

Diplôme Universitaire
***Techniques du corps
et monde du soin***

**La méthode Feldenkrais™ en crèche : une lecture
corporelle de la séparation**

Sous la direction de Mme Isabelle Ginot

Mémoire pour l'obtention du DU *Techniques du corps et monde du soin*

Présenté et soutenu publiquement par

Nathalie Touaty

Le 1^{er} juillet 2010

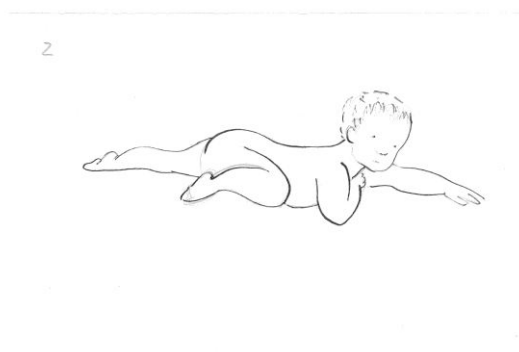
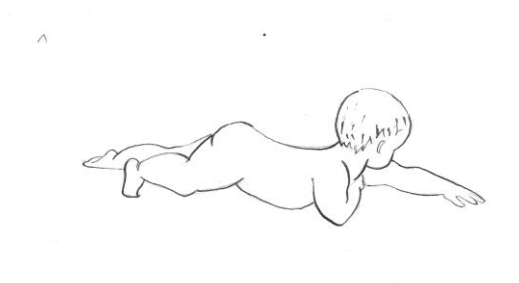
Je tiens à remercier mon tuteur, Mme Isabelle Ginot pour ses éclairages et pour le cheminement tout au long du D.U, avec l'équipe pédagogique.

Je remercie Mr. Hubert Godard, dont l'enseignement a permis une lecture de ma pratique de la méthode Feldenkrais.

Je remercie Mme Marie-Pierre Jodon de Sol en Si Marseille et son équipe pour l'accueil donné à mon travail.

Je remercie mes proches de leur soutien : Jules et Patrick, Cécile Berthoux pour ses dessins et le temps accordé ...et mes élèves qui me permettent d'apprendre à apprendre.

Et merci à mes collègues de ce D.U, Véronique et bien sûr mes enseignants de la méthode Feldenkrais.



SOMMAIRE	2
INTRODUCTION	3
1ERE PARTIE : Quelle place pour la méthode Feldenkrais™, méthode d'éducation somatique, en crèche ? Vision d'ensemble et contextes.	4
1.1 La crèche de Sol en Si :	4
Quel est le multi-accueil ?	4
Le personnel	5
L'équipe auprès des tout-petits	5
Le choix du projet, ses phases de déroulement, le tout petit avant la marche.	5
1.2 La méthode Feldenkrais :	8
Définition, termes et objet	8
Son objet vers le tout-petit	10
Mon objet de travail, mes choix.	14
1.3 Le tout –petit :	17
Etre un bébé	19
La séparation, différentes théories	19
La séparation à Sol en Si	26
2EME PARTIE : La méthode Feldenkrais à Sol en Si, description et analyse. « Le mouvement comme modèle d'apprentissage »	29
2.1 L'observation et l'attention au mouvement du petit enfant :	29
Une position en distance	29
L'attention	31
L'attention en Feldenkrais	33
2.2 Accompagner le mouvement, une corporéité	34
Le mouvement du petit enfant	34
Coordinations motrices, tonus, espace et potentiel exploré	35
2.3 Séparation et lecture corporelle :	41
Qu'est-ce que j'observe et qu'est-ce qui est observable ?	41
L'espace et l'entre-deux	42
Une lecture complémentaire : le toucher d'écoute, support de transition, de passage et d'apprentissage	46
Récits d'expériences avec Théo, Jean et Lucien et ce que Winnicott me permet de lire de ma pratique d'intégration fonctionnelle.	48
Notions confrontées	55
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE	59
ANNEXES 1 ET 2	61, 63

INTRODUCTION

C'est de la pratique de mon métier, praticienne de la méthode Feldenkrais et de mon expérience de danseuse-intervenante dans le milieu scolaire que s'est construit mon regard sur l'enfant : la question de sa présence et de l'expression de son potentiel a sollicité mon intérêt et ma recherche. Comment l'expression la plus personnelle émerge ? Comment l'enfant s'ouvre des espaces qui eux-mêmes deviennent supports à ses explorations, à ses découvertes ? Et surtout d'un point de vue pédagogique, qu'est-ce qui permet l'émergence de cet espace potentiel ?

Dans mon projet à sol en Si, tous les enfants sont en bonne santé ; tous suivent un développement moteur organisé (5 petits de 4 à 17 mois pendant mes interventions). Mais qu'entendons-nous par ce développement : n'y-a-t-il pas des espaces où l'enfant peut être accompagné pour se développer avec plus de qualité, plus légèrement ?

Ce qui peut créer tension à la crèche, c'est la sollicitation à un environnement nouveau, différent de celui de la maison. A la maison la relation à l'environnement est organisée et conduite par la dyade avec la première personne, souvent la mère, qui donne les soins. Cette dyade s'organise dans une temporalité, dans un contact, dans un attachement autour des soins de portage, d'alimentation, de sommeil, de toilette.

En crèche plusieurs personnes deviennent repères et ressources. Comment pour le tout-petit et le petit passer de la maison à la crèche, à la première personne d'attachement puis aux personnes éducatrices, et puéricultrices de la crèche.

La question de la séparation devient centrale.

La séparation est peu pensée à partir du corps. Penser le bébé dans sa globalité, le percevoir dans sa première personne devient un enjeu. Il me semble que l'éducation somatique¹ se situe dans cet espace de la corporéité.

L'hypothèse est que la leçon individuelle de la méthode Feldenkrais permet de donner à l'enfant une enveloppe d'attention et d'écoute par le toucher, des appuis et des supports à construire une motricité qui lui procure stabilité et disponibilité. L'adulte (ici la praticienne) ne le mettant ni dans une posture, ni dans un schéma mais accompagnant ce que le tout-petit est en train de modaliser, d'organiser (en termes de schémas neuromusculaires).

L'observation, l'attention, l'écoute visuelle, auditive et surtout tactile sont au centre de ce travail. Et l'objet de travail est de laisser à l'enfant son espace potentiel, sa disponibilité, lui éviter la prise en charge tonico-posturale de la séparation, soulager cette adaptation à des situations plus ou moins anxiogènes.

Une motricité disponible, des supports à se différencier le rendront moins dépendants des situations et de l'environnement. De plus par ce contact d'attachement du praticien vers le petit, l'écoute et l'attention, le petit peut ouvrir un espace où il intériorise l'absence comme la présence. La séparation se vit, il construit sa subjectivité grâce à l'expérience sensori-motrice.

¹ Voir annexe 1

1ERE PARTIE : Quelle place pour la méthode Feldenkrais™, méthode d'éducation somatique, en crèche ? Vision d'ensemble et contextes.

1.4 La crèche de Sol en Si :

La crèche appartient à la structure associative Sol En Si : Solidarité Enfants Sida est une association loi 1901 de solidarité et d'accompagnement des familles concernées par le VIH/ Sida et aussi le VHC. Sol En Si a pour objectif le maintien de l'unité familiale. Deux axes le lui permettent : différents suivis auprès des parents et le suivi des enfants, soins, vacances, lien parent-enfant...Sol En Si mènent ses actions avec les différents partenaires : institutions et structures administratives (Caf, DDASS,...), les instituts ou centres médicaux-sociaux (Cmp...) et autres dispositifs associatifs.

La crèche Sol En Si renommée début 2010 la Clef de Sol est un espace multi-accueil. Cette nouvelle nomination reflète le besoin qu'ont eu certains parents que la crèche, ou plutôt son image, se différencie de celle de Sol En Si. Elle reflète aussi la nécessité ou le besoin pour certains de maintenir le secret ; ici il peut s'agir du secret familial.

Quel est le multi-accueil ?

Les familles concernées par le VIH et le VHC sont prioritaires ; mais il est aussi ouvert aux familles du quartier, comme à celles qui font la démarche d'amener leur enfant dans cette crèche. C'est donc un accueil mixte, mixité sociale, mixité culturelle. Cet accueil est de type « halte-garderie » : il est conçu pour des enfants âgés de 3 mois à 6 ans ; sa capacité est aujourd'hui de 20 enfants. Ils sont souvent 16 : ce n'est pas un accueil à plein temps ; mais il est régulier pour les plus jeunes. Le mercredi, sont accueillis les enfants de 4 à 6 ans, scolarisés. Enfin un accueil ponctuel est réservé aux parents en situation de soins ou autres nécessités.

Cet espace du multi accueil a évolué depuis l'arrivée des nouveaux traitements, des trithérapies. Vivre plus longtemps avec le VIH invite une nouvelle potentialité d'avenir. Cependant les personnes traversent des étapes, des périodes plus ou moins difficiles (souvent la précarité s'ajoute à la maladie) La qualité de vie est mise à mal par des traitements aux effets indésirables, par des arrêts ou une observance chaotique. L'inquiétude parentale est souvent présente mais ici elle peut être vécue plus intensément ; la nouvelle parentalité réactive les questions et l'accompagnement à celle-ci est nécessaire. C'est dans une collaboration avec les autres services de Sol En Si que s'articule cet accompagnement. Il peut se décliner comme

accueillir l'enfant le temps d'un rendez-vous médical, ou d'un soutien par le groupe de paroles. L'accompagnement est individualisé. La confidentialité est préservée autant devant les enfants, entre parents que vis-à-vis des stagiaires.

Le personnel

L'équipe permanente de Sol En Si intègre une équipe permanente du multi-accueil. L'encadrement des enfants est soutenu par une équipe de volontaires qui ont bénéficié d'une formation. Celle-ci est donnée par Sol en Si à Marseille. Les bénévoles consacrent une demi-journée par semaine à La Clef de Sol. L'équipe de permanents est composée de deux éducatrices jeunes enfants, dont l'une est la responsable, d'une auxiliaire de puériculture et de 2 aide-éducatrices. Il y a aussi cette année une étudiante éducatrice jeune enfant, faisant son stage pratique à la crèche.

Dans l'équipe, il ya 3 temps plein (35h), 2 personnes faisant 24h et 29h, une cuisinière et un agent d'entretien.

L'équipe auprès des tout-petits, ici de 4 à 17 mois, se compose de la responsable du multi accueil Christine, de l'auxiliaire de puériculture Sophie et d'une volontaire Mireille. Sur le temps du mardi la responsable et la bénévole s'occupent des petits. Mireille est une bénévole investie depuis 10 ans à Sol En Si. Les rôles sont très clairement distribués : aucune décision, aucune prérogative pédagogique, aucun acte de soin n'est pris en charge directement par la volontaire. Comme indiqué dans le projet, elle soutient l'enfant, peut se placer dans une relation individuelle, joue avec l'enfant. Elle offre une relation, un soutien, un appui tant à l'enfant qu'à la personne référente. Sa fonction est structurante. Sur le temps du vendredi l'auxiliaire-puéricultrice s'occupe particulièrement des petits : souvent moins nombreux. Une autre bénévole est avec les « petits plus » ou les « moyens ».

Le choix du projet, ses phases de déroulement, le tout petit avant la marche.

Mon hypothèse de départ était que mon travail avec la méthode Feldenkrais pouvait soutenir le développement de l'enfant : son développement moteur mais surtout son développement corollaire à la relation à l'environnement. Accompagner l'enfant dans son grandir.

L'enfant à la Clef de Sol ne présente aucune maladie ou handicap. A Solidarité Enfants Sida, quelques enfants peuvent être touchés par le VIH mais cela fait 3 ans qu'il n'y pas eu d'accueil d'enfants atteints par cette maladie. Ce sont aujourd'hui des parents porteurs du

virus VIH, ou VHC qui s'adressent à Sol en Si. J'ai côtoyé 5 petits enfants de 5 à 15/16 mois : 3 enfants sur les 5 ont au moins un de leur parent touché par le VIH, ou le VHC.

Comme n'importe quel enfant, il peut traverser des périodes difficiles. La « négociation » la plus importante que l'enfant fait avec son environnement est la séparation. Qu'est-ce que peut trouver le petit enfant pour mieux vivre cette séparation? Que représentent le sol, la personne sécurisante et structurante, l'objet, et la motricité avec ses actions, ses intentions et ses différenciations dans une crèche, pour élaborer et traverser la séparation ? Est-ce que ces éléments sont pris en compte ?

Pour étayer cette hypothèse, l'observation était indispensable. Elle l'était pour l'équipe car elle impliquait la compréhension du fonctionnement de la crèche et du personnel. L'objet de celle-ci était aussi de regarder, voir et percevoir ce qui pouvait se jouer au moment des séparations entre le parent et son enfant. Ensuite, l'observation devenait active : terme déterminé par Christine, responsable de la crèche. Nous verrons dans la deuxième partie que l'observation s'est faite à partir de la lecture corporelle qui s'exerce au début du dispositif d'une leçon d'intégration fonctionnelle, séance individuelle de la méthode Feldenkrais ; l'observation est une notion importante de la technique. Ainsi que l'observation soit passive ou active comme elle avait été définie au départ du projet, je peux dire qu'elle fut qualitative et participative. Car une autre notion importante : « l'attention à », un mouvement d'attachement, d'empathie, « d'être avec » s'est exprimée.

