

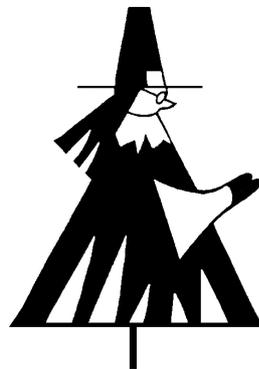
ISSN 0291-7416

collection marionnette et thérapie numéro 20

Pierrette SALVAGE

**LA MARIONNETTE
STRUCTURANT SPATIAL**
dans le cadre de la rééducation psychomotrice

mémoire présenté pour le diplôme d'Etat
de psychomotricien
à l'Université Paris VI, C.H.U. Pitié-Salpêtrière
session de juin 1988



ASSOCIATION MARIONNETTE ET THÉRAPIE
PARIS 1988

UNIVERSITE PARIS VI
CHU PITIE SALPETRIERE
Mémoire en vue de l'obtention
du D.E. de Psychomotricien
session juin 1988

LA MARIONNETTE
STRUCTURANT SPATIAL

dans le cadre de la
rééducation psychomotrice

SALVAGE Pierrette

Sommaire

INTRODUCTION	p 6
METHODOLOGIE	p 7
PREMIERE PARTIE	p 8
I/ IL ETAIT UNE FOIS... LA MARIONNETTE	
A/ La marionnette et son histoire	p 8
a. L'influence de l'Inde	
b. La marionnette en Orient	
c. La marionnette en Occident	
B/ Evolution de la marionnette en tant que moyen thérapeutique en France	p 14
a. "Le jeu des guignols" de M. Rambert	
b. Contribution de S. Lebovici	
c. Elargissement de cette forme de prise en charge	
II/ L'ESPACE EN THEORIE	
A/ Ontogenèse de l'espace	p 17
a. La genèse spatiale selon les psychologues expérimentalistes et généticiens	
b. L'ontogenèse de l'espace selon l'école genevoise	
B/ Structuration spatiale	p 23
a. Les déterminants moteurs	
b. Les déterminants perceptifs	
c. Les déterminants affectifs	
C/ Espace et développement de la pensée.....	p 29
a. L'appareil à penser les pensées	
b. Les troubles des contenants de pensée	
c. Etude de l'espace en tant que contenant de pensée	
D/ Le langage de l'espace corporel	p 33
a. La notion de coquille	
b. Notions de proxémie	

SECONDE PARTIE	p 36
I/ PRESENTATION D'UNE EXPERIENCE DE THERAPIE PAR LA MARIONNETTE EN REEDUCATION PSYCHOMOTRICE (RPM)	
A/ Présentation du centre	p 36
a. L'établissement	
b. L'équipe	
B/ Prise en charge	p 38
a. Organisation des séances de RPM	
b. Les salles de psychomotricité	
C/ Les enfants du groupe marionnettes.....	p 40
a. Daniel	
b. Sandrine	
c. Sylvie	
d. Elizabeth	
e. Séverine	
f. Sébastien	
D/ Projet thérapeutique	p 44
a. Le matériel	
b. L'équipe	
c. Le projet en lui-même	
II/ LA RELATION CORPS-ESPACE DANS LE CADRE DE LA MARIONNETTE THERAPEUTIQUE	
A/ Contrôle et connaissance du corps propre	p 47
a. Tonus et contrôle postural	
b. Equilibre	
c. Education des sensations	
d. Schéma corporel	
B/ Le mouvement	p 54
a. Amplitude du mouvement	
b. Coordination globale et segmentaire	
c. De la praxie au geste	
C/ Structuration temporo-spatiale	p 57
a. L'espace	
b. Le rythme du mouvement	

TROISIEME PARTIE	p 65
I/ REFLEXIONS A PARTIR DES ELEMENTS DE L'OBSERVATION CLINIQUE	
A/ Appropriation de deux espaces distincts	p 65
a. Espace de construction de la marionnette	
b. Appropriation de l'espace de jeu	
B/ Espace imaginaire élaboré dans les histoires.....	p 68
a. Les thèmes d'ouverture	
b. Les thèmes centrés sur la dualité dedans-dehors	
c. Les thèmes féeriques	
C/ La marionnette	p 70
a. Élément de distanciation par rapport à soi	
b. Marionnette, élément d'assimilation à soi	
c. Le "faire semblant"	
D/ L'intérêt du castelet	p 73
a. Le castelet pose des limites	
b. Le castelet fixe des repères	
c. La dualité dehors-dedans	
II/ REFLEXIONS D'ORDRE PLUS GENERAL SUR L'APPORT DE LA MARIONNETTE EN THERAPIE PSYCHOMOTRICE	
A/ La marionnette : espace de créativité.....	p 76
a. Développer la créativité de l'enfant	
b. Les difficultés rencontrées	
B/ Intérêt de la marionnette dans l'épanouissement de la relation et de la communication	p 80
C/ L'intervention du thérapeute	p 82
a. A propos d'une intervention différente	
b. L'attitude psychomotrice	
CONCLUSION	p 85
BIBLIOGRAPHIE	p 86

Introduction

Attirée par la marionnette depuis quelques années, ma chance fut qu'une partie de mon stage en thérapie psychomotrice se déroula sous forme d'une prise en charge par la marionnette.

Il me sembla alors pertinent de me dégager de la référence classique liant cette forme de travail thérapeutique à la notion d'image corporelle, et de l'étendre à celle de l'espace.

En effet, la fabrication et le jeu de ces "poupées vivantes" font s'entremêler un ensemble d'espaces, amenant progressivement l'enfant perturbé à se construire un espace représenté. Prendre conscience de ces différents espaces, à la fois contenant et contenus, et engagés dans une multitude d'actions et de pensées, amènera l'enfant à vivre un rapport au monde logique et enrichissant.

Bien sûr, cela ne se fit pas sans régressions, passages à vide ou refus, mais sur l'année qui vient de s'écouler, on notera une évolution vers l'intégration progressive d'un espace postural et d'un espace ambiant structurés et représentés.

De quelle façon la marionnette permet cette progression vers la structuration spatiale de chaque enfant, c'est ce que je vais tenter de cerner dans le présent mémoire.

"L'espace est un contenant que l'enfant doit s'approprier comme l'un des quatre concepts de base pour la pensée, avec le temps, l'objet et la causalité."

KANT

Méthodologie

Ce mémoire se présente en trois parties.

Dans une première partie, je m'attache à retracer l'évolution de la marionnette dans l'histoire des différentes civilisations, compte-tenu du fait que la marionnette fait partie intégrante de notre culture et qu'elle véhicule de nombreuses influences, notamment celle du monde asiatique. Cela me semblait important à savoir lorsque l'on introduit, ce mode d'intervention dans une thérapie, quelle qu'elle soit !

Dans un second temps, je développe certaines données de théorisation concernant l'espace. L'étude des différents chapitres consacrés à ce thème m'ont permis d'approfondir ma réflexion sur l'importance de ce concept en thérapie psychomotrice, et m'ont permis de structurer ma réflexion concernant le rôle joué par la marionnette dans la structuration spatiale d'un enfant perturbé.

Une seconde partie est consacrée, d'une part, à la présentation de mon expérience clinique en thérapie et, d'autre part, à une première réflexion concernant la relation corps-espace dans le cadre de la marionnette thérapeutique.

Dans ce chapitre, J'aborde les différents éléments psychomoteurs de la personnalité, en tentant d'analyser le rôle joué par la marionnette dans leur éventuelle rééducation.

Dans une troisième partie, je tente de dégager l'intérêt de ce mode de prise en charge, en situant les limites et les difficultés d'une telle démarche, et en essayant de cerner l'apport de la marionnette dans l'évolution du soin.

PREMIERE PARTIE

I/ IL ETAIT UNE FOIS ... LA MARIONNETTE

A/ La marionnette et son histoire

Ecrire l'histoire de la marionnette est un travail ardu et qui nécessite de longues recherches. Beaucoup l'on fait et je me contenterai de donner quelques dates de référence quant à l'évolution de la marionnette au sein des différentes cultures.

a/ L'INFLUENCE DE L'INDE

En Inde, au XI siècle avant notre ère, à côté des spectacles religieux, se crée un répertoire populaire autour d'un personnage: *Vidouchaka*. Le jeu de ce dernier relève de la satire, de l'humour et de la parodie, que ce soit ait au niveau de ses tirades, que dans son aspect physique (nain bossu, nez crochu, anti-héros par excellence).

Il est l'ancêtre de *Maccus* (en Italie), de *Karaghez* (en Turquie), de *Punch* (en Angleterre), de *Polichinelle* (en France), apportant tout l'héritage culturel de l'Inde aux pays du bassin méditerranéen.

Son influence s'étend aussi vers le sud-est asiatique (Indonésie, Bali, Java). Jusqu'à nos jours, le spectacle de marionnettes n'a pas rompu ses liens avec le cérémonial rituel. La marionnette met en jeu la mythologie hindoue, basée sur le *Ramayana*, et les spectacles sont donnés à l'occasion de grands moments, tels les

naissances, les mariages ou les décès.

Ces marionnettes, véritables oeuvres d'art, sont de deux sortes, soit manipulées par des tiges, soit présentées sous forme d'ombres.

b/ LA MARIONNETTE EN ORIENT

A l'époque de Vidouchaka en Inde, naissent en Chine de nombreuses marionnettes.

Selon une légende, "au début de la dynastie Han au III^e siècle avant notre ère, sa ville étant assiégée, l'empereur Ping décide de promener sur les remparts une poupée si belle qu'elle suscite l'admiration et l'envie du clan adverse. Les ennemis réalisent alors que ceux qu'ils combattent leur sont vraiment supérieurs pour avoir fait une telle merveille. Dès lors ils cessent le combat, se reconnaissant vaincus". (LEGENDRE, 1986)

Vers le milieu du XIII^e siècle, les marionnettes à fils sont performantes et jouent principalement à la cour. D'autres spectacles plus populaires sont donnés par des théâtres ambulants, mettant en vedette *Kwo*, marionnette à gaine, personnage à l'image de Vidouchaka, mais doté d'esprit. La Chine est également l'initiatrice du théâtre d'ombres chinoises, dont les premiers témoignages datent du XI^e siècle.

La marionnette, véhiculant tout l'environnement culturel des chinois, sera toujours une forme d'art reconnue et respectée dans ce pays.

Le Japon a développé une forme particulière de théâtre de marionnettes, le *Bunraku*, datant d'environ 300 ans. Avant, comme un peu partout dans le monde, la marionnette apparaît surtout dans les cérémonies religieuses, manipulées par les moines des temples.

Il faut noter les racines chinoises des premières marionnettes japonaises, racines que l'on retrouve dans toute autre forme d'art traditionnel (architecture, calligraphie) datant du VII^e siècle.

Démarrant dans les villages, les spectacles de marionnettes sont de plus en plus élaborés, et arriveront jusqu'à l'empereur au XVI^e siècle. Commence alors une longue élaboration aboutissant au *Bunraku*.

Le théâtre de *Bunraku* se compose de trois parties: la récitation, l'accompagnement musical et le jeu des marionnettes. L'âge d'or de cette forme de théâtre commence à la fin du XVII^e siècle,

avec le théâtre permanent d'Osaka. Celui-ci est très perfectionné (chaque marionnette demande trois manipulateurs depuis 1734), plein de style et de beauté, l'interprétation étant basée sur la maîtrise absolue du geste.

c/ LA MARIONNETTE EN OCCIDENT

1/ A l'Antiquité

La première marionnette aurait servi de statuaire mobile, tenant plus alors de l'automate, dont les mouvements évoquaient la puissance de l'idole que l'on vénérât. Les premières marionnettes eurent ainsi pour vocation d'accompagner les cérémonies religieuses, les rituels sacrés...

L'histoire de la Grèce antique a conservé le nom du plus célèbre "novropaste" au "montreur de marionnettes": *Pothin*.

Avec Pothin, la marionnette devient art de spectacle, principalement au théâtre de Dyonisos à Athènes. Les marionnettes soutenues par des fils sont de plus en plus nombreuses, surtout à la belle époque de Sophocle à Athènes. La technologie de ces marionnettes révèle la grande maîtrise de la Grèce antique dans les sciences, telles la géométrie, la mécanique et les mathématiques.

En Egypte, la marionnette "sacrée" y est beaucoup plus importante que celle de théâtre, cependant cette dernière existe aussi, sous forme de marionnettes dont les membres sont actionnés par des fils.

Sous l'Empire romain, la marionnette vit surtout en tant qu'art populaire, experte dans la parodie de la vie humaine, avec le célèbre *Maccus*, au caractère grotesque et moqueur, ancêtre de Polichinelle.

2/ Au Moyen-Age

Ce n'est qu'à partir du VII^e siècle que l'église, par décret d'un concile, autorise la représentation du Christ et de toutes les personnes saintes sous forme humaine. On retrouve alors la marionnette à l'intérieur des églises, sous forme de statuaire mobile, d'automate, au de marionnette mues par des fils.

C'est l'époque des spectacles liturgiques, préparés avec soin,

donnés sur les places, dont les thèmes, tel celui de la nativité, servent à marquer les fêtes importantes ou à honorer les saints (à Noël, à Pâques). Cette marionnette sacrée se retrouve partout en Europe, jusqu'aux confins de l'Europe centrale.

A côté de cette marionnette sacrée, existent la marionnette "noble" et la marionnette "populaire", l'une jouant dans les châteaux, l'autre jouant sur les places publiques.

Les thèmes en sont religieux, mais sont aussi riches en poèmes épiques, relatant les plus grandes batailles. Dans ce répertoire, on retrouve entre autre "la chanson de Roland".

A cette époque on voit apparaître la marionnette à gaine, faite d'une tête de bois évidée et de pièces de tissu, ainsi que la marotte, plus rudimentaire (une tête montée sur un bâton).

Au Moyen-Âge la marionnette jouera un rôle privilégié dans l'origine des contes et légendes qui, petit à petit, s'intégreront dans le patrimoine folklorique du pays.

3/ La Renaissance

En Italie

Au début de la Renaissance et jusqu'au XIX, l'Italie inspirera tous les pays d'Europe. Ce sont d'abord les théâtres ambulants dont les marionnettes à gaine sont appelées *Burattini*. Il existe aussi les *Fantoccini*, marionnettes à fils, occupant des théâtres fixes, tel celui de Florence, Rome, Naples...

On retrouve alors les descendants de Vidouchaka, d'abord Maccus (à Rome) puis Pulchinella né à Naples au début du XVII. C'est ici que naissent les *Castelleti* (castelets). Au XVII et XVIII siècle, les marionnettes sont de grand renom et tous les palais de Venise ont leur propre théâtre de marionnettes, mode qui se répand dans toute l'Europe, jusqu'à la Russie. A la fin du XIX siècle, naît *Pinocchio*, "célèbre marionnette qui se transforme en un petit garçon pour le bonheur de son créateur."

En France

Vidouchaka vient installer dans la France du XVII siècle, un de ses descendants, Polichinelle, au physique si caractéristique et qui, par son tempérament purement gaulois, devient vite un des meilleurs représentants de la France. Toujours armé d'un bâton, il rosse mais ne tue pas, contrairement à *Punch* (en Angleterre) dont le

jeu est plus expéditif.

Les marionnettes jouent à la Cour, chez les nobles et dans les foires, toujours menées par Polichinelle. Elle jouissent à cette époque du grand intérêt que leur portent les écrivains.

Le théâtre d'ombres est connu en Europe au XVIII^e siècle, en Italie, en Allemagne et en France. Le véritable fondateur de cette forme de théâtre en France est Dominique SERAPHIN, qui transportera son théâtre de Versailles à Montmartre, en passant par les galeries du Palais-Royal, et ce jusqu'en 1870 où il le fermera.

Autre personnage célèbre, *Guignol* voit le jour à Lyon, au début du XIX^e siècle. Cette petite marionnette à gaine devient vite très populaire, si bien que l'on finit par donner son nom à toute marionnette à gaine.

Au XIX^e siècle, l'engouement pour ces marionnettes fera se créer de nombreuses troupes d'amateurs, dont la non moins célèbre troupe du Théâtre des Amis de Maurice Sand, dont la plus vive admiratrice et costumière n'était autre que Georges Sand. Cette grande popularité durera jusqu'à la guerre 14-18.

4/ Le XX^e siècle

En France

Dans les années 30, trois personnalités vont être au centre de l'histoire de la marionnette:

- Marcel TEMPORAL, avant tout pédagogue, est le premier en France à donner aux marionnettes leur place dans l'éducation.

- Gaston BATY, qui abandonne le théâtre d'acteurs, cherche dans celui des marionnettes à recréer des "types", des personnages qui représentent une fonction, une profession ou une classe sociale. Il opte ainsi pour la marionnette à gaine, et met en scène avec son équipe les textes du XIX^e siècle. Son principal travail aura été d'énoncer les principes de base de la gestuelle de la marionnette à gaine.

- Jacques CHESNAIS aborde le domaine des marionnettes en 1931. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, il créera de multiples marionnettes, à gaines et à fils (dès 1937), aidé en cela par les plus grands de son temps (pour les dessins, les dialogues, les décors...)

L'après-guerre voit les marionnettes étendre considérablement leur champ d'activités. On les retrouve dans les écoles, au cinéma et même à la télévision, l'impulsion étant surtout donnée par la

Tchécoslovaquie, riche en contes et légendes et qui les met en scène avec brio.

Un fait important du XX siècle, c'est l'évolution progressive des spectacles de marionnettes se destinant de plus en plus à un public d'enfants.

En Tchécoslovaquie, la marionnette devient un art à part entière, et est enseigné dans les facultés, telle la chaire de marionnette à l'Académie des Arts de Prague en 1952.

