delà de la longueur de son bras. Le parcours psychomoteur est un jeu qu'il demande souvent. Il est capable d'aller chercher lui-même les éléments pour en créer un. À chaque fois qu'il le termine, il court le recommencer. La répétition est un élément très présent dans l'organisation psychomotrice de Pierrick. Notons également qu'il présente des dysharmonies dans la régulation tonique.

C'est Pierrick qui, le premier, a sorti les graines du placard pour pouvoir y jouer. Nous le plaçons dans la coquille et lui proposons différents contenants issus d'une dînette. En premier lieu, il refuse de nous laisser toucher les graines. Il hurle « non ». Refuse-t-il que les graines soient mobilisées par quelque chose d'autre que lui-même ? De même, il hurle lorsque nous le touchons ou que nous souhaitons le positionner différemment. Avec le temps, il continue parfois à crier ce « non » mais sans s'opposer vraiment. Cela rend notre interaction avec lui plus facile.

Pierrick remplit un contenant de graines jusqu'à ras-bord. Puis, il verse toutes les graines dans un autre contenant ou dans la coquille. Sa manipulation des contenants et des graines se fait toujours au niveau de son axe et dans son espace de préhension. Il peut répéter ce jeu de transvasements pendant plusieurs minutes, durant lesquelles son niveau tonique semble s'abaisser : progressivement, il laisse son dos reposer contre le bord de la coquille. Peut-on faire un lien entre ces éléments et un besoin de contenance ?

Souvent, Pierrick regarde les graines tomber en cascade en plaçant le contenant proche de ses yeux. Il semble rechercher une stimulation visuelle. Cela évoque les particularités sensorielles fréquentes dans la sémiologie des TSA. De nombreux éléments nous suggèrent que c'est le cas pour cet enfant :

- Au niveau de la zone orale : d'après sa mère, Pierrick est sélectif au niveau de l'alimentation.

- Au niveau tactile : Pierrick peut vomir de peur si on lui coupe les ongles ou les cheveux ; sur le parcours, sa précipitation peut être le signe d'une irritabilité plantaire ; avec les graines, il crie « non » lorsque nous faisons tomber des graines sur ses pieds ou sur ses mains, ce qui évoque des irritabilités tactiles.

Au fur et à mesure, il semble tout de même y avoir une habitude à la sensorialité des graines. En effet, à présent, vers le milieu de séance, nous arrivons à lui faire mettre son pied dans ses chaussettes qu'il a préalablement remplies de graines.

Au niveau de l'utilisation des objets, Pierrick semble comprendre qu'il agit sur eux : il pousse un cri de satisfaction en entendant le bruit des graines sur la coquille après avoir vidé un contenant. En revanche, il a un jour poussé un cri de surprise en entendant leur bruit contre la porte alors qu'il en avait jeté une poignée hors de la coquille. Cela me fait penser que c'est la répétition des expériences dans la coquille qui lui a permis de comprendre les conséquences de la chute des graines en son sein, mais qu'il n'avait pas encore compris que cela était applicable au-dehors. A présent, Pierrick teste de nouvelles interactions entre les objets : il utilise différents contenants qu'il semble choisir intentionnellement ; il prend un mouchoir et le place dans la coquille avec les graines ; il utilise un jouet crocodile auquel il fait avaler des graines en parlant de « chocolat », ce qui évoque le développement d'un jeu symbolique.

Au fur et à mesure, Pierrick a pu nous intégrer progressivement dans le jeu avec les graines. Désormais, il accepte que nous en mettions dans le contenant ou utilise lui-même nos mains à cet effet.

#### *III.4.3. Rachid et Yoann*

Rachid a cinq ans. Il est le premier enfant du couple parental. Il a une petite sœur, âgée de trois ans. Le développement psychomoteur de Rachid fut harmonieux jusqu'à ses quatorze mois, à partir desquels les parents se sont inquiétés de l'absence d'évolution du babillage. Un compte rendu de consultation médicale de juin 2017 mentionne un « sourire social irrégulier », un « intérêt pour les objets qui tournent » et des « trémulations lorsqu'il est excité ». Il présente un manque de réciprocité émotionnelle, et entre maladroitement en relation avec ses pairs. L'ensemble de ces éléments évoque des traits autistiques.

La prise en charge au CAMSP débute en janvier 2018, en psychothérapie et en psychomotricité autour de la médiation « eau ». Depuis, de nombreux progrès ont été observés : le langage s'est développé, le vocabulaire est très riche, ses mouvements de crispation sont moins importants et il investit différentes activités même s'il conserve son intérêt pour les roues des voitures. Aujourd'hui, il est scolarisé à temps plein en moyenne section de maternelle, sans AVS. Le personnel de l'école n'est pas au courant du handicap de Rachid. Moi-même, lorsque je le rencontre, je ne perçois pas ses difficultés tout de suite. Il bénéficie d'une séance de psychomotricité hebdomadaire, en binôme avec Yoann. Les objectifs thérapeutiques de cette prise en charge en binôme sont, pour Rachid, de s'adapter dans une relation avec un pair, tout en poursuivant le travail corporel initié en balnéothérapie les années précédentes.

Au début de cette prise en charge en binôme, Rachid est capable d'entrer en contact avec les adultes comme avec Yoann et son langage est adapté. Ce n'est qu'au fil des séances que ses difficultés relationnelles vont m'apparaître. Différentes activités motrices comme un parcours psychomoteur ou un jeu de quilles nous permettent de repérer de bonnes aptitudes dans les coordinations générales et dans le domaine visuo-spatial. De même, dans des activités à table comme du graphisme ou des tangrams, Rachid est performant au niveau de la motricité fine et de la visuo-construction. Il suit un cursus scolaire ordinaire et peut répondre aux consignes de l'adulte. Le schéma corporel semble intégré dans son aspect fonctionnel, Rachid reproduit aisément des postures. Il a également une bonne connaissance des repères spatiaux élémentaires. Nous repérons quelques intérêts restreints comme les voitures ou une obsession pour le rangement et la propreté.

Avant chaque séance, dès qu'il entre dans la salle d'attente, Rachid joue avec sa sœur et Yoann. Ils sont tous les trois très excités, ils courent et crient. Rachid et sa sœur semblent tous les deux s'entretenir dans une excitation mutuelle. En séance, il a pu arriver que sa petite sœur l'appelle derrière la porte et que Rachid soit immédiatement concentré sur elle. Nous nous interrogeons sur le respect de l'espace psychocorporel de chacun dans cette fratrie, où Rachid et sa sœur semblent parfois collés l'un à l'autre, tant d'un point de vue physique que psychique. D'ailleurs, la psychologue mentionne le fait que l'une des difficultés de Rachid est le fait qu'il utilise le mimétisme dans la relation, presque en fusion avec l'Autre. En séance de psychomotricité, nous essayons de placer des repères visuels pour délimiter l'espace de chaque enfant : nous plaçons des cerceaux ou des chaises pour définir la place de

Yoann et celle de Rachid et leur permettre d'avoir leur propre matériel et leur propre espace d'exploration. Cela aide globalement Rachid à poser son agitation.

Sans cette délimitation des espaces personnels et des lieux d'activités dans la salle, Rachid est parfois incapable de se calmer seul. Il nous parle de ses vacances, de ses copains à l'école, de voitures, le tout avec un débit accéléré. Il présente aussi une agitation motrice et joue avec les jeux de la salle sans que nos paroles cadrantes ne le calment. Dans ces moments-là, Rachid semble débordé par cette agitation psychocorporelle : il présente des trémulations, des rires, il peut avoir les yeux légèrement exorbités. Il ne perçoit pas que l'environnement autour de lui incite au calme, que nous essayons de nous dire bonjour calmement. Rappelons que « *quel que soit le niveau de la personne TSA, la prise en compte des informations socio-émotionnelles du partenaire dans l'interaction reste peu spontanée* » (Réveillé & al., 2018, p.523).

C'est ici l'une des difficultés de Rachid qui rend difficile la relation avec Yoann. Rachid est souvent en décalage avec l'état émotionnel du groupe. De même, malgré les liens affectifs qui les unissent maintenant, il rit des difficultés de Yoann ou commente ses échecs. Il est dans une dynamique de compétitivité avec son binôme, il veut « gagner » et « faire la course ». Il ne perçoit pas que Yoann pourrait être blessé par ses réactions, même lorsqu'on lui explique. Cela dit, Rachid présente la même exigence envers lui-même. Il est intransigent sur la ressemblance entre un modèle et sa reproduction, par exemple le « D » de son prénom. Ainsi, ce collage à l'Autre renvoie à la difficulté de différenciation entre Soi et l'Autre, propre à la sémiologie des TSA. Puisque la subjectivité de Rachid est mal constituée, nous pouvons supposer qu'il présente des vécus psychocorporels difficiles et une faible estime de lui-même.

A ce propos, Rachid semble avoir un rapport au corps compliqué. D'une part, nous repérons de nombreuses particularités sensorielles, qui étaient l'indication première en psychomotricité :

- Au niveau visuel, il se place très proche du tableau quand il gribouille énergiquement dessus pour observer le mouvement du crayon ; il observe avec fascination le mouvement des roues de voitures.
- Au niveau tactile, il devient hypertonique lorsque nous passons une balle sur son corps ; il est dérangé par la texture de l'argile.

Avec un étayage, Rachid est désormais capable de contenir ses réactions et peut même apprécier certaines stimulations, comme être bercé dans un drap ou jouer avec des graines. Son attrait pour ces stimulations sensorielles peut être le signe qu'elles sont rassurantes pour lui, peut-être en venant assurer son enveloppe.

Par ailleurs, l'image du corps de Rachid semble fragile : ses dessins de bonhomme sont très pauvres, quelques formes circulaires apparaissent mais Rachid est incapable de décrire son dessin ou d'en dire quelque chose. Il est déjà arrivé qu'il écrive son prénom alors que nous lui demandions de dessiner un bonhomme. Auparavant, Aurélie avait l'impression que son dessin était toujours identique, comme s'il l'avait appris à l'école et qu'il n'y ajoutait rien. Les particularités sensorielles et le soutien à la représentation du corps sont deux indications pour lesquelles nous souhaitons utiliser l'argile avec Rachid.

Lors de la première séance avec l'argile, Rachid appréhende de toucher la terre et verbalise « le monstre ». En premier lieu, il va prendre une baguette pour nettoyer les quelques traces de terre sur le plateau. Puis, il va la trouser de plusieurs petits trous. Sophie Krauss, dans *L'enfant autiste et le modelage* (2007), indique que ce comportement chez les enfants autistes signe une fragilité de l'enveloppe.

Progressivement, en nous voyant toucher et lui dire que ce n'est pas grave de se salir, il va accepter de prendre la terre en main et essaye de la modeler. Avec le temps, l'argile de Rachid va pouvoir prendre différentes formes. Il la transforme en « voiture du monstre », sur laquelle on reconnaît un siège et des pots d'échappements. A part cette création spontanée, Rachid est en difficulté mais il peut s'inspirer de Yoann en reproduisant un « pont ». Il peut également se saisir de l'idée d'Aurélie et faire plein de petites boules pour que Yoann en construise quelque chose. Lorsque l'argile est plus humide -et donc qu'elle salit plus - l'imaginaire de Rachid est bien moins développé, son expression faciale semble anxieuse, il a plus de mal à manipuler la terre.

L'argile est une médiation très intéressante à utiliser avec Rachid. Elle lui permet de calmer son agitation physique et psychique, de concentrer son attention sur une activité créative qui n'engage aucune compétitivité. Dans ces moments-là, il est très attentif à Yoann, ils peuvent se prêter du matériel et s'entraider.

Yoann est un petit garçon de quatre ans. Il a un frère aîné. Il naît prématurément à 26 semaines d'aménorrhée dans un contexte de pré-éclampsie, c'est-à-dire une hypertension artérielle de la mère. Des complications peuvent survenir et mettre en danger la mère et l'enfant. Yoann est né par césarienne et présentait une anoxie périnatale. Il est hospitalisé durant les quatre premiers mois de sa vie. Par la suite, Yoann présente un retard de développement psychomoteur : station assise acquise après un an, marche acquise après deux ans, premiers mots à deux ans et demi. Les séquelles de la prématurité sont une diplégie spastique modérée avec une marche en équin bilatéral : les jambes de Yoann présentent une raideur musculaire importante et il marche sur la pointe des pieds.

