

LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR DE LA NAISSANCE A 6 ANS

conséquences éducatives

80 R

86741

Chez le même éditeur :

DU MEME AUTEUR

L'ÉDUCATION PAR LE MOUVEMENT. La psychocinétique à l'âge scolaire.

FACE AU SPORT. De l'éducation physique en France depuis 1945 à la psychocinétique.

VERS UNE SCIENCE DU MOUVEMENT HUMAIN. Introduction à la psychocinétique.

CHEZ LE MEME ÉDITEUR

DANSE ET NARCISSISME EN ÉDUCATION, par Claude Pujade-Renaud.

LA DYSLEXIE, MALADIE DU SIÈCLE, par Roger Mucchielli et Arlette Mucchielli-Bourcier.

EXPRESSION CORPORELLE. Langage du silence, par Claude Pujade-Renaud.

LA FATIGUE A L'ÉCOLE, par le Docteur Guy Vermeil.

LA GYMNASTIQUE VOLONTAIRE. L'adulte face au loisir sportif, par Gérard Fournier.

MÉTHODE DE RÉÉDUCATION PSYCHO-MOTRICE. L'éducation gestuelle, par Marie-Louise Orlic.

LES PROBLÈMES PSYCHOMOTEURS CHEZ L'ENFANT, par Huguette Bucher.

QUESTIONS/RÉPONSES SUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE, sous la direction de Claude Pujade-Renaud.

 LA RÉÉDUCATION CORPORELLE DES FONCTIONS MENTALES, par Paul Sivadon et François Gantheret.

TRAITEMENT DE LA DYSLEXIE, par Arlette Mucchielli-Bourcier.

Catalogue complet sur demande

L'ÉDUCATION PAR LE MOUVEMENT

DOCTEUR JEAN / LE BOULCH

10
43
44

**LE DEVELOPPEMENT
PSYCHOMOTEUR
DE LA NAISSANCE A 6 ANS**

CONSEQUENCES EDUCATIVES

**LA PSYCHOCINETIQUE
A L'AGE PRESOLAIRE**

LES EDITIONS ESF
17, rue Viète, 75017 PARIS

DL-22-09-1981-26266



© LES EDITIONS E S F 1981 - ISBN 2.7101.0341.9.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41 d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIERE PARTIE

PSYCHOCINETIQUE ET EDUCATION PSYCHOMOTRICE

<i>Le concept d'image du Corps et son évolution</i>	12
— L'origine de la notion: « le schéma corporel »	13
— L'image du corps	13
— L'image du corps des psychanalystes contemporains	14
— Notre propre position sur l'image du corps	15
<i>Evolution de la psychomotricité et situation actuelle</i>	17
— La rééducation psychomotrice dans le cadre de la neuro-psychiatrie infantile	17
— Le courant éducatif en psychomotricité	20
<i>Notre démarche méthodologique en éducation psychomotrice</i>	23
— Aspect relationnel et développement fonctionnel	23
— Nos objectifs fonctionnels spécifiques	24
I. La fonction d'ajustement	24
II. Les fonctions gnosiques	27
— Langage et psychomotricité	28
— Utilisation de la formulation neuro-physiologique	29

DEUXIEME PARTIE

L'EVOLUTION PSYCHOMOTRICE JUSQU'A 3 ANS CONSEQUENCES EDUCATIVES

<i>Les premières expériences psycho-affectives: l'enfant à la découverte d'autrui</i>	35
— Stade narcissique primaire de la naissance au 2 ^e mois	35
— Stade de l'objet précurseur de 2 mois à 7 mois	46
— L'entrée dans le monde objectif (8 mois)	49
<i>L'enfant à la découverte du monde des objets</i>	51
— L'équipement moteur indispensable au jeu de la fonction d'ajustement	51
I. L'évolution du tonus postural	51
II. L'organisation du système téléo-cinétique	52
III. L'acquisition des automatismes de contrôle pyramidal	52
— L'exploration du milieu	54
I. Conduites exploratrices et besoin d'exploration ..	54
II. Conduite d'exploration et acquisition des praxies ..	55
III. Evolution de l'activité praxique et perception	58
— Psychomotricité et fonction symbolique	60
I. Les débuts du langage	61
II. L'apport du langage dans le développement psychomoteur	62

<i>L'enfant à la découverte de son propre Moi</i>	66
— De l'unité organique à la reconnaissance de sa personnalité	66
— L'expérience du miroir	67
— Conclusion	67
<i>Indications éducatives de la naissance à 3 ans</i>	69
— Rôle du milieu familial	69
— Echanges mère-nouveau-né jusqu'à 2 mois	71
— Rôle de la mère dans le développement de l'aptitude à la communication	73
— Rôle de la mère dans l'expérience de la frustration	74
— Rôle du milieu familial dans l'acquisition des praxies et dans la découverte du monde des objets	75

TROISIEME PARTIE

L'EVOLUTION PSYCHOMOTRICE DE 3 A 6 ANS

<i>Le développement moteur de l'enfant de 3 ans</i>	84
— Spontanéité et mouvement	84
— Expression et mouvement	85
— L'évolution des praxies	85
— L'évolution de la motricité graphique	86
— La dominance latérale	88
<i>L'évolution de l'image du corps de 3 à 6 ans</i>	91
— Narcissisme et image du corps	91
— Perception et image du corps	93
— Conséquence de l'évolution de l'image du corps sur le pôle moteur du comportement	97
<i>Rapport corps-temps et perception temporelle jusqu'à 6 ans</i>	101
— Les facteurs intrinsèques et extrinsèques de la temporalité	102
— L'évolution post-natale des rythmes moteurs spontanés ..	105
— Du temps vécu au temps perçu	107
<i>Rapport corps-espace de 3 à 6 ans</i>	113
— De l'espace vécu à la représentation mentale d'un espace abstrait	113
1. Les différents niveaux du traitement de l'information	113
2. De la perception des formes à leur représentation mentale	114
— L'évolution de la reconnaissance des formes	115
1. Importance des mouvements des yeux associés au graphisme	116
2. Les premiers rudiments d'orientation	116
3. La perception des formes graphiques et leur reproduction	117
4. L'accès à l'espace projectif et à l'univers euclidien orienté	118