L'UNIMA (UNion Internationale des MARionnettes) créée en 1929, surtout florissante après 39-45 grâce à Jean Malik (cofondateur de la chaire de marionnette, docteur en philosophie, auteur de pièces), est une fondation réunissant les marionnettistes de tout pays, et ayant pour but de protéger, de promouvoir et de développer la tradition de la marionnette dans tous les pays.

Depuis une vingtaine d'années, la marionnette revient dans les spectacles destinés aux adultes, tout en conservant son aura sur les enfants.

B/ Evolution de la marionnette en tant que moyen thérapeutique en France

a/ "LE JEU DES GUIGNOLS" de M. RAMBERT

Le premier cadre thérapeutique dans lequel sera utilisée la marionnette est celui de la psychanalyse infantile. En 1938, Madeleine Rambert écrivait un article sur son expérience, à propos de l'utilisation du "*jeu des guignols*". Elle nous dit à ce propos :

"Guignol est un moyen de transfert précieux qui facilite l'expression des sentiments inconscients de l'enfant. Il est en quelque sorte le corps matériel dans lequel l'enfant projette son âme."

Cette forme de jeu, expression naturelle de l'enfant, donne libre cours à l'imaginaire et permet à l'enfant de projeter des sentiments, des conflits (conscients ou inconscients), apparentés à sa situation familiale. Il pourra ainsi mettre en acte des choses défendues, tel "tuer", "battre", sans provoquer de sentiments de culpabilité. M. Rambert expose la valeur thérapeutique qu'elle attribue aux marionnettes :

- "valeur du jeu des Guignols comme moyen d'expression et d'investigation.
- valeur émotive du transfert.
- valeur cathartique du jeu de l'enfant où il expulse des émotions."

Il me faut définir ici la notion de *catharsis* :

"La méthode cathartique est une méthode de psychothérapie, où l'effet thérapeutique recherché est une purgation (catharsis), une décharge adéquate des effets pathogènes... Le terme catharsis est un mot grec, utilisé par Aristote pour désigner l'effet produit chez le spectateur par la tragédie... Breuer, puis Freud, reprennent ce terme, qui connote pour eux l'effet attendu d'une abréaction adéquate du traumatisme..." (LAPLANCHE et PONTALIS, 1967)

"Guignol est un symbole qui, en rendant l'enfant très actif, nous permet de saisir sur le vif sa logique autistique."

b/ CONTRIBUTION DE S. LEOVICI

En 1950, toujours dans le cadre de la psychothérapie infantile, S. Lebovici écrit :

"En somme, le caractère essentiel de ces traitements, menés à l'aide des marionnettes, nous paraissait que l'enfant était susceptible d'extérioriser ses conflits et les fantasmes qui les sous-tendent, à l'aide de la fiction symbolique et peut-être à l'abri de cette fiction". (LEBOVICI, 1950)

De plus, Lebovici s'interroge sur le comment de l'intervention du thérapeute. En effet, d'après lui, le transfert est difficile à analyser, car l'intervention du thérapeute dans la production de l'enfant viendrait modifier "symboliquement" le contenu des thèmes qui préoccupent l'enfant et qu'il met en scène avec sa marionnette. D'autre part, la non intervention ne permettrait pas, ou difficilement, l'établissement d'un transfert positif.

"Le couple thérapeute-enfant est difficile à gérer par le thérapeute" (LEBOVICI, 1950), dans le cadre d'une psychothérapie à l'aide de la marionnette.

c/ ELARGISSEMENT DE CETTE FORME DE PRISE EN CHARGE

Au fil des années, la marionnette, en tant que moyen thérapeutique, prend de l'essor, et on la retrouve dans divers secteurs d'intervention : la psychothérapie, l'ergothérapie, la psychomotricité...

Activité thérapeutique projective, elle est aussi facteur de ré-éducation des aspects psychomoteurs de la personnalité, stimulant l'organisation temporo-spatiale, les coordinations perceptivo-motrices, l'intériorisation du schéma corporel, et prenant valeur de socialisation dans le jeu théâtral.

Par rapport au psychodrame, les marionnettes sont une activité projective, ayant pour support de la relation un objet médiateur à forte connotation ludique. Cette projection débute dès la fabrication de la marionnette.

"Certains ratés de la fabrication permettent d'observer quelles sont les zones de l'image du corps qui sont désin-

vesties, contrinvesties, ou qui fait l'objet de dénégation"
(LANGLOIS, PONCET, MOINARD, 1968).

Puis la projection de soi se continue dans le jeu, et s'observe au travers de l'investissement corporel par l'enfant de son espace de jeu, ainsi que dans l'histoire qu'il a imaginée et qu'il met en scène avec la marionnette.

II/ L'ESPACE EN THEORIE

A/ Ontogenèse de l'espace

a/ LA GENESE SPATIALE SELON LES PSYCHOLOGUES EXPERIMENTALISTES ET GENETICIENS (sur la période 0-3 ans)

Je fais référence aux travaux de Gesell et de Bower qui, par leur étude scrupuleuse des acquisitions cognitives du nourrisson, apportent une nouvelle vision du développement de l'enfant, principalement sur les plans perceptif et cognitif.

Ces auteurs sont d'accord pour donner à la *notion d'objet* la valeur de paramètre indispensable dans le développement de l'appréhension de l'espace chez le nourrisson, point de départ d'une connaissance spatiale intellectuelle et représentée.

Selon Bower (Bower, 1978), "les bébés semblent identifier les objets en terme soit de position dans l'espace, soit de mouvement... ils semblent incapables de comprendre que le même objet peut apparaître en des endroits différents, que différents objets peuvent apparaître à la même place, ou qu'un objet doit bouger pour passer d'un endroit à un autre."

Bower situe cette phase avant 5 mois. Effectivement, pendant les 3-4 premiers mois, le nourrisson est porteur de premières coordinations, telle celle de la mobilité oculaire. Le bébé devient capable de fixer un objet (surtout maternel) se déplaçant lentement dans le champ visuel. Paul Osterrieth dira à ce propos : "quelque chose se détache de l'ensemble-perceptif indifférencié et prend corps" (Osterrieth, 1966).

La prédominance de la découverte visuelle de l'objet sur la découverte tactile est ainsi mise en avant, appuyée en cela par certaines études faites avec des bébés aveugles de naissance. "Le bébé saisit avec les yeux bien avant que la préhension soit installée et lui permette de saisir avec les mains." (Gesell, cité par Oster-

rieth, 1966).

A 4 mois, le bébé acquiert la stabilité de la tête, tenue droite dans le prolongement du corps (notion d'axe corporel), selon la loi céphalo-caudale. Le maintien de la tête droite favorise l'activité visuelle, et cette nouvelle mobilité prolonge celle des yeux, l'ensemble accompagnant la main dans ses débuts d'appréhension de l'objet. A 5 mois, l'enfant saisit l'objet entre les doigts et la paume de la main.

Qu'en est-il alors de sa compréhension des relations spatiales entre les objets, maintenant qu'il combine position et mouvement de l'objet ?

L'enfant de 5 à 9 mois ne comprend pas, selon Bower, les relations spatiales *sur, dans, devant, derrière*, l'enfant vivant encore avec une "compréhension magique des relations spatiales" (Bower, 1978). A partir de nombreuses expériences, Bower conclut que la difficulté tient dans le fait que "le bébé ne semble pas comprendre que deux objets peuvent avoir entre eux une relation spatiale telle qu'ils partagent une frontière commune."

Pendant cette même période, la préhension de l'enfant va s'affiner, il acquiert la position assise, ce qui par voie de conséquence va élargir son champ visuel et lui permettre de mieux manipuler. D'après Gesell, l'oeil est encore en avance sur la main, puisqu'il distingue déjà de tout petits objets qu'il ne peut encore saisir.

Entre 7 et 12 mois, l'enfant fait l'apprentissage de la station debout et de la marche. De précaire et instable, la marche devient assurée, équilibrée, permettant à l'enfant de quitter progressivement son espace proche, espace de préhension, pour aller à la découverte de son espace environnant.

Osterrieth résume ainsi le développement de la première année: "Chacune de ces acquisitions motrices a des retentissements généraux:

- les positions assise et debout libèrent la main.
- la préhension permet une réelle maîtrise sur le monde immédiatement proche et va préciser la découverte de l'objet. Celui-ci entraînera le mouvement.
- la position debout élargit le champ visuel, la quadrupédie et la marche accroissent les possibilités d'action, contribuant ainsi à la *constitution d'un espace et d'une topographie pratiques.*" (Osterrieth, 1966).

La première année se termine donc par l'avènement de l'intelligence pratique et manipulatoire (vers 8 mois selon Piaget). Mais l'enfant vit toujours dans une relation "magique" au monde et "semble ne pas saisir le relativisme des relations spatiales avant 18 mois" (Bower, 1978).

Bower nous explique les facteurs de ce développement cognitif, principalement à travers la notion de *conflit*. En effet, l'élément "moteur" serait le conflit engendré chez l'enfant par le choix qu'il a à faire entre deux stratégies pour résoudre un problème. Ces deux stratégies, ou réponses, vont devoir se combiner et formeront ainsi des règles ou des concepts d'un ordre plus élevé" (Bower, 1978).

Entre 1 et 3 ans, l'âge déménageur ou acrobatique selon Gesell, va s'amorcer un monde représenté, parallèlement à l'exploration et à une activité corporelle massive. La marche va s'automatiser (aux environs de 2,5 ans), la course devient contrôlée, accompagnant l'enfant dans ses progrès de préhension et de manipulation de l'objet.

"Toutes ces possibilités nouvelles donnent lieu à une expérimentation motrice intense, véritable exploration de ses possibilités sensorielles et motrices" (Bower, 1978). Un facteur important de cette conquête motrice de l'espace sera le jeu.

b/ L'ONTOGENESE DE L'ESPACE SELON L'ECOLE GENEVOISE

Selon Piaget, l'évolution de la structuration spatiale se déroule en deux temps. Entre 0 et 18 mois, l'enfant s'investit dans un espace d'action, qui sera successivement appréhendé sur un mode topologique, projectif et euclidien.

Puis entre 2 et 12 ans, l'enfant organise et structure son espace représentatif, selon le même modèle que dans la période précédente. Sa compréhension spatiale sera successivement topologique pendant la période pré-opératoire (entre 2 et 7 ans), puis projective et euclidienne au stade des opérations concrètes (entre 7 et 12 ans).

A 4-5 ans, l'enfant vit un moment charnière, en conflit entre les exigences topologiques et les exigences euclidiennes. La conquête de l'espace projectif entraînera chez l'enfant de différencier et de coordonner les différents points de vue possibles d'un objet, ainsi que de coordonner les perspectives.

La genèse spatiale se déroule donc en deux temps :

- 1/ La construction des rapports spatiaux au niveau sensorimoteur (jusqu'à 2 ans)
- 2/ La représentation spatiale (interaction entre perception et sémiotisation)

1/La construction des rapports spatiaux au niveau sensorimoteur

Selon Piaget, la construction progressive des rapports spatiaux se poursuit sur deux plans bien distincts, sensorimoteur et représentatif.

Dès le début de la vie se construit, chez le jeune enfant, un espace sensorimoteur, grâce aux progrès de la perception et de la motricité. Cet espace est greffé sur "un ensemble d'espaces hétérogènes, centrés sur le corps propre : espaces buccal (Stern), tactile, visuel, auditif, postural" (Piaget-Inhelder, 1982), dont la principale caractéristique est la *non-coordination des divers espaces sensoriels*.

Ainsi espace visuel et espace tactilo-kinesthésique ne sont pas encore reliés en une totalité unique, ce qui ne permet pas au jeune enfant d'acquérir la permanence de l'objet ni la constance perceptive des formes et des grandeurs. Vers l'âge de 5 à 7 mois, quand l'enfant va saisir un objet et qu'on recouvre celui-ci d'un linge ou qu'on le fait passer derrière un écran, l'enfant retire simplement sa main déjà tendue, ou peut se mettre à pleurer de déception s'il s'agit d'un objet d'intérêt spécial.

A ce stade, le jeune enfant perçoit les rapports spatiaux sur un mode topologique. Piaget en distingue cinq :

- *rapports de voisinage* (proximité des éléments perçus dans un même champ).
- *rapports de séparation* (distinguer 2 éléments voisins qui pourraient s'interpénétrer).
- *rapports d'ordre* (percevoir les différents éléments selon leurs succession spatiale).
- *rapports d'entourage* (soit une dimension ABC, B est entouré par A et C, tel le nez par le reste du visage).
- *rapports de continuité*.

Puis la décentration progressive (par rapport à l'égocentrisme originel) de l'espace sensorimoteur due à la *coordination* des actes du sujet (exemple de la préhension), aboutit *simultanément* à la constitution de rapports projectifs et de rapports métriques (ou euclidiens selon la terminologie piagétienne), dont la synthèse constitue les constances de la forme et de la grandeur.

C'est le *stade de la permanence de l'objet* (vers 9 à 12 mois), où "l'enfant finit par se situer comme un objet parmi les autres, en un univers formé d'objets permanents, structurés de façon spatio-temporelle et siège d'une causalité à la fois spatialisée et objectivée dans les choses" (PIAGET-INHELDER, 1982).

Cet univers est élaboré *dès la seconde année*, la conservation de l'objet étant fonction de sa localisation, donc fonction de l'organisation spatio-temporelle du monde.

Cette seconde année est aussi le moment où les "conduites de recherche dirigée et d'expérimentation tâtonnante" (PIAGET-INHELDER, 1948), vont faire se dégager les rapports des objets entre eux.

"Les déplacements s'organisent en une structure fondamentale, qui constitue la charpente de l'espace pratique, en attendant de servir de base, une fois intériorisée, aux opérations de la métrique euclidienne," (PIAGET-INHELDER, 1982)

2/La représentation spatiale

La fonction sémiotique apparaît secondairement, après tout un système de significations élaborées au niveau sensorimoteur

On s'attache ici à l'étude des stratégies cognitives permettant une représentation spatiale. Ces stratégies tiennent dans la combinaison d'un ensemble d'informations provenant en premier lieu du système proprioceptif.

A ce propos, et ceci dans une perspective génétique, M. Douriez-Pinôl écrit :

"Parce qu'il est à la fois structure élaborée par les opérations intellectuelles et contenu sur lequel ces opérations s'exercent, l'espace représente un domaine de choix pour l'étude des interactions entre sémiotisation et perception" (DOURIEZ-PINOL, 1975).

L'intégration proprioceptive des différents champs sensoriels

existe bien avant que ne se manifeste la moindre activité sémiotique.

Ces informations proprioceptives sont les déplacements du corps propre (mouvements segmentaires ou simples explorations) permettant une élaboration dynamique du schéma corporel et la construction d'un espace environnant "qui ne soit pas orienté selon une seule position du corps par rapport à laquelle les relations devant, derrière, droite, gauche, auraient une signification absolue" (DOURIEZ-PINOL, 1975).

Cette charnière entre l'espace proprioceptif et l'espace environnant témoigne de l'apparition de la fonction sémiotique (ou symbolique). La théorie de Piaget quant au passage du sensorimoteur au représenté repose sur l'imitation, considéré en tant que processus évolutif. Directe pendant la première année, l'imitation devient différée.

"Dès lors qu'il y a imitation différée, le geste au lieu d'avoir la valeur de signifier un aspect de la réalité présente, devient alors un "médiateur", un signifiant détaché du signifié" GALIFRET-GRANJON, 1981).

L'imitation différée est encore représentation en acte, mais prépare "l'imitation intériorisée, sous forme d'image mentale" (GALIFRET-GRANJON, 1981). Elle donne lieu vers 2 ans au "faire semblant" et au jeu symbolique solidaires, selon Piaget, de tout le développement cognitif de l'enfant.

L'imitation et l'activité ludique, en tant qu'éléments sémiotiques structurés, vont permettre à l'enfant d'élaborer des relations spatiales objectives, et de comprendre ainsi (à l'inverse du stade précédent "de causalité magique") les rapports entre les mouvements de son corps et ceux des objets et ainsi réussir son action sur l'objet.

Ce sera l'accès par le jeune enfant au stade des opérations pré-opératoires, puis des opérations concrètes (espace projectif et euclidien), lié à l'évolution du raisonnement de l'enfant quant à la métrique qui régit les rapports entre les objets d'une part, entre les objets et les personnes d'autre-part.

B/ Structuration spatiale

a/ DETERMINANTS MOTEURS

Je me réfère ici aux travaux de J. Paillard et à sa théorie "matrice" de la connaissance de l'espace. Dans la lignée des psychophysiologistes, il répertorie les activités matrices dont l'homme et l'animal sont dotés pour maîtriser leurs relations spatiales avec le monde dans lequel ils évoluent.

D'après lui, "ce sont les composantes motrices de l'action qui vont conférer une signification aux perceptions spatiales", et cité par Y. HATWELL, il nous dit que "le proprioceptif musculaire pourrait constituer l'élément commun de calibration spatiale de divers champs d'afférences extéroceptives (visuel, tactile, auditif) et le facteur de leur unification." (HATWELL, 1986)

Les activités motrices se répertorient en deux grands groupes, avec

- d'une part, *les actions de positionnement et de transport du corps* au service d'une fonction de repérage dans un espace orienté et de localisation des objets,
- et d'autre part, *les actions de manipulation dirigées sur les objets eux-mêmes.*

1/ D'après Paillard, les actions de positionnement sont assurées par les activités matrices posturales. L'attitude prise par le sujet résultera d'une stabilisation automatique de la tête et du corps dans l'espace, selon deux systèmes:

- le positionnement antigravitaire qui s'élabore sur un *référentiel basal* (ou statural), et qui dépend de l'appareil vestibulaire céphalique.
- le positionnement directionnel, qui permet l'orientation du corps et de la tête en direction des sources de stimulation externe, et qui est assuré par le jeu coordonné de trois systèmes spatiaux, organisés selon les trois plans perpendiculaires suivant:
 - plan médian sagittal dans lequel s'effectuent les mouve-

ments de relèvement et d'abaissement de la tête.