Yoann est admis au CAMSP à l'été 2019. Il est pris en charge dans un groupe animé par la kinésithérapeute et la psychomotricienne du CAMSP puis en séance individuelle en psychomotricité. Depuis septembre 2019, il va à l'école maternelle à temps plein, sans AVS. Il est aujourd'hui en moyenne section de maternelle. Les apprentissages scolaires ne semblent pas aisés mais il est en progrès.

D'un point de vue moteur, Yoann présente une agitation motrice. Il a des difficultés à s'arrêter, ce qui rend son équilibre instable. Son équin est particulièrement présent lorsqu'il court, mais avec un étayage verbal, il peut poser les talons. Il est toujours en mouvement, son attention s'éparpille et il ne se saisit pas des consignes. Il est souvent distrait par des stimuli visuels, et malheureusement, la salle de psychomotricité présente des étagères ouvertes qui le dispersent et le débordent. Nous pouvons placer un écran entre lui et une distraction pour l'aider à se concentrer. Néanmoins, depuis quelques semaines, nous observons une amélioration des capacités attentionnelles, particulièrement lorsque nous proposons des dispositifs contenant, soit dans l'installation du matériel, soit dans notre positionnement auprès de lui, soit en proposant des consignes claires. Il reste tout de même fatigable, du fait du cumul de ses difficultés motrices et attentionnelles.

En motricité fine et en motricité globale, Yoann présente des difficultés de coordination, renforcées par sa précipitation. Le développement des capacités pratiques semble immature, de même que la prise de l'outil scripteur qui se fait en cubito-palmaire. Le graphisme est fragile et la reproduction de figures est difficile : Yoann peut dessiner une forme ovoïde, des traits verticaux et horizontaux mais son geste est imprécis. À l'école, il apprend à écrire son prénom.

Le langage verbal est riche. Yoann présente de bonnes capacités relationnelles et il est attentif à l'autre. Il apprécie les jeux de coopération. Lorsqu'il est en situation d'échec, Yoann met en place des stratégies d'évitement en s'extrayant du jeu. Il se dévalorise parfois. Il semble avoir besoin de contenance.

Sa connaissance des somatognosies est adaptée pour sa tranche d'âge. En revanche, le dessin du bonhomme est très désordonné. Il ressemble souvent à un bonhomme têtard, mais les éléments constitutifs du dessin sont mal placés (yeux, bouche, bras, jambes, cheveux). Je me demande dans quelle mesure l'agitation motrice permanente de Yoann impacte-elle la perception de son propre corps ? Nous remarquons qu'il est demandeur de stimulations apaisantes, comme le passage d'une balle sur son corps et le bercement dans un drap.

Yoann a de bonnes capacités cognitives. Il investit le jeu symbolique et semble avoir un imaginaire développé. Avec des LEGO®, il est capable de construire une grue sans modèle. Il a donc des capacités de représentation, qui sont parfois entravées par les difficultés praxiques (dans le graphisme notamment). Cet élément est très intéressant dans sa relation avec Rachid. Ce binôme est complémentaire.

Les indications de la médiation argile avec Yoann sont de lui permettre de développer ses capacités praxiques de façon ludique, d'enrichir les représentations de son corps et d'offrir un support à sa créativité.

Lorsqu'il utilise la terre, Yoann n'a pas d'appréhension à la toucher. Il s'en saisit dès la première séance pour créer différents objets : une voiture de course, un bonhomme, un pont. Cependant, il est particulièrement en difficulté pour donner à la matière la forme qu'il souhaite. Il a besoin de notre aide pour faire des boules, des boudins ou d'autres formes. Yoann n'ose pas toujours nous le demander. Il regarde parfois nos créations et veut prendre notre terre. Son estime de lui-même semble impactée.

Il est très intéressant de noter que le dispositif de l'argile est très contenant pour Yoann. Son attention est entièrement portée sur l'atelier, son agitation motrice est contenue. Il est alors capable de produire un bonhomme dont la base est une galette.

## QUATRIEME PARTIE

Mise en lien des éléments cliniques avec les différentes théories et hypothèses présentées précédemment.

### IV. Discussion

#### IV.1. Construction psychocorporelle

Pour rappel, la problématique de ce mémoire est d'explorer dans quelles mesures la construction psychocorporelle du sujet est-elle dépendante d'interactions de matière ?

La construction est à la fois l'acte de construire et son résultat (CNRTL, en ligne, s.d.), ce qui suppose que le sujet en est actif. Or, Winnicott nous dit : « *un bébé ne peut pas exister tout seul, il fait essentiellement partie d'une relation* » (Winnicott, 1972, p. 107) ; relation avec le milieu humain, certes, mais aussi toujours avec le milieu physique si l'on en croit Merleau-Ponty. Dans la construction, il y a donc une notion de développement qui permet à l'humain de passer d'un bébé dépendant à tous points de vue, à un adulte agissant dans son environnement. En psychomotricité, il convient de considérer que « *le développement de l'individu résulte de l'interaction entre les différents domaines de développement* », à savoir : biologique, psychomoteur, cognitif, social et affectif. (Miermon & al., 2015, p.18).

S'il fallait donner une définition simple de la construction psychocorporelle, il s'agirait de dire qu'elle est le développement conjoint du corps et de l'esprit chez un sujet. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, il ne s'agit pas de penser un clivage entre ces deux domaines. Ils sont liés par un « *lien indissoluble avec une fonctionnalité corporelle qui n'est jamais seulement mécanique et anatomique, puisque toujours liée à la vie psychique et imprégnée de désir, de plaisir, de conflits* ». Ainsi, « *l'être s'incarne dans ses gestes, ses déplacements et son occupation de l'espace, ses sensations, ses perceptions, ses émotions enfin.* » (Potel, 2019, p.111). La construction psychocorporelle constitue donc la façon dont le corps soutient le sujet dans ses interactions avec le milieu et la façon dont il est investi dans ses aspects fonctionnels et affectifs. C'est de l'établissement harmonieux de cette complexité dont nous parlons dans ce mémoire.

## IV.2. Penser l'unicité de la matière

Le monisme, unité du corps et de l'esprit, fait partie intégrante de la psychomotricité. De plus, la phénoménologie de Merleau-Ponty nous invite à penser que le sujet est lié à son environnement à chaque instant, dans le lien entre l'action et la perception. Il convient donc de penser une unicité de substance, comme le faisait Spinoza, une matière unique du monde qui peut prendre différentes formes.

Le terrain clinique présenté dans ce mémoire ne me permet pas d'affirmer cette hypothèse, et je doute qu'une autre clinique le puisse dans l'absolu. En supposant l'unicité de la matière, je ne souhaite réfuter ni les travaux scientifiques qui nous ont amenés à la compréhension actuelle de l'univers, ni la façon dont beaucoup de personnes perçoivent le monde qui nous entoure. Il s'agit là d'un postulat théorique, qui est d'ailleurs moins surprenant en Orient qu'en Occident.

En pensant cette conception philosophique de l'univers, il me semble que le psychomotricien peut voir au-delà de la simple relation entre le sujet et un objet. Le propre de cette hypothèse est de considérer qu'il peut y avoir des échanges de matière, des flux et reflux qui impactent le sujet tout au long de sa vie, dans chaque espace-temps donné. Tenter de penser les interactions de matière à l'échelle microscopique, c'est s'ouvrir à une lecture plus intuitive du comportement d'un sujet en lien avec son milieu, et cela offre des perspectives en psychomotricité. C'est dans cette optique que j'ai tenté d'observer les enfants en stage.

Ainsi, les potentialités d'interactions entre la matière interne et la matière externe regroupent une infinité de possibles et la rencontre qui se joue est unique, ce qui peut rappeler le principe d'affordance.

Concevoir l'unicité de la matière n'est pas considérer que le sujet et son milieu sont toujours harmonisés. À mon sens, ce n'est que lorsqu'il y a une coordination entre la matière interne et la matière externe que le sujet peut se sentir en accord avec son environnement. Une interaction, lorsqu'elle est répétée, amène une compréhension du monde par l'extraction d'invariants, comme nous l'ont dit Piaget et Bullinger. Cette appréhension du milieu et l'harmonisation de l'interaction peuvent alors mener à un sentiment de cohérence : l'interaction est rassurante, sereine.

En réfléchissant aux prises en charge avec les patients que je vous ai présentés dans la partie clinique, j'ai tenté d'isoler quatre modalités d'interactions possibles : la perception, l'expérimentation, l'impression et l'expression.

### IV.3. Percevoir la matière

#### *IV.3.1. Pierrick et l'habituat*

Pierrick est assis dans la coquille, entouré de graines. Il en prend dans ses mains et commence des transvasements avec deux contenants. Il joue seul et nous regarde peu. Afin de le solliciter, nous prenons des graines dans nos mains et les faisons tomber en cascade sur ses pieds. Pierrick crie « non », et ramène ses pieds vers lui. Ce cri, très fort, est source de désarroi pour moi ; Pierrick semble hermétique à la relation. Ce schéma se répète durant plusieurs séances. Puis, à force de lui proposer les graines au fil des séances, Pierrick commence à nous regarder. Il utilise nos mains pour remplir les contenants, il en place un sous une cascade de graines que nous créons. Pierrick accepte les interactions avec la matière, alors qu'elles sont provoquées par quelque chose d'extérieur à lui-même. Une fois que ce jeu en relation est engagé, nous pouvons envisager de faire tomber quelques graines sur son corps. Pierrick ne crie plus, sa réaction d'évitement est moins ample. Enfin, nous pouvons lui proposer de retirer ses chaussettes et de les utiliser comme contenant. En utilisant les chaussettes dans son jeu de transvasement, Pierrick ne semble pas perturbé par la sensation des graines sur ses pieds. Il accepte même de placer son pied dans sa chaussette remplie de graines. Il semble intrigué et il est presque souriant.

Cette séquence nous permet de penser une première modalité d'interaction entre la matière du sujet et celle du milieu : la perception. Comme nous l'a dit Bullinger, un individu reçoit toujours des flux sensoriels, que nous pouvons considérer comme l'une des formes que prend la matière dans notre hypothèse.

Il est évident que la capacité de perception du monde dépend d'une bonne intégrité des systèmes sensoriels. Nous savons que c'est le cas de Pierrick.

Dans les premiers temps, la chaîne de réponse à la stimulation décrite par Bullinger est normale chez Pierrick, sauf qu'elle aboutit à un évitement plutôt qu'à une exploration. Cet évitement m'évoque deux possibilités : soit une hyper-réactivité due à un seuil sensoriel neurologique bas, soit un manque d'habituation à cette stimulation nouvelle. Ces deux hypothèses peuvent aussi être liées.

Il est intéressant de constater les facteurs qui amènent Pierrick à accepter la stimulation plantaire : la relation, le jeu, la répétition. Dans cette séquence, il apparaît que c'est en nous incluant progressivement dans son jeu que Pierrick a été capable d'accepter d'autres interactions avec les graines. D'une attention focalisée sur les graines, avec une possible volonté de contrôle absolu sur la matière externe, Pierrick a pu accepter progressivement notre action sur les graines et sur lui : sa perception s'est élargie. C'est nous, en allant le rencontrer dans son intérêt, c'est-à-dire le jeu, et lui, en nous percevant comme agissant sur les graines, qui avons créé cette nouvelle interaction nouvelle qui inclut Pierrick, les graines et nous. Cela n'est pas sans évoquer le principe d'affordance : dans le lien entre la perception et l'action, Pierrick et nous avons découvert une nouvelle affordance avec le milieu.