QUATRIEME PARTIE

L'EDUCATION PSYCHOMOTRICE A L'AGE PRESCHOOLAIRE

<i>Les principes directeurs de l'action éducative</i>	122
— A l'âge préscolaire, la première priorité revient à une activité motrice globale	122
— De l'expression dans le geste à l'expression verbale	123
— Du jeu de la fonction d'ajustement à la latéralisation	124
— Importance d'une éducation perceptive méthodique à l'école maternelle	125
— Les différents aspects du travail psychomoteur à l'âge préscolaire	127
I. Exercice global de la motricité	128
II. Sollicitation et mise en jeu de la fonction intériorisation	129
III. Le travail de rythme	129
IV. Perception et représentation mentale de l'espace ..	130
 <i>L'exercice global de la motricité à l'âge préscolaire</i>	 131
— Jeux et expression libre	131
I. Leur importance	131
II. Conditions matérielles et organisation des activités d'expression libre	132
III. Une expérience de pédagogie de l'expression en classe maternelle	133
— Coordination dynamique générale	142
I. Importance de la confrontation aux situations-problèmes	142
II. Pédagogie des exercices de coordination globale à l'âge préscolaire	143
III. Quelques suggestions d'exercices pratiques	144
1° Situation concernant le déplacement du matériel	144
2° Exercices de lancer	145
3° Sauts et franchissements d'obstacles	146
4° Les grimpers et suspensions	148
5° Les cheminements en équilibre	148
— Coordination fine de la main et des doigts. Coordination oculo-manuelle	149
I. Perfectionnement des praxies usuelles	150
II. Exercices de dextérité	150
III. Appréciation du poids et du volume	151
IV. L'utilisation de différents travaux manuels	151
V. Jeux sollicitant l'indépendance bras-tronc	152
 <i>Perception et connaissance de son « corps propre ». Jeu de la fonction d'intériorisation</i>	 154
— Importance des exercices de perception du « corps propre » dans la structuration du schéma corporel	154

— Exercices	156
I. Contrôle tonique	156
1° Au cours des déplacements	156
2° Au cours des franchissements cordes, sauts	157
3° Au cours du maniement d'engins	158
4° Au cours des jeux de balles et ballons	158
5° Au cours de lancers	159
6° Contrôle tonique au sol	160
II. Découverte et prise de conscience des différentes parties du corps avec verbalisation	160
1° Les premières découvertes	161
2° Connaissance des principales articulations ..	161
3° Découverte plus fine de l'axe corporel par les exercices d'agilité au sol	162
4° Mobilisation de la colonne vertébrale	164
5° Prises de conscience plus fines au niveau de la main et des doigts	165
III. Jeux d'imitation de gestes et d'attitudes	166
1° Mouvements des mains	167
2° Mouvements des bras	168
3° Imiter une position de l'ensemble du corps	169
4° Imitation différée	169
IV. Orientation du « corps propre »	169
1° Les étapes de l'accès au corps orienté	169
2° Orientation droite-gauche et apprentissages scolaires	170
3° La démarche éducative	171
<i>Rythme - Ajustement au temps. Perception temporelle</i>	174
— Les rondes et les danses chantées	174
— L'ajustement sur thème musical	178
I. Importance du travail d'ajustement	178
II. Méthodologie proposée	178
III. Suggestions et exemples	179
— L'expression sur thème musical	182
— Perception temporelle	182
I. Travail sur musique	183
II. Travail du tempo avec instruments de percussion et métronome	185
III. Association thème musical-percussion	188
IV. Perception des structures rythmiques	188
<i>Perception des éléments de l'espace et structuration de l'espace</i> ..	192
— L'ajustement à l'espace	193
— Consolidation des notions de géométrie topologique	195
— Organisation de l'espace d'action à l'intérieur d'un groupe	197
— L'accès à l'espace orienté	201
— Perception des formes géométriques	203
<i>Les exercices graphiques en éducation psychomotrice</i>	204
— Jeux graphiques	204
— Graphisme et perception des formes	208
— Graphisme et orientation	209
— Graphisme et symbolisme sonore	210
BIBLIOGRAPHIE	211

PREMIÈRE PARTIE

PSYCHOCINÉTIQUE ET ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE

La psychocinétique est une théorie générale du mouvement qui débouche sur l'énoncé de principes méthodologiques propres à servir de base à une conception globale de l'éducation. Cette tentative, déjà amorcée dans notre ouvrage *Vers une Science du mouvement humain*, se prolonge ici de façon pratique en s'appuyant sur la connaissance des étapes du développement psychomoteur.

Lorsqu'elle s'adresse à des enfants de moins de douze ans, la méthodologie de la psychocinétique l'identifie à une forme d'éducation psychomotrice. Par contre, elle se démarque totalement de certaines conceptions actuelles de l'apprentissage moteur centrées sur le rendement qui risquent d'entraîner mécanisation et aliénation de la personne.

C'est par une action éducative, qui part des mouvements spontanés de l'enfant et de ses attitudes corporelles, qu'il est possible de favoriser la *genèse de l'image du corps*, noyau central de la personnalité.

Cependant une certaine confusion règne actuellement dans le domaine de la terminologie et de la formulation des finalités en psychomotricité. Nous différencions, pour notre part, l'éducation psychomotrice de la thérapie psychomotrice. Ces deux attitudes correspondent à des nécessités différentes.

L'éducation psychomotrice concerne une formation de base indispensable à tout enfant qu'il soit normal ou handicapé. Elle répond à un double souci : assurer le développement fonctionnel en tenant compte des possibilités de l'enfant et aider son affectivité à s'épanouir et à s'équilibrer par l'échange avec son environnement humain.

La thérapie psychomotrice concerne particulièrement tous les cas problèmes dans lesquels la dimension affective ou relationnelle paraît dominante dans l'installation initiale du trouble. Elle peut donc être associée à l'éducation psychomotrice ou se prolonger par elle. Dans les cas graves la dernière hypothèse paraît préférable dans la mesure où le premier temps de l'action thérapeutique devra se faire en dehors de toute préoccupation de développement fonctionnel méthodique.