- plan horizontal dans lequel s'effectuent les déplacements latéraux droite-gauche.
- plan vertical (axe corporel) autour duquel s'effectuent les mouvements de rotation de la tête dans les deux sens.

Cette organisation n'est pas sans rappeler celle des trois canaux semi-circulaires de l'oreille interne, qui assurent la fonction d'équilibration du corps.

2/ Les activités de transport, induisant des changements de position, sont de deux sortes: transport du corps dans son ensemble et transport des segments mobiles sur un corps stable et orienté.

Paillard insiste ici sur le paramètre important mis en jeu dans ces activités: "l'estimation référencée de la position finale à atteindre par rapport à la position initiale" (Paillard, 1974). Ceci fait référence à la direction et à la distance à parcourir, programmées en fonction de ce paramètre initial.

3/ Finalement, par l'étude des actions de manipulation, Paillard cherche à dégager les *analyseurs fins* de l'espace des objets. Ceux-ci sont au nombre de trois:

- Les actions les plus primitives se localisent au niveau de la bouche et permettent saisie, succion, digestion...
- La main, en tant qu'organe de préhension, et la motricité digitale sont de grande valeur quant à une recherche informationnelle face à l'objet. Le développement considérable des aires de projection cutanées au niveau du cortex indiquent clairement l'importance du rôle tenu par ce "canal d'informations tactiles dans le guidage et l'ajustement de la motricité digitale (système corticospinal)". (PAILLARD, 1974)
- La vision est la troisième forme de "manipulation informationnelle", au service de laquelle se développent des aires corticales de projection visuelle à topographie importante. Ainsi la bouche, la main et la fovéa représentent trois exemples "d'un dispositif sensorimoteur d'ingestion sélective" de l'objet dans l'espace.

Ce que Paillard nomme "*la double sphère fonctionnelle*", qui assure, d'une part, la maîtrise des relations spatiales entre les objets et un corps mobile et, d'autre part, l'identification de l'or-

dre spatial (invariance de la forme et de la grandeur des objets), se situe sur deux plans :

- un plan moteur, où s'expriment un système d'origine corticale pour la manipulation orale et digitale des objets, et un système extrapyramidal organisant les activités posturocinétiques (positionnement et transport orientés).

- un plan sensoriel, où forme et qualités de l'objet sont appréciées au niveau cortical, alors que le repérage des lieux et des positions se situe à un niveau sous-cortical.

E. Vurpillot en fait une analyse fine dans le cadre de son étude sur l'appréhension des données spatiales sur le mode perceptif.

b/ DETERMINANTS PERCEPTIFS

D'après E. Vurpillot, l'information fournie sur les propriétés spatiales de l'environnement est récoltée essentiellement par deux systèmes récepteurs sensoriels, le visuel et le tactilo-kinesthésique. Sans l'oublier, elle met le système auditif quelque peu de côté, vu le moindre rôle que l'auteur lui attribue dans la prise de connaissance de l'environnement spatial.

Les récepteurs visuels sont localisés en deux zones denses et continues que sont les rétines droite et gauche, et répondent tous à un seul stimulus, la lumière.

Alors que les récepteurs tactilo-kinesthésiques sont dispersés dans tout le corps et sensibles à différents stimuli, tel la pression, le degré de tension des muscles striés en action, la valeur angulaire de la position de deux segments adjacents du squelette...

Ces récepteurs fournissent trois sortes d'informations, relatives à la posture du sujet, au déplacement du sujet ou de l'un de ses membres, et aux surfaces physiques rencontrées.

Ce que l'on peut noter, c'est que ces informations spatiales s'organisent autour de l'axe corporel, révélant "un système de référence égocentrique et tridimensionnel" (VURPILLOT, 1974), permettant l'appréhension par le sujet d'un *espace organisé et orienté*.

c/ DETERMINANTS AFFECTIFS

Avec Paillard et Vurpillot, nous avons abordé la structuration spatiale d'un point de vue essentiellement physiologique. Or il me semble important d'en parler à un niveau plus psychologique, à savoir la place que tient la relation affective entre l'enfant et son entourage (maternel entre autres), dans le cadre de l'appréhension et de l'organisation spatiales.

Je me réfère surtout aux travaux de Winnicott, parmi lesquels deux notions me semblent importantes à faire ressortir:

- celle de l'espace transitionnel qui s'instaure entre le nourrisson et la mère,
- celle de holding

déterminants tous deux de la future maîtrise de l'espace (corporel et ambiant).

1/ L'espace transitionnel

L'hypothèse de départ de Winnicott est qu'il existe une troisième aire, intermédiaire entre la réalité psychique interne et la réalité externe du monde environnant. Cette aire qu'il qualifie d'*aire d'expérience* se localise dans l'*espace potentiel* qui se crée entre l'individu et l'environnement.

Au départ, cet espace potentiel se crée entre le bébé et la mère, quand l'amour de celle-ci donne au nourrisson un sentiment de confiance dans le facteur "monde externe".

L'élargissement et l'enrichissement de cet espace transitionnel va permettre la mise en place de quelque chose de distinct entre soi et l'autre, d'où l'installation d'une relation de confiance.

C'est ainsi que Winnicott explique l'apparition d'une *aire de jeu* que renferme cet espace potentiel et qui "n'appartient ni au monde du dedans, ni à la réalité du dehors" (WINNICOTT, 1971).

" Le jeu a une place et un temps propre."

Il va ainsi développer une théorie sur le jeu qui a, ici, toute sa raison d'être mentionnée, vu les données piagétienne sur le rôle du jeu symbolique dans le passage d'un espace sensorimoteur à un es-

pace représentatif (précisé dans le chapitre précédent).

Selon cette théorie, l'enfant fait l'expérience au début de sa vie d'un contrôle magique sur les objets et l'espace qui l'entourent. C'est ce que l'un désigne par l'omnipotence. Puis petit à petit, vont se marier l'omnipotence et le réel, permettant à l'enfant de disposer d'un "terrain de jeu intermédiaire", espace potentiel entre la mère et l'enfant.

"Dans cette aire, l'enfant rassemble des objets et des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle... Il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles" (WINNICOTT, 1971)

De plus, jouer implique le corps par les expériences de manipulation d'objets. L'espace transitionnel se trouve ainsi rempli par les produits de la propre imagination créatrice de l'enfant, lui permettant de vivre son espace de façon structurée.

2/ La fonction de holding et l'orientation spatiale

Dans le cadre de son étude sur la genèse affective et relationnelle du nourrisson, Winnicott développe la notion de holding, fonction de soutien à la fois physique et psychique, et procurée au bébé par le personnage maternant.

Cette fonction reposerait sur une sensibilité particulière de la mère, face à laquelle le nourrisson pourrait ressentir une satisfaction corporelle, ceci grâce aux sensations proprioceptives et exteroceptives mises en jeu dans le holding.

A cette époque de narcissisme primaire, l'enfant fait l'expérience de ses premiers essais de cohésion corporelle. Ainsi le holding apparaît comme étant fonction d'une intégration spatio-temporelle de la personnalité de l'enfant.

C'est à partir de cette conception que l'on a pu dire que certains troubles de l'orientation spatiale chez l'enfant trouvaient leurs racines dans un mauvais holding, que se soit par défaillance de l'ajustement tonicopostural du bébé aux bras de sa mère, ou que se soit par inadaptation tonique de la mère en réponse à l'état tonique du nourrisson.

En effet, c'est à partir de l'adaptation tonique de la mère, et de son regard, que l'enfant pourra fournir des mouvements volontaires et dirigés dans un espace devenu cohérent car structuré.

C'est dans cette optique que peuvent être proposées en thérapie psychomotrice certaines formes de soutien, physique et psychique, en réponse aux troubles d'orientation et d'organisation spatiales, qui font revivre au patient des situations de holding satisfaisantes.

Pour certains enfants très perturbés, ce sera le maternage ou d'autres formes de soutien analogues, telles l'eau, l'équitation, la balançoire... Ce pourra être la relaxation, sans oublier, sur un plan plus psychanalytique, le transfert qui s'élabore entre le thérapeute et son patient, forme de soutien par excellence.

C/ Espace et développement de la pensée

a/ L'APPAREIL A PENSER LES PENSEES

Bion a élaboré une théorie de la pensée, qui suppose l'existence, d'une part, de pensées et, d'autre part, d'un appareil pour penser. Cet appareil sert à employer les "pensées épistémologiquement préexistantes" (GRINBERG et coll., 1976), ce que Bion nomme protopensées.

Par le jeu de deux mécanismes, la relation dynamique entre un contenu et un contenant, et la relation dynamique entre les positions schizoparanoïde et dépressive (terminologie kleinienne reprise par Bion), se forme peu à peu chez le nourrisson l'appareil à penser les pensées.

Le premier mécanisme met en jeu chez la mère (contenant) une aptitude à recevoir les projections et besoins (contenus) du bébé, ce que Bion appelle «la capacité de rêverie». Le second mécanisme met en relief le passage d'une phase de désintégration (avec dissociation des objets en bons et mauvais objets, et mise en place de mécanismes de défense telle l'identification projective, la dissociation, la négation, la toute puissance au l'idéalisation) à une phase d'intégration, Ceci peut se réaliser grâce à une émotion ou à une idée qui viennent "donner de la cohérence à ce qui se trouve dispersé et qui introduisent un ordre dans le désordre" (GRINBERG et coll. 1976).

Si ces deux mécanismes sont bien intégrés, le bébé jouira d'un appareil à penser renforcé et, couplé à la capacité de tolérer la frustration, il aura tout le loisir d'agir, en actes et en pensées, sur le monde environnant.

Aborder cette théorie me semblait important pour mieux comprendre la notion de contenant de pensée dont je vais parler.

b/ LES TROUBLES DES CONTENANTS DE PENSÉE

D'après B. Gibello, les contenus de pensée se constituent à partir des contenants de pensée qui leur servent de cadre et de limites, et dont ils tirent leur valeur significative.

Il distingue à côté des déficiences mentales, des démences et des inhibitions intellectuelles, les troubles des contenants de pensée cognitivo-intellectuels qu'il nomme *dysharmonies cognitives pathologiques et retards d'organisation du raisonnement*.

Ces troubles peuvent exister au niveau de l'appréhension intellectuelle de l'espace, ce qui motive l'écriture de ce chapitre.

Normalement, à partir de 9 ans, l'enfant pense l'espace en termes euclidiens, où deux figures sont identiques quand leurs côtés et leurs angles ont les mêmes dimensions. Piaget a montré qu'il existait, précédant ce stade, une phase où l'enfant pensait l'espace en termes topologiques (où les relations d'identité entre deux formes reposent seulement sur la continuité ou la discontinuité du tracé).

Or, il arrive que pour certains enfants, le développement de la pensée est normal pour ce qui est du temps, des nombres, du langage, et ne le soit pas en ce qui concerne l'espace. Ce qui donne des enfants ayant l'âge de penser l'espace en termes euclidiens, et qui l'appréhendent encore comme des enfants de 5-6 ans, à savoir en terme d'espace topologique.

C'est ce que Gibello et son équipe nomment *dysharmonie cognitive pathologique*, qui "relève d'une anomalie de développement des contenants de pensée, laissant intacte la compréhension des autres contenus". (GIBELLO, 1987)

L'équipe de Gibello, dans un laboratoire de la Salpêtrière, le LECI (laboratoire d'exploration cognitive et intellectuelle), a mis en évidence ces troubles de contenants de pensée, par des épreuves de type piagétien. Leur intérêt est qu'elles apprécient le raisonnement sur lequel s'appuie l'enfant pour répondre à un problème concernant la structuration et l'organisation spatiales. A ce propos, P. de Minvielle nous dit :

"Pour que l'espace devienne ce cadre référent, cohérent, fiable et sécurisant dans lequel nous vivons, évoluons et situons les objets de nos besoins et de nos désirs, il faut tout un développement individuel de la pensée; chaque enfant doit se construire sa propre représentation de l'espace

comme contenant, et lui-même comme contenu, puis comme un contenu parmi d'autres dans ce contenant infini qu'est l'espace au stade achevé de sa représentation."

(P. de MINVIELLE, 1987)

c/ ETUDE DE L'ESPACE EN TANT QUE CONTENANT DE PENSEE

A travers une étude reposant sur l'épreuve du plan d'appartement, P. de Minvielle dégage une évolution en trois phases de l'aspect cognitif du contenant spatial.

1. Au début, l'enfant se représente l'espace selon des modalités sensorielles non intégrées en un tout, c'est à dire soit de l'ordre du tactile, soit de l'ordre du sensorimoteur, ou de l'ordre du kinestésique.

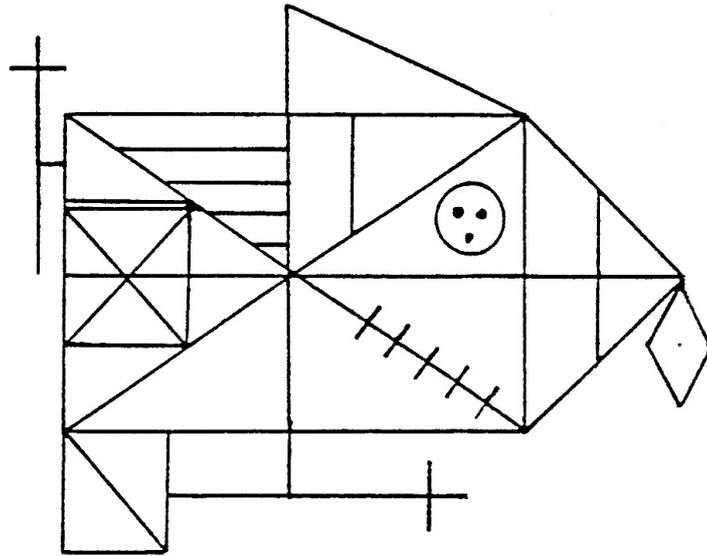
Puis, entre 2 et 9 ans, l'enfant peut projeter un contenant de niveau topologique, où les contenus ne sont pas encore orientés, ni réunis en un tout cohérent.

2. Vers 9 ans, la liaison des aspects figuratifs et opératifs de Piaget, permet à l'enfant de disposer de la mobilité des points de vue, de la réversibilité, opérant ainsi sur un mode projectif et euclidien.

3. Toujours vers 9 ans, la liaison progressive des opérations logico-mathématiques et infra-logiques, lui permet d'appréhender les contenants spatiaux de façon cohérente, en y introduisant des contenus orientés et en y tolérant les séparations ou le vide.

Une autre épreuve, celle de la figure de Rey, permet de juger du niveau cognitif de la projection spatiale. Cette figure représente contenants et contenus spatiaux, que l'enfant doit reproduire graphiquement, d'une part, en copie, et d'autre part, de mémoire.

Elle permet de noter de quelle façon l'enfant agence son espace, en observant de quelle manière il construit cette figure (noter s'il se sert des axes comme repères, si poser les contenants l'aide à mettre en place les différents contenus, voir ce qui de mémoire est laissé pour compte...)



"figure complexe" de A. REY et P.A. OSTERRIETH (1942)

D/ Le langage de l'espace corporel

a/ LA NOTION DE COQUILLE

Le corps est posture, mouvement, et de ce fait, il est aussi langage et communication. Males et Rohmer diront à ce propos :

"L'espace n'est ni isotrope, ni neutre, il est un champ de valeurs, transposition de l'imaginaire dans le réel, plus que du réel dans l'imaginaire." (MOLES ET ROHMER, 1978)

On ne peut travailler avec le corps sans prêter attention à ce qu'il nous dit. Le langage corporel est un langage non-verbal, mais il accompagne, précise, confirme ou infirme sans cesse le message verbal énoncé par le sujet. Selon ces auteurs, l'homme se construit autour de lui des *coquilles*, qui sont les vecteurs de son appropriation spatiale, Ils en distinguent six :

1. La première coquille est celle du corps propre, délimité par la *peau*, "fonction de l'être biopsychologique, à différencier d'une simple paroi". En effet, la peau a une fonction informative puisqu'elle est un système très étendu de multiples canaux sensoriels, informant sans cesse des rapports entre le corps et le monde extérieur.

C'est dans ce sens que l'on peut dire que la peau privilégie une certaine forme dans l'espace, à savoir le lieu de son propre corps. La sensibilité cutanée, tactile et vibratoire, matérialise "un point ICI" par rapport à "un AILLEURS", intériorisant une distance entre soi et l'autre.

Cette distinction entre le moi et le monde est étendue, grâce à l'oeil et à l'oreille (sens de la communication lointaine), au cours des jeunes années (entre 6 mois et 5 ans), à "un espace inaccessible sans déplacement."

Il s'agit de la "bulle phénoménologique qui enserme l'individu et qui consacre la distinction de l'univers extérieur en trois zones :

1. Le contact-ici
2. L'espace libre immédiat
3. Les espaces lointains où se situe l'autre dans le langage"

(MOLES, ROHMER, 1978)

2. La seconde coquille est la sphère délimitée par l'extension du geste immédiat et autonome. Par le geste, le corps a accès à un certain nombre d'opérations, d'actions ou d'objets, n'impliquant pas de déplacement général du corps.