Viendrait l'accompagnement au mouvement de l'enfant. Deux études de deux praticiens-formateurs m'ont servies d'appui et de base à mon travail: l'expérience faite en Allemagne de séances « Intégration Fonctionnelle » et « Prise de Conscience par le Mouvement » dans une école spécialisée pour enfants présentant différents troubles du langage. Et une étude faite avec des bébés, ne visant qu'à les observer dans leurs variations, dans leurs explorations pour comprendre comment les schémas de mouvement, d'action, et comment l'image de soi pouvaient se construire dans la relation à l'environnement. Cette étude visant à donner un éclairage plus spécifique aux processus de mouvements que nous enseignons aux adultes.

Pourquoi choisir le petit avant la marche ? Avant la marche nombres de patterns sont en jeu, beaucoup de possibles peuvent émerger. Avant la marche le bébé est perméable à toute perception : il construit son enveloppe (peau, masses) par l'appropriation de l'espace extéroceptif et de l'espace intéroceptif. Toutes les stimulations sensorielles agissent sur le tonus du bébé.

Pour commencer, il y a donc dissociation entre les différents domaines fonctionnels : le domaine intéroceptif qui est celui de la sensibilité viscérale, le domaine proprioceptif qui comprend les sensations liées à l'équilibre, aux attitudes, aux mouvements, et le domaine extéroceptif ou celui de la sensibilité tournée vers les excitations d'origine extérieure. Entre leurs manifestations, l'ordre chronologique est considérable. Les fonctions intéroceptives sont les plus précoces, les fonctions extéroceptives les plus tardives. H. Wallon Les origines du caractère chez l'enfant², p.187

Tout dialogue corporel avec le bébé est parlant !

Est-ce que la séparation entraîne des tensions corporelles ? Comment, le détachement se rejoue-t-il à chaque fois que le bébé reste un temps à la crèche ? Comment l'enfant se rend-il « disponible » à la séparation ? Grâce à quoi ? Comment on peut soutenir l'enfant dans cet espace « se séparer de » qui se rejouera dans la vie. Dès que la marche arrive, l'enfant continue ce processus où l'agir permet de mieux intérioriser.

Des ateliers étaient prévus pour le parent et l'équipe : amener à l'équipe une perception plus claire du travail fait, au parent : à porter un autre regard sur son enfant et ses compétences.

Trois semaines ont été consacrées à l'observation « neutre » ; comme nous l'avons constaté avec Christine, cette observation ne peut être neutre ou passive car l'observation suppose un investissement. Puis trois semaines ont suivies dans une observation dite « active », d'après la responsable de la crèche : je pouvais intervenir. Ensuite venait l'accompagnement de l'enfant au milieu d'autres enfants (salle des petits), l'enfant en situation de jeu et en situation d'adaptations.

Deux séances ont été mises en place le soir pour l'équipe pour que je donne une lecture (corporelle) des enfants, une explication du travail fait avec la méthode d'éducation somatique, et une pratique courte de quelques mouvements pour l'équipe : Christine, Sophie et Mireille étaient présentes.

D'une manière informelle j'ai rencontré les parents. Christine a invité et proposé l'atelier parent/enfant en individuel, à Maud et sa maman, puis à Théo et sa maman. Les 2 ateliers ont

² Les origines du caractère chez l'enfant, Henri Wallon Puf, Paris 1949

pris deux tournures très différentes ; ce fut très apprenant et questionnant, pour ma part, pour définir et conduire des ateliers ludiques et pertinents avec la méthode Feldenkrais.

1.2 La méthode Feldenkrais :

Définition, termes et objet

La méthode Feldenkrais est une approche du comportement et de l'apprentissage à travers le mouvement. Elle propose un éventail d'explorations en mouvement invitant à différentes combinaisons et coordinations. Ces explorations sont expérimentées dans des situations variées : allongé sur le dos ou d'une autre façon sur le sol, assis ou debout ... Les schémas de mouvement sont souvent inhabituels. Une leçon de la méthode est organisée autour d'un thème fonctionnel. Les leçons sont basées sur la compréhension qu'avait Moshe Feldenkrais du mode d'apprentissage, du développement moteur de l'enfant et sur la structure de la fonction du cerveau et du corps humain.

Il analysa la manière dont le petit apprend à travers des séquences de mouvement : les élèves adultes n'apprennent pas à partir de modèles ou d'imitations mais à travers leur propre expérience sensori-motrice ; ainsi chacun est amené à redécouvrir ou à découvrir ses capacités d'action. C'est dans la technique « Prise de conscience par le mouvement » que l'élève est guidé par des propositions verbales de mouvements et d'indices pour une attention tournée vers la perception de soi en mouvement. Cette perception s'organise autour du senti.

Dans la technique « Intégration fonctionnelle », c'est par le toucher que le praticien s'adresse à l'élève et mobilise physiquement pour augmenter sa perception kinesthésique. L'élève forme une nouvelle image neuromusculaire du mouvement. A un niveau inconscient, de nouvelles coordinations sont apprises : elles sont le point de départ de modifications des habitudes de mouvement mais aussi de posture, et de positions dans l'espace par rapport à soi-même et par rapport à l'action à effectuer.

Pour Feldenkrais apprendre est un processus sensorimoteur qui implique tout le corps et toute la personne dans une unité somatopsychique. L'apprentissage est lié au fonctionnement du système nerveux dont nous ne sommes pas conscients quand nous agissons. Ce fonctionnement s'est enrichi au cours de l'évolution de l'espèce, des modifications et des adaptations. A un niveau individuel, apprendre fait parti de la santé.

Le langage est très important dans la mesure où il soutient le mouvement de l'élève, il donne des images appropriées avec quelques indices sensoriels. Le langage invite à une écoute attentive, en mouvement de soi tout en bougeant. L'attention n'est pas dirigée vers un but. Le praticien, par sa connaissance des mouvements et des thèmes fonctionnels invitent l'élève à trouver des stratégies de coordinations aisées. Le rythme, le temps donné à une exploration, la durée des indications apportent une qualité supplémentaire : le système auditif est sollicité par les variations, les tonalités de la voix.

Les leçons, que la médiation soit verbale ou tactile, s'appuient sur le concept de différenciation. Comme la différenciation dans le développement des enfants : la différenciation graduelle des mouvements des extrémités à partir d'une action globale qui engage la totalité du corps. L'élève apprend à orienter et à coordonner son mouvement, ou son action de manière différenciée : par exemple, différencier le mouvement des hanches, du bassin, ou des yeux de la tête. Ces schémas sont à l'œuvre chez le tout petit et montrent la plasticité du système nerveux, ou système d'apprentissage. Chez l'adulte, ces coordinations inhabituelles, ces différenciations, avec une attention non orientée vers un but développent un mouvement sans effort ; inhiber les schémas répétés et contrôlés invite à une autorégulation entre effort volontaire et absence d'effort dans la vie quotidienne.

Pour qu'une leçon soit complète, la méthode Feldenkrais utilise des images : une des plus connues est l'« horloge ». Elle engage la perception visuelle du mouvement. Cet outil assure une prise de conscience dans l'orientation du mouvement par rapport à soi et par rapport à l'espace. L'intention d'un mouvement, comme par exemple dans un « aller vers », est clarifiée : l'élève peut sentir son pré-mouvement, c'est-à-dire, observer qu'il est souvent pré-engager du fait des habitudes, des usages répétitifs.

La méthode est ainsi une approche qualitative du mouvement : le mouvement est plus libre et plus disponible, le jeu du mouvement redonne le plaisir de bouger, il est aussi plus efficace, plus coordonné ; les tensions musculaires sont réduites, le tonus régulé et le fonctionnement neuromusculaire est accru.

Donc l'objet de la méthode Feldenkrais est non pas de désapprendre une mauvaise habitude : si un schéma a été créé à un moment de la vie c'est qu'il fut la réponse adaptée à la situation du moment, mais de chercher à augmenter le nombre de choix possibles, à inviter de nouvelles potentialités. Le mouvement vécu à travers la perception sensori-motrice, le système auditif et visuel accorde l'image de soi, le sentiment de soi avec le schéma corporel ; l'unité

somato-psychique est renforcée. Le mouvement exprime l'image que nous avons de nous-mêmes : en prenant soin du mouvement c'est de nous –mêmes que nous prenons soin.

Son objet vers le tout-petit

La méthode Feldenkrais a pour objet vers le tout-petit, plusieurs champs d'application. Elle peut accompagner le développement moteur de l'enfant lorsque ce développement est soumis à des difficultés d'orientation, d'organisations de coordinations motrices, lorsque l'enfant rencontre une difficulté d'apprentissage (moteur, de coordination à l'espace, de relation aussi à son environnement).

La méthode est utilisée vers les enfants hypotoniques ou hypertoniques. Elle est beaucoup utilisée pour les enfants porteurs de handicaps moteurs (enfants hémiplésiques, infirmes moteurs d'origine cérébrale, troubles du langage, autisme, ...) Plusieurs praticiens ont développé une observation du petit qui permet de repérer les étapes du développement qui se font parfois de manière imprécises, non fonctionnelles. Et ces dysfonctionnements ne sont pas tous liés à la marche, mais aussi à la manière dont l'enfant se développe dans un environnement plus ou moins favorable. Une observation précise et un accompagnement dans un sentiment de sécurité peut aider l'enfant, le soutenir dans son développement exprimant son potentiel moteur, affectif et social.

➤ 2 articles

Pour mon travail je me suis appuyé sur 2 articles :

« **L'enfant et son monde en croissance : développement du mouvement, de l'action et du soi** »³ de Roger Russel et « **le mouvement comme modèle d'apprentissage** »⁴ du Dr Chava Shelhav

R. Russel a filmé des bébés de 1989 à 1996, afin de les observer dans leur processus de croissance et d'apprentissage. 4 enfants ont été plus particulièrement filmés tout au long de leur développement de leur 3^{ème} semaine jusqu'au 15^{ème} mois environ. L'enregistrement est fait en continu pendant 15 à 30 mn dans l'environnement familial et habituel de l'enfant ; avant que le bébé ne se déplace de lui-même, les prises de vue ont été réalisées dans plusieurs plans. Sur un temps d'observation, l'enfant manifestait l'essentiel de ses schémas moteurs

³ L'enfant et son monde en croissance : développement du mouvement, de l'action et du soi de R. Russel, bulletin de l'Association Française des Praticiens de la Méthode Feldenkrais™ Hiver 1997.

⁴ Le mouvement comme modèle d'apprentissage de Chava Shelhav, bulletin de l'Association Française des Praticiens de la méthode Feldenkrais™ Eté 1997

dans les 20 premières minutes. L'objectif de ce travail a été de mettre en évidence un canevas basé sur le développement : il représente le travail du praticien entre les 2 techniques de la méthode Feldenkrais, Prise de Conscience par le Mouvement et Intégration Fonctionnelle. Reconnaître ce que fait l'enfant et comment il s'y prend dans ce processus « qui le mène d'un schéma de comportement identifiable à l'autre, et comment ces schémas sont reliés entre eux. »

Le film montre plusieurs objets sur lesquels la méthode travaille en général (aussi avec l'adolescent, l'adulte, la personne âgée) :

- Des tests simples sur le développement de la coordination visuelle : des mouvements tête et des yeux qui suivent un objet avec l'observation de la profondeur du champ visuel.
- Développement du geste de saisir : geste premier et réflexe de saisie et saisie visuellement guidée dans toutes les directions de l'espace autour de l'enfant.
- Déplacement d'une position à une autre : actions complexes et variées par lesquelles passe-le tout petit du dos au ventre, sur le côté.
- Venir du plat ventre à 4 pattes (mains et genoux en appui sur le sol)
- Reptation, variations de la locomotion sur le ventre
- De assis à 4 pattes
- Le spectre des diverses manières de quitter le sol pour se lever, changer de niveau : genoux, accroupi...

On observe différents schémas préférentiels d'enfants. L'enfant peut trouver une « méthode » de locomotion sur le ventre, d'abord symétrique qui peut être stable. L'instabilité s'installe, le « modèle » change. [Je pense que par stabilité et instabilité, Russel parle d'une organisation spatio-temporelle du mouvement facile avec une coordination explorée par le petit, l'instabilité devenant au niveau neuronal, [voir l'encadré ci-dessous⁵.] Puis l'enfant explore des variantes qui l'amènent au-delà de l'asymétrie. Cette modalité ou ce processus correspond à la théorie des systèmes dynamiques de Smith & Thelen⁶.