La rééducation psychomotrice s'imposerait, au contraire, dans les cas où le déficit instrumental prédomine, au risque d'entraîner secondairement des problèmes relationnels.

Cet ouvrage se propose de développer une conception générale d'éducation psychomotrice qui tienne compte du niveau réel de développement de l'enfant et qui s'appuie sur la connaissance des étapes de son développement.

LE CONCEPT D'IMAGE DU CORPS ET SON ÉVOLUTION

L'image du corps représente une forme d'équilibre vers laquelle tendent les fonctions psychomotrices qui évoluent vers leur maturité. Elle ne correspond donc pas à une fonction mais à un ensemble fonctionnel dont il convient de favoriser le développement.

L'image du corps n'est pas préformée, elle est selon l'expression de MUCCHIELLI « structure structurée ». C'est dans les rapports mutuels de l'organisme et du milieu que s'organise l'image du corps comme noyau central de la personnalité. L'activité motrice et sensori-motrice, grâce à laquelle l'individu explore et remanie le milieu, est essentielle dans son évolution.

A — L'ORIGINE DE LA NOTION : « LE SCHEMA CORPOREL »

C'est en 1911 que le neurologue Henry HEAD mit en avant un concept qu'il appela « schéma corporel », et qui représentait un véritable référentiel permettant à chaque instant de construire un modèle postural de nous-mêmes.

OLDFIELD et ZANGWILL attribuent au schéma corporel ou modèle postural un rôle essentiel dans le maintien de la régulation posturale :

« Les impulsions arrivant à la périphérie sont continuellement enregistrées sur ou par le schéma : un modèle est ainsi tenu de l'état de l'organisme à chaque instant et qui offre la base nécessaire pour l'utilisation des impulsions ultérieures. »

VAN BOGAEST (cité par GANTHERET), à la suite de travaux cliniques, précise la signification de ce schéma postural :

« Il y a un modèle postural, un schéma, une image de notre corps, indépendant des données cutanées et profondes, qui joue un rôle important quoiqu'inapparent dans la conscience que chacun a de soi. »

Le modèle postural n'est pas une donnée statique : il sous-tend activement tous les gestes accomplis par notre corps sur lui-même et sur les objets extérieurs.

B — L'IMAGE DU CORPS

C'est un concept introduit la première fois par L'HERMITTE, mais c'est SCHILDER qui, en 1935, a donné toute sa dimension à la notion en dépassant la seule réalité neuro-physiologique pour nous en faire découvrir le versant mental et social.

Dans la partie intitulée « les fondements physiologiques de l'image du corps », il prolonge le schéma corporel de HEAD en faisant du corps un mode de relation avec l'environnement matériel et humain, ce qui introduit une conception organismique qui reste contemporaine.

Les chapitres sur la structure libidinale de l'image du corps introduisent l'affectif dans l'image du corps en tenant compte des données les plus fondamentales de la psychanalyse. Nous ne sommes pas d'accord avec Michel BERNARD lorsqu'il écrit : « SCHILDER juxtapose dans deux parties successives les deux points de vue, les deux éclairages, mais ne les accorde ni *a fortiori* ne les vérifie. »

Personnellement, je pense qu'il les accorde de façon tout à fait satisfaisante et qu'il relativise fort bien ce que le modèle neurologique pouvait avoir de trop rigide :

« Dans le travail que met en forme le modèle postural, la vie affective joue un rôle considérable. Sous l'influence des émotions, la valeur relative des différentes postures du corps entre elles et leur différenciation changera dans le sens des tendances libidinales.

Nous pouvons prendre des parties du corps des autres et les incorporer dans notre image du corps... Mais nous pouvons aussi changer complètement de rôle, prendre le rôle des autres, nous identifier à eux et ceci peut induire une attention et une attitude particulière à l'égard de certaines parties de notre corps. »

Quant à l'unification des différents points de vue sur l'image du corps, elle me paraît illusoire dans la mesure où elle ne représente pas une fonction unitaire, mais qu'elle se construit au fur et à mesure des étapes du développement pour atteindre à chaque niveau d'organisation de la personnalité une unité provisoire et qui doit se reconstruire à chaque nouvelle étape.

C — L'IMAGE DU CORPS DES PSYCHANALYSTES CONTEMPORAINS

Le courant le plus classique de la psychanalyse, et FREUD en tout premier lieu, ignore ce concept qui est d'ailleurs inutile pour décrire le développement de la personnalité dans une optique purement psychanalytique.

C'est l'école kleinienne qui, la première, a décrit l'existence de « fantasmes primitifs », première ébauche d'un « corps imaginaire » existant déjà à la naissance, voire même avant et qui serait l'expression mentale primitive des instincts et la manière dont sont vécus les mécanismes de défense du moi. Ces images libidinales servant de substrat à un ou plusieurs « corps imaginaires », contestées d'ailleurs par de nombreux psychanalystes, ont été identifiées au concept « d'image du corps » décrit par SCHILDER, créant ainsi une confusion fort préjudiciable à l'évolution actuelle de la psychomotricité en France.

Il est évident qu'une théorie comme celle de Mélanie KLEIN, contradictoire de la conception freudienne sur l'instinct, coupée de l'observation, ne peut procéder que par des affirmations incontrôlables. Elle ne peut donc qu'être approuvée en bloc par un acte de foi ou être simplement rejetée. C'est cette dernière position qui est la nôtre. La description de « fantasmes primitifs » ne peut se justifier que pour défendre une idéologie dualiste, qui veut associer point par point toute composante corporelle à une composante psychique. Le fantasme primitif ou inconscient devient

alors un épiphénomène supposé greffé sur un processus affectif, qui peut se décrire dans un autre langage. Nous situons, quant à nous, en accord avec la conception de GLOVEN, l'apparition des premiers fantasmes au-delà de 8 mois, c'est-à-dire après l'entrée dans la période objectale, contemporaine de l'émergence de la fonction symbolique.

La conception de Lacan sur l'image spéculaire complète dans la même perspective la théorie kleinienne.