3. La troisième coquille est dessinée par la sphère visuelle. Elle est matérialisée par l'espace mis sous l'emprise du regard "à l'intérieur de ce système concentrique de coquilles qui emboîtent l'homme". Dans l'optique d'une étude spatiale liée à l'architecture, telle celle de nos auteurs, cette sphère sera par exemple le volume de la pièce.

4. Une quatrième coquille est celle de l'individu, pris dans la société. C'est le lieu de la vie privée où est privilégiée la spontanéité, le refuge inviolable de chaque être.

5. La cinquième coquille comprend la sphère de rencontre entre les individus, le regard social des autres sur soi et inversement, à l'image du quartier.

6. Enfin, l'homme est également entouré d'une coquille d'anonymat, dans laquelle prime la neutralité entre les gens. Par analogie à l'architecture, c'est l'espace de la ville.

b/ NOTIONS DE PROXEMIE

Cette notion de coquille enveloppant l'homme fait évoquer la notion de *territoire*, au centre de nombreux travaux, tels ceux des sociobiologistes ou ceux des éthologistes. Il apparaît que "les rapports spatiaux entre les individus, la distance qu'ils ménagent entre eux sont d'authentiques systèmes de communication, tout autant que les signaux (visuels, auditifs, affectifs...) dont on use pour limiter son espace." (CORRAZE, 1980)

E.T. Hall a élaboré une théorie proxémique à l'aide de nombreux travaux, expérimentés par un échantillon de la population américaine moyenne, et en a dégagé l'existence de 4 distances régissant les contacts et les rapports entre soi et les autres.

Ces 4 distances, intime, personnelle, sociale et publique, cha-

cune répertoriée selon un mode proche ou lointain, définissent ainsi quatre enveloppes spatiales (ou bulles selon les termes de Hall). Les reconnaître permet de mieux comprendre les rapports affectifs qui se créent entre les personnes, et d'analyser ainsi plus finement les phénomènes conscients au inconscients qui sont mis en jeu dans l'appropriation et l'investissement d'un espace donné par un sujet donné.

Il apparaît que ce langage corporel est différent selon la culture, l'âge, l'affectivité du moment d'une personne, et qu'il faut savoir le déchiffrer et en tenir compte dans toute prise en charge en thérapie.

DEUXIEME PARTIE

I/ PRESENTATION D'UNE EXPERIENCE DE THERAPIE PAR LA MARIONNETTE EN REEDUCATION PSYCHOMOTRICE

A/ Présentation du centre

a/ L'ETABLISSEMENT

L'Institut Médico-Pédagogique (I. M. P.) de Massy accueille en externat une soixantaine d'enfants, dont l'âge s'échelonne entre quatre et quatorze ans.

Les difficultés de ces enfants ont des origines très diverses, séquelles de pathologie organique ou neurologique de la période néonatale, trisomie, troubles de la personnalité, troubles psychiatriques, psychoses, troubles du caractère avec retard global (au niveau du langage, de la motricité, instabilité, perturbations affectives).

Toutes ces difficultés sont à l'origine d'une non-scolarisation en cours préparatoire, voire en maternelle, ou de son interruption, et d'une demande d'entrée à l'I.M.P. (par l'entourage scolaire au médical).

b/ L'EQUIPE

L'I.M.P. emploie une équipe médicale, paramédicale et administrative, dont la répartition se fait comme suit :

Médical	1 psychiatre
Paramédical	2 psychologues
	10 éducateurs
	5 instituteurs spécialisés
	2 psychomotriciennes (sur un poste à mi-temps)
	1 musicothérapeute
	1 assistante sociale
Administratif	1 directeur
	1 secrétaire de direction
	1 secrétaire

L'I.M.P. emploie également une équipe sanitaire, chargée de l'entretien des structures d'accueil et des repas.

B/ Prise en charge

a/ ORGANISATION DES SEANCES DE REEDUCATION PSYCHOMOTRICE

La séance de rééducation psychomotrice est contenue dans le cadre d'un atelier de marionnettes, accueillant un groupe de six enfants accompagnés d'une éducatrice.

Nous sommes trois à encadrer cette séance, la psychomotricienne, l'éducatrice et moi-même.

Le groupe marionnettes se tient à raison d'une heure par semaine, ce rythme étant lui même scandé par un sous-rythme, vu qu'une fois sur deux, on construit la marionnette, et que la fois d'après, on joue derrière le castelet.

A chaque début de séance, qu'elle soit consacrée à la construction ou au jeu, on demande aux enfants de dessiner leur marionnette. Ce moment est très important, car il nous rassemble tous autour de la table et permet aux enfants d'exprimer leurs sentiments, de parler, de questionner...

C'est un moment privilégié où l'on peut observer au fil des séances l'investissement de la marionnette et l'évolution de celle-ci à travers sa représentation graphique.

b/ LES SALLES DE PSYCHOMOTRICITE

L'intérêt de cette répartition des séances est qu'elle permet l'investissement de deux espaces différents, celui du temps de la fabrication et celui du jeu.

Les enfants construisent leur marionnette dans un grand bureau, celui de la psychomotricité, attablés à une grande table, ou affalés par terre selon leur envie et le moment.

Quant au jeu, il se déroule dans le gymnase, faute de disponibilité de la salle de psychomotricité au moment de nos séances.

Afin de réduire cet espace gigantesque et très dispersant, nous

mettons en place à chaque séance un espace de jeu, fermé sur lui-même, contenant, d'une part, le castelet fait d'un drap noir tendu entre deux pans de mur formant un coin, et d'autre part, les bancs des spectateurs.

Ce qui est remarquable, c'est que les enfants mémorisent très bien le thème de chaque séance, et aménagent toujours leur espace de façon adaptée.

Ainsi, quand la séance est consacrée à la construction, ils investissent corporellement le bureau dès le début, sachant que l'on va y rester, et la place que prend chaque enfant pour dessiner n'est en rien anodine, vu qu'elle sera aussi celle où l'enfant construira.

Par contre, quand ils savent que l'on va jouer, l'investissement corporel du bureau, où ils dessinent leur marionnette, est beaucoup moins affectif et engagé, vu que l'on va quitter la salle pour l'espace de jeu du gymnase. Ils n'ont d'ailleurs qu'une hâte, c'est de s'y précipiter.

C/ Les enfants du groupe marionnettes

a/ DANIEL

Daniel participe à ce groupe depuis le début de l'année scolaire 87-88. C'est un jeune garçon de huit ans, de famille portugaise, entré à l'I.M.P. en Décembre 1986.

Sa naissance se passe normalement, mais il refusera le sein après avoir été nourri au biberon. A deux et trois ans et demi, il fait deux crises comitiales. Lors de la deuxième on le met sous gardénal et sous dépakine.

Il rentre à l'I.M.P. alors qu'il suit une scolarité en cours préparatoire, en étant également suivi trois fois par semaine dans un C.M.P.P.

Daniel se présente comme un bel enfant intelligent, mais selon le psychiatre, il existe un profond décalage entre ses potentialités intellectuelles et cognitives d'une part, et la quasi impossibilité d'une réalisation concrète d'autre part.

Le WISC est discordant, avec un Q.I. verbal nettement supérieur au Q.I. de performance. Son graphisme est très faible.

C'est un enfant très mobile, instable, destructeur, ayant une imagination sans contrôle et débordée par l'angoisse.

b/ SANDRINE

Sandrine participe à ce groupe depuis un an, c'est-à-dire depuis son entrée à l'I.M.P. en Septembre 1986. Avant, elle suivait avec beaucoup de difficultés son année de cours préparatoire.

C'est une grande fille de neuf ans et demi, agréable, souriante, dont le contact facile reste toutefois superficiel et défensif.

C'est une enfant qui a vécu dans son enfance une situation d'abandon, accueillie dans le foyer d'une tante paternelle et d'un oncle, où elle vivra certaines carences socio-affectives, sans repères solides.

Sandrine est toujours à la recherche d'une valorisation par l'adulte, mais celle-ci se trouve démantelée par la peur de l'échec.

Elle est aussi prise en charge au niveau scolaire, où il semble y avoir décalage entre les facilités de raisonnement et ses acquisitions dans le domaine du systématique.

c/ SYLVIE

Sylvie est dans ce groupe depuis deux ans, alors qu'elle est entrée à l'I.M.P. en 1981. C'est une jeune fille de 13 ans, dont l'allure physique générale est guindée et raide.

D'après la mère, Sylvie a marché vers 19 mois et n'a commencé à jouer que vers 2 ans. Le milieu familial est très lourd, avec un père éthylique et une mère très dépendante de ses propres parents, amenant Sylvie à faire de violentes crises d'angoisse. Elle est hospitalisée à trois reprises à la suite d'épisodes convulsifs fébriles, puis mise sous gardénal.

Sylvie a un important retard intellectuel, et des perturbations affectives sévères (inhibition, sidération) évoquant une psychose infantile précoce à croissance déficitaire.

C'est une enfant très dépendante de l'adulte, dont le langage est pauvre et stéréotypé, mais il évolue de plus en plus vers la communication.

d/ ELISABETH

Elisabeth participe au groupe marionnettes depuis un an. C'est une belle fillette de 11 ans, d'origine portugaise, souriante et au contact facile.

Elle est entrée à l'I.M.P. en 1985, à la suite d'un rejet scolaire massif, alors qu'elle venait de faire trois ans de maternelle.

C'est une enfant qui présentait à son entrée un tableau de profonde inhibition intellectuelle, accompagné d'importants troubles du langage. On peut penser que les troubles qu'elle manifeste sont la conséquence de processus carenciels graves de la prime enfance.

Elizabeth vit sur un mode d'insatisfaction, de malaise, qu'elle traduit de diverses façons, et qu'elle cherche à contrôler par le jeu, comme nous le verrons dans le jeu des marionnettes.

Cette année, elle exprime une grande volonté d'apprendre, ce que l'on observe dans sa prise en charge scolaire, dans son groupe de langage et dans la prise en charge en psychomotricité.

Sa relation aux autres change, elle partage et investit plus les autres enfants.

e/ SEVERINE

Séverine est nouvelle dans le groupe marionnettes, étant entrée à l'I.M.P. en octobre 1987. C'est une petite fille âgée de sept ans et demi, à l'allure menue et frêle.

Elle a été adressée à l'I.M.P. par l'école primaire où elle ne suivait plus du tout (après une année de cours préparatoire), et par le G.A.P.P, qui la suivait pour échec scolaire massif. Cette orientation sera vécue sur un mode douloureux par les parents, reconnaissant avec difficultés que leur fille a des problèmes.

La mère se présente comme une personnalité fragile hautement pathologique, le père est un homme frustré et renfermé, qui ne semble pas s'attarder sur les difficultés de sa fille.

Séverine est née prématurée (à 7 mois) et restera deux mois en couveuse avant de pouvoir rentrer chez elle. Le retard psychomoteur s'est installé progressivement et insidieusement, sans que les parents ne se rendent compte de son importance.

Ce n'est que vers 4 ans, quand elle est entrée à l'école maternelle, que les symptômes furent mis à jour.

C'est une enfant qui présente actuellement un retard affectif et intellectuel global, où l'on note un refus des apprentissages, une peur de l'échec, mais une aptitude pour le jeu informel.

Elle vit un rapport aux autres assez agressif, surtout dans sa façon de venir se "coller" au corps de l'adulte, sans adapter sa posture à celle de l'adulte.

Elle n'a pas de langage structuré et se renferme souvent dans une attitude régressive.

f/ SEBASTIEN

Sébastien participe au groupe marionnettes depuis deux ans.

C'est un grand garçon de 13 ans, à l'allure physique très enfantine.

Son histoire est liée à une situation familiale complexe. Il fera plusieurs épisodes de comitialité, à trois mois, neuf mois et trois ans et demi, à la suite desquels il sera hospitalisé.

Selon la mère, Sébastien a marché à 18 mois, a acquis la propreté difficilement, et a très vite présenté un retard moteur,

A son entrée à l'I.M.P. en 1981, après une première année de maternelle reconduite trois fois, et une prise en charge par le C.M.P.P. de Massy, Sébastien présente un décalage entre son âge réel et sa présentation physique et psychique. L'inefficience de ses capacités intellectuelles serait à relier à une immaturité affective globale.

La relation qu'il instaure avec l'autre est le plus souvent fuyante et fuyante, ce qui témoigne de son malaise quand l'adulte s'adresse à lui personnellement. Ce qu'il manifeste reste limité, l'expression ludique ou imaginaire de ses sentiments est pauvre ou stéréotypée,

En dehors du groupe de psychomotricité, il est pris en charge au niveau scolaire, où il montre cette année une bonne structuration de l'espace et du temps à travers les mathématiques.

Le bilan psychomoteur révèle que Sébastien a un niveau moteur d'un enfant de 7-8 ans, avec une organisation spatiale assez bien repérée. Mais il ne témoigne pas d'une réversibilité des points de vue, ne connaît pas les notions "dehors, dedans", "au milieu", "entre", connaît bien la droite et la gauche sur lui, mais par sur autrui.

D/ Le projet thérapeutique

Cette expérience de thérapie psychomotrice par la marionnette est vieille de cinq ans. Mais chaque année, le groupe d'enfants a été différent, ce qui a invité l'équipe (psychomotricienne et éducatrice) à moduler son projet thérapeutique en fonction des enfants accueillis dans le groupe, tout en conservant une certaine ligne directrice, celle de la créativité et de l'expression.

Cette année, deux enfants, Daniel et Séverine, sont nouveaux dans le groupe, les autres ayant déjà au moins un an d'expérience derrière eux.

a/ LE MATERIEL

Le matériel est bien sûr la marionnette. La construction de celle-ci nous paraissant faire partie intégrante de notre projet, nous ne fournissons pas de marionnette toute faite aux enfants, mais nous leur proposons divers matériaux pour la fabriquer.

Ces matériaux sont des matériaux de récupération (bouteilles, boîtes, boutons, tissus, laine ...), auquel nous ajoutons un matériel de "bricolage" (ciseaux, scotch, colle, feutres, matériel de couture...). Les "matières premières" sont apportées par les enfants et les adultes, ce qui nous semble impératif, vu notre projet.

En effet, cela permet aux enfants de se tromper, de gâcher, de recommencer sans que cela ne soit grave.

Cela leur permet également de chercher dans la vie quotidienne ce qui pourra servir au groupe, ce qui est une manière de prêter attention à ce qui nous entoure, et de le sublimer.

A un niveau plus symbolique, cela permet de voir que l'on peut créer, faire des merveilles à partir d'un rien, avec ce que l'on met de côté ou que l'on jette, ce qui ne doit pas être sans résonance pour ces enfants marginalisés.

b/ L'EQUIPE

La présence de plusieurs adultes est nécessaire, pour plus de disponibilité aux enfants et pour analyser plus finement ce qui est mis en jeu au niveau psychomoteur et au niveau psychologique.

L'observation et l'intervention éventuelle de l'équipe sont effectives dans le cadre de la fabrication de la marionnette, et dans le cadre du jeu, ces deux temps étant aussi importants l'un que l'autre.

c/ LE PROJET EN LUI-MEME

Le projet est à envisager de manière progressive, en laissant les enfants, dans un premier temps, explorer les différents espaces qui leur sont proposés, à savoir l'espace de construction et l'espace de jeu. Ces prémices sont importants, permettant aux enfants d'investir de manière personnelle ce cadre, dans lequel interviendront peu à peu la manipulation du matériel et la création en groupe.

Petit à petit, la marionnette se créera, et ils la situeront dans un espace bien précis, celui du castelet et celui de l'histoire qu'ils imagineront.

Ainsi la marionnette sera le moteur de désirs d'expression et de création, avec tout ce que cela comporte d'identification et de projection de soi dans ce que sera la marionnette.

Le temps de construction, où se confrontent les impératifs de la réalité et l'imaginaire de l'enfant, est primordial.

Ce temps permet la manipulation de matériaux, et ceci dans l'optique de fabriquer une "architecture" obéissant aux lois de la "géométrie volumique" et de l'esthétique (nous pourrions juger de l'habileté manuelle de chaque enfant, et de sa démarche dans la fabrication). Il permet aussi l'investissement affectif de la marionnette, qui devient "la création de l'enfant".

La marionnette va situer l'enfant dans un espace et un temps donnés (celui du groupe) et imaginaires (celui de l'histoire).

L'intérêt d'une telle prise en charge est de donner aux enfants un outil privilégié, la marionnette, qui est à la fois instrument d'assimilation à soi (par l'image qu'on lui donne, par l'affection

qu'on lui porte) et outil de distanciation.

La marionnette est un moyen d'exprimer et de donner à voir et à entendre. Elle sollicite tout le corporel de l'enfant, elle fait se confronter réel et imaginaire, et fait entrer l'enfant dans les règles d'un groupe, avec tout ce que cela comporte de socialisation et de reconnaissance du regard de l'autre sur soi.

Tous ces paramètres font que cet atelier est à la fois atelier d'expression et de rééducation, et par conséquent thérapeutique.

II/ LA RELATION CORPS-ESPACE DANS LE CADRE DE LA MARIONNETTE THERAPEUTIQUE

A/ Contrôle et connaissance du corps propre

a/ TONUS ET CONTROLE POSTURAL

Le jeu de la marionnette implique chez celui qui la manipule tout un ajustement de sa mécanique corporelle. Afin que la marionnette puisse avoir un jeu expressif, il faut dans un premier temps que la posture de l'enfant soit bien assise. Ce contrôle fait appel au *tonus de fond*.

L'activité tonique se définit comme réglant le degré de tension des muscles, entretenu en permanence dans le muscle en dehors de tout mouvement. C'est elle qui fait l'étoffe des attitudes, postures au mimiques.