⁵ L'être et la maturité du comportement, M. Feldenkrais

⁶ A dynamic systems approach to the development of cognition and action, Esther Thelen and Linda B. Smith, the Mit Press 1996

Le système nerveux autonome ou végétatif prend une part importante dans la régulation du comportement...il est bien établi aujourd'hui qu'il y a une fibre sympathique dans chaque muscle strié et une fibre myélinisée du système nerveux central au centre de chaque nerf sympathique. M.Feldenkrais L'être et la maturité du comportement p.48

Chaque enfant de ce projet arrive à la marche, à la position debout, à une relation différente à l'environnement pour chacun. Russel présuppose que l'on peut y lire ce que devient notre fonctionnement moteur à l'échelle d'une vie entière. Il y a un lien entre développement moteur, développement de la fonction et de l'image de soi. Nombre de nos leçons suivent un modèle qui met en évidence une relation fonctionnelle en mouvement. Quel est le développement de la fonction ?

« Toutes les activités des enfants sont reliées à leur environnement (personnes et objets). Ils ne se meuvent jamais pour rien. Leurs mouvements supposent un contact avec le monde, et le développement des aptitudes motrices va de pair avec une compétence grandissante à interagir avec le monde. » Ce fut observé par la compétence du bébé à saisir ce qui est visible : « Nous avons observé comment la découverte que fait un bébé de la connexion entre le fait de voir ce qu'il saisit et le fait de saisir ce qu'il voit, aboutit à lui faire comprendre que tout ce qui est visible est saisissable. »

A chaque nouveau schéma d'interaction, c'est une fondation, un appui vers une nouvelle croissance. Le système dynamique est observable par l'orientation : la lumière, le passage de personnes dans la pièce, ou d'objets, toute modification dans l'espace et la tête se redresse.

Image de soi et orientation interagissent et se stabilise. Reed, en 1989, écrira sur ce processus, qu'il nomme : « régulation posturale et activité dynamique »⁷

« Le mouvement comme modèle d'apprentissage »⁸

Pour Chava Shelhav, cette notion de schémas stables et instables se traduirait par des explorations, des séries d'actions qui évoluent par essai et par erreur. Cette recherche (essai/erreur) est l'expression même de l'apprentissage.

⁷ Encountering the world: Toward an ecological psychology, Reed, Oxford Press university 1996

⁸ Le mouvement comme modèle d'apprentissage de Chava Shelhav, bulletin de l'Association Française des Praticiens de la méthode Feldenkrais™ Eté 1997, cité p.7

Elle fait aussi référence à Reed qui définit « *l'action comme n'importe quel déplacement corporel nécessaire pour coordonner une autre action et réaliser une orientation dans l'espace.* » et à Gibson, qui considère « *l'action comme le déplacement de parties du corps en vue de la satisfaction d'un certain⁹ besoin.* »

C.Shelhav, fait ressortir que l'on peut observer les développements neuro-sensori-moteur, émotionnel et cognitif avec comme canevas la base du développement phylogénétique. La recherche de Mme Shelhav a été menée dans un réseau universitaire qui a eu pour objet d'étude le mouvement comme modèle d'apprentissage, à la Faculté de sociologie et des Sciences du comportement –Université Heidelberg. La notion de modèle est liée à l'étude des relations du développement phylogénétique et de leurs corrélations spécifiques du développement ontogénétique.

L'apprentissage est défini comme une capacité à apprendre, ou apprendre à apprendre ; un élément –clé de ce processus d'apprentissage est l'action orientée pour le déplacement des parties corporelles en vue de la satisfaction d'un besoin, et aussi d'une action qui trouve son orientation vis-à-vis de soi.

En 1991 des enfants d'un même institut, et d'une même classe, âgés de 7 à 12 ans ont reçu des leçons de la méthode Feldenkrais, tant en collectif qu'en individuel. Il y eut un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Ces enfants présentaient des troubles du langage. Ils avaient des problèmes d'apprentissage (capacité à apprendre) et des problèmes moteurs. A l'issue des tests sur les 2 groupes: le groupe expérimental présentait une amélioration dans la posture, l'équilibre statique, la coordination, la rotation et l'orientation en relation à soi et à l'environnement. Des relations spécifiques ont été observées entre « l'importance des capacités à apprendre et l'importance des problèmes d'équilibre » par contre le groupe de contrôle ne présentait pas d'amélioration et il y avait même « une dégradation des éléments liés à la stabilité et à l'équilibre »

La méthodologie s'appuya sur les deux techniques de la méthode Feldenkrais : Prise de Conscience par le Mouvement et Intégration Fonctionnelle. La fonction de base choisie est la fonction, qui inclut beaucoup de sous-fonctions, comme passer d'une position à une autre ; ce qu'a pu faire l'enfant dans son développement au début de la vie. Il n'est pas encore debout mais il s'oriente par les changements dynamiques d'une position à une autre, par la manipulation d'objet (saisie-vision), par l'interaction avec l'environnement. S'orienter construit une base

⁹ Gibson et Reed cités dans cet article par C. Shelhav, p.31, bulletin AMPF été 1997

confiante dans l'image de soi, dans le sentiment et la sensation de soi. Pour ce thème Chava Shelhav choisit des leçons de la méthode qui privilégie la connexion main/pied.

L'approche de la méthode Feldenkrais est spécifique en ce sens qu'elle n'est ni corrective, ni jugeant; chacun progresse à son niveau. Et « *rend possible une nouvelle intégration d'éléments : elle permet à l'enfant d'utiliser ses capacités et de développer sa personnalité.* »

¹⁰note C. Shelhav.

Mon objet de travail, mes choix.

Qu'est-ce que j'entends par le mouvement de l'enfant ? Qu'est-ce que j'entends par le mouvement comme modèle de l'apprentissage ?

S'il me fallait définir le mouvement chez l'enfant comme chez l'adulte, voici ce que je dirais : le mouvement est une coordination motrice mise en action par une intention. Cette coordination est sous tendue par une fonction, comme la rotation, la flexion, l'extension ou rouler, s'asseoir...mais aussi par des sous-fonctions ; par exemple pour allonger le bras en vue de saisir un objet demande l'extension du bras, voire de la colonne vertébrale si on va vers le haut, vers une étagère, mais aussi une organisation des articulations de la ceinture scapulaire, avec la colonne dorsale, la nuque. Une action se mobilise par une intention (consciente ou non) par une décision. Ainsi se développe, s'organise une relation d'espace et de temps. Ce mouvement, action /coordination motrice/intention, engage le tonus musculaire, ou un certain travail d'un groupe de muscles qui modifie le tonus. Ce travail musculaire et neuromusculaire est en devenir chez l'enfant : beaucoup de schémas de mouvement sont réciproquement organisateurs de la maturité neuromusculaire.

Lorsque le tonus se modifie, la sensation de soi se modifie. Cette régulation tonique est structurante pour l'enfant : elle lui permet de se sentir ; pour illustrer simplement, nous ne sentons pas à l'identique, au « même », lorsque nous sommes tendus ou détendus. Le mouvement dans l'espace, le portage, l'état de corps de l'adulte c'est-à-dire lui-même tendu ou détendu avec toutes les variations possibles- va dialoguer avec l'état tonique du petit enfant.

Le mouvement, pour le tout-petit, se construit aussi, et surtout, à travers une exploration libre où il appréhende ses appuis, ses transferts du poids du corps, le jeu des masses corporelles, ses préhensions. Dans cette exploration l'enfant se met en mouvement par une relation au monde.

¹⁰ Id. p.42, note 7

Il explore par les objets, les différences de niveaux (monter, grimper, ramper, descendre en avant, à reculons, enjamber, passer par-dessus, par-dessous...) et par les stimulations tonico-sensorielles émises par l'adulte, émises par la lumière et la température, et par les différentes verbalisations et réactions toniques de l'adulte (tonalité de la voix, tonus corporel, modulation vocale). La personne du premier attachement entraîne cette relation au mouvement, à l'espace. Dès qu'il y a mouvement il y a relation, activité symbolique et affects.

C'est de ce mouvement global, complet dont je veux parler : celui où se joue l'espace, le temps, la coordination la pensée et le sentiment. Un mouvement, soutenue par une intention, est un aller vers ; cet aller vers anime la personne d'affects. Le relationnel et la motricité sont en réciprocity.

Je m'appuie dans un premier temps sur le travail de la praticienne de la méthode Feldenkrais en institut scolaire en Allemagne pour soutenir le développement d'enfants atteints de troubles du langage, d'écriture et de lecture. Une vidéo et un écrit retrace un moment de ces suivis ; j'emprunte à l'écrit son titre « le mouvement comme modèle d'apprentissage » pour présenter mon projet à la structure Sol en Si.

Dans le mot modèle, il n'est pas question d'imitation, ni de reproduction ou de notion de modèle supérieur à quelque chose. C'est un système dynamique ; il y a différents modes d'acquisition qui servent de support, de pattern ou de schème à l'apprentissage. Les modes d'acquisition du mouvement représentent la façon dont les enfants acquièrent les modèles affectifs, symboliques ; ces schémas leur sont propres et variables.

« Baldwin, précurseur de la psychologie de l'enfant créera le concept de *réaction circulaire*. C'est un processus par lequel un schème d'action au départ réflexe et découvert par hasard qui sera répété car il produit un résultat satisfaisant ou plaisant pour le bébé. » Cf. *L'homme en développement* p.211¹¹

Accompagner le mouvement de l'enfant c'est aider ou soutenir l'acquisition par la sensation et par la perception. Perception et sensation sont en adéquation.

Cette adéquation, cet ajustement pourra éviter des pertes, des blancs, des « trous noirs », terme d'Hubert Godard*. Ces trous noirs sont des déficits de perception de l'espace.

*Hubert Godard, maître de conférence à Paris VIII, chercheur-danseur, praticien de la méthode Roling a créé un système de lecture corporelle original et pertinent pour les différentes méthodes d'éducation somatique. « Ces recherches... permettent de concrétiser et d'éclairer ce qui se joue entre les tensions d'un corps et la dynamique d'invention de l'espace... beaucoup de déficiences gestuelles viennent d'une inhibition sur certaines données de perception de l'espace, donc du corps, je ne peux plus dire le corps séparé de l'espace. » Des trous noirs. Un entretien avec Hubert Godard, *Scientifiquement Danse, Bruxelles nouvelles de Danse, 2006*¹²

Mon objet de travail à Sol en Si a été de partir de l'observation des petits, une observation globale et différenciée (qu'est-ce que j'observe et comment est-ce observable ?), à quelles situations je réponds par mon écoute, par mon attention ? Comment et sur quoi je décide d'accompagner le mouvement du petit ; et mon propos n'étant pas de l'amener à l'étape suivante de son développement moteur. Amener de la qualité au développement de l'enfant et éviter que l'enfant ne se tende autour d'une posture.

Comme il est explicité dans l'article de R.Russel à propos du « Baby Project », l'émergence de la posture dans les premières années de la vie procure une « *base stable à nos actions à l'échelle d'une vie* »¹³. Comment se forme notre image de soi et demeure-t-elle stable ?

Loin de répondre, mon supposé est que ce jeu de schémas instables à stables peut être observable, comme chez Théo et Amélie. Loin de savoir quelle sera l'image de soi d'un tout-petit on peut observer des dominantes, des traits, des caractéristiques de mouvements.

¹¹ *L'homme en développement*, J. Bideaud, O. Houdé, J.L Pedinielli, Paris Puf 1^{ère} édition 1993

¹² Des trous noirs. Un entretien avec Hubert Godard, *Scientifiquement Danse, Nouvelles de Danse, Bruxelles 2006*

¹³ Id. article de R. Russel, bulletin AMPF p.24 hiver 1197

Eviter les tensions, donner la qualité c'est offrir une disponibilité. L'enfant ayant moins à s'occuper de la tension, la gérer, faire avec, l'intégrer et l'assimiler que de s'occuper de sa présence, l'intérioriser, l'expérimenter dans un rapport au monde. Ainsi l'intitulé de l'article de Mr Russel me semble adéquat à mon objet de travail : « l'enfant et son monde en croissance : développement du mouvement, de l'action et du soi. »

1.3 Le tout-petit :

Etre un bébé

Etre un bébé n'a pas toujours signifié une même chose. Etre un bébé est lié à la culture dans laquelle naît un enfant. Et l'objet de faire des enfants, chez l'être humain a pu avoir différentes intentions et représentations : survie de l'espèce, survie de la tribu et/ou d'une caste, de la famille, prolongation d'une lignée -souvent patriarcale-, politique démographique de pays : le sexe d'un enfant est privilégié, comme le bébé garçon et unique en Chine, ou avant dans la société romaine, ou en occident aujourd'hui désir d'enfant et désir de norme -couple, enfant, famille nucléaire. Aux politiques démographiques se joignent les politiques sanitaires et sociales.

Les normes sanitaires découpent les âges du bébé : nouveau-né de 0 à 28 jours, nourrisson de 28 mois à 2 ans puis petit enfant de 2 à 6 ans, sans oublier bébé naissant prématurément, avec là aussi des distinctions : on naît plus ou moins prématuré. Ces catégorisations sont liées au développement de l'enfant. Mais est-ce que les tranches n'auraient pas bougées ? Depuis l'échographie on parle du fœtus/ il est nommé, perçu et regardé, observé.