De plus, c'est par la répétition que Pierrick a pu extraire des invariants de son interaction avec les graines. C'est la boucle cognitive de Bullinger<sup>12</sup>. À présent, il sait, en percevant visuellement que nous allons faire tomber des graines sur ses pieds, quelles perceptions tactiles cela va lui apporter. La perception de cette forme matérielle, initialement surprenante car jamais rencontrée sous cette modalité, aboutit ainsi à la capacité d'anticipation. L'anticipation, comme nous l'a dit Bullinger, facilite la régulation tonique. Par ailleurs, notons que l'habituation fait écho au couple assimilation/accommodation de Piaget. C'est donc bien dans l'interaction avec la matière que l'individu développe une perception du milieu à laquelle il pourra s'adapter.

Cette même capacité d'habituation, nous l'avons observée chez Rachid. D'abord évitant à l'idée de toucher l'argile, il arrive progressivement à la prendre en main et à la modeler, avec notre étayage. À présent, il ne semble plus dérangé lorsqu'il commence à jouer avec la terre, sauf lorsqu'elle est trop humide. Dans ces cas-là, c'est une forme matérielle à laquelle il n'est pas encore habitué et ses réactions d'évitement sont plus fortes.

---

<sup>12</sup> Cf. *infra*, Annexe I p.VII

Notons que Rachid a du mal à toucher l'argile humide, sûrement à cause de ses particularités sensorielles, alors que Yoann n'a aucune appréhension.

Pour chaque interaction, il semble donc y avoir un facteur personnel à prendre en compte.

#### *IV.3.2. Kilian et la recherche de coordination interne/externe*

Dès son arrivée au CAMSP, Kilian refuse de venir en séance. En arrivant dans la salle, il choisit de jouer avec les graines mais son jeu est agité : il les éparpille et les jette par-dessus le rebord du plancher, sa mâchoire se crispe, le bruit des graines est fort et semble l'irriter. Nous choisissons donc de ranger les graines mais Kilian pleure.

Alors que je fais glisser les graines dans la boîte pour les ranger, Kilian monte sur le plancher. Aurélie se place en face de moi : nous sommes assises face à face et nous portons le plancher sur nos genoux. Kilian se place dans la longueur du plancher, perpendiculaire à nous. Nous inclinons ce cadre en bois d'un côté puis de l'autre. L'enfant et les quelques graines qui restaient dans le plancher glissent de chaque côté, alternativement. Kilian attrape la boîte de graines et les verse toutes dans le plancher. Il est entouré par les graines. Il les regarde et les écoute glisser d'un côté et de l'autre. Parfois, il anticipe leur glissade en changeant de côté avant que nous n'inclinions le plancher. Il modifie sa posture, tantôt assis, tantôt allongé. Il est très souriant et signe « encore » en Makaton.

Comment comprendre l'agitation de Kilian au début de cette séquence ? Nous avons déjà proposé différentes hypothèses : des variations dans son homéostasie, ses difficultés communicationnelles, sa difficulté à différer, son intolérance à l'échec. Nous pouvons y ajouter, comme pour chaque enfant, une possible fatigue qui exacerbe les réactions tonico-émotionnelles. En tant qu'observateur, nous ne pouvons que faire des hypothèses sur ce qui génère de l'agitation. En revanche, il est indéniable que cet état tonico-émotionnel initial est venu impacter l'interaction avec les graines.

Reprenons la notion d'équilibre sensori-tonique de Bullinger. Dans la première partie, la dimension biologique correspond à l'état tonico-émotionnel agité de Kilian, ainsi qu'aux potentielles perturbations de son homéostasie. Avant même de débiter la séance, il est dans l'opposition et ne souhaite pas venir dans la salle. C'est une sensation interne qui lui appartient et dont je suppose qu'il est informé par sa sensibilité profonde. La dimension physique correspond à ce qui lui est proposé dans l'environnement, à savoir le dispositif des graines. La dimension sociale correspond aux interactions qu'Aurélié et moi avons avec lui.

Nous pouvons supposer que les graines, simplement proposées dans le plancher, sont venues désorganiser Kilian. A-t-il ressenti une irritabilité tactile ou auditive ? L'avons-nous contraint par l'une ou l'autre de nos consignes ? Je ne saurais pas expliquer l'agitation de Kilian à ce moment précis. Quoiqu'il en soit, il me paraît juste de dire que l'interaction entre sa matière propre et celle des graines n'était pas harmonieuse dans cet espace-temps donné. Au lieu d'amener de la cohérence, elle a renforcé l'irritabilité de Kilian. L'équilibre sensori-tonique n'est pas possible.

Dans la suite de la séquence, Kilian nous amène à une utilisation originale du plancher et des graines. En montant sur le plancher, il nous fait comprendre qu'il souhaite continuer à jouer avec, à défaut de pouvoir le verbaliser. Aurélié et moi choisissons de nous saisir de sa proposition. C'est, pour moi, une première interaction harmonieuse qui se joue ici : le thérapeute reconnaît le besoin et/ou le désir du patient et ils s'engagent ensemble dans une activité commune. La matière du sujet trouve un écho dans la matière de l'Autre. Nous pouvons d'ailleurs faire un parallèle avec le dialogue tonico-émotionnel.

Ayant perçu un sentiment de cohérence entre sa matière interne et la nôtre, nous pouvons supposer que la frustration de Kilian s'est apaisée. S'il perçoit un apaisement interne, il se trouve dans une meilleure disposition pour jouer avec les graines. Alors, ce qu'il perçoit des graines ne le désorganise plus. Plus encore, il modifie sa posture afin d'en saisir les différentes modalités sensorielles. C'est une façon d'explorer les comodalités des graines.

Le sourire de Kilian traduit son contentement, le même que je ressens dans cette interaction privilégiée. D'une interaction chaotique, nos observations, nos perceptions, nous ont amené à un échange cohérent. Il me semble ici que la notion de cohérence peut, dans le cadre d'une relation, se référer à la notion d'accordage.

Je me demande également dans quelle mesure l'aspect rythmique du va-et-vient de la bascule ne participe-t-elle pas au sentiment de cohérence ? En effet, dès le début de la vie, nous sommes tous confrontés à des rythmes physiologiques, ou sociaux. Par son côté répétitif, le rythme ancre la structuration temporelle du sujet et lui permet d'anticiper certaines situations. Le rythme est « *la toile de fond de la stabilité des relations, de la permanence de l'objet, l'invariabilité des retrouvailles après les séparations étayant la sécurité affective...* » (Galliano & Pavot, 2015, p. 258). Puisque la perception et la structuration de l'espace et du temps sont une donnée fondamentale de la compréhension du milieu par le sujet, elles participent nécessairement aux interactions matérielles harmonieuses. Par ailleurs, une stimulation rythmique douce n'est pas sans rappeler le bercement, mouvement spontané qui rassure le bébé dès le début de sa vie.

Ainsi, s'habituer aux perceptions sensorielles et les mettre en lien avec nos perceptions internes sont une première modalité de coordination dans les interactions entre la matière qui forme le sujet et celle du monde.

#### IV.4. Expérimenter avec la matière

##### *IV.4.1. Les premières expériences*

La clinique que je présente dans ce mémoire ne me permet pas de faire état des toutes premières interactions entre le sujet et son milieu. Je n'ai par exemple pas pu observer les interactions précoces parent-enfant décrites par Winnicott, ni les réactions circulaires primaire, secondaire et tertiaires développées par Piaget lors de la période sensori-motrice. En revanche, j'ai pu remarquer certaines acquisitions des enfants qui se rapportent à la théorie de Jean Piaget. Par exemple, le fait que Kilian trouve les jeux sous le drap, que Pierrick aille chercher lui-même les graines dans le placard ou que Yoann et Rachid nous demandent de jouer aux voitures signent qu'ils ont tous les quatre acquis la permanence de l'objet. Par ailleurs, des notions telles que l'espace, le temps, la causalité et la conscience de soi sont intégrées à des niveaux variables pour ces enfants.

#### *IV.4.2. Yoann et le développement des capacités praxiques*

Yoann prend l'argile qui se trouve dans son plateau dans ses mains. Il la manipule un petit peu puis la repose dans le plateau. Il prend le rouleau avec lequel il commence à aplatir la terre. Aurélie lui propose de faire de petites boules et lui montre comment faire. Yoann détache de petits bouts d'argile et essaie de les rouler entre ses doigts et la table. Il réussit à obtenir de petits boudins.

Les praxies sont des gestes complexes qui visent un objectif donné. Elles dépendent d'une séquence gestuelle qui implique des capacités de planification. Ce sont des gestes appris qui vont progressivement s'automatiser. Chez Yoann, la réalisation de ces gestes fins est immature. La pince supérieure est acquise mais fragile, la précision gestuelle est impactée par une difficulté de régulation tonique. Il peut présenter des difficultés d'orientation et d'organisation du geste.

Nous avons vu dans la présentation de Yoann qu'il présente de bonnes capacités de représentation. Or, si ses difficultés praxiques empêchent la réalisation de créations précises, nous pouvons supposer qu'il n'a pas suffisamment intégré l'effet spatial du geste décrit par Bullinger. En effet, le développement des moyens instrumentaux est ici immature chez Yoann, il se trouve donc en difficulté pour intégrer progressivement que tel geste intentionnel produira telle trace sur la matière.

Pour Yoann, la matière externe est donc un moyen d'expérimenter ses capacités praxiques. Pour l'instant, ses difficultés sont encore marquées et les quelques séances que nous lui avons proposées ne m'ont pas permis d'observer de grands progrès dans ce domaine. Néanmoins, nous pouvons poser l'hypothèse que de continuer à expérimenter cette matière permettrait à Yoann de développer ses capacités praxiques pour faire prendre forme à l'argile.

#### *IV.4.3. Kilian, la compréhension du monde et la notion d'outil*

A la séance précédente, nous avons utilisé le plancher comme bascule avec Kilian. La semaine suivante, Kilian veut jouer avec les graines dès son entrée dans

la salle. Il vide les graines dans le plancher et les pousse contre le rebord. Son mouvement a une direction claire, contrairement aux fois où il éparpille les graines. Je l'interprète comme une tentative de reproduire le glissement des graines lors de l'inclinaison du plancher. Avec Aurélie, nous reprenons donc la bascule des graines, que Kilian apprécie grandement.

La semaine suivante signe le début de la prise en charge de Kilian seul avec moi. Puisque je suis seule, je ne peux pas reproduire le mouvement de bascule quand il est sur le plancher. Je propose à Kilian de glisser du plancher, comme sur un toboggan, pendant que les graines suivent le mouvement. Arrivé en bas, Kilian pousse les graines contre le bord avec ses pieds. Puis, il remonte vers moi pour glisser à nouveau. Nous reprenons cette séquence plusieurs fois. Parfois, je change de côté pour que les graines restées en bas puissent glisser de l'autre côté. Souvent, Kilian regarde les graines tomber en s'agrippant pour ne pas tomber, avant de glisser lui-même. Ensuite, pour ranger les graines, je propose à Kilian de venir m'aider à lever le plancher pour faire glisser les graines directement dans la boîte, ce qu'il accepte.

Cette séquence me paraît intéressante d'un point de vue de la compréhension du milieu que nous montre Kilian.

A la séance précédente, l'inclinaison du plancher a entraîné un mouvement de glissement par lequel Kilian a expérimenté la force de pesanteur, tout en constatant que les graines sont soumises à la même loi. Il a également perçu le bruit des graines et la façon dont elles se heurtent au rebord. Il reproduit alors ce contact précis, avec ses propres moyens instrumentaux, c'est-à-dire en poussant les graines contre le bord avec ses mains ou ses pieds. Kilian nous montre ici qu'il est capable de s'adapter à son milieu car il reproduit un résultat voulu d'une façon différente que celle qu'il avait observé et qu'il ne sait pas reproduire seul. Il me semble que cela correspond à une assimilation selon Piaget : Kilian modifie son environnement en utilisant un schème qu'il connaît déjà (pousser un objet), de façon à retrouver le mouvement des graines expérimenté la semaine précédente. Cette expérience aboutit à la complexification d'un geste préexistant et offre donc de nouveaux moyens instrumentaux à Kilian. Or, nous avons vu avec Gibson qu'enrichir ses moyens instrumentaux c'est permettre

l'émergence de nouvelles affordances. C'est ce que fait Kilian ici, il nous amène une nouvelle interaction avec la matière, une nouvelle façon de jouer avec les graines.