Le jeu de la marionnette sera l'occasion pour l'enfant de vivre son fond tonique et de l'ajuster en fonction des postures au mouvements qu'il devra prendre derrière le castelet.

Il me faut aborder une notion fondamentale chez les marionnettistes, à savoir celle de *corps-outil*. On entend par corps-outil, la nécessité d'une mise en jeu adaptée de la mécanique corporelle interne (osseuse et musculaire surtout), pour permettre à la marionnette de se mouvoir librement. Cette mécanique du corps est le résultat d'une longue évolution phylogénétique (témoin par exemple, le passage de la colonne vertébrale du plan horizontal au plan vertical, se répercutant sur la répartition du poids corporel).

Le rôle du bassin se révèle ici prédominant. En effet, c'est à partir du bassin, et de ses mouvements de bascule (antérieur et postérieur par rapport à l'axe horizontal) et de rotation (autour d'un axe vertical), que partent les mouvements de la colonne vertébrale, qui se trouve dans son prolongement. Le bassin est donc le moteur du mouvement corporel.

Autre notion importante, en théâtre de marionnettes, comme dans toute autre forme d'art scénique, il faut savoir *placer son corps*, c'est-à-dire ajuster son tonus de fond pour permettre à la mécanique corporelle de fonctionner avec le maximum d'efficacité et dans un minimum d'efforts.

Sur une stature équilibrée, on peut libérer omoplates et épaules, mobilisant ainsi bras et mains plus facilement, ce qui permet à la marionnette d'être plus indépendante (par rapport au corps du manipulateur) et de ce fait plus expressive.

Placer son corps, c'est savoir placer les différents segments corporels de façon coordonnée, pour un mouvement plus fin et expressif, mais c'est savoir aussi placer son corps globalement dans un espace de jeu déterminé, afin d'exploiter au maximum toutes ses possibilités de déplacements, ce qui ajoutera à la richesse d'expression de la marionnette.

On se rend compte que manipuler une marionnette, c'est faire vivre son corps à la fois en suspension et dans l'assise, ce qui nécessite un bon ajustement tonique et permet de faire l'économie de nombreux gestes fatigants, car non adaptés au fond postural.

Cette activité tonique représente selon Vallon, avec l'activité cinétique, une des deux polarités de l'ajustement moteur, et est à la base des attitudes prises par un sujet.

"L'équilibre entre la vie de relation (les attitudes) et l'activité tonique ou posturale, réside dans la perpétuelle dépendance de leur antagonisme, fait initial et fondamental" (WALLON, cité par LE BOULCH, 1982)

Cet ajustement tonique, ou postural, est dominant quand le jeu de la marionnette demande au manipulateur de conserver une certaine attitude, ou servira de toile de fond lorsque la marionnette (et de ce fait le corps du sujet) nécessite une organisation praxique.

b/ EQUILIBRE

1. Equilibre statique

Une notion importante à percevoir lorsque l'on associe la marionnette à la rééducation psychomotrice, c'est celle d'axe corpo-

rel. La marionnette met en jeu tout l'équilibre corporel par les directions qu'elle imprime au corps, surtout aux bras, dont elle est le prolongement

L'équilibre statique est sans cesse sollicité, pour rétablir le déséquilibre qu'engendre le jeu de la marionnette, au niveau de l'hémicorps supérieur.

La marionnette vit dans le prolongement du corps, se trouve donc dans l'axe du corps de l'enfant qui la manipule. Il prendra diverses positions, debout, à genoux, penché... qui nécessitent la mise en jeu de muscles stabilisateurs divers. Pour manipuler sans trop se fatiguer, il sera enclin à se tenir le plus droit possible et à élargir son polygone de sustentation, afin d'avoir une position stable et équilibrée.

2. Equilibre dynamique

L'équilibre dynamique est sans cesse sollicité lors des déplacements du corps dans son ensemble derrière le castelet, accompagnant ceux du corps de la marionnette.

Cet équilibre doit permettre de conjuguer la direction et l'amplitude des mouvements des membres inférieurs à l'orientation de la marionnette inscrite au niveau des membres supérieurs.

Loin d'être passif derrière le castelet, l'enfant qui manipule bouge beaucoup, exploitant tout l'espace de jeu. Il parcourt à la fois l'espace immédiatement proche derrière le castelet, mais aussi tout le champ de profondeur qui existe derrière ce dernier. Ces espaces sont le lieu de courses, de sauts, qui mettent activement en jeu la coordination musculaire des muscles antagonistes, afin que le corps reste toujours équilibré.

c/ EDUCATION DES SENSATIONS

Le corps est le réceptacle de nombreuses sensations, qui permettent au sujet d'être constamment informé, à la fois sur son espace intérieur et sur l'espace environnant. C'est en développant sa sensorialité et sa sensibilité que l'enfant pourra prendre conscience de l'espace dans lequel il agit.

Développer sa sensibilité, c'est permettre au corps de se situer correctement dans l'espace, mais aussi par rapport à l'objet, et par

rapport à autrui, tous deux éléments contenus dans cet espace.

L'objet, ici principalement la marionnette, est le support et l'intermédiaire indispensable en rééducation psychomotrice, la sensibilité permettant d'entrer en contact avec lui.

La marionnette va, d'une part, permettre à l'enfant de développer sa sensibilité proprioceptive. Celle-ci sera sollicitée lors du jeu, dans tous les mouvements globaux ou segmentaires exigés par la manipulation, mais aussi lors de la fabrication de la marionnette (à un niveau plus fin, celui de la manipulation manuelle des différents matériaux de construction).

En effet, les différentes articulations, les différents muscles des doigts, de la main, de l'avant-bras et de l'épaule seront vivement sollicités et riches en sensations diverses.

D'autre part, la marionnette met en jeu la découverte de la sensibilité intéroceptive, celle des sensations internes (viscérales, circulatoires et respiratoires).

L'ensemble de ces sensations joue un rôle important dans la construction du schéma corporel. C'est surtout au niveau respiratoire que le jeu de la marionnette permet une éducation. Donner vie à la marionnette, c'est presque lui donner son souffle, notamment quand on lui prête sa voix.

La respiration se trouvera éduquée lors des différents déplacements corporels de l'enfant, suite de mouvements actifs et de mouvements reposant sur un corps stable et immobile. Il appréciera les moments d'accalmie respiratoire comme des moments de détente, et prendra conscience du rapport mouvement-respiration.

Finalement, la marionnette permet de développer la sensibilité extéroceptive, celle qui permet, par des récepteurs situés à la surface du corps, de renseigner constamment ce dernier sur ce qui se passe dans le milieu ambiant. Ce sont les récepteurs tactiles, sensibles à la chaleur, à la douleur, qui, associés aux récepteurs sensoriels (visuel, auditif, olfactif, gustatif) sont sollicités lors des déplacements et des contacts avec l'objet (la marionnette, les décors..) ou avec autrui (les enfants qui manipulent ensemble).

Toutes ces sensations sont à l'oeuvre dans la construction du schéma corporel, et me semblent se retrouver dans la notion de Moi-Peau développée par D. Anzieu.

"Par Moi-Peau, nous désignons une configuration dont le moi

de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi, à partir de son expérience de la surface du corps." (ANZIEU, 1974)

Il attribue à la peau une triple fonction :

- 1 - La peau est un sac qui retient à l'intérieur le bon, le plein, procurés par les soins, l'allaitement et le bain de paroles de la mère.
- 2 - La peau est une surface qui marque le lien avec le dehors, barrière protectrice par rapport aux agressions extérieures.
- 3 - La peau est un lieu primaire d'échange avec autrui (comme la bouche).

Ces différentes fonctions de la peau mettent en relief l'existence, dans la vie de toute personne, d'un dehors et d'un dedans, deux espaces situés par le corps.

"Ces activités (soins corporels et relations corporelles entre la mère et son enfant) conduisent progressivement l'enfant à différencier une surface comportant une face interne et une face externe, c'est à dire permettant la distinction du dehors et du dedans, et un volume ambiant dans lequel il se sent baigné, surface et volume qui lui apportent l'expérience d'un contenant" (ANZIEU, 1974)

Comme nous venons de le dire, construire et manipuler une marionnette permet de multiplier et de voir se conjuguer les différentes sensibilités, à la base du Moi-Peau selon Anzieu. Un autre élément qui va permettre cette distinction entre un dehors et un dedans, sera le castelet.

d/ SCHEMA CORPOREL

Le schéma corporel peut se définir comme l'expérience qu'a tout sujet des parties, des limites et de la mobilité de son corps, à partir des nombreuses sensations proprioceptives, intéroceptives et extéroceptives ressenties au niveau corporel,

Le schéma corporel n'est pas un modèle fixé dans le temps, mais une structure malléable qui se modifie, s'enrichit sans cesse des différentes positions au mouvements dont le corps fait l'expérience dans ses rapports avec l'espace environnant.

1. La construction de la marionnette

La construction de la marionnette développe la prise de conscience de son schéma corporel, vu que l'enfant est confronté à la fabrication d'un objet représentant un personnage humain. Il lui faut combiner les différents matériaux dont il dispose pour tenter de représenter une marionnette à l'image humaine.

La marionnette, qui est malléable, car sous le contrôle et le désir créatif de l'enfant, donne à ce dernier l'occasion de se représenter son schéma corporel, vu qu'il manipule et assemble les matériaux pour leur donner une forme à son idée. Il va expérimenter différentes solutions, jusqu'à trouver celle qui lui plait.

Tout au long de cette construction, l'enfant transpose inconsciemment l'image qu'il a de son propre corps, et la découvre ainsi matérialisée sous forme de marionnette.

Nous retrouvons cette projection du schéma corporel dans les dessins de la marionnette, demandés à chaque début de séance.

2. Le jeu de la marionnette

Le jeu de la marionnette permet une prise de conscience de son schéma corporel par les mouvements et les déplacements que la main de l'enfant imprime à la marionnette, et qui sont le prolongement des mouvements et des déplacements du corps de l'enfant.

La marionnette me semble être un support de projection du schéma corporel de l'enfant, ce schéma ne représentant pas seulement la conscience que l'on a de son corps en statique, mais également la conscience d'un corps en mouvement dans un espace d'action donné.

Manipuler une marionnette oblige à se latéraliser par rapport à elle (choix de la main) et par rapport au castelet. En effet, si l'enfant manipule avec sa main droite, il lui sera plus facile d'orienter et de déplacer sa marionnette vers la gauche du castelet, c'est-à-dire vers la gauche de l'enfant, quand celui-ci est face aux spectateurs.

L'inverse l'obligerait à contorsionner son poignet et finalement tout son corps, le déstabilisant par rapport à son axe corporel.

Ces différents choix, qu'il devra effectuer quant à l'orienta-

tion de la marionnette, auront une résonance immédiate au niveau du corps et de son placement dans l'espace, ce qui viendra enrichir le schéma corporel de l'enfant.

Ainsi nous pouvons dire que la fabrication, le dessin et la manipulation de la marionnette sollicitent constamment la prise de conscience du schéma corporel. C'est à l'équipe de savoir y prêter attention, d'expliquer et d'appuyer sur ce fait, quand elle sent que l'enfant bute sur un problème ou qu'il est en train d'intégrer de nouvelles informations propres à l'image du corps.

B/ Le mouvement

a/ AMPLITUDE DU MOUVEMENT

Le mouvement s'étudie selon trois paramètres, l'intensité, la rigidité et l'amplitude. Je m'attacherai plus particulièrement à l'étude de ce dernier paramètre, car il met en jeu la distinction qui existe entre *espace proche* et *espace lointain*.

L'espace proche est celui qui entoure le corps, espace que l'on peut atteindre sans déplacement général du corps, dont la limite est fixée par le point dans l'espace que le bras peut atteindre en extension maximale.

L'amplitude du mouvement correspond à l'étendue du mouvement dans l'espace, et on peut la qualifier de limitée, normale ou ample selon les situations.

C'est à partir d'une posture donnée que le mouvement pourra prendre de l'ampleur, pour se terminer sur une autre posture. Cette dernière est donc à la base même du mouvement.

Cet espace proche est investi de nombreuses manières dans le cadre de l'activité marionnettes.

Au cours de la fabrication de la marionnette, l'amplitude du mouvement est assez restreinte, vu que le travail est très minutieux et qu'il nécessite un contrôle visuel optimal sur les tâches fines exécutées au niveau des mains. Les mouvements se déroulent dans un espace très proche du corps, dans un courant centripète par rapport au corps.

Alors qu'au cours du jeu, le mouvement se situe dans un sens centrifuge par rapport au corps, la marionnette permettant d'exploiter tout le champ de l'espace proche, toujours à la limite de l'espace environnant, celui des objets nécessitant un déplacement du corps pour pouvoir être touchés et manipulés.

La marionnette permet ce va-et-vient incessant entre l'espace entourant directement le corps et l'espace plus lointain que l'extension du bras permet d'investir.

Elle est facteur d'*ouverture* de soi aux autres, ce qui est thérapeutique en soi, vu qu'elle entraîne chez l'enfant qui manipule un effort de communication et de socialisation.

b/ COORDINATION GLOBALE ET SEGMENTAIRE

Les coordinations globale et segmentaire du corps reposent sur le fond tonique du sujet. Selon que ce dernier est hypertonique au hypotonique, le mouvement résultant de cette coordination aura une intensité différente, l'intensité du mouvement étant définie par le degré de tension musculaire mis en jeu.

Les mouvements entraînés par la marionnette, que ce soit lors de sa fabrication ou lors de sa manipulation, mettent en jeu ces diverses coordinations et témoignent de l'*adresse* de l'enfant.

L'*adresse* du sujet est corrélative d'un bon ajustement moteur, dont la richesse est caractéristique d'une bonne coordination motrice, exploitant la variété des mouvements dits volontaires.

"A l'arrière plan de cette motricité fine se traduisant sur le plan de l'ajustement par la réalisation de praxies, il ne faut pas négliger l'ajustement postural dont la bonne marche conditionne la précision des mouvements volontaires"

(LE BOULCH, 1982)

c/ DE LA PRAXIE AU GESTE

Le développement des praxies est lié, au cours de l'ontogenèse de l'enfant, au *phénomène d'apprentissage*. Confrontés à de nouvelles situations, l'enfant va devoir élaborer de nouvelles formes de réponses pour pouvoir s'ajuster à ces situations, ce qui lui est permis grâce à l'apprentissage.

La répétition de ces nouvelles réponses les inscrit en tant qu'*habitudes motrices* qui, lorsqu'elles sont suffisamment complexes, deviennent des *habiletés motrices*.

La *praxie* est l'expression neurologique d'habileté motrice et désigne un ensemble de mouvements coordonnés en fonction d'un but, d'un résultat ou d'une intention.

Le développement des praxies se trouve donc lié à deux facteurs : la motricité et le corps propre.

- Par sa motricité, l'enfant explore sans cesse son espace environnant, espace d'action, et va accéder aux objets, puis aux représentations mentales, support des premières praxies.

- "C'est en prenant comme base le corps propre que le mouvement se développe dans un espace orienté, dirigé et agi, l'espace des objets, l'espace praxique" (STAMBACK et Coll., 1964)

C'est ainsi que le développement des praxies va concourir à la perception et à la connaissance du schéma corporel.

Des praxies aux gestes, il n'y a qu'un pas. Le geste est une organisation praxique chargée de sens, mettant en cause la personnalité toute entière, et qui révèle trois sortes d'intentions :

1. Les *praxies à visée transitive* impliquent une action directe sur l'objet en vue de le modifier.

2. Les *praxies à caractère symbolique* sont en relation avec le désir de transmettre un message gestuel à autrui.

3. Les *praxies à visée esthétique* cherchent à transmettre un message gestuel, dont l'intention est plus centrée sur sa qualité formelle que sur sa précision.

La gestualité est et permet une communication avec autrui, révélant la personnalité de chacun (à rapprocher de la relation tonico-émotionnelle selon Wallon).

La marionnette va être le facteur de connaissance et d'enrichissement de l'expression gestuelle de l'enfant.

En la fabriquant, il développe des praxies à visée transitive, vu qu'il lui construit une forme, un volume, qui prennent corps et place dans l'espace ambiant,

En la manipulant, les trois sortes de praxies sont mises en jeu, vu que la marionnette va être l'instigatrice d'une gestualité adaptée au message, symbolique et esthétique, qu'elle cherche à communiquer aux autres.

C/ Structuration temporo-spatiale

a/ L'ESPACE

1. Le repérage dans l'objet

Dans une volonté de compréhension du processus d'acquisition de l'espace chez l'enfant, L. Lurçat a mis l'accent sur le rôle du corps et de l'objet dans la structuration de l'espace.

L'objet apparaît ainsi comme le centre d'une carte locale dont les grandes polarités sont celles-mêmes du schéma corporel, à savoir le haut, le bas, la droite, la gauche, l'avant et l'arrière. Ces notions font appel à la fonction d'orientation, un des facteurs fondamentaux de l'appréhension spatiale par l'enfant.

L'enfant détient deux moyens pour connaître son espace environnant, direct par ses déplacements exploratoires et ses manipulations d'objets, indirect par l'entourage qui lui dénomme les objets, les lieux, et les interdits qui s'y réfèrent.

Mais cette connaissance ne peut se faire sans construction et intériorisation de repères spatiaux. L. Lurçat en distingue deux formes :

- Les repères objectifs, indépendants de la position du sujet, liés à la pesanteur, tel le couple de repères HAUT-BAS.
- Les repères subjectifs, relatifs à la position du sujet, tels les couples DEVANT-DERRIERE et DROITE-GAUCHE qui, selon H. Wallon et L. Lurçat, sont les composants physiologiques du champ ambiant.