L'anthropologie, la médecine et plus tard une médecine pédiatrique, la psychanalyse et les sciences de l'éducation, les sciences liées à la psychologie viennent porter des regards sur l'enfant et le tout-petit ; des regards qui se croisent, tombent en accord, se télescopent pour souvent créer du consensus.

Comme le dit Margaret Mead : « Le fait universel c'est qu'il y a des enfants qui commencent à être faibles et petits, tout en s'associant étroitement à la vie adulte » ; dans cette relation à l'adulte, l'enfant et le tout-petit devra être élevé, éduqué. Parfois il ne sera que le produit imaginé des parents avec le cortège d'attentes et de représentations sociales, parfois il sera écouté avec l'implicite d'un idéal, ...rien n'est neutre. Le bébé est interprété. Le bébé est créée.

Bébé biologique, bébé dépendant, bébé de relation en relation.

Avec la psychanalyse qui a subjectivé l'existence de l'« être-bébé » terme de B.Golse¹⁴, avec les travaux des neurosciences, la représentation du tout-petit s'est modifiée (en occident) : l'appelle-t-on encore nourrisson ? Le nourrisson est regardé, observé et vu comme compétent, comme conscient, nous apprenant sur nous-mêmes.

Et il peut être oublié que toutes ces compétences sont immatures et ne sont que potentiellement là : c'est-à-dire que sans l'adulte sans un environnement adapté le nourrisson ne pourrait grandir.

L'intérêt pour le développement de l'enfant est lié à l'apparition des théories de l'évolution et de la psychologie expérimentale. Des laboratoires de psychologie s'ouvrent : Pierre Janet (1859-1947) philosophe, médecin psychiatre, instaurera une méthode « clinique » d'investigation de la personnalité au moyen d'observations d'un sujet en situation. Aux Etats-Unis, on trouve à la même période les travaux de G.T Fechner sur la sensation. Celui-ci fonde la psychophysique ; une loi : la loi de Weber –Fechner qui décrit la relation entretenue par la sensation avec la grandeur physique d'un stimulus. Dans la méthode Feldenkrais cette loi est un outil et appui théorique.

Les théories de l'évolution des espèces teintent, influencent les théories qui se succéderont jusqu'à nos jours ; Piaget, Wallon, Baldwin introduisent des méthodologies. Même Freud passe aussi par l'enfance pour décrire, analyser l'adulte et fonde des étapes (stade oral, anal, l'Oedipe...)

La méthode Feldenkrais s'appuie aussi sur les étapes du développement de l'enfant, sur l'évolution des espèces, dialogue avec la culture éducative, scientifique et psychologique.

Quelles sont les conditions qui permettent au bébé d'exprimer sa singularité « somato-psychique »? Elaborer une pratique du corps autour du bébé, et pour lui, va l'inviter à développer des capacités sensori-motrices, des perceptions intérieures et extérieures, un schéma postural de base et une image du corps intégrée¹⁵.

Une des situations les plus importantes vécues à la crèche, c'est la séparation : une séparation vécue au moment du départ du parent comme des retrouvailles, mais aussi à différents mo-

¹⁴ L'être-bébé, B. Golse, Paris puf 2006

¹⁵ Nous utilisons les deux notions « schéma postural » et « image du corps » selon les notions développées par H.Godard.

ments de la journée. La séparation fait émerger les liens, quels qu'ils soient. Elle fait aussi émerger une tonicité, une modalité d'être par la répétition qui s'inscrit chez l'enfant.

La séparation a été pensée de plusieurs points de vue. D'un point de vue moteur elle se nomme la différenciation. Celle-ci est une notion importante de la méthode Feldenkrais et c'est aussi, dans cette pratique, un moyen technique pour permettre le mouvement et l'apprentissage.

La séparation, différentes théories

Penser la séparation, c'est penser l'affectivité du bébé et sa socialisation. Et selon les théories l'accent est plus mis sur le développement, tandis que d'autres -comme la psychanalyse - mettent en avant le lien mère-enfant.

Toutes les théories n'ont pas créé des modèles de pratique clinique, ou des manières de faire de façon spécifique pour un enfant, ni des manières pour tous les enfants. Par contre ces théories, se différencient parfois sur certains points de comment l'enfant aborde la séparation. La séparation en Occident est pensée, réfléchi au travers des études plus comportementales : Piaget et Wallon définissent des stades de développement et les modalités interrelationnelles dans ce développement.

Piaget, initie la psychologie du développement, il définit des stades de la pensée motrice, opératoire, concrète et formelle. L'intelligence de l'enfant est vue d'un point de vue logique. Par des observations et des expérimentations il mettra en évidence les stades d'imitation chez le tout-petit au stade sensori-moteur, c'est-à-dire de la naissance à 2 ans. Il met en évidence les sous-stades sensori-moteurs : des exercices réflexes aux réactions circulaires : objets, relation entre objet, orientation dans l'action, intentionnalité et combinaison des schèmes qui unissent l'intelligence pratique et la pensée symbolique. Dans cette théorie l'accent est mis sur les coordinations d'actions du bébé comme source de son intelligence cognitive. Le rôle de la perception est mis de côté, les aspects affectifs et sociaux ne sont pas traités. Cependant la manière d'étudier le bébé chez Piaget a mis en valeur la notion d'intentionnalité. (Notion prise en compte dans mon travail)

Wallon représente l'approche psychobiologique du corps ; « *Il sut dégager le rôle essentiel de la motricité et plus précisément de la fonction posturale du corps dans l'évolution psychologique de l'enfant.* » écrit Michel Bernard dans *Le Corps*. Au niveau du développement psy-

chomoteur de l'enfant Wallon présente des stades centripètes : l'enfant et son milieu social qui va agir sur le développement de la personnalité et de son affectivité. Et il détermine des stades centrifuges, comme les objets et le milieu physique qui amènent l'acte moteur du stade impulsif au stade catégoriel, vers l'intelligence et la connaissance. Le bébé est cognitif, social et affectif. Wallon observe le développement du mouvement au travers de l'activité musculaire : une activité reliée au début, au stade impulsif par les récepteurs (ouïe, vision, tact, goût et odorat) qui reçoivent les informations et les stimulations extérieures, extéroceptives, les viscères donnent les sensations intéro-proprioceptives. A ce stade l'adaptation et le dialogue tonique avec l'environnement, la réponse aux adultes sont sous la forme de réflexes toniques de défense et d'attitude. Ensuite il y a passage à l'activité motrice et physique où le bébé s'oriente vis à vis de lui-même pour aller (fin du stade émotionnel) vers l'exploration des objets et de l'espace : l'orientation devient centrifuge. C'est le stade sensori-moteur qui met en place la capacité de l'enfant à se séparer, à s'individualiser. L'activité sensori-motrice fait appel à l'intelligence des situations, au jeu « faire semblant », « se cacher », à l'imitation comme « reproduction d'ensembles perceptivo moteurs » qui pour Wallon s'enracine dans la fonction tonico-posturale, base du développement du lien social. Les sensibilités intéroceptives et extéroceptives commencent à trouver un accordage. Le langage qui aussi trouve appui dans la fonction tonico-posturale, entraîne la fonction symbolique.

Les psychanalystes, Sigmund Freud Mélanie Klein

Peut-être pouvons-nous regarder la séparation pensée chez les psychanalystes par rapport au 1^{er} sevrage, au stade oral. Le bébé s'incorporerait avec l'alimentation. La satisfaction des besoins, les sensations de plaisir et de déplaisir, les frustrations sont cette première relation à la séparation. Mélanie Klein inclut dans l'analyse du stade oral, la relation au sein maternel (qui est un objet partiel-morcellement du corps maternel fantasmé-activité inconsciente du bébé). La relation d'objets désigne pour eux « le type de lien noué avec ce par quoi la pulsion atteint la satisfaction ». Se définissent 2 caractéristiques de la vie psychique du bébé, 2 positions : la position paranoïde-schizoïde et la position dépressive. Au départ il n'y aurait pas de séparation, le nouveau-né ne pouvant se percevoir comme unité, ni saisir la différence entre lui et les autres, ou encore entre le dedans et le dehors. La séparation et donc l'individuation se construirait sous l'effet de la pulsion et sous l'effet des relations de l'entourage et surtout de la manière dont l'entourage répond en terme de plaisir et déplaisir.

Certains psychanalystes pensent la première séparation avec le traumatisme de la naissance, qui marque la séparation des corps de la mère et de l'enfant. Suivra les autres étapes et séparations avec comme point culminant l'Oedipe qui met l'accent sur la notion de castration.

Spitz

Pour Spitz, jusqu'à l'âge de 2 mois, le bébé vit une période d'indifférenciation. Il observe un fonctionnement initial qui serait un système de « tension –absence de tension ». Lorsqu'il y a absence de tensions, le bébé serait dans un état de quiétude. La vision chez le nourrisson est l'élément qui va modifier sa relation à l'environnement. Et surtout sa capacité de voir le visage humain et de suivre les mouvements. *« Au cours des six premières semaines, une trace mnémonique du visage humain s'imprime dans la mémoire du nourrisson en tant que premier signal de la présence de la personne qui gratifie ses besoins ; l'enfant suivra tous les mouvements de ce signal avec les yeux »*¹⁶. Le deuxième stade va de 3 à 6 mois : la réponse au sourire est pour Spitz un élément organisateur du « moi » ; l'organisme psychique s'organise autour de la mémoire du visage. A 3 mois ce « moi » est un centre d'organisation, de coordination et d'intégration. Ensuite entre 6 à 10 mois la mère est perçue totalement et reconnue, aussi en dehors des moments où elle nourrit l'enfant : l'enfant distingue le visage coutumier du visage étranger. Cette capacité à distinguer (et à en prendre « conscience ») entraînerait l'angoisse du 8^{ème} mois. Cette angoisse n'est pas la réponse à une expérience désagréable de rencontrer un étranger, mais juste lié à la perception d'un visage nouveau, qui diffère de celui de la mère. (L'enfant peut baisser les yeux, se mettre à plat ventre, se couvrir le visage des mains...)Ce phénomène est important dans l'organisation sociale, affective et cognitive du bébé.

Cette perte de la mère par cette distinction faite par l'enfant est vue comme un progrès. Elle structure une genèse de la communication du bébé avec son environnement. L'enfant va s'identifier à la mère.

Le « non » même de la tête est le troisième organisateur .Spitz dit : *« Avec l'acquisition du geste de négation, l'action est remplacée par les messages, et la communication à distance s'instaure. Ceci représente peut-être le tournant le plus important de l'évolution de l'individu comme de l'espèce. Ici commence l'humanisation de l'espèce, l'animal politique, la société. Car il s'agit de l'instauration des échanges de messages, intentionnels, dirigés...C'est la*

¹⁶ R. Spitz De la naissance à la parole, Paris, Puf 1968, p.39

raison pour laquelle je considère l'acquisition du signe de la négation et du mot « non » comme l'indicateur tangible de la formation du troisième organisateur. »¹⁷

Winnicott, est connu pour son objet transitionnel et le terme est non seulement présent dans le langage mais aussi en termes de pratiques (de corps ?) : tout enfant se séparant même pendant une courte durée emportera et gardera avec lui son « doudou », « nounours » ou autre « poupée ». Cet objet transitionnel n'est pas l'enfant ou une partie de lui-même, ni un objet complètement à l'extérieur mais permet de faire transition entre la fusion initiale et la séparation. Cet objet transitionnel est un moyen d'accéder à l'individuation. D'autres notions sont avancées : « la préoccupation maternelle primaire » qui définit la capacité de la mère à s'identifier à son enfant et à répondre à ses besoins. Autour de cette notion, il définit trois fonctions : le *Handling*, s'occuper de l'enfant, le tenir le caresser, le toiletter... les échanges cutanés, *le Holding* qui est un soutien physique et psychique de maintenance, *l'Object-presenting* : pouvoir présenter à l'enfant l'objet dont il a besoin sans retard ni précipitation. De cette présentation l'enfant va pouvoir *créer et transformer le monde*. Winnicott mettra en évidence l'importance du *jeu (Game -playing)*, même dans sa vertu thérapeutique et comme outil dans sa clinique.

Et à propos du sevrage, Winnicott exprime son originalité : « *La tâche de la mère...est de désillusionner....Si tout va bien, la scène est prête, au cours de ce processus graduel de désillusionnement, pour les frustrations que nous désignons globalement sous le terme de sevrage...Si le processus d'illusion-désillusionnement s'est écarté de son chemin, l'enfant ne peut parvenir à une chose aussi normale que le sevrage, non plus qu'à une réaction au sevrage, et se référer au sevrage tant soit peu est absurde. Le seul fait de mettre fin à l'allaitement au sein n'est pas un sevrage. »¹⁸*

La théorie de Winnicott n'est pas tant de redéfinir les stades et les âges du développement du bébé, et du petit que de définir des moyens et des espaces qui permettent à l'enfant de « gérer » la séparation.