Par ailleurs, en proposant à Kilian de venir m'aider à faire glisser les graines en soulevant le plancher, je tente de lui montrer comment le plancher peut devenir outil du mouvement des graines : en le soulevant d'un côté, les graines glissent.

De plus, par cette interaction avec la matière, je me demande dans quelle mesure Kilian explore la notion d'espace. D'un point de vue moteur, Kilian nous démontre qu'il comprend l'effet spatial du geste, troisième étape de la fonction d'instrumentation de Bullinger. Il sait qu'en poussant les graines, il va réaliser son intention, qui semble être de les faire se déplacer jusqu'à heurter le bord. Par ailleurs, nous pourrions aussi y voir une hypothèse liée au développement psychoaffectif. Les graines, soumises aux mouvements du plancher, s'y déplacent mais se cognent contre le rebord, qui est une limite. En les poussant avec ses pieds, Kilian les fait parfois déborder. Il me semble que c'est une façon d'explorer les notions dedans et dehors avec la matière. Or, comme nous l'avons déjà vu, la notion de limite est profondément liée à l'enveloppe et donc au processus d'individuation.

De même, l'alternance du côté de la chute et l'anticipation de voir les graines glisser avant lui permettent à Kilian d'expérimenter les notions temporelles avant et après. Dans cette séquence, il intègre les liens de causalité.

#### *IV.4.4. Rachid et le modelage de la matière*

A la première séance, Rachid semble angoissé d'avoir de la terre sur les mains et il en nettoie les traces avec une baguette en bois. Puis, il nous dit qu'il souhaite « faire un escargot » mais il nous avoue qu'il ne sait pas comment faire. Cela contraste avec ses capacités pratiques que nous avons pu observer dans la tenue de l'outil scripteur ou dans les jeux de construction. Aurélie et moi utilisons également la terre aux côtés des garçons afin de leur donner de l'inspiration, mais Rachid laisse tomber la manipulation de l'argile et reprend son nettoyage du plateau et de ses mains avec la baguette.

Quelques séances plus tard, il voit Aurélie faire un boudin. Après l'avoir observée, il est en mesure d'en reproduire un en faisant rouler la terre entre sa main

et le plateau. Puis, il déplace le boudin sur la table ou sur son plateau en faisant un bruit de vibration avec sa bouche et en continuant de la faire rouler à certains endroits. J'essaye de le faire verbaliser sur sa création en lui demandant ce qu'il a produit. Il me répond qu'il a créé un « serpent aspirateur » qui nettoie les traces de terre.

Les premières interactions avec l'objet qu'ont décrit Piaget et Bullinger ne permettent pas seulement de le manipuler. Elles permettent, par la répétition de l'expérience, de se représenter l'objet et nos moyens instrumentaux. Souvenons-nous d'ailleurs que la permanence des moyens instrumentaux signe une image de soi constituée. Or, c'est bien ce qui a posé problème à Rachid dans cette séquence. Sans l'étayage de l'adulte, il n'aurait peut-être pas pu trouver le moyen de former un boudin. Il a eu besoin de le voir faire pour pouvoir le reproduire par imitation. Alors, d'une matière informe et angoissante qu'il ne savait pas comment manipuler, Rachid a réussi à transformer l'argile en une forme déterminée, au service de sa sécurité interne. En effet, dans l'imaginaire de Rachid, le serpent-aspirateur qu'il « contrôle » vient nettoyer le reste de terre salissante. Donner une forme représentable à l'argile a été un moyen pour lui de répondre à ses angoisses corporelles, et notamment de saleté. Je me demande dans quelle mesure cette angoisse de salissure est-elle portée sur un risque d'intrusion de la matière extérieure dans la matière interne du corps de Rachid, au travers des pores de son enveloppe ?

Expérimenter la matière, c'est donc réaliser que l'on peut agir dessus. Cela implique le développement des capacités praxiques et des coordinations motrices, c'est-à-dire des moyens expérimentaux, ainsi que la capacité de représentation de l'objet et de la façon d'agir sur lui. Ces deux capacités conjointes offrent de nouvelles affordances au sujet, qui, rappelons-le, se constituent dans le lien entre perception et action, et donc de nouvelles interactions avec la matière extérieure. De plus, manipuler la matière renforce le processus de subjectivation, car l'individu se sent acteur de la transformation du milieu, et donc de la variation de son interaction avec la matière. Il peut également percevoir ses variations internes au fur et à mesure de la transformation de l'interaction, comme Rachid qui semble avoir soulagé temporairement ses angoisses corporelles.

Durant les expérimentations avec la matière, l'interaction entre le sujet et l'objet permet des transformations dans son environnement immédiat, c'est-à-dire dans l'espace du corps et son contact avec l'objet, mais cette interaction transforme aussi le milieu autour : le milieu humain peut réagir, d'autres objets vont être impactés par l'interaction, etc.

Il arrive souvent qu'il y ait un décalage entre l'intention de transformation de la matière et ce qui est obtenu. Il me semble donc que nous n'avons jamais un total contrôle sur la matière extérieure, car celle-ci garde toujours ses caractéristiques propres, même si elle répond en partie à nos expérimentations. Il me semble que c'est par la répétition et l'observation que le sujet assimile quelles transformations de la matière sont possibles. Il apprend à connaître la matière pour pouvoir dialoguer avec elle. Ainsi, il s'habitue progressivement à ne pas désirer quelque chose d'impossible, ce qui n'aboutirait jamais à un sentiment de cohérence.

#### IV.5. L'impression

L'impression est le « *fait de laisser une trace en exerçant une pression sur quelque chose* » (CNRTL, en ligne, s.d.). Plusieurs situations cliniques rencontrées avec les garçons me laissent penser que la matière extérieure agit sur eux, qu'elle laisse son empreinte et qu'elle participe à leur construction psychocorporelle.

##### IV.5.1. Yoann et la contenance

En entrant dans la salle, Yoann court sur les tapis et monte sur une structure en mousse. Je le reprends en lui disant de venir retirer ses chaussures. Il remarque alors une fissure sur le mur et s'exclame qu'il est cassé. Malgré nos explications, Yoann reste concentré sur cette fissure. Son corps est toujours en mouvement, son regard balaye la salle. Pour tenter de calmer son agitation motrice, Aurélie lui propose de s'asseoir sur ses genoux. Yoann reste assis environ une minute avant de se dégager de ses bras. Nous proposons alors aux garçons de jouer avec l'argile. Yoann est assis dans une petite chaise, en face de Rachid. Aurélie et moi sommes de chaque côté. Il demande de la terre et commence à jouer avec. Son agitation

motrice cesse. Il est très attentif à l'argile, il la manipule en étant concentré. Il lui arrive de regarder ce que Rachid, Aurélie ou moi créons mais il ne porte plus attention aux autres éléments de la salle.

La dispersibilité de Yoann et son agitation motrice rendent difficile sa relation à l'environnement. Il est happé par les flux sensoriels visuels de la salle, son aptitude à entrer en relation avec l'autre est entravée par son mouvement perpétuel qui entrave ses capacités d'accordage tonico-émotionnel. Dans ces moments-là, Yoann peut difficilement se coordonner à la matière, son état interne ne semble pas le permettre.

La proposition d'Aurélie de le prendre sur ses genoux est une façon de contenir Yoann et son agitation. La contenance est ici à relier à la notion d'enveloppe : c'est en portant physiquement et psychiquement l'enfant que son enveloppe se constitue. Le cadre posé en psychomotricité est une première forme de contenance, il pose des limites qui sont rassurantes pour l'enfant. De même, nos interactions avec les enfants visent à être rassurantes et valorisantes.

La contenance physique peut être nécessaire lorsque l'enfant est trop désorganisé en lien avec son milieu. Nous retrouvons ici les théories de Geneviève Haag sur l'arrière-fond : dès la naissance, le parent porte l'enfant dans ses bras et le regarde. Cette double intégration du contact dos et du regard vient constituer les bases du psychisme de l'enfant, ce que Geneviève Haag appelle le moi corporel. Elle décrit « *l'importance de l'arrière-plan, du contact du dos articulé au regard pour former le fond de l'espace, la surface d'impression, l'écran des rêves, la toile de fond de la vie psychique* » (Haag, 2008). Ainsi, le dos « fermé » contient le psychisme du sujet et participe à la constitution de son enveloppe. Et comme nous l'avons déjà dit, une enveloppe constituée est gage de sécurité puisqu'elle soutient la subjectivité et empêche l'intrusion de l'extérieur vers l'intérieur.

Ainsi, lorsque Aurélie se place derrière Yoann, elle vient renforcer son arrière-fond. Or, cela ne semble pas suffire car il reste dispersible. Il faut donc renforcer le sentiment de contenance, et c'est en cela que le dispositif avec l'argile intervient. Le dos de Yoann est calé contre la chaise et il est entouré par nos corps, de chaque côté, et par la table devant lui. Son attention peut alors se porter sur l'argile qu'il manipule avec ses deux mains. Cela n'est pas sans rappeler l'axe corporel de Bullinger, lieu de relais entre les espaces droit et gauche, qui porte la subjectivité.

La contenance est donc apportée par la matière que Yoann manipule, par le dispositif qui délimite un espace réservé au jeu avec l'argile et par le milieu humain, qui accompagne Yoann dans son expérimentation en étant disponible pour lui. La contenance est une composante déterminante dans toutes les interactions avec la matière. Elle vient renforcer l'enveloppe, ce qui favorise un sentiment de sécurité interne ; l'enfant peut ainsi percevoir un apaisement de son état tonico-émotionnel, qui facilite l'équilibre sensori-tonique. Nous retrouvons la notion de contenance dans plusieurs des situations cliniques que j'ai décrites précédemment : Pierrick qui se détend progressivement dans la coquille, Kilian qui joue calmement dans le plancher sensoriel, enveloppé de nos regards et des graines, etc.

Par ailleurs, je note que pour chacun des enfants, ces dispositifs sensoriels avec la matière posent leur attention. À mon sens, offrir de la contenance dans un espace-temps dédié à l'exploration sensorielle participe à la structuration temporelle des enfants.

#### *IV.5.2. Pierrick et la répétition*

Pierrick prend la boîte de graines dans le placard puis il va les vider dans la coquille. Il utilise une tasse et une carafe de dînette pour transvaser les graines. Les premières fois, ce jeu occupe une bonne partie de la séance. Pierrick répète de nombreuses fois les transvasements, sans paraître s'en lasser et sans accepter de perturbation extérieure. Au fil des séances, il arrive à accepter l'intervention de l'autre. Il peut également changer de contenant, en utilisant une bouteille transparente, un cylindre en métal, ses chaussettes.

Aux deux dernières séances, Pierrick prend les graines et les contenants dès son arrivée dans la salle. Il se place dans la coquille et y vide les graines. Il joue à transvaser les graines pendant quelques minutes, durant lesquelles j'ai caché les autres contenants derrière moi, en voyant s'il les chercherait, ce qu'il a fait. Puis, il se lève, prend un petit crocodile dans le placard et lui fait manger des graines. Il fait plonger le crocodile la gueule ouverte dans les graines, et verbalise « chocolat » et « on mange ».

La répétition est un comportement fréquent chez les enfants qui présentent un TSA. Elle est souvent pathologique, « *une forme de simulacre qui porte la trace de l'ébauche d'un lien qui n'est pas arrivé à se déployer* » (Boutinaud, 2013, p.125). En effet, pour les enfants autistes ayant des difficultés d'individuation et donc de différenciation avec l'extérieur, la relation à l'objet et à l'autre est altérée. C'est ce qui semble à l'œuvre chez Pierrick, chez lequel la répétition semble stérile dans les premiers temps. A ce sujet, Sophie Krauss parle de besoin d'immuabilité. Cette docteur en psychologie a étudié les comportements des enfants autistes avec le modelage de la pâte à modeler. De ses observations, elle a constitué une grille de lecture, qui met en lien les comportements autistiques avec la pâte à modeler avec les étapes de l'évolution de l'autisme infantile traité, décrites par Geneviève Haag. Ces états, non linéaires dans le développement, sont :

- L'état autistique réussi, où il n'y a aucune différenciation des corps ; les angoisses corporelles sont compensées par une recherche d'immuabilité, des autostimulations et/ou un retrait de la relation.
- La récupération de la première peau par des phénomènes d'adhésion qui forment une première enveloppe corporelle.
- La phase symbiotique avec les clivages vertical et horizontal, où apparaissent les relations à l'Autre (comme utiliser la main par exemple), et le développement possible du langage et de la symbolisation.
- L'individuation, où le jeu symbolique et les échanges relationnels mutuels sont présents.