Selon LACAN, l'expérience du miroir, qu'il situe à partir de six mois, permettrait à l'enfant d'associer cette image visuelle au « corps imaginaire » des rêves et des hallucinations. Selon cet auteur, la première expérience objective qu'il a de son corps est visuelle et cette forme lui est donnée comme extérieure, « dans un relief de stature qui la fige et sous une symétrie qui l'inverse en s'opposant à la turbulence des mouvements dont il s'éprouve l'animer. »

Le corps identifié dans le miroir est donc l'homologue du « corps fantasmé » dont il aurait eu la préfiguration dès la naissance. Toute cette phraséologie lacanienne repose sur une hypothèse purement intellectualiste exprimée par Michel BERNARD (p. 92) :

« Si cette prématurité de la naissance traduit un inachèvement organique, elle se manifeste aussi et dans un sens opposé par une avance du cortex cérébral sur celui des autres fonctions organiques, ce qui explique la possibilité qu'a l'enfant d'anticiper sur le plan mental la conquête de l'unité fonctionnelle de son propre corps encore inachevé à ce moment sur le plan de la motricité volontaire. »

ZAZZO apporte la contradiction expérimentale des affirmations de LACAN dans un remarquable travail sur « l'expérience du miroir », à la suite de laquelle on peut conclure que, contrairement aux affirmations de LACAN, c'est l'activité praxique préparée par l'échange corporel avec la mère qui est à la base de la découverte de sa propre personnalité. La conscience diffuse du corps propre expérimentée dans l'action est donc beaucoup plus primitive que l'image visuelle du corps.

D — NOTRE PROPRE POSITION SUR L'IMAGE DU CORPS

C'est un concept utile sur le plan théorique dans la mesure où il sert de fil directeur pour mieux comprendre l'unité du développement psychomoteur à travers la diversité de ses différents épisodes. Cette structure structurante qui est au centre du sentiment de plus ou moins grande disponibilité que nous avons de notre corps, et au centre de la relation vécue univers-objet, passe par une succession d'états d'équilibre dont aucun n'est traduit de façon exacte par ce vocable employé isolément.

Dans la mesure où ce mot exprime le niveau d'organisation atteint par les différentes fonctions psychomotrices au cours des stades de développement, il y a tout lieu de penser que le même concept ne peut traduire des réalités aussi différentes.

D'autre part, la plupart des auteurs ont opposé les deux concepts, image du corps et schéma corporel, en partant de positions dualistes.

L'ambiguïté introduite par cette double terminologie crée l'impression qu'il existerait, d'une part, un corps neurologique, et, d'autre part, un corps spirituel qu'il faudrait s'efforcer de raccorder. Certains, même, vont beaucoup plus loin dans le clivage, en particulier certains psychanalystes qui, à la suite de Mélanie KLEIN, veulent faire du concept « image du corps » une propriété de la psychologie laissant en partage aux neurologistes le terme de « schéma corporel », de résonance plus mécaniciste. Nous n'acceptons pas, quant à nous, cette alternative.

En réalité la confusion est déjà introduite dans le terme même d'image du corps. BACHELARD a mis en évidence qu'il existait deux sortes d'images : les images reflet de la réalité objective, support d'une forme de représentation mentale permettant à la fois de structurer le réel (images reproductrices) et de le modifier (images anticipatrices) les images de type « hallucinatoires » ou phantasmes en prise directe sur l'affectivité, et le subjectif, servant de support à une forme d'imagination qui, lorsqu'elle se décale trop du réel, devient délire.

Il est bien évident que le corps matériel et subjectif est au centre de ce conflit. Notre hypothèse de travail fait de l'éducation psychomotrice un moyen pratique d'aider l'enfant à disposer d'une *image du corps opératoire*, à partir de laquelle pourra s'exercer sa disponibilité. Cette conquête passe par plusieurs stades d'équilibre, qui correspondent aux stades de l'évolution psychomotrice.

L'étape du « corps vécu » aboutit à la première image du corps identifiée par l'enfant à son propre MOI. Jusqu'alors, son activité mentale qui s'était développée à partir du stade objectal, n'était faite que d'images hallucinatoires traduisant les épisodes de son vécu affectif.

L'étape du « corps perçu » correspond à l'organisation du « schéma corporel ». Avant cette période, ce concept était sans fondement dans la mesure où il décrit une activité perceptive dont le développement n'est possible qu'après l'arrivée à maturation de la fonction d'intériorisation. Dès cette période, à l'image visuelle du corps sera associée non seulement les sensations tactiles mais encore les sensations kinesthésiques correspondantes.

La structuration du schéma corporel correspond à la fusion la plus étroite possible de ses deux images. La conséquence est, pour l'enfant, de disposer d'une image du corps « opératoire » au sens piagétien du terme, c'est-à-dire d'un support permettant de programmer mentalement des actions portant sur l'environnement d'objet et aussi sur son « corps propre ».

ÉVOLUTION DE LA PSYCHOMOTRICITÉ ET SITUATION ACTUELLE

La psychomotricité est née dans les services de neuro-psychiatrie infantile sous le nom de rééducation psychomotrice. Son image initiale est donc liée à la pathologie. Cependant, un courant éducatif s'est peu à peu superposé à la pratique initiale.

A — LA REEDUCATION PSYCHOMOTRICE DANS LE CADRE DE LA NEURO-PSYCHIATRIE INFANTILE

LA PSYCHOMOTRICITE SYMPTOMATIQUE

En milieu psychiatrique, de nombreux auteurs ont mis en évidence que, dans certains cas, le traitement des maladies dites « mentales », passaient par l'action sur le corps et ses mouvements.

La nosologie psychiatrique a ainsi progressivement isolé et décrit des troubles et des syndromes dits psychomoteurs :

— C'est entre 1909 et 1913 que DUPRÉ, avec ses élèves, attira pour la première fois l'attention sur ce qu'il a appelé « débilité motrice ». Il décrivit, sous ce nom, un état de déséquilibre moteur soulignant les maladresses, les syncinésies, les paratonies de ces sujets jeunes.