L'apport précieux de L. Lurçat me semble se focaliser dans son explication de la connaissance de l'espace par la projection du schéma corporel dans l'objet. C'est à ce niveau que se situe tout l'intérêt de la marionnette. Objet par excellence, et surtout objet à notre image, elle facilite cette transposition de nos repères corporels sur le corps de la marionnette, ce qui rend la manipulation plus aisément adaptée à l'espace de jeu et amène ce dernier à être plus facilement visualisé et structuré.

Le jeu des marionnettes permet à l'enfant d'intégrer son espace, ceci grâce à la manipulation de l'objet marionnette. Nous savons qu'au cours du développement de l'enfant, la manipulation précède le repérage dans l'objet tout en le préparant activement. La manipulation est d'abord tâtonnante et exploratrice, avant d'être intégrée à une action sur l'objet (au sur le milieu environnant par le biais de l'objet).

Selon L. Lurçat, la projection du schéma corporel sur l'objet se fait à deux niveaux différents, l'un postural, l'autre sémantique (en rapport avec la fonction et la structure de l'objet).

La genèse de la structuration spatiale de l'enfant sera le témoin de la liaison progressive de ces deux facteurs, biologique et social, et des progrès de la transposition de son champ ambiant sur

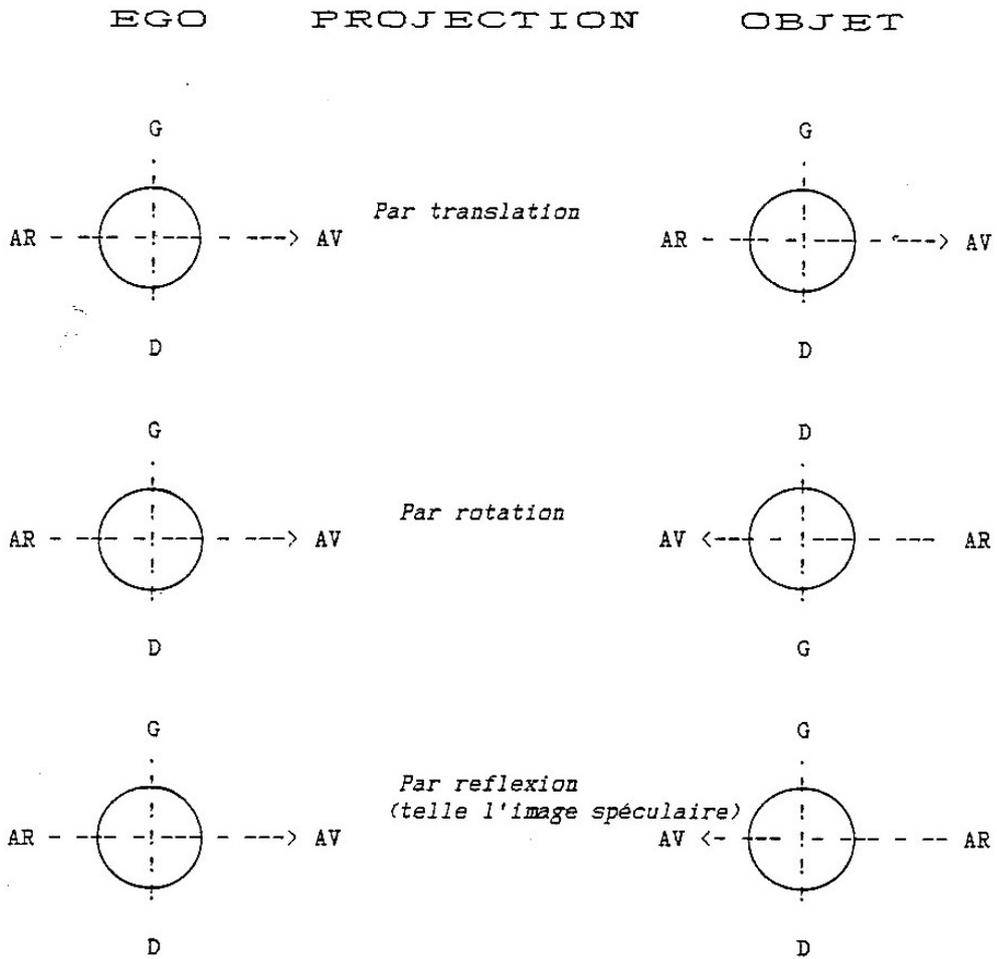


Schéma "Identification du schéma corporel avec l'objet"
(L. LURCAT, 1979, p 12)

celui de l'objet.

L. Lurçat expose les trois modes de projection du schéma corporel sur l'objet, lorsque celui-ci est placé devant soi:

- par translation
- par rotation (de 180° autour d'un axe vertical)
- par réflexion (symétrie).

Le choix du mode de projection va dépendre, de manière essentielle, des polarités propres de l'objet. La marionnette peut être définie comme objet anthropomorphique, avec un AVANT, un ARRIERE, une DROITE, une GAUCHE, un HAUT et un BAS, vu qu'elle représente le plus souvent le personnage humain (ce qui est le cas dans notre atelier). La polarité de la marionnette, identique à la nôtre, va faciliter cette projection et donc ce repérage sur elle, ce qui sera un élément moteur de la structuration spatiale.

L. Lurçat souligne, d'autre part, l'importance de la projection du schéma corporel, à la base du repérage et de l'orientation dans l'espace, comme initiatrice du langage et de la connaissance de soi. La marionnette a en effet valeur de communication, puisque l'enfant lui prête ses mouvements et sa voix lors du jeu improvisé.

Elle est également facteur de connaissance de soi par les rapports que l'enfant établit entre son propre corps (et l'image qu'il en a) et le corps de la marionnette, sa création.

"Dans le cas particulier du repérage et des liaisons qui s'établissent à cette occasion entre le corps et l'objet, la nature psychologique de ce phénomène n'est pas réductible à sa base biologique, ni à sa base sociale... En s'intégrant, les bases matérielles du psychisme façonnent la mentalité de l'individu, son affectivité, sa conception du monde".

(L. LURCAT, 1979)

2. Accès à la connaissance de la latéralité

La fonction de repérage et d'orientation dans l'espace a une finalité, à savoir l'accès à la connaissance du corps propre et de sa latéralité.

"La connaissance du corps propre procède de la connaissance de l'espace, et en même temps elle la rend possible."

(L. LURCAT, 1979)

La latéralisation chez l'enfant s'observe dès la première année. D'après Hecaen et Ajuriaguerra, "c'est la main préférée dans des tâches manuelles nouvelles qui signe cette latéralisation". Wallon explique le choix que l'enfant doit faire entre ses deux mains, l'une étant active et donc initiatrice de l'acte, l'autre étant équilibrante et assurant la réalisation de cet acte.

Cette latéralisation débouche, d'une part, sur la connaissance de la latéralité, sur soi puis sur autrui. D'après N. Galifret-Granjon, la reconnaissance sur soi se fait vers 6 ans (dans 86 % des cas), sur autrui vers 8 ans (dans 80 % des cas).

Elle débouche, d'autre part, sur l'orientation subjective dans l'espace. Au début, l'enfant ne distingue pas les deux côtés de son corps, puis il comprend vers 4-5 ans qu'il a une droite et une gauche de chaque côté de son corps. Vers 6-7 ans, il distingue ses deux mains, ses deux pieds, puis ses deux yeux. Et ce n'est que vers 8-9 ans qu'il reconnaît avec précision laquelle est la partie droite, laquelle est la partie gauche de son corps.

Ce passage de la latéralisation à la connaissance de la latéralité permet de mieux cerner la texture du schéma corporel.

"Le schéma corporel, loin d'être un canevas primitif sur lequel se greffent les acquisitions ultérieures, est l'aboutissement de liaisons qui s'établissent entre l'espace postural et l'espace ambiant." (L. LURCAT, 1979)

La marionnette va mettre en jeu cette latéralité, puisque l'enfant va devoir faire un choix entre ses mains droite et gauche pour la manipuler. L'orientation de la marionnette, d'une part, par rapport au castelet, et d'autre part, par rapport aux spectateurs, va permettre qu'il fasse un effort de repérage par rapport à son propre corps et par rapport au corps de l'autre enfant qui manipule avec lui.

La marionnette est donc facteur de structuration de l'espace corporel, mais elle permet aussi d'investir l'espace environnant, ce qui m'amène à la notion de spatialisation.

3. La spatialisation

La marionnette va donner un sens à l'espace ambiant de l'enfant. Elle est à la fois la source, le moyen et le but de l'investissement de son espace de jeu par l'enfant.

Investi de façon désordonnée au début, l'espace de jeu sera progressivement structuré, corporellement, afin de pouvoir respecter certaines consignes importantes, dont la principale est que la marionnette doit être vue par les spectateurs et donc émerger de derrière le castelet.

Sans cesse sollicité à donner à voir, l'enfant devra trouver une manière d'investir l'espace de jeu, en visionnant ce que tel mouvement ou tel déplacement de son corps entraîneront comme position ou expression de la part de la marionnette. C'est ainsi qu'il construira progressivement ses repères spatiaux et qu'il pourra profiter de toute la richesse de mobilité corporelle qu'offre l'espace de jeu.

Nous y serons attentifs, surtout chez Daniel et Sandrine, tous deux vivant leur corps constamment en action, mais de façon incontrôlée.

Nous venons de voir comment l'enfant organise son espace en fonction des objets qui l'entourent (le castelet et la marionnette).

L'enfant organise aussi son espace en fonction de l'autre. Le jeu de la marionnette permet à plusieurs enfants, le plus souvent au nombre de 2-3, d'entrer en relation, corporellement et par la marionnette, dans le cadre d'une histoire qu'ils ont imaginée et qu'ils construisent spatialement ensemble.

L'enfant n'est plus seul dans son espace, il doit compter avec autrui, ce qui l'amène à réorganiser cet espace. Il lui faudra faire attention à l'immobilité ou aux mouvements de l'autre, respecter son espace postural, tout en le combinant avec son propre espace corporel, ceci au sein d'un espace ambiant commun qu'il leur faudra structurer en fonction de ces nouveaux paramètres.

Ainsi la spatialisation entraîne, d'une part, une structuration de son espace d'action et se trouve, d'autre part, être facteur de socialisation par l'intermédiaire du corps, élément contenu dans cet espace.

b/ LE RYTHME DU MOUVEMENT

1. Bases neurologiques

Le néocortex joue un double rôle dans le déroulement d'un mouvement. D'une part, il fixe une intentionnalité au cours de l'acte volontaire. D'autre part, il "intervient au moment voulu dans les modalités d'exécution de la praxie en cours de déroulement" (LE BOULCH, 1982).

Le cortex intériorise une *structure sonore*, qu'il accorde à la succession ordonnée des temps de contraction et de relâchement musculaires (ce que Le Boulch nomme la rythmicité de l'automatisme). L'efficacité du cortex est fonction d'un travail de discrimination perceptive au niveau de trois champs informationnels différents, les champs kinestésiques, visuel et sonore. Ainsi cette double intervention corticale va servir de base au *schéma d'action*, et permettre au mouvement de s'inscrire comme finalisé dans le temps et dans l'espace.

2. La structure temporelle du mouvement

D'après Le Boulch, qui s'est inspiré des travaux de P. Fraise sur les structures rythmiques, l'organisation interne et la cohérence du mouvement lui sont conférées par ses caractéristiques temporelles.

"Le respect du rythme, c'est-à-dire de l'organisation dans le temps des différentes séquences du mouvement associée à leurs caractéristiques intensives, en assurera l'harmonie et la cohérence. Au contraire, un défaut de structuration temporelle en fera un ensemble haché et anguleux."

(LE BOULCH, 1982)

Pour qu'un mouvement puisse avoir un sens par rapport à l'espace et au temps dans lesquels il s'inscrit, il faut que sa structure temporo-spatiale, structure interne de l'individu, soit adaptée à la structure temporo-spatiale externe, celle du monde environnant.

Une des propriétés manifestes du mouvement, c'est sa distribution suivant un certain rythme, ce dernier résultant d'une succession ordonnée des temps courts et des temps longs, deux types d'intervalles qui sont le fondement d'une séquence rythmique.

Le rôle du cortex, que nous venons d'analyser succinctement, est primordial, vu qu'il permet une prise de conscience de plus en plus fine du déroulement d'un mouvement, qu'il soit volontaire et finalisé telle la praxie, ou qu'il soit automatique et acquis au cours de l'expérience vécue du corps.

"Cette prise de conscience atteindra son maximum de précision lorsque les caractéristiques rythmiques du mouvement seront finement perçues et pourront être associées à des structures sonores." (LE BOULCH, 1982)

C'est par l'expérience vécue du corps en mouvement, que la motricité va s'affiner. Cet affinement du mouvement va se traduire par une plus grande harmonie dans son déroulement, précisant de mieux en mieux son caractère rythmique.

3. Le rythme du mouvement dans l'activité marionnettes

Comme nous venons de le voir, c'est par l'appropriation corporelle de l'espace des mouvements que va s'améliorer l'intériorisation de la forme rythmique du mouvement, et donc que va s'affiner son déroulement dans l'espace.

Cette expérience du corps en mouvement, l'enfant la vit continuellement dans l'activité thérapeutique par la marionnette, et ce sur deux plans différents :

- Sur un premier plan, dans le cadre de la fabrication de la marionnette, l'enfant vit son corps à travers la manipulation fine des divers matériaux mis à sa disposition. On se rend compte que le mouvement, dans ses composantes spatiales et temporelles, révèle le rythme interne propre à l'enfant. C'est-à-dire qu'il met en relief le tempo de chaque enfant, structure temporelle définissant son mode de fonctionnement, "moteur" de la structuration temporo-spatiale de son environnement et de son self.

La fabrication de la marionnette exige que l'enfant adapte son tempo, et donc le rythme du mouvement, aux impératifs de finesse et de précision nécessités dans l'élaboration de ce modèle réduit à notre image, qu'est la marionnette.

- Sur un second plan, dans le cadre du jeu derrière le castelet, l'enfant vit son corps en mouvement de façon globale. Les deux hémicorps, supérieur et inférieur, doivent avoir une action coordonnée afin de rendre le jeu de la marionnette expressif et esthétique,

La marionnette, prolongement du corps de l'enfant, traduit par

ses mouvements, d'une part, le tempo propre à l'enfant et, d'autre part, la rythmicité du mouvement lui-même, dessinée par la gestualité de la marionnette. Celle-ci, par ses mouvements, donne une forme spatiale au rythme du mouvement, ce qui permet à l'enfant de le percevoir plus finement et de l'intérioriser plus facilement.

Les différents temps, ou structures rythmiques, qui composent un mouvement donné du bras et de la main, vont être visualisés au niveau de la gestualité de la marionnette par ceux qui contemplent, et ressentis au niveau de sa sensibilité proprioceptive par celui qui manipule.

TROISIEME PARTIE

I/ RÉFLEXIONS A PARTIR DES ELEMENTS DE L'OBSERVATION CLINIQUE

A/ Appropriation de deux espaces distincts

La répartition de la prise en charge psychomotrice en deux temps différents a permis l'appréhension par les enfants de deux espaces distincts, celui de la construction et celui de la manipulation de la marionnette.

Petit à petit, au fil des séances, les enfants vont s'approprier ces deux espaces, et l'on peut noter que cet investissement va se développer parallèlement à la progression de l'élaboration de la marionnette.

a/ ESPACE DE CONSTRUCTION DE LA MARIONNETTE

Durant les deux-trois premières séances de construction, entrecoupées des séances de jeu, il va falloir aux enfants beaucoup de courage et d'énergie pour démarrer la construction de leur marionnette. Savoir par quel bout commencer, avec quel matériau, ne sera pas toujours facile.

Ce démarrage sera différent selon les enfants. Il y a ceux, tels Sebastien, Sandrine, Elisabeth ou Sylvie, qui vont s'atteler à la tâche de bon coeur, ayant envie de construire une belle marionnette. Et puis il y a Daniel et Séverine qui mettront plus de temps pour investir leur marionnette, et donc pour la structurer. Il est à noter que ces deux enfants sont nouveaux dans le groupe, et nous pou-

vons supposer que les autres enfants ont l'avantage d'avoir au moins une année d'expérience derrière eux.

L'espace de construction fut investi de façon personnelle par chaque enfant, en fonction du stade de fabrication où en était arrivée la marionnette. Plus celle-ci prenait forme et devenait jolie, plus l'enfant envahissait cet espace de ses productions.

C'est alors que nous voyons apparaître une régularité des emplacements pris dans la pièce par chaque enfant pour construire. Dans le courant du mois de Janvier, Daniel investit un coin par terre, près des fenêtres, et viendra régulièrement se poser à cet endroit pour construire.

Les autres enfants restent autour de la table, mais chacun à une place qui se précise de plus en plus, et qui est également fonction de la place de l'adulte avec qui ils ont le plus l'habitude de travailler.

En effet, on s'est aperçu que chaque adulte s'occupait plus particulièrement de tel enfant, sans que cela n'aie été défini à l'avance, le mouvement s'étant fait de l'enfant vers l'adulte. Ainsi la psychomotricienne aidait souvent Elisabeth, l'éducatrice s'occupait facilement de Sandrine, et moi je me trouvais plus souvent à aider Séverine qui, par ailleurs, semblait ne vouloir travailler qu'avec moi.

Daniel, Sébastien et Sylvie n'en étaient pas oubliés pour autant, mais ils allaient indifféremment vers l'une ou l'autre d'entre nous.

b/ APPROPRIATION DE L'ESPACE DE JEU

L'espace de jeu sera difficile à investir par lui-même, vu qu'il prend place dans un espace beaucoup plus grand et riche en explorations de toute sorte, à savoir le gymnase. Ce sera le cas de Daniel et de Sandrine qui seront très attirés par cet extérieur au cadre de jeu.