¹⁷ Id. note 15, p.143

¹⁸ D. W. Winnicott, Les objets transitionnels, Payot réédition 2010

John Bowlby

La théorie de l'attachement soutient que le nouveau-né induit et soutient la proximité et le contact avec sa mère. Il crée chez la mère les comportements d'attachements par les pleurs, le sourire, la succion et l'agrippement ; mais il faut que l'adulte réponde de manière appropriée. Il existerait dès la naissance des systèmes comportementaux prêts à activer les conduites d'attachement. Une première phase d'attachement : le bébé émet des signaux sans figure d'attachement spécifique. Ensuite il manifeste par ses signaux, sourires, pleurs, attention plus dirigée vers la figure maternelle. Pour après l'âge de 3 ans continuer à reconnaître sa mère comme figure privilégiée mais il la voit comme objet différencié ; il fait varier les attachements. Cette théorie est bien reçue chez les éthologues car elle est cohérente avec la théorie de l'évolution des espèces : ce « besoin primaire de contact » a été observé chez les primates, dans leurs conduites de suite, d'agrippement où le petit primate explore le corps de la mère, dans un foussement en dehors des périodes de « nourrissage ».

Au niveau de la séparation, lorsque les petits primates ont été isolés et séparés de leurs parents, des troubles graves apparaissent. D'après les observateurs ceux-ci sont proches des troubles présentés chez les enfants hospitalisés. Cette théorie de l'attachement a ainsi influencé les pratiques, comme à l'hôpital : unité de soins où la mère créera ce lien d'attachement par le contact, la voix, ...

Ainsi dans cette théorie, le bébé développerait moins d'anxiété et des comportements d'anxiété si les comportements d'attachement se sont installés. La critique de cette théorie est qu'elle peut paraître réductrice : quel est l'imaginaire de la mère ? Quel type d'attachement s'est créé ?

Le stade miroir et l'image inconsciente du corps

Jacques Lacan amène le concept de « stade du miroir » sans travailler à une théorie du développement de l'enfant. [Il est intéressant de constater que le miroir à hauteur de l'enfant est présent dans les crèches : il l'est à Sol en Si] Wallon « *ne voyait en ce stade qu'une étape essentielle de la conquête de la conscience du corps propre, Lacan y discerne l'amorce d'un processus affectif d'identification qui va régir tous les rapports avec lui-même et avec autrui* »¹⁹

¹⁹ Le Corps, M. Bernard p.92

Ce stade se situe de 6 à 18 mois. L'image de *soi- perçu –dans- le –miroir* démontre que quelque chose se passe indépendamment ou en anticipation à la maturité du nourrisson.

D'après J.D. Nasio (Mon corps et ses images, 2008 Payot p.32) « *l'image inconsciente du corps est l'ensemble des toutes premières impressions gravées dans le psychisme infantile par les sensations corporelles qu'un bébé éprouve au contact de sa mère..* »²⁰ A l'âge de trois ans l'enfant se rend compte que l'image dans le miroir n'est que son apparence : le corps-vécu se situera dans l'inconscient et le corps-vu dominera dans la conscience. Dolto invente le langage vers l'enfant : « *Le langage est le fruit du sevrage permis par le schéma corporel ; la castration permise par la mère, sécurisée et verbalisée va permettre à l'enfant d'acquérir une autonomie expressive, motrice...* »²¹ On met fin à la dépendance parasitaire de la mère, on accède au père et à la socialisation.

Daniel Stern, Hubert Montagner, ...

Il me semble intéressant d'évoquer que la recherche continue et est même très importante. Il est de plus en plus étudié les interrelations, les modalités d'espace entre la mère et le nourrisson, leur manière de rentrer en contact, etc....

P. Cauvin a élaboré tout un travail de la distance entre la mère et le nouveau-né, et le nourrisson en observant au niveau du regard et des relations, au niveau de la main (saisir, donner, prendre) B. Cyrulnik fonde une éthologie des relations précoces. Stern observe et modélise le monde interpersonnel du nourrisson.

H. Montagner déplie et pose des questions autour de l'attachement et du détachement. Et dans son dernier ouvrage, il invite à repenser le développement de l'enfant et propose un modèle et de lecture et de soins autour de la notion de rythmes. Il démontre l'organisation comportementale et temporelle du bébé : les rythmes biopsychologiques avec le rythme veille-sommeil et le rythme satiété-faim, les rythmes comportementaux liés aux rythmes de veille et de sommeil, les rythmes moteurs et les rythmes de comportement organisés qui impliquent les durées. Hubert Montagner pense que l'installation, « *la stabilisation et synchronisation des rythmes*, avec un *attachement sécurisant* et une « *conquête-appropriation* » de l'espace dans *toutes ses dimensions* »²² entraîneront un développement harmonieux de l'enfant. La synchro-

²⁰ J.D Nasio, Mon corps et ses images, 2008 Payot p.32

²¹ F. Dolto, L'image inconsciente du corps

²² H. Montagner, L'arbre Enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant, p.250

nisation des rythmes devient le socle qui permet à l'enfant de se socialiser, d'apprendre à être avec autrui du moment que sa carte-temps est respectée.

A la crèche, le sommeil peut être difficile ; selon l'espace, la possibilité d'avoir au moins deux pièces pour dormir semble nécessaire au respect des rythmes de sommeil. D'autant que le moment de s'endormir peut être un moment de passage où la séparation et son effet anxio-gène peuvent se reproduire.

H. Montagner s'adresse aussi aux éducateurs, et vient ajouter : « *les processus cognitifs (qui) reposent de plus en plus sur l'intériorisation des situations et de moins en moins sur « l'action pour l'action ».*²³ Nous pouvons reconnaître là un des soucis pédagogiques de la méthode Feldenkrais qui propose de différer le but de réussir.

Nous voyons qu'à propos du développement du petit enfant, les pratiques et les théories se croisent et on s'attache à optimiser la compréhension et ainsi permettre à l'adulte d'offrir les bonnes conditions au « grandir » de son enfant. Mais le bébé est créé à travers une relation à l'environnement culturel général, comme à celui des parents. La parentalité aussi s'invente, se crée.

En crèche, le processus d'individuation est accéléré par la rencontre de fait avec le groupe d'adultes et d'enfants. Comment se joue, s'articule et s'intériorise la séparation va mettre en jeu des forces, des lignes de direction, des socles sur lesquels l'enfant s'appuiera.

Quand un tout-petit ne présente aucun trouble, il va s'agir de l'accompagner dans cette séparation par un dialogue sensori-moteur, lui permettre d'intégrer fonctionnellement ce passage ; et peut-être lui permettre cette intériorisation que la séparation est passagère.

Inviter une méthode d'éducation somatique dans le milieu de la petite enfance c'est inviter un nouveau regard et c'est créer une pratique de corps où il ne serait pas nécessaire d'avoir un trouble moteur pour amener l'enfant dans un développement optimal qualitativement.

²³ Id .p.276

La séparation à Sol en Si

La séparation à Sol en Si se pense, se réfléchit, se met en jeu au moment de l'accueil. De ce que j'ai pu voir durant la matinée où j'étais régulièrement présente, l'accueil de la mère ou du père avec l'enfant se fait dans l'écoute des besoins, tant de l'enfant que du parent. L'espace est conçu de telle manière que le parent peut se servir un café, peut discuter : le lien social est mis en valeur. L'équipe laisse le parent arriver. Il prend le temps d'informer à quelle heure a été donné le premier repas du matin, comment le sommeil et le réveil se sont passés. Le parent parfois reste, non pas dans la salle de jeu des bébés mais non loin le temps qui lui est nécessaire. Parfois il restera jusqu'au moment de repartir avec son enfant. La crèche devient un lieu partagé : cette notion et je dirais valeur permet au parent de négocier la séparation, ou non et en tout cas de la moduler selon les situations traversées.

Aussi dans des situations plus fragiles, comme cela a pu se voir pour les parents de Lucien, un accueil spécifique et intime, privé est offert par l'équipe, souvent c'est la responsable de La Clef de Sol, qui prend cet accueil en charge. Sol en Si offre ainsi plusieurs espaces de régulation pour que la séparation devienne vivable pour les parents comme pour l'enfant. Ces espaces sont donc le temps du café, le temps de l'entretien privé, et les réunions. La parentalité est non seulement accompagnée par des propositions ludiques (sorties, jeux, échanges, et conférences) mais aussi soutenue par des démarches administratives, par des facilitations à des accès auprès de services sociaux ou services de soins. Dans les situations les plus fragilisées, le dialogue est établi avec l'assistante sociale, la CAF, et les divers services nécessaires afin de maintenir le lien parent/enfant.

Ce dialogue est très important car il permet aux services de mieux connaître une situation, de mieux évaluer les enjeux ; et comme ce fut le cas dans le premier semestre 2010, un très jeune enfant a pu rester dans sa famille alors que les services sociaux s'acheminaient vers un placement. Nous verrons qu'au regard de l'évolution non seulement de la situation mais surtout au regard de la capacité qu'a montré ce petit garçon à apprendre il semble tout à fait heureux qu'il soit avec sa famille. Le temps fait parti du travail en crèche...

La séparation est donc pensée comme lien, dans une notion globale d'attachement.

Bien sûr La Clef de Sol fonctionne aussi avec une progression d'accueil pour le petit : les premiers accueils de l'enfant sont progressifs ; le parent reste au début avec l'enfant, puis l'enfant sera laissé très peu de temps, le temps d'une course d'un café en terrasse. Puis cette séparation progressive établie, l'enfant rentrera dans le rythme. Ce rythme lui correspond et

peut évoluer : en effet le parent l'amène à telle heure le matin, à un autre moment s'il ne vient que l'après-midi. Comme se nomme la structure l'accueil est multiple.

La séparation est plutôt verbalisée devant l'enfant et le parent, nommant les émotions qui peuvent traverser l'enfant. Elle l'est aussi quand le parent est parti. Par exemple si un enfant n'est pas très bien, la séparation est réinvestie dans la parole et aussi dans l'attitude corporelle. Le tonus musculaire peut être plus tendu ou au contraire plus relâché : selon la modalité de la réaction, la séparation est investie corporellement différemment.

Elle est parfois nommée et représentée dans l'espace de jeu de l'enfant, comme explication de certains faits. Il resterait intéressant d'avoir une lecture différenciée des événements liés à la vie de la crèche : pourrait-on imaginer plusieurs possibilités interprétatives des faits quotidiens à la crèche ? Comme tous n'étant pas forcément liés à la séparation ? Et différencier aussi les événements à la crèche des événements vécus à la maison, en sachant que le petit a une conscience du temps bien particulière et bien lié à sa représentation spatio-temporelle, elle-même liée à son développement moteur. Et est-ce que parler de la séparation n'est pas placer dans une posture inhibant l'équipe, le parent, l'enfant : est-ce que le retrait, l'être-avec ne saurait-il pas une invitation à soutenir cette séparation ?

La séparation reste la problématique à la crèche. Mais qui dit séparation dit retrouvailles. C'est de l'ordre du passage, de faire passages et transitions. Et c'est souvent dans l'entre-deux qu'il faut trouver l'articulation la mieux adaptée à l'enfant comme au parent.

La dernière réunion pour les parents qui a eu lieu à Sol en Si, en mai a porté sur ce thème : la séparation du matin et se retrouver le soir.

Parfois la séparation est plus longue. Que ce soit à la demande du parent, parce que le parent est hospitalisé ou autre raison, un accueil est prévu par des volontaires chez eux pour le week-end ou pour des vacances. C'est aussi un espace possible au besoin du parent de « souffler », surtout quand le parent est isolé, voir seul en France. [Ces « hébergements » se font de plus en plus rares, en raison de leur complexité.]

La séparation est donc pensée de manière centrée sur l'enfant et son quotidien mais aussi dans le sens que parfois, d'autres peuvent être relais pour prendre soin de l'enfant. Est-ce que l'attachement a été pensé ? En effet l'enfant peut vivre cet éloignement de chez lui et de son parent comme un attachement sécurisant ou un attachement insécurisant.

Il est probable que dans le groupe de paroles des femmes la séparation doit mettre en jeu, en mouvement des sentiments de frustration, d'attentes, ...certaines sont séparées de leur pays, de leurs attaches culturelles, d'un mari ou du soutien familial, affectif. La précarité se rajoute à cela. Et la séparation vient signifier et souligner la « séparation » d'avec le lien social.

La tension de s'occuper de la séparation est palpable ; mais cela permet certainement à l'équipe de faire lien.

J'ai perçu que les travaux d'Emmi Pikler étaient les référents implicites : des outils théoriques et des manières de faire viennent de l'expérience de Loczi.

Loczi est une pouponnière qui fut dirigée par E. Pikler, médecin-pédiatre.