Ainsi, au début de la prise en charge, Pierrick semble rechercher l'immuabilité. Il répète de nombreux transvasements et refuse l'intervention extérieure. « *Refuser l'intervention de l'adulte est une manière de garder le contrôle et dès qu'un enfant autiste sent un désir chez l'autre, il faut qu'il l'éteigne* » (Krauss, 2007, p. 236). Or, au fil des séances, Pierrick modifie légèrement son utilisation des graines, en variant les contenants et en acceptant les interactions venant de l'extérieur. Les phénomènes de répétition permettent de passer du « pareil » au « presque pareil » (*Ibid.*). La répétition permet donc à Pierrick d'élaborer certains éléments dans son psychisme, et qui lui offre la sécurité nécessaire à de nouvelles expériences.

Enfin, aux dernières séances, la répétition des transvasements a été nécessaire pour Pierrick : il cherche les différents contenants que j'ai cachés pour pouvoir effectuer des transvasements. Pourtant, ce jeu ne dure pas très longtemps et il est

ensuite capable d'utiliser un autre jouet, le crocodile, de façon symbolique. Ainsi, d'un jeu répétitif et apparemment stérile, l'invariance des comportements de la matière a pu mener Pierrick à de nouvelles expériences, qui ont fait écho à sa propre matière. Étant alors en confiance dans sa relation avec l'autre et avec l'objet, Pierrick a pu utiliser les graines dans un jeu symbolique. J'anticipe alors ce que je développerai dans le paragraphe IV.6 en postulant que lorsque la matière externe a suffisamment nourri la matière interne, une modalité expressive émerge dans l'interaction avec elle.

#### *IV.5.3. Kilian et la représentation du corps*

Dès la première séance, nous proposons à Kilian de jouer avec les graines. Aurélie l'installe dans le plancher sensoriel, qui constitue un cadre sur lequel résonnent les graines. Alors que Kilian joue à attraper des graines dans une cuillère et s'agite, Aurélie fait tomber quelques graines sur ses pieds en verbalisant ce qu'il se passe. Il devient alors très attentif et chuchote « doucement ». En revanche, il s'excite lorsque je fais tomber des graines sur ses mains. Durant les séances précédentes, Kilian s'assoit dans le plancher puis verbalise « pied » en nous tendant celui-ci. Nous faisons alors tomber des graines sur ses pieds, ses jambes et ses mains. Cela apaise beaucoup Kilian, parfois pendant plusieurs minutes.

Dans cette séquence, nous pouvons remarquer comment la perception des graines sur son corps a interpellé Kilian. Cette rencontre de la matière externe au contact de sa matière interne a immédiatement modifié son comportement, son fonctionnement. Nous pouvons supposer que la matière des graines est venue imprimer quelque chose d'apaisant pour Kilian. Nous pouvons le comprendre selon différentes hypothèses :

- Soit la matière des graines a contacté la limite du corps de Kilian et a renforcé son enveloppe et sa sécurité interne ;
- Soit, la perception des graines sur ses pieds a provoqué une impression agréable qui lui a permis d'abaisser son niveau tonico-émotionnel. Nous pourrions alors faire le lien avec la boucle archaïque décrite par Bullinger.
- Ou encore, un entrelacement de ces deux hypothèses.

Notons par ailleurs que la sensation des graines sur ses mains a renouvelé l'agitation de Kilian. La matière externe, si elle ne trouve pas de correspondance immédiate avec celle du sujet, peut donc également générer des impressions désorganisatrices.

De plus, Kilian, qui prononce peu de mots, a soudain exprimé verbalement le mot « pied », qu'il a assimilé, d'une part à la bonne partie de son corps et d'autre part à la stimulation agréable qui y est liée. Ainsi, la matière externe vient enrichir le schéma corporel et l'image du corps du sujet.

L'image du corps a été définie par Paul Schilder comme « *l'image de notre propre corps que nous formons dans notre esprit* » (Schilder, 1950, p.35). Pour lui, cette notion n'est pas différente du schéma corporel, qui est « *l'image tridimensionnelle que chacun a de soi-même* » (*Ibid.*). Ces deux notions se construisent selon lui dans le lien entre l'action et la perception. Elles forment une gestalt, c'est-à-dire une forme globale du corps dont nous pouvons percevoir l'une ou l'autre facette.

Pour Françoise Dolto, en revanche, ce sont deux notions bien distinctes. Selon elle, « *le schéma corporel est une réalité de fait, il est en quelque sorte notre vivre charnel au contact du monde physique* » (Dolto, 1984, p. 18). Ainsi, il correspond à une réalité anatomophysiologique. C'est la perception de la forme et du volume du corps dans l'espace qui met en jeu les systèmes sensoriels et moteurs. Quand Kilian associe le mot « pied » à la partie de son corps correspondante, il s'agit donc de l'intégration de son schéma corporel. De plus, en reconnaissant que l'autre a un schéma corporel identique au nôtre, nous nous inscrivons dans la lignée humaine.

L'image du corps, en revanche, est la représentation inconsciente, affectée et personnelle de notre corps. Si Kilian a apprécié la chute des graines sur ses pieds, c'est une sensation agréable qui peut s'inscrire dans l'image du corps. Elle se construit au fil d'interactions avec le monde extérieur, en lien avec des élans libidinaux et les émotions, « *elle est liée au sujet et à son histoire* » (Dolto, 1984, p.22). Plus encore, elle porte le sentiment de continuité d'existence qui permettra au sujet de soutenir son identité propre.

Ainsi, l'image du corps et le schéma corporel participent à la subjectivation et l'intersubjectivation : « *c'est grâce à notre image du corps portée par - et croisée à - notre schéma corporel que nous pouvons entrer en communication avec autrui* » (Dolto, 1984, p. 23). Autrement dit, le schéma corporel permet de reconnaître l'autre en tant que sujet tandis que l'image du corps nous pousse à interagir avec lui.

J'aimerais maintenant réfléchir à l'investissement du miroir par Kilian.

Lors de la première séance que j'ai observée avec Kilian, Aurélie lui propose de jouer avec la physioball. Nous savons que le père de Kilian joue souvent avec lui de cette façon à la maison. Kilian verbalise « assieds-toi » puis demande de l'aide pour monter sur la balle. Aurélie l'aide en lui donnant un appui sous le pied. Lorsqu'il est arrivé à s'asseoir, il se regarde en souriant dans le miroir. J'interagis avec lui par le biais de ce même miroir, je lui souris et réagis à son jeu. Assis et maintenu par Aurélie, il donne un élan avec son bassin pour se faire rebondir sur les fesses. Puis il s'allonge sur le dos. Aurélie et moi chantons une berceuse, il profite des bercements et met les doigts à la bouche en se regardant dans le miroir.

A la troisième séance, Kilian refuse de venir en séance et pleure beaucoup dans les premiers temps. En arrivant dans la salle, il va s'enrouler dans le rideau du miroir, comme pour s'isoler de nous. Il y reste quelques minutes pendant lesquelles il semble regarder attentivement son reflet, puis il accepte de venir jouer avec nous.

Enfin, à la dernière séance passée avec Kilian, celui-ci m'a semblé assez fatigué en arrivant dans la salle d'attente. Au début de la séance, après avoir joué à un premier jeu, il s'est précipité vers les jouets sous le drap sans ranger celui utilisé auparavant. Il est à noter que la prise en charge de Kilian a été interrompue pendant deux semaines à cause des mesures sanitaires pour lutter contre la propagation de la COVID-19. Cela pourrait en partie expliquer le fait que Kilian teste à nouveau le cadre, et y soit moins tolérant. Il pleure et il crie quand je lui dis qu'il faut d'abord ranger. Il réessaye de soulever le drap mais j'insiste, alors ses larmes redoublent d'intensité et il se dirige vers le miroir. Alors qu'il est en train de pleurer, il regarde son reflet. J'utilise alors une « carte émotion » qui représente un enfant triste. Kilian s'arrête de pleurer en la regardant, puis se regarde dans le miroir et recommence à pleurer. Je me place alors moi aussi face au miroir et je fais semblant de pleurer. Kilian me regarde, puis mon reflet, puis son propre reflet. Je verbalise que nous sommes tous les deux « tristes ».

Dans la première séance, le miroir semble avoir un rôle structurant pour Kilian. La fonction proprioceptive de Bullinger nous permet de poser l'hypothèse suivante : l'enfant sur la balle se sent rebondir ou se balancer puisqu'il en est informé par sa sensibilité profonde et son système vestibulaire. Dans le même temps, les flux sensoriels visuels qu'il reçoit lui montrent l'image d'un enfant sur une balle, tandis que les flux sensoriels tactiles lui indiquent qu'il est en contact avec une surface élastique au niveau de son dos ou de son bassin. En corrélant ces informations, Kilian peut donc en déduire qu'il est le petit garçon qu'il voit rebondir sur la balle. La fonction proprioceptive participe donc à la subjectivation.

Notons que dans cette séquence, les notions d'image du corps et de schéma corporel sont également investies : la perception du corps qui rebondit fait partie du schéma corporel, tandis que l'état apaisé de Kilian au cours de cette expérience sensori-motrice pourra s'imprimer dans son image du corps.

Par ailleurs, il me semble que le miroir participe à la compréhension des interactions de matière. En effet, Kilian engage un mouvement qui le fait rebondir. Dans le miroir, il voit sa propre image rebondir, de même que la balle avec laquelle il est en contact direct. Il y a donc une corrélation entre la matière du sujet et la matière externe, qui permet à l'enfant de comprendre qu'il agit sur le monde. Sa propre matière rebondit simultanément en interaction avec l'objet extérieur. Ainsi, voir le reflet de son action sur le monde permet à l'enfant d'être ancré dans un espace-temps donné, celui de l'interaction de matière.

Enfin, Françoise Dolto s'est intéressée au stade du miroir chez l'enfant. Lorsque l'enfant se voit dans un miroir pour la première fois, il ne se reconnaît pas. Il pense voir un autre, à la différence près que cet autre ne peut entrer en relation avec le sujet, et vice-versa. La reconnaissance de sa propre image émerge dans le lien avec le schéma corporel croisé à l'image du corps : « *il voit là une image dont, face au miroir, il apprend qu'il est la seule cause* » (Dolto, 1984, p. 151). La présence d'une personne connue à côté de l'enfant lors de ses premières rencontres avec le miroir est nécessaire. En effet, l'enfant a progressivement appris qu'il est individualisé de son parent, notamment grâce aux perceptions internes et externes de son corps. Ces impressions ont déjà constitué les bases de son image du corps mais celle-ci est toujours liée à la relation avec l'autre. C'est en se voyant lui et son parent dans le miroir qu'il comprend que son reflet n'est pas l'autre, et qu'il va lier son image du corps à

cette image unifiée de lui-même, son reflet. Par ailleurs, l'enfant qui reconnaît son image dans le miroir comprend que son corps et son visage expriment des émotions, visibles et reconnaissables par l'autre. Ainsi, l'expérience du miroir est fondamentale dans la construction du sujet et dans la relation avec l'autre.