— GOUREVITCH et OZERETSKI, en 1930, étudiaient les constitutions psychomotrices en s'appuyant sur les travaux de KRETSCHMER.

— Cependant, il devint vite évident que « la débilité motrice » de DUPRÉ est très rarement isolée. Elle est, le plus souvent, associée à des déficits intellectuels. Inversement, dans tous les cas de débilité ou d'arriération mentale, des troubles moteurs sont à peu près constants. A partir de ces observations cliniques, la notion de « débilité psychomotrice » supplanta celle de « débilité motrice ».

Depuis, de nombreux travaux se sont attachés à la détection, à l'analyse et à la rééducation de ces troubles psychomoteurs. L'analyse symptomatique a été poussée à l'aide de tests :

— Tests de performances : batterie de WALTER, tests d'HEUYER-BAILLER, etc.

— Tests visant à déterminer un âge moteur comme le test d'OZERETSKI repris par GUILLEMAIN et plus récemment par VAYER.

— Tests destinés à suivre l'évolution du schéma corporel comme le test d'imitation de gestes de BERGES et Irène LÉZINE.

Des batteries d'épreuves visant à recouvrir l'ensemble des troubles ont permis d'établir des profils psychomoteurs dont un des plus pratiques est celui de PIQ et VAYER remis au point par ce second auteur.

Une conception solidement ancrée de la rééducation psychomotrice consiste alors à corriger, par des techniques appropriées, les troubles divers décelés par les tests.

LES LIMITES DE CETTE CONCEPTION INSTRUMENTALE : L'APPORT DE LA PSYCHANALYSE

Les recherches suscitées par la psychanalyse, en particulier les travaux de SPITZ et WINNICOT, ont mis l'accent sur l'importance du problème affectif dans le développement. Il paraît maintenant acquis que la situation affective des enfants qui ont des troubles psychomoteurs est particulière : presque tous ont une insertion sociale médiocre, une immaturité affective qui sont parfois la *cause principale des troubles instrumentaux qui n'ont que la signification de symptômes*.

Lorsque l'éducateur n'est pas formé à cette relation et éprouve des difficultés à opérer la centration nécessaire sur l'enfant, il peut se rassurer, se sécuriser, en s'accrochant soit à une méthode, soit à des techniques, avec le risque que cela comporte de n'agir qu'au niveau du symptôme. Quelles sont les conséquences de cette attitude de l'éducateur ?

Ou bien la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent n'est pas gravement perturbée et le symptôme représentait l'essentiel de la déficience. L'intervention de la technique au seul niveau instrumental donne des résultats satisfaisants, renforçant l'éducateur dans sa confiance dans les techniques employées.

Ou bien, et c'est beaucoup plus fréquent en éducation psycho-motrice, le symptôme n'est que l'expression d'une perturbation plus profonde de la personnalité. Dans ce cas, si l'éducateur se situe au seul niveau technique, sans se préoccuper, par son attitude, d'une rééquilibration globale de la personne, plusieurs conséquences sont possibles, et nous empruntons là une analyse faite par Arlette BOURCIER (« L'Information Psychologique », n° 17, janvier 1965).

1° On peut assister à la disparition du symptôme, mais le trouble réapparaît sous une autre forme. Ainsi, un enfant dysgraphique peut, après tentative de rééducation, s'améliorer à ce point de vue, mais se mettre à bégayer.

2° Le symptôme ne disparaît pas et bien au contraire renforce, lorsque l'on s'attaque à lui, les défenses du sujet qui « résiste ».

3° On favorise, lorsque l'on ne veut tenir compte que de ce symptôme, une structure obsessionnelle. Le symptôme risque d'être pris pour le vrai trouble par le sujet lui-même et peut alors devenir « chronique ».

La rééducation psychomotrice dans le contexte de ces dernières années, sous l'impulsion du courant psychanalytique, s'est donc plus orientée vers une « thérapie psychomotrice » dans la mesure où, en privilégiant la dimension relationnelle, elle a à peu près abandonné tout objectif vraiment éducatif ou rééducatif.

Cette nouvelle orientation s'est manifestée dans le cadre de la Société française de rééducation psychomotrice animée par d'éminents praticiens comme MAZZO, Mme DEGH, DIAMANT. Sous l'impulsion de ce dernier, très sensibilisé aux conceptions psychanalytiques, en 1966, le nouveau sigle adopté par cette association devenue « Société des thérapeutes de la psychomotricité » marque clairement cette mutation.

LE RETOUR AU TRAITEMENT SYMPTOMATIQUE : L'ESSOR DES THÉRAPIES COMPORTEMENTALES

La pratique psychomotrice symptomatique des origines, mise en question par SPITZ et WINNICOT, n'a pas su trouver un juste équilibre entre l'affectif et le fonctionnel. La critique fondamentale, apportée par une psychanalyse de plus en plus intéressée par le corps, a débouché sur une thérapie psychomotrice qui part de l'hypothèse qu'en tentant d'aider l'enfant à surmonter ses problèmes affectifs les problèmes fonctionnels disparaîtront d'eux-mêmes. Cette affirmation ne nous convainc pas et résulte, selon nous, d'une erreur fondamentale d'analyse. Il est vrai que beaucoup de symptômes psychomoteurs diagnostiqués *a posteriori* et souvent longtemps après leur genèse, peuvent être rattachés à des problèmes affectifs de la première enfance. Est-ce à dire qu'en tentant, par une thérapie dite « de régression », de reprendre le problème affectif à son point de départ, on puisse remonter le cours de l'histoire ? Nous ne contestons pas l'intérêt du recours aux thérapies dites de maternage, aux thérapies non directives basées sur l'activité ludique ; mais elles sont insuffisantes pour assurer une rééquilibration de l'enfant et lui permettre la meilleure insertion sociale possible. Cependant, notre expérience nous montre qu'au moment où l'indication thérapeutique est posée, même si le point de départ est essentiellement affectif, les troubles fonctionnels qui se sont accumulés évoluent ensuite selon un déterminisme propre, et rejaillissent à leur tour sur le climat relationnel dans lequel vit l'enfant. Il y a alors une telle intrication entre l'affectif et le fonctionnel que seule une conception mixte peut avoir quelque chance de succès.