L'équipe d'adultes doit s'investir en mettant à distance ces émotions, elle pratique l'observation des enfants, reconnaît les habitudes. La continuité du lien est valorisée. L'adulte est aussi capable de donner les bonnes réponses à l'enfant. Il s'ajuste et anticipe.

Le mouvement à Loczi est fondamental : il est expressif et libre. On laisse les enfants explorer les mouvements : on amène des conditions à cette exploration en lui proposant un environnement dynamique. L'enfant n'est pas aidé (« sans aide » est une notion importante). L'adulte le valorise avec des réponses interactives ; le souci est que l'enfant acquiert *un sentiment positif de compétence*. Jeu libre, découvrir le chemin d'un mouvement, lui permettront d'acquérir un bon équilibre. Dans sa motricité l'enfant régule ses émotions. Les acquisitions motrices ne sont pas accompagnées : l'enfant se développe à son rythme. Source à partir du site internet de l'association E.Pickler en France.

2EME PARTIE : La méthode Feldenkrais à Sol en Si, description et analyse. « *Le mouvement comme modèle d'apprentissage* »²⁴

2.1 L'observation et l'attention au mouvement du petit enfant :

L'observation est une phase nécessaire. J'ai choisi d'observer le mouvement de l'enfant dans sa globalité. Cette observation ne se veut ni discriminante, ni évaluative. Il ne s'agit pas de savoir à quelle coordination motrice en est l'enfant, ni d'évaluer son développement moteur en relation à son âge. Dans un premier temps j'ai porté mon attention sur ma propre manière d'observer les enfants : j'ai fait des choix sur ma position dans l'espace, une position qui se déplaçait sans fixité mais décidée, sur ma façon d'être à l'écoute et dans une intention de retrait et de distance juste, ce qui supposait un ajustement tonico-postural.

Une position en distance

Je me suis placée en diagonale par rapport à l'espace d'évolution des enfants, afin d'avoir le plus large champ visuel. J'étais donc amenée à changer ma place dans la salle des tout-petits. Mon intention était d'être dans le retrait : j'ai évité toute prise d'engagement physique dans l'espace. Avant de rentrer dans la crèche, j'évacue toute pensée parasite, je suis dans un « avec ». Ce retrait est donc une distance qui m'invite à être avec l'enfant, avec ce qui se passe, dans le mouvement de la crèche, dans l'observation mais sans investir un agir. Cette distance s'élabore par un travail sur le tonus ; les affects sont mis de côté pour développer une écoute nécessaire à l'observation ; cette écoute est visuelle, auditive et intéroceptive²⁵. Assise

²⁴ Le mouvement comme modèle d'apprentissage de Chava Shelhav, bulletin de l'Association Française des Praticiens de la méthode Feldenkrais™ Eté 1997

²⁵ Nous utiliserons la définition de Charles Scott Sherrington (1857-1952), neurologue qui parle d'un système nerveux somatique qui permet d'assurer l'équilibre entre l'organisme et son milieu. Il a divisé trois rubriques de la sensibilité somatique :

L'intéroception : l'ensemble des sensations viscérales : les intérocepteurs réagissent aux stimuli internes situés au niveau des organes et des vaisseaux.

L'extéroception : Vision, audition, toucher, odorat, goût : en anatomie les extérocepteurs sont sensibles aux stimuli qui proviennent de l'extérieur, ils sont situés à la surface du corps et à proximité.

La proprioception : sensibilité musculaire et tendineuse qui permet la connaissance du mouvement et inclut le sens de l'équilibre : en anatomie les intérocepteurs réagissent aux stimuli internes, présents dans les muscles, les ligaments, tissus conjonctifs recouvrant les os.

au sol je laisse mon regard parcourir, voir le détail et l'ensemble. Mon implication est dans le présent, sans chercher à tout voir. J'ai tenté de ne pas focaliser, ni d'agripper le regard sur une situation particulière. Et même si j'écris ce qu'il se passe, je pose ce que je vois sans interprétation. Envelopper du regard permet de prendre connaissance des enfants et les invite à s'approprier petit à petit ma présence et ainsi poser une confiance.

Cette position en distance, presque en retrait, a eu une fonction d'immersion. Etre là sans penser qu'on doit produire des actions ou une observation discriminante, c'est « rentrer » dans un autre rapport au temps ; je peux noter les heures d'arrivée ou de départ des bébés mais le temps peut se dérouler, s'allonger ou se rétrécir ; le temps devient variable.

Cette distance devient alors un ajustement tonico-postural²⁶ que je dois négocier et réactualiser par de bons appuis dans mon assise, dans une respiration. La distance développe la capacité d'écoute et d'attention à l'enfant ; la distance permet un regard d'absorption ou d'enveloppement des mouvements de l'enfant.

Cependant le retrait n'était pas total : les enfants sont attirés par la nouveauté. Ma position a suscité de la réserve, du questionnement ou encore, Amélie (11 mois) qui dès le premier jour a montré un mouvement inhabituel : elle s'appuya sur sa main droite contre une forme en mousse dure et allonge sa jambe gauche derrière en la soulevant assez haut ; ce mouvement démonstratif a fait son effet sur l'équipe. Durant les 6 premières interventions j'avais mon cahier et mon crayon et cela a bien vite suscité curiosité et aussi de la motricité comme Jean (11 mois) qui emboitera le capuchon sur le stylo plusieurs fois, de manière très concentrée.

Dans le travail, je l'ai envisagé comme 3 niveaux d'espace ; « Par l'espace intéroceptif nous atteignons le travail des muscles profonds sans avoir besoin de les sentir isolément » Cécile Jiguel/N.Touaty, synthèse de travail avec H. Godard. Session 5 DU techniques du corps et monde du soin

²⁶ Pour parler de cet ajustement nous nous appuyons sur le chapitre 6, Le corps comme dialogue tonique , dans Le Corps de M. Bernard ; nous citons un extrait p.54.55 : « Le tonus, par conséquent, non seulement prépare et guide le geste, mais exprime en même temps, par les postures qu'il suscite, les fluctuations affectives qui sont elles-mêmes les manières qu'a l'enfant d'intérioriser, d'assimiler l'expérience d'autrui...La fonction tonico-posturale est donc (Michel Bernard citant J.de Ajuriaguerra) « la fonction de communication essentielle pour le jeune enfant, fonction d'échange par l'intermédiaire de laquelle l'enfant donne et reçoit. »

L'attention

« Les recherches actuelles dans ce domaine permettent de retrouver la distinction traditionnelle entre attention réflexe et volontaire. La première correspond à une sorte d'alerte déclenchée par l'imprévu, la deuxième à une forme d'attente répondant à une intention. »²⁷

C'est donc de cette deuxième attention dont nous voulons parler ; une attention qui utilise et prend comme supports la vue, l'ouïe, le toucher.

C'est d'abord une attention portée au mouvement de l'enfant. Cette attention est en mouvement ; elle peut être dirigée vers un point précis du mouvement, mais peut s'élargir vers l'ensemble jusqu'à devenir « flottante » en réception d'impressions, de sensations. Cette attention est une écoute.

La variation et la modulation de l'attention sont perçues et ressenties. L'attention devient un point d'ancrage et de sécurité, pour les enfants et pour l'équipe. La qualité d'attention, de porter une intention en soi pour le praticien sans nommer, devient un geste d' « être-avec », un geste d'attachement²⁸. L'attention donne alors une empreinte²⁹ sur l'enfant. Dès le premier jour il fut surprenant de constater que cette « attention à » eut pour effet une confiance, une acceptation de ma présence et « *pour Jean un rapprochement physique au moment de mon départ.* »³⁰

Cette qualité d'attention devient un soin, reconnu des enfants. [Au fur et à mesure de ma présence régulière leur attachement s'est exprimé et même après la coupure de Noël, Théo, qui marchait depuis, a traversé la pièce les bras tendus à mon arrivée] En se conjuguant à l'ajustement tonico-postural cette attention crée de la disponibilité pour eux, et leur donne un espace de sécurité pour grandir tant sur le plan moteur qu'émotionnel et social. L'attention a offert un « espace potentiel »³¹ car elle n'est fixée à aucun territoire : ni d'éducation, élever l'enfant selon tel ou tel principe, ni à un territoire affectif, élever l'enfant selon des attentes.

²⁷ Préface de L'attention, Jean-Paul Maillet, PUF Que sais-je 1999

²⁸ Nous entendons le terme d'attachement défini par La théorie de l'attachement de John Bowlby comme un « besoin primaire de contact » Hubert Montagner dans L'attachement, les débuts de la tendresse écrit : « Elle vise à rendre compte du phénomène par lequel le bébé et sa mère établissent entre eux des liens sélectifs et privilégiés. » p.29

²⁹ L'empreinte est un terme des éthologues ayant étudié comment les animaux nouveau-nés prennent l'empreinte de leur mère et de leur espèce. Ces études ont été un des socles à la théorie de l'attachement. Chap.1 De l'empreinte à l'attachement, Hubert Montagner, id.

³⁰ Journal de bord, 1^{er} jour 10/11/2009

³¹ Nous utilisons « l'espace potentiel » au sens que Winnicott lui a donné. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

Cette attention est ouverte : c'est un territoire partagée. Est-ce que l'attention qui leur est portée, leur fait intérioriser quelque chose de la construction du schéma corporel et de l'image de soi ? Est-ce que la présence attentionnée permet de ressentir la corporéité³² ? Est-ce que la manière dont est en contact le praticien avec lui-même permet à l'enfant d'intérioriser un contact vers lui-même ?

En seulement trois demi-journées, chaque enfant a exprimé sa « confiance », terme donné par Christine. Que ce soit pour Amélie qui s'est vue dans mon regard, Théo et Jean qui se rapprochent de moi. Cette attention je la travaille par ce choix de la distance, une « distance- en – étant- avec » ; je porte aussi psychiquement les enfants car ma lecture de leurs mouvements se fait avec la représentation des processus travaillés dans la méthode. On peut dire que mon objet d'attention est d'être avec ce qu'ils expriment d'eux-mêmes. L'attention devient ainsi, pour les enfants, une affordance³³. « *L'attention que je leur porte amène un certain état tonique, ou état de corps.* »³⁴

L'attention a un autre impact : porter son attention à l'enfant et à son mouvement le place dans un « je suis regardé ». Il se voit, se reflète dans le regard que lui porte l'adulte. L'enfant est reconnu et peut se reconnaître. Comme l'analyse la théorie psychanalytique, l'enfant peut aussi dans ce regard découvrir le plaisir d'être vu comme *Amélie qui dans sa démonstration venait chercher mon attention*. Ou une autre fois quand Christine, la responsable, prenant des photos des enfants a vu Amélie s'allonger lascivement en arrière sur un coussin...

On peut aussi se poser la question de savoir si, d'amener une attention d'écoute, dans une qualité de contact vient aider au développement de l'attention à l'objet, capacité de concentration dans la durée ?

³² La corporéité est utilisée dans le sens développé par Michel Bernard. « ...la vie nous l'impose (le corps) quotidiennement, puisque c'est en lui et par lui que nous sentons, désirons, agissons, exprimons et créons. » Le Corps, Introduction p.7

³³ James Jerome Gibson (1904-1979), *The Theory of Affordances*, 1977 a inventé le concept d'affordances qui reflètent les relations possibles entre les acteurs et les objets, c'est ce qui met possible de faire. Le mot d'affordance vient de « afford », fournir, offrir la possibilité : en exemple, « pour *la grenouille la fleur aquatique est un support pour projeter son action de bondissement vers et sur* alors que pour *l'hippopotame le nénuphar ne représente aucun mouvement d'action dans son environnement.* » *Hubert Godard cité par C. Jiguel, N. Touaty, synthèse session avec Hubert Godard. Id. Du*

³⁴ Journal de bord, terrain à Sol En Si, Marseille 3^{ème} jour 17/11/2009

L'attention en Feldenkrais

Cette attention vers l'élève sans interprétation (la méthode ne cherche pas à mettre en relation les causes et les effets) est une notion de base de la méthode Feldenkrais. En effet sans elle, comment diriger une écoute attentive, une lecture des mouvements qui font choisir au praticien les variations adaptées à l'élève pour une meilleure organisation de ses coordinations.

Une même technique peut être mise au service d'intentions différentes ; l'attention, l'intention d'être à l'écoute induisent du geste, une relation d'espace et de temps particulière. [Comme dans l'art une même technique est le support, le moyen d'expressions les plus diverses et les plus variées.] Le praticien inhibe le geste de faire quelque chose dans un but particulier. Il est lui-même dans un processus de prise de conscience³⁵. Il dialogue, invite à différents possibles jusqu'à ce que la personne trouve un nouveau chemin de coordinations, d'ajustement tonico-postural.