Dans la troisième séance et dans la dernière, Kilian semble utiliser le miroir comme moyen de reconnaître son émotion. En effet, l'irritabilité de Kilian le rend particulièrement sensible et la moindre frustration semble pouvoir le désorganiser. Alors, lorsqu'il est frustré, triste, en colère, son reflet lui renvoie l'écho de son état tonico-émotionnel, ce qui lui apporte de la cohérence. Il est intéressant de constater comment il recherche cet écho : à la troisième séance, il s'est isolé de nous pour se centrer sur lui-même et son émotion, tandis qu'à la dernière séance, il me semble que j'ai pu lui servir de résonance, en imitant son état de tristesse et en le verbalisant. Ainsi, le miroir et le milieu humain participent à la constitution de l'image du corps de Kilian.

Ainsi, lorsque la matière s'imprime dans les corps, qu'elle y résonne, le sujet semble pouvoir s'apaiser : l'impression de la matière externe sur et dans la matière du sujet, participe aux représentations du corps de l'enfant. De plus, l'impression permet d'aboutir à une interaction cohérente dans laquelle le sujet agit sur la matière ou reçoit d'elle, en étant ancré dans un espace-temps donné.

## IV.6. L'expression

### *IV.6.1. Kilian, l'expression tonico-émotionnelle et le jeu symbolique*

Depuis quelques séances, Kilian vide délicatement les graines sur le plancher sensoriel. Il a également le jeu de dînette à sa disposition. Il s'assoit dans le cadre en bois et utilise une ou deux cuillères pour prendre les graines et faire semblant de les porter à la bouche. Il vocalise « hmm ». Je joue avec lui en verbalisant différents aliments. Puis, je propose à Kilian de mettre des graines dans une assiette avec une cuillère. Il essaye plusieurs fois, avec plus ou moins de succès, la prise cubito-palmaire rend difficile l'orientation de la cuillère et la précision gestuelle. Alors qu'il vient d'échouer à mettre des graines dans la tasse, Kilian la jette et éparpille les

graines avec ses mains et la cuillère. Son mouvement est ample et fort. J'ai l'impression que c'est la façon qu'a Kilian d'exprimer sa frustration. Je verbalise alors qu'il est en colère et qu'il fait du bruit avec les graines pour l'exprimer. Malgré mes sollicitations, Kilian ne se calme pas, son mouvement est très désorganisé. Je pense alors à la notion de contenance et d'arrière-fond pour le calmer. Je viens m'asseoir derrière lui. Immédiatement, Kilian cesse d'envoyer les graines au-delà du plancher. Il reprend le jeu symbolique en portant les graines à sa bouche avec la cuillère.

Dans cette séquence, je suis à nouveau confrontée à la désorganisation de Kilian. J'associe cet état tonico-émotionnel à la frustration d'avoir échoué à utiliser la dînette selon son intention. En effet, Kilian semblait assez calme ce jour, puisqu'il avait engagé de lui-même un jeu symbolique et organisé. Or, à partir de cet échec, Kilian s'est agité, son jeu s'est transformé en décharge motrice, son état tonico-émotionnel élevé s'est exprimé dans la matière externe. Était-ce une façon pour Kilian de se décharger de ses tensions ? Ou cette expression avait-elle une valeur communicative ? Quoiqu'il en soit, l'éparpillement des graines traduit le manque de cohérence qui s'opère dans l'interaction entre Kilian et son milieu à cet instant précis. Ce n'est que lorsque j'apporte de la contenance à Kilian qu'il peut reprendre un jeu symbolique.

Il est intéressant de constater comment, pour Kilian comme pour Pierrick, le jeu avec les graines a évolué d'un jeu sensoriel à un jeu symbolique. Bien sûr, la dimension sensorielle du jeu avec les graines persiste. Mon hypothèse est que l'appropriation de la matière des graines, de leurs caractéristiques, et la connaissance des interactions possibles avec elles deviennent un support à l'imagination de l'enfant. À nouveau, nous remarquons qu'à force d'expérimentations, de plus en plus d'affordances apparaissent.

#### *IV.6.2. Rachid et le médium malléable*

Nous proposons au binôme de jouer avec l'argile. Rachid touche l'argile du bout du doigt et évoque un « monstre ». Nous l'étayons en l'invitant à toucher l'argile sans avoir peur de se salir. Progressivement, il arrive à toucher la terre mais le rapport avec la saleté n'est pas tout à fait apaisé. En voyant ses mains sales, il s'est mis à

les gratter en disant qu'il faut « enlever les peaux mortes et la verrue » ; il avait eu une verrue sur le doigt quelques temps auparavant.

A force d'utiliser l'argile, Rachid réussit à créer une forme figurative avec l'argile. Il forme une grosse boule de terre, l'aplatit légèrement puis en détache quelques morceaux, avec lesquels il crée trois boudins, qui forment des pots d'échappement. Lorsque je demande à Rachid ce qu'il est en train de créer, il me répond « la voiture du monstre ». Je lui demande alors où est le monstre et il ne me répond pas. Il utilise alors de la terre pour créer une demi-sphère, qui représente un siège.

Dans cette séquence, nous observons comment la matière de l'argile, qui tache la peau de Rachid, vient lui évoquer ses ressentis corporels. Nous pouvons donc dire que la sensori-motricité est une porte d'entrée à la symbolisation. En cela, nous pouvons faire le lien avec la théorie du médium malléable.

« [Les] expériences concernant les états du corps et les sensations, seront réactivées sur un mode hallucinatoire, par la rencontre avec le médium malléable, qui désigne à la fois le matériau sensible et le(s) thérapeute(s) et pourront être transformés en messages signifiants, à valeur expressive, voire narrative » (Brun, 2019, p. 145).

Le médium malléable est une notion théorisée par Marion Milner, qui décrit la fonction d'une médiation plastique dans la clinique. Pour être intégrée psychiquement, une expérience subjective doit avoir pu être extériorisée et communiquée à l'autre. Pour cela, le médium malléable constitue un objet matériel modelable sans limite, de telle sorte que le sujet peut extérioriser ses pulsions sur lui et sans retenue. Le clinicien a aussi une fonction de médium malléable, mais ses capacités à recevoir les élans pulsionnels du sujet sont limitées, et le sujet peut lui-même retenir ses pulsions. Puisque le médium malléable survit aux pulsions, parfois destructrices du sujet, il survit, au sens de la survivance de l'objet décrite par Winnicott.

L'argile est un médium malléable par excellence : c'est une matière qui peut être saisie, elle a une consistance propre et elle est animable, c'est-à-dire qu'elle peut recevoir les projections de la vie psychique du sujet. C'est une matière indestructible et transformable, qui reçoit sensiblement chaque pression, et ce de façon prévisible (nous retrouvons les invariants). Enfin, elle est indéfiniment disponible à condition de pouvoir l'humidifier. (Roussillon, 2019).

Ainsi, je me demande dans quelle mesure « le monstre » vient-il exprimer quelque chose du vécu subjectif de Rachid ? Les éprouvés corporels de Rachid semblent marqués par de fortes angoisses corporelles, qui pourraient s'exprimer par le médium malléable sous la forme du monstre. De la même façon, à certaines séances, l'incapacité effective de Rachid à produire une forme peut faire écho à son manque d'individuation et de représentation de son corps. Ce sont des hypothèses que je ne peux ni infirmer ni affirmer avec les éléments de prise en charge qu'a montrés Rachid pour l'instant.

#### IV.6.3. Yoann et la créativité

Yoann se saisit de l'argile dès que nous l'avons posée dans son plateau. Il aplatit la terre avec le rouleau proposé sur la table, puis il la manipule en la séparant et en collant de petits morceaux sur le gros tas d'argile. Yoann est toujours précis quand je lui demande ce qu'il construit. Dans le cas présent, il crée une voiture. Aurélie l'interpelle pour lui montrer son bonhomme en terre. Yoann le met sur sa voiture.

Lors d'une autre séance, Aurélie propose à Yoann de créer un bonhomme. Pour cela, elle l'aide à créer des boules et à les écraser. Le mouvement de poignet de Yoann pour former la boule est malhabile, mais il arrive aisément à les écraser. Sur cette galette, Yoann ajoute des éléments pour former un visage. Deux petites boules forment des yeux, un petit boudin entre les yeux forme la bouche, d'autres boudins placés en périphérie de la galette forment les bras et les cheveux (certains cheveux se trouvent sous les bras).

Rappelons que pour Winnicott, la créativité est « *la coloration de toute attitude face à la réalité externe. Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue* » (1971, p.127). Yoann se saisit de la réalité extérieure, de cette matière froide, grise et informe pour créer des formes issues de ses représentations ou de son imagination. Il est capable d'utiliser l'objet et il se sert de ses capacités créatives pour « colorer » le monde extérieur.

Notons également que le dispositif proposé a permis à Yoann d'exprimer sur la matière une représentation du corps, sous la forme d'un bonhomme. Nous pouvons supposer qu'à ce moment-là, les modalités impressive et expressive de la matière sont en jeu. Nous pouvons supposer une circulation de la matière entre le sujet et le monde.

#### IV.7. Retour sur les hypothèses et ouvertures clinico-théoriques

Ainsi, il me semble qu'un sujet en lien avec son environnement peut interagir avec son milieu selon quatre modalités : la perception, l'expérimentation, l'impression et l'expression. Ces quatre modalités se croisent et s'étayent les unes sur les autres au sein d'une même interaction.

Au cours de mon raisonnement et en faisant des liens clinico-théoriques, j'ai pensé trois types d'interaction cohérente entre matière interne et externe :

- Une correspondance, coordination fortuite entre l'état interne du sujet et la matière externe ;
- Une alliance, coordination qui se produit alors que le sujet lui-même présente une intention envers la matière externe, et dans ce cas, le thérapeute et l'ensemble du milieu humain peuvent aussi proposer leurs propres intentions qui vont impacter l'interaction ;
- Un accordage, forme de coordination qui aboutit dans un contexte relationnel avec un autre sujet.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi d'utiliser les graines et l'argile. Il ne fait aucun doute que chacune des interactions entre un enfant et la médiation était unique et qu'une multitude d'autres possibilités auraient pu émerger dans d'autres contextes et/ou avec d'autres sujets. Il me semble que chaque interaction harmonieuse dépend d'une rencontre où « quelque chose » se coordonne dans la matière. Lorsque l'interaction est coordonnée, elle aboutit à un sentiment de cohérence pour le sujet.

## CONCLUSION

Il ne fait aucun doute que l'environnement a un rôle primordial dans la construction psychocorporelle du sujet. Le milieu des objets physiques, les flux sensoriels et l'entourage humain participent activement au développement du sujet.

Tout au long du développement, se produisent des interactions entre la matière interne du sujet et la matière externe du monde qui participent à la construction psychocorporelle de l'individu.

Le corps humain est un espace sensible qui se module en réponse à la matière externe, en même temps que le sujet est capable d'agir sur le monde. Ces interactions réciproques sont parfois imperceptibles. Le sujet perçoit la matière et l'expérimente, il comprend le monde qui l'entoure et intègre les notions spatiales et temporelles ; la matière résonne dans les corps et les milieux grâce aux processus d'impression et d'expression qui participent aux représentations du corps du sujet. Ainsi, nous pouvons supposer que les différentes expériences que peut faire un enfant, en fonction du milieu dans lequel il grandit (ville, campagne, montagne, mer...), vont lui permettre de développer différentes façons d'être en lien avec son corps et avec le milieu. Penser chaque interaction avec la matière, c'est avoir en tête que le sujet laisse sa trace dans chaque espace-temps qu'il traverse, et qu'il est simultanément nourri par lui. En ce sens, chaque expérience avec une nouvelle matière externe peut être structurante.

La question de la coordination qui peut s'effectuer, ou non, dans l'interaction entre le sujet et son milieu, suppose une circulation et une transformation de la matière. La pensée orientale parle d'énergie, et c'est en cela que mes hypothèses peuvent la rejoindre.

Le soma humain est un exemple criant de la circulation et de l'harmonisation de la matière. Dès la fécondation, la cellule-œuf se transforme et évolue. Dans l'embryogénèse, différentes cellules se spécifient pour former, plus tard, les différents systèmes qui constituent notre soma : systèmes locomoteur, cardiovasculaire, respiratoire, digestif, nerveux, lymphatique, etc. Ainsi, au sein d'un organisme se jouent une multitude d'interactions de matière qui visent déjà la cohérence, ou dans le cas présent, l'homéostasie. Les interactions de matière au sein du sujet sont donc un élément à prendre en compte pour qu'il puisse se représenter son corps comme un ensemble organisé et solide, soutien de son identité.