Le développement actuel des thérapies comportementales est précisément né des échecs des thérapies dites « psychodynamiques » d'orientation psychanalytique.

Selon SKINNER, il est *moins important* de savoir comment un comportement a été acquis dans le passé que de savoir comment et par quelles variables il est maintenu actuellement. D'où l'importance de l'analyse objective du comportement. La tâche du thérapeute consiste à identifier les facteurs qui maintiennent un comportement inadapté, puis à modifier le milieu pour entraîner une modification du comportement.

En résumé, les thérapies comportementales s'attaquent au mal fonctionnement actuel sans s'attacher ni faire référence aux événements passés, d'où le peu d'intérêt qu'elles manifestent pour « l'histoire passée ».

Le corollaire de cette différence radicale dans les deux types de thérapies est que la relation patient-thérapeute prend une autre signification, et ne s'avère plus être une variable essentielle au succès ou à l'échec dans les thérapies comportementales.

En effet, dans la mesure où le thérapeute ne recherche pas la régression, c'est-à-dire le retour à une situation affective de type duel qui serait le moteur essentiel du traitement, il peut contribuer à réorganiser le comportement sur le plan instrumental en s'adressant à d'autres aspects importants de l'environnement. *Tout ne passe donc pas par la personne du thérapeute.*

Face à ces deux conceptions thérapeutiques opposées, nous pensons que l'attitude éducative en psychomotricité doit avoir sa propre identité et ne pas lier nécessairement sa méthodologie à l'un ou l'autre courant.

B — LE COURANT EDUCATIF EN PSYCHOMOTRICITE

SON ORIGINE

Le courant éducatif en psychomotricité est né des insuffisances de l'éducation physique qui ne peut correspondre aux besoins d'une éducation réelle du corps *.

C'est en 1952, dans un ouvrage intitulé *L'Education physique fonctionnelle à l'école primaire*, publié à l'usage des instituteurs par le C.R.E.P.S. de Dinard, que je définissais ce que pourrait être une éducation physique adaptée à l'enfant d'âge scolaire.

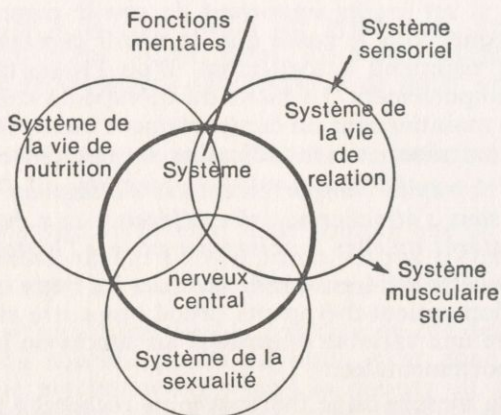
Selon mes conceptions de l'époque, l'objectif de l'éducation physique était la *maîtrise du corps, qui débouchait sur ce que j'avais appelé « l'adresse »*, et qui correspondait en réalité au développement des fonctions psychomotrices, ainsi que l'ont mis en évidence mes analyses ultérieures.

C'est en 1961, dans deux articles :

« Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique » ** et « L'avenir d'une éducation physique scientifique », que cette conception psychomotrice de l'éducation physique a pu être formulée de façon suffisamment cohérente.

LA DOUBLE SIGNIFICATION DE L'EDUCATION DU CORPS

Dès 1951, dans un article intitulé « L'Education physique fonctionnelle », je distinguais un double problème en éducation physique : celui des facteurs d'exécution centré sur le rendement mécanique du mouvement, et celui du niveau de contrôle et de commande que j'ai appelé psychomoteur.



Le système nerveux central dont dépendent les fonctions psychomotrices contrôle et coordonne l'ensemble des autres systèmes. Il est de plus le support des fonctions mentales.

* Face au sport, E.S.F.

** Cahiers scientifiques d'éducation physique.

En 1960, dans ma thèse de médecine « Les facteurs de la valeur motrice », je mettais en évidence que, par la pratique du travail corporel, il était possible de toucher deux systèmes fonctionnels différents. Ce que j'avais appelé « les facteurs d'exécution » dépendaient à la fois du système musculaire et du système de nutrition qui influe sur le rendement moteur. L'autre système est représenté par le système nerveux central qui coordonne l'ensemble des autres systèmes et qui sert de support aux fonctions mentales.

Il devenait alors clair que si l'éducation physique pouvait jouer le rôle d'éducation fondamentale, elle devait tendre à porter son action principale sur l'organisation des fonctions neuro-psychologiques. Cette ambition n'est pas démesurée dans la mesure où la maturation et l'organisation du système nerveux central se prolonge jusqu'à la puberté, date d'éclosion des fonctions sexuelles.

L'utilisation du mot psychocinétique dès 1966 correspond au choix définitif de cette orientation de l'éducation du corps.

L'EDUCATION PSYCHOMOTRICE DEPUIS 1967

1° Le tiers-temps pédagogique

Le tiers-temps pédagogique représentait l'espoir d'un renouveau de la pédagogie et de l'introduction d'une véritable éducation psychomotrice à l'école primaire.

L'arrêté ministériel du 7 août 1969 et la circulaire d'application portant l'horaire hebdomadaire de pratique du mouvement éducatif à six heures allait dans le sens des souhaits et suggestions formulés dans mon ouvrage *L'éducation par le mouvement*, publié en 1966. Nous y écrivions, pour justifier l'introduction, de l'éducation psychomotrice dans l'enseignement primaire :

« Dans tous les cas où les troubles de la relation fondamentale entre le Moi et le monde sont évidents, la rééducation psychomotrice a permis d'obtenir parfois des résultats spectaculaires. Mais ce qui réussit bien chez les déficients s'imposerait tout autant chez les sujets normaux pendant toute la période de maturation de leur schéma corporel. »

Répondant en écho à nos aspirations, le rapport de la Commission de rénovation pédagogique pour le premier degré appuie notre point de vue :