Dans l'éducation somatique, le praticien-enseignant s'autorégule tout en observant ce qui est en train de se passer pour la personne. *« En portant notre attention sur la qualité de l'acte, la facilité, le temps nécessaire à lancer l'action, l'importance des interférences qu'une personne peut supporter avant que l'acte ne soit dérégulé en bref, si nous examinons la manière plutôt que le résultat de l'action, l'ajustement inadéquat se révèle beaucoup plus facilement »*³⁶

L'ajustement de la personne est observé dans sa globalité, avant et après la séance. Pour M. Feldenkrais *« un ajustement est un acte d'apprentissage réussi »*³⁷ ; l'attention est donc portée sur le processus d'ajustement de la personne et sur l'amélioration de ce processus. Ainsi toute phase de développement est une phase d'apprentissage : notre posture, nos attitudes, sont *« des caractères acquis qui s'ajustent à l'environnement »*.³⁸ La personne peut reprendre part à ce développement.

Feldenkrais a créé une approche topographique de l'attention. L'attention est portée pendant le mouvement sur l'orientation du mouvement lui-même, comment il se déplace dans le corps, et comment il se déplace dans l'espace. L'attention dirigée vers l'orientation complète le schéma corporel : nous nous percevons et nous vivons, ressentons dans plusieurs plans ou dimensions ; notre corps prend du volume. Poser la question et guider l'attention vers

³⁵ Voir annexe l'éducation somatique

³⁶ L'être et la maturité du comportement, M. Feldenkrais, p.166

³⁷ L'être et la maturité du comportement, M. Feldenkrais, p.60

³⁸ Id .p.61

l'orientation stimule. Toujours dans « *L'être et la maturité du comportement* » Moshe Feldenkrais met en évidence que « *l'orientation est nécessaire à la perception* » de soi-même dans la gravité. Déplacer l'attention visuelle (d'un objet dans l'espace ; nous utiliserons à ce moment-là une image visuelle) vers l'attention au processus et au développement du mouvement, soit l'attention motrice, permet à la personne de se percevoir, de se sentir autre, de comprendre sa propre façon de s'ajuster à l'environnement et à son entourage.

Cette approche topographique se vit aussi au cours de la séance individuelle : le praticien met en évidence l'organisation des parties corporelles avec le corps en entier.

Cette attention topographique conduit le praticien à aussi se positionner dans l'espace, vis-à-vis de lui-même et de l'environnement. C'est donc dans l'apparition des personnes orientées ensemble que peut aussi se développer un processus d'adaptation et d'apprentissage.

2.2 Accompagner le mouvement, une corporéité

Le mouvement du petit enfant

En observant le mouvement de l'enfant, j'ai noté ces explorations et comment se déroulait son mouvement : le déplacement des ceintures scapulaire et pelvienne autour de la colonne vertébrale, les mouvements globaux dans le jeu et la relation à l'objet, comment l'enfant trouve ses orientations en lui-même et vis-à-vis de l'espace, quels sont ses appuis corporels propres, comment il explore la stabilité, l'équilibre/déséquilibre ; qu'est-ce que lui permettent les appuis extérieurs (sol, table à sa hauteur, poignées, tapis et formes variées, étagères) en termes de motricité ? Comment se relie la tête, les yeux et les mains ? Et est-ce que l'ajustement posturale se fait d'une façon facile et variée ou est-ce qu'il se dessine une tonicité ? Comment globalement l'enfant sort de l'enroulement ? Est-ce qu'un plan est en train de s'organiser de manière répétitive comme un schéma ?

Par exemple Jean a une relation aisée d'appuis sur les talons quand il est debout ; au début de ses premiers pas il s'arrêtait élégamment. Il explorait fréquemment le mouvement d'amener les fesses aux talons, parfois avec une main sur un appui extérieur, et bien souvent sans. Se baisser et se redresser dans le plan vertical. Si c'était pour ramasser un jouet non loin de lui, c'était cette même façon de faire et la saisie de l'objet arrivait à la fin du mouvement avec une légère rotation pour amener le bras dans la direction souhaitée. Cette émergence de sa posture, exprimée par les coordinations dans le plan vertical et sagittal devient la « *base stable à ses*

actions à l'échelle d'une vie »³⁹. Pour étayer cette interprétation, je me suis posé la question de savoir si cette manière de faire propre à Jean s'exprimait à partir d'une autre relation au sol : en effet ce schéma était aussi présent dans son 4 pattes (tout en avançant controlatéralement) : la colonne allant de la flexion à l'extension. Est-ce que ce schéma lui permettait de négocier son équilibre avec facilité ? Sans répondre à cette question, je notais que lorsque Jean tombait, il « gérait » sa chute ; il tombait doucement. Cette expression de la chute venait faire écho, dans mon regard, à sa façon d'être dans ses explorations, dans le jeu.

Il fut aussi intéressant de noter les schémas qui leur étaient communs (répertoire d'organisations motrices commun à l'espèce humaine) et ceux qui leur étaient propres. Trois enfants sur les cinq de ce groupe des petits ont 11/12 mois à mon arrivée. Il fut intéressant de noter que le pattern commun est la manière d'entraîner le bassin pour se retourner à partir de la position allongée et pour se retourner à partir de la position assise. Les différences se sont notées dans la manière de marcher, d'engager le pas, de se tenir debout, dans leur tonus.

Coordinations motrices, tonus, espace et potentiel exploré

J'ai observé les coordinations motrices sur 2 plans : la motricité globale et la motricité différenciée. Par motricité globale j'entends le mouvement engagé par le bassin qui permet d'atteindre un objet, ou un déplacement ; par motricité différenciée j'entends le mouvement des ceintures scapulaire et pelvienne autour de la colonne vertébrale qui aussi peuvent permettre un déplacement, une relation à l'environnement mais démontrent aussi que le mouvement organise la maturité neuromusculaire.

La motricité est en jeu dans l'environnement, l'espace est exploré en fonction des jeux présents dans l'espace libre offert aux enfants, mais aussi en relation aux adultes et aux autres enfants. Mon mode de regard s'est construit en notant comment l'espace induit du geste, une intentionnalité.

Dans la mesure où les enfants étaient dans la phase du passage de assis à debout, de debout à marcher, j'ai observé si l'enfant trouvait cette base stable dont parle R. Russel, si l'émergence de la posture offrait une couleur de base, comme une couleur primaire autour de laquelle je pouvais voir se dessiner les prémises de la personnalité.

³⁹ Id. article de R. Russel, bulletin AMPF p.24 hiver 1197

La capacité d'attention, de concentration peut nous renseigner sur le tonus et sur ses variations.

Dans les moments d'ajustement, que ce soit par une séance de la méthode, par le jeu, par le changement d'espace ou encore par le geste (ou la parole) induit par l'adulte j'ai organisé mon regard autour de la manière dont l'enfant se différencie, intègre une nouvelle sensation et ainsi s'individualise. L'ajustement et sa lecture devient comme un point de rencontre de focalisation ; il permet de voir ce qui se passe « entre » : entre deux espaces, avant et après une intégration fonctionnelle, dans les moments de séparations...

Ce mode de regard du praticien décline un éventail d'observations variées. Il peut faire noter des manques car ce mode de regard invite le praticien à penser ce qui peut permettre à la personne, ici à l'enfant, de poursuivre son développement, à améliorer ses manières de faire, d'y apporter une qualité. Cependant il ne se pose en jugement.

Présentation des enfants : quelques grands traits dessinés à partir du mode de regard du praticien.

Jean s'organise (plutôt) dans un plan sagittal. A quatre pattes les hanches sont en flexion (la tête coxo-fémorale se rapproche du bassin) et à partir de la cage thoracique il cherche l'extension. L'usage des mains s'est différenciée, il alternait de plus en plus l'une et l'autre. Dans sa relation à l'environnement, Jean se pose en retrait, en distance ; ce qui ne veut pas dire qu'il ne s'investit pas dans le jeu : au contraire ses actions sont reliées à des intentions. « Ce petit garçon m'étonne »⁴⁰ témoignera Christine lors de l'atelier avec l'équipe. Il s'est représenté les espaces et sait aussi faire les demandes en désignant les objets et une porte : comme le jour où il m'a entraîné vers la porte où était rangé le tunnel (ce que je découvris) ; je sors alors le tunnel et il commence à rentrer, sortir sans le traverser complètement, jusqu'à ce qu'il soit en sécurité (nous avons joué à se cacher). Il n'explore pas d'un coup, il patiente, regarde, son tonus semble stable. Jean est dans une modulation de la rencontre avec le jeu, autrui ou un objet. Il sait s'inhiber avant de faire. Aller vers, revenir à, se poser sur, tirer, pousser, mettre enlever, dessus dessous, s'adresser à : autant d'actions aisées vécues intentionnellement. L'ajustement tonico-postural se fait avec une capacité et une qualité d'attention : il varie les points d'observation vis-à-vis de l'objet quand ce vendredi il observa longuement la petite voiture, son contour, sa forme comment elle roule sur 2

⁴⁰ Journal de bord. p. 41 04/03/2010

roues ; ensuite il viendra palper et identifier : en reconnaissant par le toucher que la voiture roule et la voyant rouler , les yeux et la main suivent le trajet, avec le bassin et la cage thoracique qui s'organise en rotation, différenciée.

Théo s'organise autour de la rotation. Un schéma spécifique, apparu un court instant au début du mois de novembre, qui est la rotation du bras au-dessus de sa tête avec une légère supination, va se reproduire et se stabiliser vers la fin du mois de janvier. Théo peut s'orienter à partir de l'appui de la main sur le sol ou sur une table : cet appui lui sert de point fixe et lui permet de tourner vers autrui, vers l'espace : la tête et les épaules se tournent. Assis ou allongé le haut de la cage thoracique, la nuque, les épaules et la tête forment un ensemble, tournent autour de la colonne vertébrale qui suit. Ce schéma sera exploré dans toutes les directions de l'espace⁴¹. Le moteur de son mouvement est la relation à autrui, à voir autour. Théo est très investi dans l'espace. Au printemps, dans la cour j'observais qu'il tombe moins : est-ce qu'un plus grand espace lui permet de s'ajuster ? Ou est-ce que lorsqu'il est à l'intérieur sollicité, et sensible aux activités il vient rapidement vers un jeu ou une personne et tombe. Il est aussi très « auditif » : un son, une modulation de la voix et Théo tourne la tête, se mobilise dans la relation.

Amélie explore les jeux et la motricité dans un espace assez petit (si je compare à Théo : cette comparaison est juste pour créer un rapport, un relief). Quand ses mains sont en appui sur la table, elle explore d'amener ses talons aux fesses, elle se retourne. Dès qu'elle est stable le tonus est réparti le long d'elle-même. Amélie joue peu avec les autres enfants [je parle du jeu informel qui apparaît par fragments dans l'espace entre les enfants : il ne s'agit pas encore du jeu que les enfants organisent entre eux et partagent puisqu'ils sont trop petits pour cela] ; elle semble rêver. Et elle peut rester attentive ou contemplative vers un seul objet. Un point important, je n'ai vu Amélie, le plus souvent que le matin dans la salle des petits ; lors de ma présence les vendredis après-midi elle était rarement là. Avant la marche, debout elle joue avec plaisir à taper du pied, à lever l'un et l'autre ; il est d'ailleurs intéressant d'observer qu'elle commencera à marcher de côté, latéralement en se maintenant appuyée sur la table ; en lâchant une main elle tournera un peu le pied, souvent le pied droit et la main gauche en appui. Elle joue à se voir et à regarder l'autre dans le miroir. Elle est très sensible au regard de l'autre : elle peut prendre des pauses. Quand elle est portée elle donne son poids ;

⁴¹ Voir annexe planche de dessins

elle sait se reposer dans les bras d'adultes. En grandissant, Amélie se montre de plus en plus dans le jeu et l'élan d'aller dans l'espace, vers les autres.⁴²

Lucien est le plus grand des bébés : il a déjà un an. Il tient avec aisance dans la position debout. Et sa hanche, son pied et son bassin commencent à se différencier. Lucien n'explore pas beaucoup l'espace. Il est assez lent dans ses mouvements. Et il rentre dans l'espace du jeu tout aussi lentement, que ce soit un jeu d'habileté ou un déplacement vers un objet. Quand nous sommes dans la salle de jeu des « petits plus » et des « grands » je ne l'ai jamais vu grimper les toboggans, ni même celui dont la pente a des barreaux transversaux. Il est souvent assis, parfois assis dans l'enroulement. Mais son attention est là : il écoute beaucoup. Il prend aussi du temps pour intérioriser ce qui se passe à la crèche, comme en lui-même. Il regarde autour avec parfois une expression d'interrogation.

Maud est le bébé qui arrive doucement à la crèche, en situation « d'adaptation ». Maud dort à plat ventre ce qui l'amène dans l'extension. Portée elle préfère avoir le support d'un bras sous son ventre ; elle redresse la tête. Ou encore elle apprécie d'être placée ce qui lui permet de regarder. Elle arrive à la crèche à 4 mois et demi. Elle donne quelques impulsions des jambes, à peine des bras. Quand elle est mise dans le transat - ce qui l'amène à être un peu dans l'enroulement- elle manifeste qu'elle n'est pas à l'aise. Son tonus s'élève, elle peut crier jusqu'à se raidir. Mais dès que l'on vient dialoguer avec elle, elle se relâche. Mise sur le dos, seule, en tout cas sur le temps où je l'ai observée, elle n'explore pas devant elle en suivant un objet des yeux, avec la main, par exemple quand le portique à mobiles est au-dessus d'elle. Maud tout en grandissant ne prenait que peu d'appuis sur le sol ; aujourd'hui (à 9 mois) elle commence la locomotion « quatre pattes », se déplace ce qui mobilise son tonus très différemment.