Cette organisation démontre effectivement qu'un ensemble cohérent dépend d'une multitude d'éléments plus petits. Nous pouvons ici faire le lien avec d'autres phénomènes rencontrés dans la nature, comme les bancs de poissons ou les nuées d'oiseaux, constitués de plusieurs milliers d'individus dont le mouvement se coordonne à chaque instant. Ces observations de la matière ne sont-elles pas un écho à la condition d'un sujet social ? Le sujet existe pour lui-même, mais il s'inscrit dans un groupe et cela renforce son appartenance à la race humaine.

Plus encore, je me demande si, à chaque incohérence rencontrée, il y aurait un remaniement des interactions de la matière. Peut-on alors faire un lien avec la notion de résilience ?

Nous avons vu que la cohérence dépend d'une interaction entre le sujet et son milieu. Cela présuppose que le sujet seul ne peut se suffire à la recherche de cohérence, qu'il persiste une part d'indétermination qui nous oblige à porter attention à ce qui nous entoure. Cette acceptation de l'ignorance de la suite de notre existence détermine notre capacité à être émerveillé et à accepter l'improvisation, aussi bien dans la vie quotidienne que dans la création. D'ailleurs, les interactions qui aboutissent à une création artistique pourraient être un sujet de recherche à part entière.

L'élaboration de ce mémoire a constitué, pour moi, une appropriation de ce que signifie « être psychomotricienne ». J'avais besoin de m'interroger sur la façon dont un sujet se construit en lien avec son milieu pour enrichir mon regard clinique et ma façon d'agir en tant que future thérapeute. Ce mémoire de fin d'études ne constitue sûrement qu'un préambule à la pensée que je tenterai de développer par la suite dans ma clinique. J'ai fait le choix de tenter d'observer le plus possible des interactions de matière, en me laissant saisir par mes impressions. En thérapie, ce processus a été développé par Catherine Potel comme étant un contre-transfert corporel (Potel, 2015), qui pourra constituer une ouverture à cette recherche sur les interactions de matière.

Penser la matière à l'échelle atomique, c'est déjà penser à toutes les interactions que nous ne voyons pas, mais que nous pouvons percevoir intuitivement, si nous acceptons d'y être attentif. Je pense que l'ensemble des transformations silencieuses (Jullien, 2009) qui traverse nos corps et régit nos interactions à chaque instant, ne pourra peut-être jamais être perçu dans sa totalité. Néanmoins, je vais tenter, le plus possible, de penser les interactions de matière en psychomotricité et ailleurs.

## BIBLIOGRAPHIE

- ❖ Adrien M. et Claire B. (2020). *Faire Corps* [exposition]. La Gaité Lyrique, Paris, <https://gaite-lyrique.net/evenement/faire-corps-adrien-m-claire-b>.
- ❖ Albaret J., Soppelsa R. (2015). Situation de la psychomotricité. Dans : Scialom, P., Giromini, F., Albaret, J. *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 1. Concepts fondamentaux*. Éditions De Boeck Supérieur
- ❖ Aristote. (2014). *Œuvres complètes*. Édition Flammarion. Paris.
- ❖ Aubourg, F. (2003). Winnicott et la créativité. *Le coq-héron, Numéro 173*, pages 21-30. doi : <https://doi.org/10.3917/cohe.173.0021>
- ❖ American Psychiatric Association. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (5<sup>e</sup> éd.). (traduit par Crocq, M. et Guelfi, J.). Éditions Elsevier Masson.
- ❖ Bachollet, M., Marcelli, D. (2010). Le dialogue tonico-émotionnel et ses développements. *Enfance & psy, Numéro 49*, pages 14-19. doi : <https://doi.org/10.3917/ep.049.0014>
- ❖ Berkeley, G. (1713). *Trois dialogues entre Hylas et Philonous*. (traduit par Brykman, G. et Degrémont, R.). Éditions Flammarion.
- ❖ Bion, W.R. (1962). *Aux sources de l'expérience*, Éditions Presses universitaires de France, Paris.
- ❖ Boutinaud, J. (2013). *Psychomotricité, psychoses et autismes infantiles*. (3<sup>e</sup> éd.). Éditions in press. Paris
- ❖ Brun, A. (2019). Spécificité de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques. Dans : Brun, A., Chouvier, B., Roussillon, R. *Manuel des médiations thérapeutiques*. (2<sup>e</sup> éd.). Éditions Dunod.

- ❖ Bullinger, A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Un parcours de recherche*. Éditions érès. Toulouse
  
- ❖ Bullinger, A. (2015). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, L'espace de la pesanteur, le bébé prématuré et l'enfant avec TED*. Éditions érès. Toulouse.
  
- ❖ Centre National des Ressources Textuelles et Littéraires. (s. d.). Connivence. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 8 février 2021 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/connivence>.
  
- ❖ Centre National des Ressources Textuelles et Littéraires. (s. d.). Construction. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 9 avril 2021 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/Construction>
  
- ❖ Centre National des Ressources Textuelles et Littéraires. (s.d.). Impression. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2021 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/impresion>
  
- ❖ Clément, E. (2011), *La philosophie de A à Z*. Éditions Hatier, Paris.
  
- ❖ Delahaye, C. (2015). Trisomie 21 et retards mentaux. Dans : Giromini, F., Albaret, J., Scialom, P. *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 3. Cliniques et thérapeutiques*. Éditions De Boeck Supérieur
  
- ❖ de Montmollin, D. (2009). *L'argile partagée, maîtres mots de la créativité accompagnée*. Éditions Revue de la céramique et du verre. Paris.
  
- ❖ Descartes, R. (1637). *Discours sur la méthode*. Éditions Lgf Livre de poche.
  
- ❖ Descartes, R. (1641). *Méditations métaphysiques*. Éditions Gallimard.
  
- ❖ Dictionnaire Larousse. (s.d.). Matière. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 11 décembre 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mati%C3%A8re/49866#:~:text=Substance%20constituant%20les%20corps%2C%20dou%C3%A9,%C3%A8tre%20prisonnier%20de%20la%20mati%C3%A8re>.

- ❖ Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Éditions du Seuil. Paris.
  
- ❖ Galliano, A., Pavot, C., Potel, C. (2015). L'espace et le temps. Dans : Scialom, P., Giromini, F., Albaret, J. *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 1. Concepts fondamentaux*. Éditions De Boeck Supérieur
  
- ❖ Gil, R. (2010). *Neuropsychologie*. (5e éd.). Édition Elsevier-Masson, Paris.
  
- ❖ Giromini, F. (2015). Le corps et ses représentations. Dans : Scialom, P., Giromini, F., Albaret, J. *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 1. Concepts fondamentaux*. Éditions De Boeck Supérieur
  
- ❖ Guibert, B. (2006). Terre-apie psychomotrice, Intérêts et limites dans l'hystérie de conversion. Mémoire de psychomotricité. Université Pierre et Marie Curie, Paris.
  
- ❖ Haag, G. (2008). De quelques fonctions précoces du regard à travers l'observation directe et la clinique des états archaïques du psychisme. *Enfance & Psy, Numéro 41*, pages 14-22. doi : <https://doi.org/10.3917/ep.041.0014>
  
- ❖ Houdé, O. (2017). *La psychologie de l'enfant*. (8e éd.). Éditions Presses Universitaires de France. Paris.
  
- ❖ Joly, F., Labes, G. (2008), *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité*, Éditions du Papyrus, Montreuil.
  
- ❖ Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses, Chantiers, I*. Éditions Grasset et Fasquelles. Paris.
  
- ❖ Krauss, S. (2007). *L'enfant autiste et le modelage, De l'empreinte corporelle à l'empreinte psychique*. Éditions érès. Toulouse.
  
- ❖ Luyat, M. & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'année psychologique, Volume 109*, pages 297-332. doi : <https://doi.org/10.4074/S000350330900205X>

- ❖ Marzano, M. (2016), Chapitre II Du monisme à la phénoménologie. Dans : *La philosophie du corps* (p. 35-60). Éditions Presses Universitaires de France. Paris.
  
- ❖ Meljac, C., Shoov, E. (2011), Piaget : un inconnu. *Contraste, Numero 34-35*, pages 31-53. doi : <https://doi-org.accesdistant.sorbonne-universite.fr/10.3917/cont.034.0031>
  
- ❖ Miermon, A., Benois-Marouani, C., Jover, M. (2015). Le développement psychomoteur. Dans : Scialom, P., Giromini, F., Albaret, J. *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 1. Concepts fondamentaux*. Éditions De Boeck Supérieur
  
- ❖ Ortoli, S., Pharabod J. (2007). *Le cantique des quantiques Le monde existe-t-il ?*. Éditions La Découverte, Paris.
  
- ❖ Piaget, J. (1927). La première année de la vie de l'enfant. *The British Journal of Psychology, Numero XVIII*, pages 98-120.  
[http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP27\\_1iere\\_annee\\_vie\\_enfant.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP27_1iere_annee_vie_enfant.pdf)
  
- ❖ Piaget, J. (1928). La causalité chez l'enfant. *The British Journal of Psychology, Numero XVIII*, pages 276-299.  
[http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP28\\_Causalite%20chez%20l'enfant.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP28_Causalite%20chez%20l'enfant.pdf)
  
- ❖ Piaget, J., (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. (6e éd.). Editions Delachaux et Niestlé. Lonay.
  
- ❖ Piaget, J., Osterrieth, P., De Saussure, R., Tanner, J., Wallon, H., Zazzo, R. (1955). Le problème des stades en psychologie de l'enfant. Dans Piéron, H. (resp.), *Symposium de l'Association scientifique de langue française*. [symposium]. Le problème des stades en psychologie de l'enfant, Genève.  
[http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP56\\_Stades\\_dvp.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP56_Stades_dvp.pdf)
  
- ❖ Potel, C. (2015). *Du contre-transfert corporel, Une clinique psychothérapeutique du corps*. Éditions érès. Toulouse.

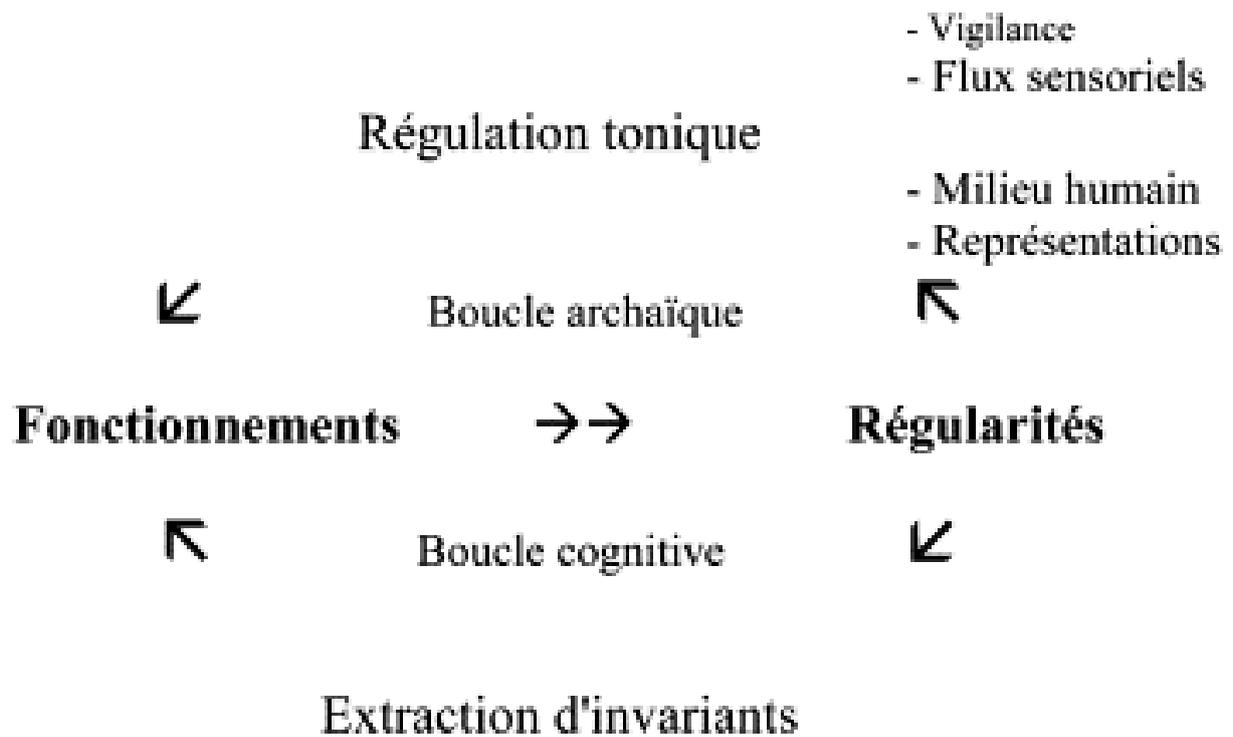
- ❖ Potel, C. (2019). *Être psychomotricien. Un métier du présent, un métier d'avenir.* (2e éd.). Éditions érès. Toulouse.
  