Mais au fil des séances, les enfants réclament tous pour aller *de l'autre côté du rideau*, et pour mettre en scène une histoire avec leur marionnette. Ce qui reste difficile, c'est d'être assis sur les bancs des spectateurs et de regarder se jouer l'histoire des autres

enfants.

Au début, le castelet est appréhendé sans règles précises. Les enfants passent devant, derrière, dessous, sur les côtés, sans se formaliser ; quand la marionnette dort, l'enfant l'allonge par terre devant le castelet ; certains enfants, tel Sébastien, jouent à cache-cache avec le drap du castelet, sans se préoccuper des spectateurs ou de structurer une histoire.

Puis, petit à petit, l'espace se structure. Les enfants intériorisent le castelet comme support du jeu des marionnettes. Certains se cachent derrière et ont conscience que seule la marionnette doit être vue par les spectateurs.

Puis ils commencent à structurer l'espace de jeu dans leurs histoires. Le castelet sera maison, bateau, montagne, plage... différents espaces à partir desquels l'histoire va pouvoir se structurer, avoir un début, un déroulement et une fin.

Fin Janvier, est introduit, à la demande de Daniel, le tonneau. Ce dernier est un contenant qui, dans notre idée, allait être utilisé en tant que complément du drap et du petit castelet, comme un troisième espace de jeu pour les enfants. En fait, il va se transformer en voiture, en poussette, en "loup mobile", et va permettre aux enfants d'investir l'espace du gymnase de façon beaucoup plus structurée que lorsqu'ils le parcouraient dans tous les sens, sur un mode désordonné et incontrôlé.

B/ L'espace imaginaire élaboré dans les histoires

Au fil des séances, on s'aperçoit que les histoires imaginées tournent autour de trois thèmes principaux :

- le thème du voyage, des vacances
- le thème de la vie familiale
- le thème féérique (contes pour enfants)

Les deux premiers thèmes appartiennent à la vie réelle, et l'on s'aperçoit que les enfants, par l'intermédiaire des marionnettes, se projettent dans ces histoires. Ce sont des scènes qu'ils jouent et rejouent, comme pour maîtriser toutes les angoisses qui s'y rapportent et qu'ils vivent au quotidien chez eux.

Ils projettent leur personnalité et leur affectivité dans des mises en scène de la vie de tous les jours.

Le dernier thème n'est amené que par un seul enfant, Daniel. Seul Daniel accède au féérique, ce qui le fait jouer certaines fois des contes pour enfants, tels "les trois petits cochons" ou "Cendrillon"...

a/ LES THEMES D'OUVERTURE

Chacun de ces thèmes met en jeu trois notions relatives à la structuration spatiale. Les histoires narrant des voyages ou des vacances permettent une ouverture de l'enfant, par l'intermédiaire de la marionnette, sur son espace environnant, et feront sans cesse se confronter espace corporel et espace ambiant.

b/ LES THEMES CENTRES SUR LA DUALITE DEDANS-DEHORS

Le thème de la vie familiale va permettre aux enfants de situer un dedans, l'espace de jeu derrière le castelet (représentant la maison), et un dehors, à l'extérieur du castelet (représentant l'école, les magasins ...). Les allées et venues entre ce dedans et

ce dehors vont permettre aux enfants de structurer leur espace ambiant, ainsi que leur espace corporel dans lequel est contenue la marionnette qu'ils manipulent.

Nous verrons dans la discussion, que ce passage au dehors, à l'extérieur des limites contenant de l'espace de jeu (castelet), entraînera l'oubli ou la fusion entre le corps de l'enfant et le corps de la marionnette, l'acteur n'étant plus la marionnette mais l'enfant lui-même !

c/ LES THEMES FEERIQUES

Les contes vont permettre aux enfants de transposer des espaces autres que ceux reflétant la vie réelle, ce qui les fera travailler à un niveau plus symbolique. Ils devront structurer leur espace de façon à combiner réel et imaginaire.

La richesse des contes va leur ouvrir des horizons nouveaux, où le castelet, le drap et le tonneau serviront à structurer trois espaces différents que les enfants chercheront à relier par une même histoire.

C/ La marionnette

a/ ELEMENT DE DISTANCIATION PAR RAPPORT A SOI

Au fil des séances, la marionnette va se structurer, prenant petit à petit forme humaine, ce qui va permettre à l'enfant d'élaborer une distance entre lui et sa marionnette. Cette distanciation est importante, car elle replace l'enfant dans l'espace transitionnel de Winnicott, ouvrant l'enfant à la créativité.

Il faut noter comment chaque marionnette a évolué. Celle-ci est partie de rien et est devenue progressivement un objet structuré, à l'image humaine, affichant les principaux éléments du corps, tels la tête, le corps, et les bras. Puis en une seule séance, différente pour chaque enfant, ce dernier ne sembla plus satisfait et finit par pratiquement tout détruire.

Ce moment ne provoqua pas de drame, chaque enfant repartant de plus belle dans la fabrication de sa marionnette, qui devint alors beaucoup plus élaborée, à les détails du visage, une recherche dans l'habillement...

Il me que chaque enfant a fait l'expérience qu'il pouvait détruire sa marionnette et la recommencer, affirmant une sorte de pouvoir sur cet objet, ce qui révélait la distance que l'enfant savait instaurer entre lui et la marionnette.

Par contre, pendant le jeu, la distance est beaucoup plus difficile à préserver, l'enfant étant pris dans le feu de l'action, oubliant ou fusionnant avec la marionnette, tellement l'engagement corporel est grand. Notre consigne permanente sera de leur dire "attention, c'est la marionnette qui agit, et pas seulement toi!"

Une séance particulière va nous révéler la prise de conscience par Sandrine de cette distance qui existe entre le corps de l'enfant et la marionnette.

Le 10/03/88 : "Sandrine est très attirée par le tonneau, s'en-gouffre dedans, en laissant puis en emmenant la marionnette avec

elle. Finalement elle en ressort en disant : " c'est ma marionnette qui doit être dans le tonneau (symbolisant une voiture) et pas moi", et elle promène sa marionnette dans toute la salle, vu qu'elle (la marionnette) doit aller faire des courses en ville..."

b/ MARIONNETTE, ELEMENT D'ASSIMILATION A SOI

Au fur et à mesure que la marionnette se construit, nous nous rendons compte qu'elle est un *double* de l'enfant. Chaque enfant a fabriqué sa marionnette à son image. Mais ce n'est pas toujours sur le plan physique que se situe la ressemblance, on la retrouve aussi au niveau des sentiments, des désirs, des traits de caractère que l'enfant a prêtés à la marionnette, et qui révèlent sa propre personnalité.

Par exemple, Séverine a construit une toute petite marionnette, à son image, aussi menue et frêle qu'elle l'est elle même.

Daniel à construit une marionnette jouant toujours un personnage de cape et d'épée, héros intouchable tel qu'il aimerait être. Intouchable, il le recherche constamment par certains éléments d'instabilité motrice qu'il met en jeu.

Sébastien, grand garçon au visage enfantin, va faire balancer sans cesse sa marionnette entre un personnage masculin et un personnage féminin, révélant une problématique liée aux personnages maternel et paternel.

L'intérêt de ce double, c'est qu'il est latéralisé et orienté, avec une droite, une gauche, un haut, un bas, un devant et un derrière, ce qui aidera l'enfant à orienter son propre corps dans l'espace de jeu, et à structurer son espace postural.

c/ LE "FAIRE-SEMBLANT"

Manipuler et faire jouer sa marionnette vont demander aux enfants d'élaborer une histoire imaginaire, et d'y inscrire leur marionnette en tant qu'actrice de la pièce.

On remarque que les enfants ont du mal à construire une histoire, mais une fois définie, ils la jouent sans trop de difficultés. Ils nous avertissent : "ce serait comme si..."

Ainsi, ils se situent dans le "faire semblant", ce qui m'autorise à dire qu'ils ont atteint le stade du jeu symbolique.

Mais on s'aperçoit, au cours des séances, que "faire semblant" n'implique pas toujours la marionnette. La distance à la marionnette n'est pas toujours, sinon peu, maintenue, et on observe souvent l'enfant faire semblant lui-même, avec son propre corps.

Ainsi, quand la marionnette dort, l'enfant s'allonge par terre et fait semblant de dormir. Quand la marionnette tombe, l'enfant fait semblant de tomber. Quand la marionnette nage, l'enfant nage avec elle.

Mais l'on constate, au fil des séances, que cet investissement total de soi dans l'histoire diminue progressivement pour certains enfants, au profit d'une créativité plus riche dans le jeu de la marionnette.

D/ L'intérêt du castelet

Le castelet n'a pas besoin d'être très recherché, ce qu'il faut c'est qu'il soit solide et adapté à la taille des enfants et des marionnettes. D'où l'intérêt du drap que les enfants peuvent fixer eux-mêmes à la hauteur voulue.

a/ LE CASTELET POSE DES LIMITES

La fonction principale du castelet est de délimiter une aire de jeu dans laquelle l'enfant aura tout pouvoir de créer. Le castelet représente une sorte de limite entre la vie réelle et l'imaginaire.

Dans cet espace qu'il délimite, va pouvoir s'exprimer le jeu du corps de l'enfant (par ses mouvements et ses déplacements), et va se jouer la rencontre, le contact social avec l'autre.

b/ LE CASTELET FIXE DES REPERES

Le castelet joue un rôle dans la structuration de l'espace. En effet, il permet à l'enfant de fixer des repères, d'orienter son corps et la marionnette par rapport à ceux-ci. Il incite l'enfant à utiliser la marionnette pour faire passer un message, vu que l'enfant lui-même ne doit pas être vu par les spectateurs.

Le castelet impose également une limitation du rayon d'action de la marionnette, permettant à l'enfant de bien structurer son espace de jeu.

Cette limitation est nécessaire pour que l'attention de l'auditoire soit focalisée sur les événements immédiats.

c/ LA DUALITE DEHORS-DEDANS

Le castelet fixe également *un dehors et un dedans*. Vu du de-

dans, c'est-à-dire de l'espace de jeu, le castelet est une enveloppe qui protège l'enfant de la réalité extérieure, et qui permet la relation à autrui, par l'intermédiaire de la marionnette.

Ce n'est pas sans nous rappeler la triple fonction de la peau dans la constitution du Moi Peau selon ANZIEU.

Nous avons déjà dit, qu'au début de la prise en charge, les enfants abordaient le castelet et l'espace de jeu qu'il délimite sans aucune règle, allant-et-venant devant, derrière, sur les côtés indifféremment. Puis, petit à petit, les enfants vont structurer leur espace en prenant le castelet comme repère principal.

Le castelet va fixer un plan horizontal sur lequel va évoluer la marionnette, et un plan vertical derrière lequel l'enfant évoluera et manipulera sans être vu.

Il va permettre aux enfants de situer un devant, un derrière, un côté droit et un côté gauche, en se plaçant face aux spectateurs qui représentent un second point de repère important.

En effet, l'exigence permanente des spectateurs consistant à voir la marionnette oblige ceux qui manipulant à s'orienter par rapport au castelet et par rapport à la marionnette, afin que celle-ci émerge de derrière le castelet.

Nous constatons ainsi que, dans un premier temps, la manipulation de la marionnette va surtout être au service d'une exploration intensive par les enfants de l'espace de jeu mis à leur disposition.

Cette exploration et cette appropriation de l'espace vont progressivement se structurer, ce que nous pourrions observer au travers de la gestualité de la marionnette, de mieux en mieux orientée par rapport au castelet et par rapport aux spectateurs.

Fin janvier, à la demande de Daniel, nous introduisons, comme élément de castelet, un grand tonneau, Nous pensions qu'il servirait de contenant stable dans lequel un enfant pourrait s'engouffrer et faire jouer sa marionnette comme il le ferait derrière le drap-castelet.

Or, il n'en a pas été du tout ainsi. Ce tonneau a permis aux enfants de jouer sur la dualité dehors-dedans, en leur donnant l'occasion de sortir de derrière le castelet, et d'investir le gymnase comme seconde aire de jeu.

Ainsi, au cours des histoires, ce tonneau est devenu successivement voiture, poussette, train... Par la mobilité du tonneau (les enfants le faisant rouler), il fut créé des "espaces-jeu", tels "l'espace-magasin", "l'espace-essence", "l'espace-concert" qui marquèrent une évolution dans la structuration spatiale. Ces espaces étaient précis, et les enfants s'orientaient par rapport à eux dans leurs pérégrinations avec le tonneau.

Ce tonneau permit ainsi aux enfants de sortir de l'espace de jeu premier, d'explorer l'espace du gymnase et de revenir derrière le castelet, exprimant dans leur jeu la différence entre le dedans et le dehors, jouant sans cesse sur cette dualité, cette dernière les amenant à mieux maîtriser ces notions liées à l'organisation spatiale.

Mais cette ouverture sur l'extérieur a fait surgir un problème épineux, concernant la place de la marionnette dans le jeu. En effet, le fait de sortir de cette enveloppe qui garantissait un espace de jeu, espace transitionnel selon Winnicott, les enfants avaient tendance à jouer à la place de leur marionnette, à se substituer à elle dans l'action.

J'en ai conclu que le castelet, en délimitant physiquement un certain espace, sauvegardait la distance matérielle et symbolique entre la marionnette et l'enfant, plaçant ce dernier dans un espace structuré, où la marionnette avait toute sa raison d'être.

En passant à l'extérieur, l'enfant ne conservait plus ses repères spatiaux, et la distance à la marionnette devenait beaucoup plus à préserver.

Seule Sylvie su préserver cet espace transitionnel, hors des limites du castelet, mettant toujours sa marionnette en avant, et l'on peut supposer qu'elle a une conscience beaucoup plus alerte du statut et du rôle de la marionnette, ce qui se retrouve dans l'aspect physique de celle-ci, sa marionnette étant la plus élaborée de toutes.

Le castelet me semble donc jouer un rôle primordial, structurant l'espace corporel et l'espace ambiant de l'enfant et donnant un sens et une raison d'être à la marionnette. De plus, il accentue la fonction de la marionnette, à savoir son statut d'objet anthropomorphique par lequel l'enfant se repère et structure son schéma corporel.

II/ RÉFLEXION D'ORDRE PLUS GÉNÉRAL SUR L'APPORT DE LA MARIONNETTE EN THÉRAPIE PSYCHOMOTRICE

A/ La marionnette : espace de créativité

a/ DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ DE L'ENFANT

L'activité marionnettes, en tant que moyen d'intervention thérapeutique, a une double résonance, psychologique et psychomotrice, chez l'enfant. Cette double résonance, quelle est-elle ?

Il est évident que le jeu de la marionnette introduit l'enfant dans une situation projective, dans laquelle il met en jeu ses conflits, ses désirs, ses angoisses, ses tentatives de réparation...

Mais notre travail ne consiste en aucune façon à analyser ses productions, même si nous en sommes conscients et restons attentifs, afin de pouvoir maîtriser une éventuelle situation de débordement due à une trop grande angoisse.

Fabriquer une marionnette revient à créer un double, c'est-à-dire faire naître une nouvelle vie à l'image de nos désirs et de nos aspirations. Cela se révèle être un peu et parfois beaucoup de nous-même que nous investissons dans la création d'un personnage. Il appartient au psychomotricien d'y faire toujours attention et de ne pas minimiser l'importance des affects mis en jeu dans cette création.

Ainsi, il apparaît que la marionnette est une forme d'intervention qui fait appel à la *créativité* de l'enfant. En effet elle aménage un espace dans lequel l'enfant est sollicité à créer avec ses mains et avec son imagination.

Construire une marionnette se révèle être un acte de création personnel. Cette création appelle tout le corporel de l'enfant, et notamment sa motricité fine. C'est ce que je nomme *résonance psychomotrice* de l'activité marionnettes.

En effet, l'habileté manuelle de l'enfant est sollicitée dans diverses opérations, tels le découpage des tissus, la couture, le collage... Construire et habiller sa marionnette demande que l'on se serve de ciseaux, que l'on dessine un patron, que l'on couse, que l'on colle... tout cela avec ses dix doigts !

Assembler les différents matériaux en vue de l'obtention d'une marionnette demande à l'enfant de continuellement se repérer par rapport à son corps propre, ce qui va affiner la prise de conscience de son schéma corporel.

Cela lui demande également de nombreux mouvements de coordination-dissociation au niveau des mains, ces dernières étant sans cesse à l'oeuvre et complémentaires l'une de l'autre. L'enfant fera l'expérience de sa latéralité, en prenant conscience, comme le souligne Wallon, de la main qui agit et de la main qui soutient l'action de l'autre.

A ce propos, les enfants solliciteront souvent notre aide, se trouvant souvent désarmés devant la complexité de ce qu'ils veulent entreprendre, ne sachant pas quelle démarche associer à leurs désirs de créativité.

Nous serons là pour stimuler l'enfant, pour lui faire découvrir comment résoudre son problème, pour amorcer un travail lui donnant des points de repère. Mais nous serons jamais là pour faire à la place de l'enfant.

Faire à la place de l'enfant équivaldrait à nous introduire dans son espace de créativité, et finalement ce serait l'en défaire. Cet espace créatif est le lieu dans lequel s'exprime la toute puissance de l'enfant, cadre dans lequel il exerce un contrôle total sur les objets et sur autrui.