« L'éducation psychomotrice doit être considérée comme une éducation de base à l'école élémentaire. Elle conditionne tous les apprentissages pré-scolaires et scolaires ; ceux-ci ne peuvent être menés à bien si l'enfant n'est pas parvenu à prendre conscience de son corps, à se latéraliser, à se situer dans l'espace, à maîtriser le temps, s'il n'a pas acquis une suffisante habileté à une coordination de ses gestes et mouvements. L'éducation psychomotrice doit être privilégiée dans le plus jeune âge ; conduite avec persévérance, elle permet de prévenir certaines inadaptations, toujours difficiles à réduire lorsqu'elles sont structurées... »

Le ministre de l'époque, Olivier GUICHARD, allait encore plus loin dans la formulation :

« L'ancien horaire reflétait une conception intellectualiste qui donnait priorité à la matière enseignée. La priorité passe maintenant à la personne enseignée. »

Il ajoute :

« Le tiers-temps ne serait rien en effet, s'il n'était le cadre dans lequel se fait la rénovation des méthodes d'enseignement. »

Toutes les conditions semblaient réunies pour assurer vraiment une rénovation pédagogique : conviction des hautes autorités, enthousiasme des enseignants.

2° Education physique et sport contre éducation psychomotrice

La mise en place des structures ne suffit pas, elles ne secrètent pas elles-mêmes leur propre contenu.

En ce qui concerne ce contenu, deux ministères interfèrent dans son élaboration : le ministère de l'Education nationale, et surtout le ministère de la Jeunesse et des Sports par ses cadres spécialisés.

Or, la dualité est flagrante entre les conceptions des deux ministères.

Alors que le ministre de l'Education nationale soulignait l'importance de l'éducation psychomotrice dans la formation de l'enfant, l'inspecteur général de la Jeunesse et des Sports, M. DELAUBERT, principal responsable de la programmation de l'éducation physique dans le premier degré, était d'un avis opposé, car, pour lui, l'éducation psychomotrice est une activité qui s'adresse aux déficients et qui est sans intérêt pour l'éducation de l'enfant normal :

« Si l'éducation psychomotrice est un moyen intéressant d'éducation de l'enfant plus ou moins déficient, il ne me paraît nullement acquis que ce soit un moyen intéressant de l'éducation des enfants normaux. »

Il va de soi que cette prise de position va dans le sens des objectifs du ministère de la Jeunesse et des Sports qui est de promouvoir une formation sportive de plus en plus précoce en vue d'améliorer nos résultats lors des grandes confrontations internationales. Ce souci, basé sur des objectifs à courte vue qui consiste à rechercher des résultats rapides sur le plan des performances sportives, est malheureusement contradictoire à une formation fondamentale par le mouvement. Elle ne fait que reconduire, sous une forme adaptée à notre temps, l'idée d'un équilibre entre le mental et le physique et place donc, à nouveau, l'activité corporelle en parallèle à l'éducation du mental, rendant absolument irréalisable toute véritable unité éducative, seule susceptible de déboucher à terme sur un progrès en matière d'éducation.

3° Thérapie psychomotrice contre éducation psychomotrice

Si le plus grand nombre des professeurs d'éducation physique emboîterent le pas au courant sportif, au sein même de ce corps subsiste un noyau d'enseignants convaincus de l'importance de l'éducation psychomotrice. Certains sont issus des ex-centres de rééducation physique, spécialisés dans la correction des déficits posturaux. Sous l'impulsion de Pierre VAYER, qui avait suivi une évolution voisine de la mienne, l'ancienne Société Française Universitaire de Rééducation physique s'est transformée en Société française d'éducation et de rééducation psycho-

motrice. J'eus, à l'époque, une certaine influence sur cette mutation au cours de l'assemblée annuelle de 1967 qui vit le président de l'époque, TOULON, céder la place à LAPIERRE. Beaucoup de professeurs d'éducation physique, exerçant dans le premier degré et peu motivés par l'orientation sportive, militèrent quelques années au sein de cette organisation.

Cependant, l'identité de ce groupe, affaibli par le départ de Pierre VAYER, ne put se dégager face au courant des thérapeutes de la psychomotricité.

La création du diplôme d'état de « psychorééducateur » a officialisé, sous ce vocable nouveau, les anciens rééducateurs de la psychomotricité. Cependant, sous l'influence des théories psychanalytiques, la dimension thérapeutique centrée sur l'aspect affectif s'est peu à peu substituée à l'aspect rééducatif suspect d'agir au seul niveau symptomatique.

Pris entre les deux aspects contradictoires d'une éducation sportive centrée sur le résultat, et d'une thérapie psychomotrice qui prétend tout résoudre par le recours à la relation duelle, le courant de l'éducation psychomotrice s'est peu à peu dilué puis évanoui. Deux de ses principaux représentants, LAPIERRE et AUCOUTURIER, après avoir écrit un ouvrage à objectif fonctionnel, *Les Contrastes*, ont maintenant opté pour l'action thérapeutique. Pierre VAYER, lui-même auteur des deux ouvrages, *Le Dialogue tonique* et *L'Enfant face au monde* *, semble s'être également désintéressé de l'éducation psychomotrice pour prolonger sa recherche vers une conception psycho-éducative plus générale.

NOTRE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE EN ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE

Nous restons, quant à nous, fidèle à notre conception première d'éducation psychomotrice. De fait, *la psychocinétique prend la forme d'une éducation psychomotrice lorsqu'elle s'applique à l'âge préscolaire et à l'école élémentaire.*

A — ASPECTS RELATIONNELS ET DEVELOPPEMENT FONCTIONNEL

Unique par son bagage héréditaire et par ses caractéristiques propres de réaction, l'enfant, puis l'adolescent, est dépendant du milieu humain où la naissance le place. La personne humaine ne peut être comprise que dans le lien qui l'unit à son milieu interhumain.

À la naissance, il existe des potentialités qui, pour se développer et s'épanouir, ne requièrent pas seulement la maturation des processus organiques, mais surtout l'échange avec autrui. L'importance de la relation est générale. Certes, au cours de la première enfance, sa qualité a une influence déterminante sur l'orientation du tempérament et de la personnalité. Mais au cours de l'ensemble du développement, c'est au

* Librairie DOUIN.