- ❖ Réveillé, C., Paquet, A., Le Menn-Tripi, C., Laranjeira-Heslot, C., Perrin, J. (2018). Sémiologie psychomotrice du Trouble du spectre de l'autisme (TSA). Dans : Albaret, J., Scialom, P., Giromini, F. *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 4. Sémiologie et nosographies psychomotrices.* Éditions De Boeck Supérieur
  
- ❖ Roussillon, R., (s.d.). *Créativité chez DWW. La créativité : un nouveau paradigme pour la psychanalyse freudienne.* René Roussillon, exploration en psychanalyse. <https://reneroussillon.com/creation/creativite-chez-dww/>
  
- ❖ Roussillon, R. (2019). Une métapsychologie de la médiation et du médium malléable. Dans : Brun, A., Chouvier, B., Roussillon, R. *Manuel des médiations thérapeutiques.* (2e éd.). Éditions Dunod.
  
- ❖ Ryle, G. (1949). *La notion d'esprit.* (traduit par Stern-Gilet, S.). Éditions La petite bibliothèque Payot.
  
- ❖ Schilder, P. (1950). *L'image du corps.* (traduit par Gantheret, F. et Truffert, P.). Éditions Gallimard. Paris.
  
- ❖ Terriot, K. (2013). La naissance de l'acte chez Wallon : un acte de naissance pour une approche dynamique du développement. *Enfance & psy, Numéro 61*, pages 10-19. doi : <https://doi.org/10.3917/ep.061.0010>
  
- ❖ Winnicott, D.W. (1953). *La mère suffisamment bonne.* (traduit par Michelin, M. et Rosaz, L.). Éditions Payot. Paris.
  
- ❖ Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité.* (traduit par Pontalis, J. et Monod, C.). Éditions Gallimard. Paris.
  
- ❖ Winnicott, D.W. (1972). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations.* (traduit par Stronck-Robert, A.). Éditions Payot et Rivages.

# ANNEXES

## Table des annexes

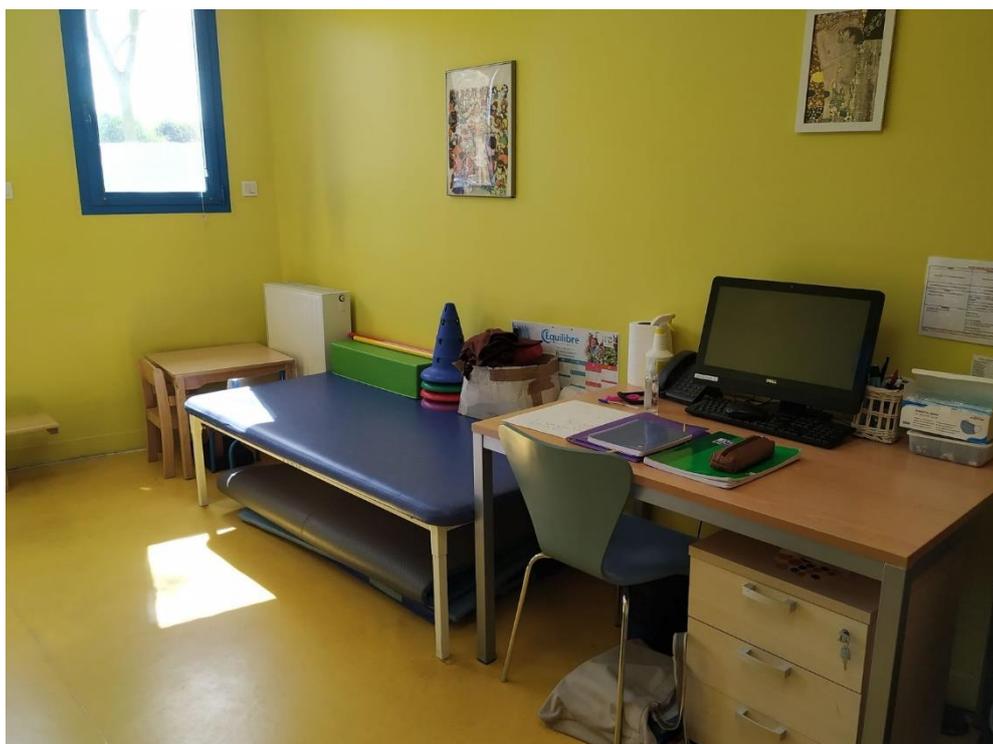
Annexe I.....	page VII
Annexe II.....	page VIII
Annexe III.....	page IX
Annexe IV.....	page X
Annexe V.....	page XI
Annexe VI.....	page XII

Annexe I :

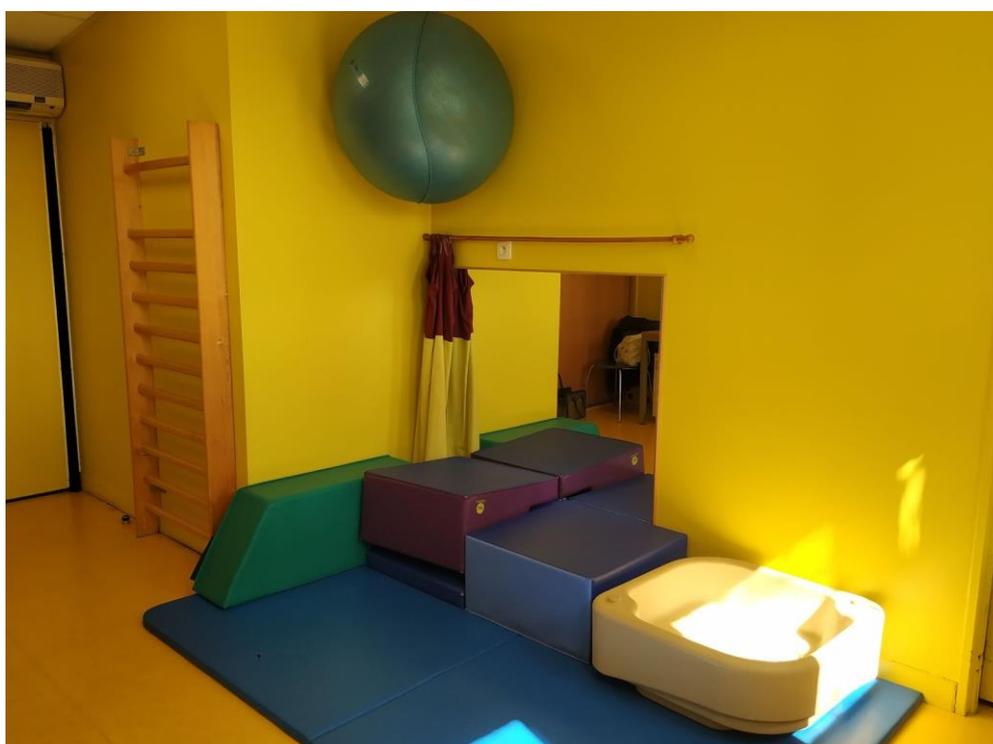


*Figure extraite de l'ouvrage Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars, Un parcours de recherche d'André Bullinger (2004), p.37.*

Annexe II :



*Photographie 1 de la salle de kinésithérapie*



*Photographie 2 de la salle de kinésithérapie*

Annexe III :

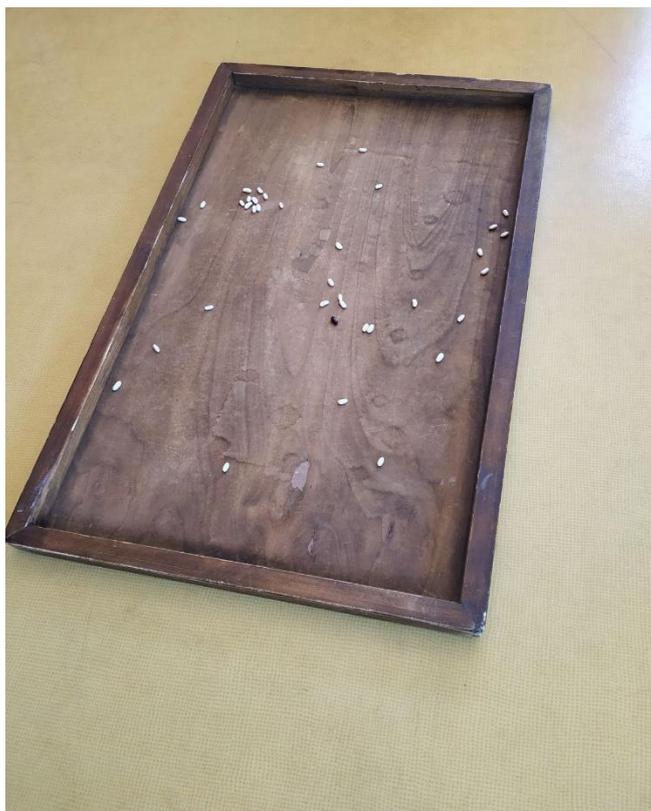


*Photographie 1 de la salle de psychomotricité*



*Photographie 2 de la salle de psychomotricité*

Annexe IV :



*Photographie du dispositif des graines proposé à Kilian*



*Photographie du dispositif des graines proposé à Pierrick*

Annexe V :



*Photographie du dispositif de l'argile proposé à Rachid et Yoann*

Annexe VI :

Les photographies présentées dans les annexes II, III, IV et V sont libres de droit.

Conformément au respect de l'anonymat, les prénoms des patients présentés dans ce mémoire ont été modifiés, ainsi que le prénom de ma maître de stage.

## Résumé

La nature de l'être humain et le monde dans lequel il évolue interrogent les philosophes et les scientifiques depuis des siècles. La psychomotricité s'attèle à comprendre la façon dont un sujet se développe en lien avec son environnement, elle se situe donc au cœur de ces réflexions. Ce mémoire est une tentative de compréhension des interactions qui se jouent entre la matière du corps et la matière du milieu. En s'appuyant sur des références théoriques et des observations cliniques, cet écrit propose de penser les résonances qui se jouent entre le sujet et son environnement dans chaque espace-temps donné. Les interactions avec la matière participent à la compréhension des notions spatiales et temporelles, tout en développant la représentation du corps et la subjectivation.

Mots clés : matière, construction psychocorporelle, représentation du corps, espace, temps.

## Summary

The nature of human being and the world it evolves in has been questioning philosophers and scientists for centuries. Psychomotricity tackles the way a subject evolves in regard to their environment, hence its critical position at the heart of these reflexions. This memoir is an attempt at understanding the interactions that are at play between the body matter and the environment matter. Building on historical references and clinical observations, this essay offers to rethink resonances that exist between the subject and their environment in each given space-time. Interactions with matter play a role in the understanding of spatial and temporal notions/concepts, while developing body representation and subjectivation.

Keywords: matter, psychocorporal development, body representation, space, time