Cette toute puissance, il la retrouve lors du jeu derrière le castelet. La créativité de l'enfant sera suscitée en permanence à travers l'histoire qu'il va falloir inventer et mettre en scène avec les marionnettes. Lors des séances consacrées au jeu, les enfants passent successivement du statut de spectateur à celui d'acteur (dans le sens où ils sont les acteurs de la gestualité de la marionnette). J'ai pu observer combien il ne leur était pas toujours facile de faire ce trajet. En effet, ces quelques mètres à franchir ne traduisent-ils pas l'abandon de la réalité pour l'entrée dans l'imaginaire ?

- d'un côté la vie réelle avec sa logique, sa sécurité mais aussi ses interdits...

- de l'autre côté, l'imaginaire, avec son côté incertain, inquiétant, mais aussi la liberté et la toute puissance de l'enfant vis-à-vis de ce qu'il crée et met en scène. Il jouit dans cet espace du pouvoir de vie et de mort sur les personnages, sur les lieux, sur le temps et sur les situations.

Donc, par le biais des marionnettes qui jouent un rôle, on permet à l'enfant de voir éclore son imaginaire. La marionnette serait le garant de cette aire de jeu, sorte de médiateur, d'objet transitionnel (Winnicott) qu'il faut préserver dans la situation de jeu.

Mais il nous est souvent arrivé d'observer la situation suivante, selon laquelle l'enfant oublie la marionnette ou fusionne avec elle et se met en scène directement, sans respecter la distance objective que la marionnette introduit.

Le thérapeute intervient alors pour éviter que la confusion "la marionnette c'est moi!" s'installe chez l'enfant, ce qui le ramènerait à scotomiser l'imaginaire, à réduire cet espace transitionnel, qui est pourtant si important pour l'intégration de soi, pour la différenciation entre soi et l'autre et pour, finalement, l'émergence du symbole.

La marionnette ne représente-t-elle pas la phase symbolique qui permet à l'enfant de passer du réel à l'imaginaire et inversement, sans que ce dernier ne se perde, ni qu'il veuille s'en préserver ?

C'est dans ce cadre là que la marionnette prend toute son importance, donnant à l'enfant le loisir de s'exprimer dans toute sa créativité, celle-ci posant un lien entre le réel et l'imaginaire, et permettant à l'enfant de contrôler son corps, dans l'espace et dans le temps.

Permettre à l'enfant de développer sa créativité, c'est développer sa réceptivité aux autres, favoriser sa maîtrise du monde extérieur et sa relation à autrui. C'est également créer des liens entre le corps, son affectivité, et l'espace-temps dans lequel ils s'inscrivent.

b/ LES DIFFICULTES RENCONTREES

Très souvent, dans le cours de la prise en charge, nous avons

été confrontés à la répétition stéréotypée des mêmes histoires. Ces histoires mettaient souvent en scène la famille au quotidien, la vie réelle de tous les jours.

Cette répétition incessante m'évoque une sorte d'enfermement, une sorte de barrière qui vendrait protéger l'enfant en faisant en sorte que rien ne bouge, que tout soit toujours identique, ce qui est sécurisant en soi.

Mais d'autres hypothèses sont à envisager. Rejouer sans arrêt certaines situations aide l'enfant à les maîtriser, lui permettant de les dépasser à un moment donné. Cette répétition peut être aussi due à un manque de matériel ou de nourriture imaginatifs, du fait d'une vie sociale assez pauvre en stimulations de toutes sortes, ce qui expliquerait ce manque de créativité.

Nous pouvons également évoquer le facteur intellectuel, mais il est difficile de savoir si les limites intellectuelles sont à l'origine de ces problèmes, ou si elles sont la conséquence d'une situation familiale et sociale plus au moins carencée.

Quelle que soit la raison, ces difficultés vont petit à petit s'estomper, grâce au phénomène de groupe. Chacun stimule l'autre, lui ouvrant des portes vers l'imaginaire et le féérique, tel Daniel qui proposa plusieurs fois de mettre en scène des contes de fées, histoires balisées appartenant à la mémoire collective et qui sollicitaient les autres enfants dans leur créativité.

B/ Intérêt de la marionnette dans l'épanouissement de la relation et de la communication

Tout au long de la prise en charge, la marionnette a suscité de nombreux échanges entre les enfants. Ces échanges se sont situés au niveau corporel, au niveau verbal et au niveau gestuel (par la manipulation de la marionnette).

La relation s'est épanouie progressivement et a été l'un des facteurs structurants de l'espace-temps dans lequel le groupe s'inscrivait, dans le cadre des séances de psychomotricité.

Ainsi, nous avons vu se développer une relation d'aide, les enfants essayant de s'aider entre eux lors de la fabrication des marionnettes, une relation d'écoute, notamment lors du jeu, où les enfants ont petit à petit développé la capacité de regarder et d'être attentifs à ce que les autres enfants étaient en train de mettre en scène derrière le castelet. Les applaudissements à la fin de chaque histoire marquèrent ce tournant dans l'évolution du groupe.

Derrière le castelet, les enfants étaient constamment en relation, cette dernière n'ayant d'ailleurs pas toujours été vécue de façon apaisante.

Au début de la prise en charge, les enfants entraient en relation le plus souvent sur un mode agressif, par l'intermédiaire des marionnettes. Ces dernières étaient cassées, perdaient des morceaux, sans que cela ne provoque aucun drame. Cela paraissait même assez jouissif, l'enfant exprimant ainsi son pouvoir sur la marionnette.

Il faut noter que les scènes de bagarre n'ont jamais eu lieu entre les enfants eux-mêmes, et qu'ils sont toujours passés par l'intermédiaire de la marionnette, consigne que nous avons imposée au début des séances.

Petit à petit, cette agressivité a disparu, et les enfants ont pu mettre en scène des histoires plus structurées, où chaque marionnette avait un rôle précis à jouer, et où a pu se développer la communication verbale. Les échanges verbaux avaient surtout lieu entre les protagonistes du jeu, mais se sont parfois établis entre, d'une

part, les enfants qui manipulaient et, d'autre part, les spectateurs. Ces derniers échanges étaient très importants car ils motivaient chacun à être plus actif, plus participant.

La communication fut également corporelle, principalement dans l'espace de jeu. Manipuler sa marionnette demande à l'enfant de se mouvoir, de se déplacer derrière le castelet, et les rencontres corporelles entre enfants furent multiples.

Cette aire de jeu a permis aux enfants de développer une attention toujours grandissante au corps de l'autre et à la place qu'il occupe. Les enfants ont structuré leur espace de façon à ce que chacun puisse manipuler et se mouvoir librement, ils ont appris à accepter le contact de l'autre sans répondre systématiquement sur un mode agressif.

Tous ces échanges ont permis, par la création collective dont les enfants étaient les piliers, l'élaboration d'une histoire imaginaire de plus en plus structurée et de plus en plus riche en événements et en expression.

La marionnette a suscité la créativité de chaque enfant et c'est le fait d'être créatif qui a permis aux enfants d'entrer en relation et de communiquer, quelque chose de l'inconscient du groupe s'étant progressivement mis en place.

C/ L'intervention du Thérapeute

Je voudrais soulever, ici, un problème lié à la place de l'intervention du psychomotricien dans le cadre de la thérapie par la marionnette.

Cette forme d'intervention me semble avoir toute sa place en ré-éducation psychomotrice, sollicitant les différents éléments psychomoteurs de la personnalité de l'enfant, et développant tout un courant relationnel entre les enfants d'une part, entre les enfants et l'équipe d'autre part.

a/ A PROPOS D'UNE INTERVENTION DIFFERENTE

L'intervention du psychomotricien, notamment dans le jeu, est non directive, une fois qu'ont été données les quelques consignes primordiales à respecter. Les enfants élaborent une histoire, avec ou sans l'aide de l'adulte, et la jouent avec leurs marionnettes.

C'est à ce niveau que j'entrevois la possibilité de mettre en place un autre temps où l'intervention du psychomotricien serait plus effective, peut être plus directive, mais où il pourrait orienter la séance en fonction des troubles de chaque enfant.

C'est ainsi que je modifierais la séance consacrée au jeu, la répartissant en deux temps et conservant par ailleurs la séance consacrée à la fabrication.

Dans un premier temps, la marionnette serait utilisée en dehors du castelet. Je mettrais en place différents exercices, sollicitant l'enfant au niveau de ses conduites motrices de base, au niveau de la connaissance du schéma corporel, au niveau de la structuration temporo-spatiale, où la marionnette serait facteur de motivation, permettant d'imaginer et d'associer des petites histoires aux exercices demandés.

Ces exercices pourraient être des parcours où l'enfant serait vivement sollicité au niveau corporel, et où la marionnette tenue par l'enfant serait le support d'une histoire imaginée par rapport à

ce parcours.

Ce serait des rondes, où l'enfant serait sollicité au niveau de sa latéralité, au niveau du rythme, au niveau relationnel, par exemple en faisant intervenir sa marionnette sur une comptine, une petite chanson rythmée.

Ce pourrait être des jeux entre les enfants et le thérapeute, par l'intermédiaire de la marionnette, où le thérapeute offrirait, dans cette situation bien spécifique qu'est la prise en charge en rééducation psychomotrice, des conditions favorables et des possibilités d'expression nouvelles.

La thérapeute donnera à l'enfant l'occasion d'être, de faire avec quelqu'un, d'être écouté, de parler, ou de faire silence, de bouger ou de rester immobile.

Dans un second temps, nous passerions du côté castelet, autre aire de jeu, (ou aire d'expérience selon Winnicott), où les enfants exprimeraient leur corps et leur créativité au travers du théâtre des marionnettes.

Ce temps serait complémentaire du premier. Je ne met pas en doute sa valeur thérapeutique, notamment en ce qui concerne l'appréhension des données spatiales et la structuration sur un mode agi et orienté de son espace postural et de l'espace environnant qui le contient.

b/ L'ATTITUDE PSYCHOMOTRICE

Je voudrais conclure en abordant la notion d'"attitude psychomotrice" propre au thérapeute qui se trouve face à un enfant perturbé, attitude basée, au départ, sur l'écoute de l'enfant dans sa psychomotricité toute entière, avec ses dysharmonies.

La spécificité de cette écoute est primordiale. L'enfant n'est plus intéressant par ses manques, par ses symptômes, mais par sa capacité de créer, de jouer, par ses difficultés rencontrées dans le jeu, sa prise de plaisir, sa façon de faire des demandes, et de répondre à celles du thérapeute.

Le thérapeute, cherchant à créer un lien avec l'enfant, peut le faire par l'intermédiaire de la marionnette. Le moyen thérapeutique est important, vu qu'il symbolise le support de l'attention grati-

fiance accordée par l'adulte à l'enfant.

Le thérapeute s'attache au corps de l'enfant, à son vécu en psychomotricité, à tout ce qui guide la relation corporelle entre le thérapeute et l'enfant, ce qui me semble bien définir la singularité de la psychomotricité.

Conclusion

A travers cette étude, j'ai tenté de cerner l'intérêt d'une prise en charge psychomotrice par la marionnette, en prenant comme repère de discussion le concept d'espace.

C'est ainsi que s'est révélée toute l'importance de la trilogie suivante "Mouvement - Espace - Corps propre" que l'on peut associer selon le créneau suivant : Mouvement ---> Conquête de l'espace ---> Structuration du corps propre

La marionnette a été, d'une part, l'élément d'impulsion permettant à cette trilogie de se réaliser et, d'autre part, l'élément par lequel cette trilogie s'est affinée, introduisant l'enfant dans une prise de connaissance active de son espace postural et ambiant, et l'amenant de ce fait à les structurer progressivement.

La marionnette se révèle être un matériel très riche dans le cadre d'une thérapie psychomotrice, seul le mode d'intervention reste plus difficile à situer.

Il sera différent selon le thérapeute et selon la population accueillie (prise en charge en groupe ou individuelle, population d'enfants, d'adolescents ou d'adultes).

Cette liberté de démarche rejoint ma conception de la psychomotricité, profession basée, d'une part, sur une définition, sur des concepts précis et sur une technique, et qui, d'autre part, laisse ouvert tout le champ de la pratique, modulée par le thérapeute en fonction de sa personnalité et de ses convictions.

Bibliographie

ANZIEU D. *Le Moi peau*, Paris, Nouvelle Revue de Psychanalyse, Printemps 1974.

BENSKY R.D. *Recherche sur les structures et la symbolique de la marionnette*, AG. Nizet, Paris, 1971.

BOWER *Le développement psychologique de la première enfance*, Mardaga, Bruxelles, 1978.

CHABOUD *La fonction d'orientation*, Thérapie Psychomotrice n° 40, Paris, 1979.

CORRAZE J. *Les communications non verbales*, Privat, Toulouse, 1980.

DOURIEZ-PINOL M.

La construction de l'espace, Delachaux et Niestlé, Paris, 1975.

La sémiotique spatiale chez l'enfant, Nouvelle Revue de Psychanalyse, Printemps 1974.

FERNANDEZ-ZOYLA A. *Espace et psychopathologie*, Nodule, PUF, Paris, 1987.

GALIFRET-GRANJON N. *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*, PUF, Paris, 1981.

GIBELLO B.

L'enfance à l'intelligence troublée, Le Centurion, Paris, 1984.

Place des troubles de contenants de pensée dans la psychopathologie de l'intelligence et de la personnalité, Perspectives psychiatriques, n° 9/IV, Paris, 1987.

GRINBERG L., SOR DARIO, TABAK de BIACHEDI E. *Introduction aux idées psychanalytiques de Bion*, Bordas, Paris, 1976.

HALL B.T. *La dimension cachée*, Du Seuil, Paris, 1966.

HATWELL Y. *Espace et cognition chez l'enfant*, Psychologie française, Armand Colin, Paris, mars 1986.

HAVET M. *De l'espace d'action à l'espace relationnel : utilité du mime et du théâtre en psychomotricité auprès d'enfants sourds*, mémoire pour le D.E., Faculté Paris VI, 1985.

INHELDER, LEZINE, SINCLAIR, STAMBAK *Les débuts de la fonction sémiotique*, archives de psychologie n° 41, Paris, 1972.

- KLOCKENBRING M.A. *Marionnettes et Psychose : réflexions à propos d'un atelier ergothérapeutique de marottes*, Association Marionnette et Thérapie, Paris, 1987.
- LANGLOIS, PONCET, MOINARD *Les marottes, activité thérapeutique et projective dans le cadre de la rééducation des maladies mentales*, Réadaptation, Sept-Oct. 1968.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1967.
- LEBOVICI S. *A propos de la technique des marionnettes en psychothérapie infantile*, Revue française de psychanalyse, Janvier-Mars 1950.
- LEBOULCH J. *Vers une science du mouvement humain*, ESF, Paris 1982
- LEGENDRE M. *Marionnettes, art et tradition*, éd. LEMEAC, Ottawa, 1986.
- LURCAT L. *L'espace chez l'enfant: le rôle du corps*, PUF, Paris 1979.
- ASSOCIATION MARIONNETTE ET THERAPIE
Colloque International Marionnette et Thérapie 1985, Paris, 1986.
Notes manuscrites prises pendant le stage "Marionnette et Thérapie", du 11 au 16 Avril 1988.
- MELTZER D. *Explorations dans le monde de l'autisme*, Payot, Paris, 1984,
- MINVIELLE P. (de) *Enveloppes corporelles et enveloppes psychiques*, Perspectives Psychiatrique n°9/IV, Paris, 1987.
- MOLES A., ROHMER E. *Psychologie de l'espace*, éd. Casterman, Paris, 1978.
- OSTERRIETH P. *Introduction à la psychologie de l'enfant*, PUF, Paris, 1965.
- PAILLARD J.
Traitement des informations spatiales, in "De l'espace corporel à l'espace écologique...", Psychologie d'Aujourd'hui, PUF, Paris, 1974.
Les déterminants moteurs de l'organisation de l'espace, Cahiers de Psychologie n° 4, 14, Paris, 1971.
- PIAGET J. *Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation*, Evolution Psychologique n° 27, Paris, 1962.
- PIAGET J., INHELDER B.
La représentation de l'espace chez l'enfant, PUF, Paris 1948.
La psychologie de l'enfant, PUF, Paris, 1982.
- PUJADE-RENAUD C. *Expression corporelle, langage du silence*, ESF, Paris, 1982.

- RAMBERT M. *Une nouvelle technique en psychanalyse Infantile: le jeu des guignols*, Revue Française de Psychanalyse, tome X, Paris, 1938.
- REGNIER R. *Les marionnettes*, Les Editions de l'Homme, Montréal, 1982
- SAMI ALI *Préliminaires d'une théorie psychanalytique de l'espace imaginaire*, Revue Française de Psychanalyse, n° 33, Paris, 1969 (a).
- SCHILDER P. *L'image du corps*, Gallimard, Paris, 1950.
- STAMBAK, L'HERITEAU, AUZIAS, BERGES, AJURIAGUERRA *Les dyspraxies chez l'enfant*, Psychiatrie de l'enfant, vol VII, fasc. 2, PUF, Paris, 1964.
- TAPPOLET U. *La poupée au petit nez, la marionnette dans l'éducation*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1979.
- VERDIER-GIBELLO M.L. *Restaurer les contenants de pensée*, Perspective Psychiatrique n° 9/IV, Paris, 1987.
- VURPILLOT E. *Les débuts de la construction de l'espace chez l'enfant*, in "De l'espace corporel à l'espace écologique". PUF, Paris, 1974.
- VALLON H., LURCAT L.
Espace postural et espace environnant, Enfance n° 15, Paris, 1962.
Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant, ESF, Paris, 1987.
- WINNICOTT D. *Du Jeu à la réalité*, Gallimard, Paris, 1971.
- WOLTMANN *L'utilisation des marionnettes comme méthode projective en thérapie*, in "Manuel de techniques projectives en psychologie clinique" de Anderson H. et M.G., éd. Universitaire, Paris, 1965