BIBLIOGRAPHIE

- DE AJURIAGUERRA J., « L'enfant et son corps », Rapport présenté au premier congrès latino-américain de psychiatrie infantile, *Médecine et Hygiène*, Genève, 1970.
- BARBIZET J., « Lobe frontal et mémoire » article, *Annales médico-psychologiques*, tome 2, N° 3, octobre 1965.
- « Le problème du codage cérébral. Son rôle dans les mécanismes de la mémoire », article, *Annales médico-psychologiques*, tome I, N° 1, janvier 1964.
- BERGÉ Y., *Vivre son corps*, Le Seuil, 1975.
- BERGERON M., Les manifestations motrices spontanées chez l'enfant. Etude psycho-biologique. Conception d'ensemble sur la motricité de l'enfant en fonction de la maturation nerveuse, de la naissance à 3 ans, Hermann, 1947.
- Le développement moteur et la psycho-motricité chez l'enfant et l'adolescent. Revue « Semaine des hôpitaux de Paris », N° 84, pp. 4339-4344. *L'Expansion Scientifique*, Paris, 14 novembre 1950.
- BERGES J. — Acquisition du schéma corporel chez l'enfant et rapports entre l'acquisition du schéma corporel, les praxies et les gnosies chez l'enfant. *Revue médecine infantile*, N° 6, Maloine, Paris, juin-juillet 1960.
- BERGES J., LÉZINE I., *Test d'imitation de gestes*, Masson, 1963.
- BRULÉ H., Les moins de quatre ans à l'école maternelle. Collection Bourelier. *Cahiers de pédagogies modernes*, 1970.
- BRUNET O. et LÉZINE I., *Le développement psychologique de la première enfance*, P.U.F., 1951.
- CHAUCHARD P., *Le cerveau et la main créatrice*, Delachaux et Niestlé, 1970.
- DAURAT C., HMELJAK C., STAMBAK M., BERGES J., Une épreuve du schéma corporel, Article de la *Revue de psychologie appliquée*, volume 16, N° 3, 1966.
- DUBREUIL G., *Embryologie humaine*, 3^e éd., Vigot Frères, 1947.
- DUFOYER J.-P., Le développement psychologique de l'enfant de 0 à 1 an, P.U.F. (*Le psychologue*), 1979.
- GESELL A., ILG F.L., *L'enfant de 5 à 10 ans* (traduction française par GRANJON et LÉZINE, 3^e édition américaine), P.U.F., 1959.
- *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, Bibliothèque Scientifique Internationale, P.U.F., 1949.
- HECAEN H. et DE AJURIAGUERRA J., *Les gauchers*, P.U.F., 1963.
- HECAEN H., Introduction à la neuro-psychologie, Larousse, 1972.
- KHOLER C., L'image du monde extérieur et de sa propre personne chez l'enfant, Article, *Annales médico-psychologiques*, tome I, N° 2, février 1965.
- KOUPERNIK C., *Développement psycho-moteur du premier âge*. P.U.F., 1954.
- LAGET P., Aspects neuro et électrophysiologiques concernant l'ontogénèse du système nerveux et l'origine du comportement, *Bulletin de psychologie*, tome 14, N° 14, pp. 887-889, Paris, 10 mai 1961.
- LURCAT L., Genèse de l'acte graphique, *Bulletin de psychologie*, janvier 1966.
- LURCAT L., *L'enfant et l'espace*, P.U.F., 1979.

- MAY R.M., *La formation du système nerveux*, Collection « L'avenir de la science », Gallimard, 1945.
- MUCCHIELLI R., *La personnalité de l'enfant*, Les Editions E.S.F., 1962.
— *Comment ils deviennent délinquants*. Les Editions E.S.F., 1965.
- MUCCHIELLI R., BOURCIER A., *La dyslexie maladie du siècle*, Les Editions E.S.F., 1963.
- MUCCHIELLI C., BOURCIER A., *Educateur ou thérapeute*. Les Editions E.S.F., 1979.
- OSTERRIETH P., *Faire des adultes*, Collection « Psychologie et Sciences humaines », Dessart-Mardaga, 1966.
— *Introduction à la Psychologie de l'enfant*, P.U.F., 1967.
- PIAGET J., *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
— *Développement de la notion du temps chez l'enfant*, P.U.F., Paris.
— *Les notions de mouvement et de déplacement chez l'enfant*, P.U.F., 1946.
— « Les notions de vitesse, d'espace parcouru et de temps chez l'enfant de 5 ans », *Revue Enfance*, N° 1, pp. 9-42, 41, rue Gay-Lussac, Paris 5°, janvier-février 1957.
— *Les mécanismes perceptifs*, P.U.F., 1961.
— « Le développement des mécanismes perceptifs », *Bulletin de psychologie*, tome 14, pp. 820-828, 10 mai 1961.
- PIAGET J., INHELDER B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., 1948.
— *L'image mentale chez l'enfant*, Bibliothèque Scientifique Internationale, P.U.F., 1966.
- REYMOND-RIVIER B., *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Collection « Psychologie et Sciences humaines », Dessart-Mardaga, 1965.
- TABARY J.C., « Image du corps et géométrie spontanée », *Revue de neuro-psychiatrie infantile*, 14^e année, N° 1, 1966.
- VAYER, *Le dialogue corporel*, Doin, 1971.
— *L'enfant face au monde*, Doin, 1972.
- VURPILOT E., *Les perceptions du nourrisson*, P.U.F., 1972.
- WALLON H., Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant, dans numéro spécial de la revue *Enfance*, N° 3-4, pp. 252-263, 41, rue Gay-Lussac, Paris 5°, mai-octobre 1959.
- WINNICOTT, *L'enfant et le monde extérieur*, Petite bibliothèque Payot, 1957.



Achevé d'imprimer
sur les Presses
Lienhart et Cie

slc

en septembre 1981
de l'Imprimerie
à Aubenas

Dépôt légal : 3^e trimestre 1981
Numéro d'édition : 1235 ED 1035
Imprimé en France