A partir de ce mode de regard, le praticien élabore les intentions, les mouvements et les coordinations qui feront références et appuis à son travail ; ces choix portent une intentionnalité et une manière de conduire les gestes, une manière de porter son écoute.

Récit d'expérience, une intégration fonctionnelle avec Maud⁴³, 5 mois

⁴² Journal de bord dernier jour, 30/04/2010

⁴³ Journal de bord, 14ème jour 26/01/2010

C'est dans le mouvement de la crèche, dans la vie et l'espace quotidien que les leçons d'intégration fonctionnelle se sont faites. Elles ne sont pas anticipées selon une évaluation : le contexte domine. Un dialogue s'est établi à trois entre Maud, moi-même et Mireille qui est volontaire à Sol En Si. Il s'est accordé autour de Maud qui a, alors, à peu près 6 mois. Il a pu se faire par l'ajustement tonique et postural de Mireille et de moi-même.

[Auparavant Maud a déjà reçu deux intégrations fonctionnelles. Mon intention dans cet accompagnement était de l'amener à sentir, percevoir la coordination des mains et des yeux. Il est de nature à soutenir son développement, de l'amener vers cette coordination, qui pourrait la conduire à se mouvoir sur le dos en vue du potentiel qu'elle pourrait explorer.]

« ... Mireille la porte devant elle, le bassin de Maud est en appui au niveau de ses ischions sur le ventre de Mireille. De cette façon les iliaques et le sacrum et les premières lombaires sont disponibles à l'extension, la tête se dégage facilement, le soutien de la main de Mireille sur son ventre lui donne la sécurité. Ses bras s'ouvrent sur leur côté.

Spontanément sans anticipation, je m'approche. Je suis vraiment tout près ; c'est par le contact avec les articulations de la main et du bras que se dessine la coordination main et regard ; je m'oriente de manière à indiquer à Maud la relation entre sa main et ses yeux ; la question de l'orientation de la tête se pose. Elle me regarde, je bavarde avec elle, nous sourions. Je me mets en mouvement plutôt que la mettre en mouvement : il est petit, proportionnel au corps de Maud. Par le regard, la tête change d'orientation ; elle suit mon mouvement. Est-ce que cela a permis de détendre la nuque qui est souvent tenue en peu raide ? Je perçois que oui : je me propose de compléter l'ajustement par le toucher, mais Maud n'est absolument pas d'accord : elle grimace. Le regard est alors le mode de relation choisi ; les yeux sont l'accès au mouvement : ils permettront différentes orientations du buste avec la tête ; ses bras sont détendus. Le tonus s'ajuste. Doucement je tente à nouveau le contact tactile : le schéma de coordinations peut se compléter à partir de la direction des bras : elle sourit beaucoup et sa tête bouge bien (rotation et se penche un peu vers l'épaule avec la tendance d'un mouvement plus grand à sa droite) Maud commence à gazouiller. Mireille sourit et est disponible à soutenir mon travail : c'est un dialogue à 3. Elle me demande si elle peut bouger : j'utilise alors son mouvement, son transfert du poids d'une

jambe à une autre. Comme elle s'autorise des petits mouvements elle est moins fixée debout : et son tonus s'ajuste, varie avec sa respiration. L'espace devient de plus en plus sécurisant...par mon toucher je peux maintenant m'adresser son buste et mettre en relation les coordinations avec les côtes et la colonne puis à son bassin ; je m'appuie sur le mouvement de Mireille, me le représente et j'amène la transmission, le poids vers son pied droit, vers le gauche....C'est une petite danse, le transfert du poids se fait pour nous trois....Et Maud chante ! Modulation de la voix. »⁴⁴

Tous les acteurs sont au même niveau, comme supports au système dynamique d'apprentissage et de mouvement. La troisième personne est intégrée à l'environnement de la séance. Un des enjeux de la méthode Feldenkrais est que la séance produise un système dynamique de relation afin que l'apprentissage puisse se faire. Cela passe aussi par la compréhension qu'a le praticien de la situation de la personne et comment son organisation spatio-temporelle peut être le support, « l'affordance » de l'intégration fonctionnelle. Je m'appuie dans cette séance sur ce que « sait » faire Maud .L'attention est portée au processus d'amélioration des coordinations et l'intention est de compléter son potentiel d'actions par l'expérience sensori-motrice. L'inclinaison est la fonction qui soutient l'orientation. Par cette flexion sur les côtés qui se complète dans la manière de faire et dans l'image de « soi-perçu-dans-le-mouvement », la coordination mains-yeux trouve son chemin. Le praticien se perçoit et s'ajuste ; cela permet le dialogue. Le deuxième enjeu est l'apprentissage par l'expérience sensori-motrice : le toucher vient stimuler sa proprioception. L'apprentissage sensori-moteur devient un socle pour d'autres apprentissages ; par couches successives, un apprentissage en permet un autre, qui n'est pas forcément une nouvelle étape du développement moteur. Il n'y a pas de relation de cause à effet entre l'inclinaison et « chanter », « gazouiller » : l'expérience sensori-motrice de Maud l'emmène dans une relation à elle-même. Un espace s'est ouvert ; les coordinations permettent ici à l'enfant d'être un peu plus là dans son environnement. Le « chant » vient signifier son changement de tonus. L'enjeu de la méthode Feldenkrais est une « nouvelle intégration d'éléments et de permettre à l'enfant d'utiliser ses capacités et de développer sa personnalité. »⁴⁵

⁴⁴ Id. note 22 journal de bord

⁴⁵ Id. note 7 et 9

2.3 Séparation et lecture corporelle :

Qu'est-ce que j'observe et qu'est-ce qui est observable ?

Par la description faite des enfants, nous pouvons lire que la question de l'ajustement tonico-postural est centrale. Je souhaite présenter comment il est une porte d'observation de la question de « la séparation », une question importante en crèche.

J'ai, donc, observé comment l'enfant s'ajuste aux gestes de l'adulte ; et réciproquement comment les adultes, par leurs schémas d'organisation, par leur tonus, leur disponibilité induisent du geste chez l'enfant. Il y a un ajustement tonique réciproque. Ce ou ces gestes induits font écho à la façon dont les enfants explorent l'espace : dans leurs jeux, dans leur motricité, dans leur manière de trouver ou non de l'auto-support par l'environnement. L'espace peut devenir potentiel selon la réponse des adultes. J'ai observé comment la séparation induit du geste : geste de repli, geste de succion, ... avec les variations et particularités pour chaque enfant. Une question émerge : est-ce à l'enfant de s'adapter ou est-ce à l'adulte de modifier sa gestuelle pour prendre en charge l'adaptation ?

Est-ce que cet ajustement est observable ?

Je présume que cet ajustement l'est en notant les relations dans l'entre-deux, le retrait, le repos, le temps d'attendre, le portage et l'absence du portage. Cet ajustement se lit par l'organisation des courbes, par la disponibilité ou non à la découverte. Cet ajustement se voit à travers la capacité de l'enfant à être en lien et je dirais en lieu, à passer d'une chose à une autre, à développer son attention vers les autres et les objets, et vers lui-même. Et en se rappelant que rien n'est définitif, ni linéaire : l'expérience de l'enfant à la crèche, à la maison, fait qu'il renégocie sans cesse cet ajustement : il apprend.

Je vais également dans ce chapitre proposer une lecture des interactions entre parents et enfants, entre adultes et enfants, et des interactions qui se sont jouées entre moi et l'enfant pendant les intégrations fonctionnelles, à partir d'un modèle que je trouve pertinent : celui de Winnicott.

L'espace et l'entre-deux

La question de l'espace et de son architecture introduit l'observation des changements de lieu et d'espace et comment ceux-ci sont aussi des lieux de réajustements toniques.

En termes de l'agencement des pièces, il est intéressant de noter que les enfants arrivent par un petit couloir séparé par une barrière amovible qui arrive en-dessous de la taille des adultes : celle-ci sépare des bureaux, et du hall d'accueil de Sol En Si. Dans ce petit couloir sont situés les porte-manteaux, on y laisse les manteaux, une porte sépare, on rentre et les chaussures sont laissées à l'intérieur sur une étagère juste située à droite. Là est le hall d'accueil de tous : parents, équipe, bénévoles et enfants. C'est un lieu de passage mais aussi d'activités : au début il y a avait un coin livres avec un paravent-bibliothèque et un coin aménagé avec une table pour dessiner. Aujourd'hui les deux espaces existent toujours mais le coin des livres est plus un coin-repos avec suspendues, toutes les photos des enfants avec leur parents. Cela devient un endroit stratégique : les enfants au gré de leurs besoins peuvent désigner les photos, peuvent verbaliser autour et cela donne un espace où le parent est « présent-absent » dans la crèche.

Même si le parent est réellement absent cela permet à l'enfant d'intérioriser sa présence de la symboliser.

A gauche du hall, se trouve la grande salle de jeu : coin-musique et coin-bibliothèque, le toboggan et ses deux rampes, les coussins et les deux fenêtres donnant sur la rue. Combien celles-ci sont importantes dans la mesure où les enfants peuvent voir le bus passer. Pour certains le passage du bus renforce la réalité de la séparation : ils prennent le bus pour venir à la crèche (l'arrêt du bus est devant la porte de Sol En Si) ; pour d'autres non. En tout cas chaque passage fait événement : les enfants sautent et clament « Bus ! Bus ! ». C'est un jeu : certains s'excitent, d'autres intériorisent et cela est variable pour tous. Ce jeu est investi par l'équipe, que ce soit une éducatrice des plus grands ou des plus petits ; je joue aussi : le « théâtre » du jeu est en place pour négocier cette séparation et inviter la différenciation de l'enfant vis-à-vis d'elle. Et les tout-petits, avec parfois des regards interrogateurs, investissent aussi ce théâtre et leur tonus varie :

Jean au début s'avancait vers la fenêtre, tournait la tête cherchait les expressions de jeu des éducatrices, soulevait ses épaules, inspirait et soupirait à la disparition du bus.

Petit à petit cette « tension » s'est éloignée et son intérêt pour le bus, son émotion se sont moins investis.

A droite du hall, se situe la pièce des plus petits : un mur à mi-hauteur les sépare. Les parents amènent les bébés dans cette salle le matin (en début d'après-midi et ce jusqu'à 15h l'accueil se fait dans la grande salle de jeu) et passent par un autre couloir large aménagé pour le change des « petits-plus » et de quelques grands, lui-même séparé non par une porte mais par une barrière arrivant à hauteur des cuisses de l'adulte. Après le temps accordé à la séparation, le parent est à nouveau vu de fait en passant dans le hall : le mur à mi-hauteur ne sépare pas complètement. Même si la séparation se faisait sans difficultés, le rappel de l'absence du parent entraînait les pleurs. Est-ce qu'il y avait prise de conscience du départ ? Le temps de la présence-absence n'est pas intériorisé, ni évalué : dans cet espace-temps si court l'enfant peut perdre des repères ou peut ne pas en construire. L'équipe et surtout la responsable Christine en était consciente et l'accompagnement à la séparation était verbalisée jusqu'au départ véritable du parent. Mais souvent une tension était perceptible comme si l'ajustement ne pouvait plus se faire dans une distance juste, surtout lorsque la séparation était difficile de manière répétitive ; c'est comme si une « posture » à plusieurs s'agrippait autour de celle-ci.

Contigüe à l'espace de la pièce des tout-petits, se trouve la chambre. C'est une même pièce pour tous. A la manière dont l'appartement fut conçu, il est difficile d'envisager de placer la chambre dans un autre espace -cela reste la meilleure place, les petits ne faisant que peu de bruit- et la place manque pour avoir deux chambres. Cependant l'endormissement n'est pas facile : les rythmes pouvant être tellement différents les uns des autres. Aux moments où j'ai pu observer le passage vers celui-ci, les « petits-plus » et les « grands » sont en activité. Les bébés s'endorment tant bien que mal car cette étape est aussi une expression de la séparation : quitter l'état de veille pour l'état de sommeil, quitter la pièce où l'enfant joue, mange, a ses repères, pour la pièce dans l'ombre. Bien sûr chaque bébé a son lit. Christine, comme Sophie ou Mireille ont souvent témoigné que les enfants pourraient dormir plus longtemps : deux chambres permettraient une meilleure gestion des temps et des rythmes.

L'espace ainsi ne donne pas le temps, et ne permet pas l'ajustement tonique. Comment permettre à l'espace de jouer sa fonction de lieu de réajustement tonique ? Est-ce que l'ajustement tonico-postural de la personne qui emmène l'enfant dans la pièce peut aider l'enfant ? Est-ce que l'adulte peut faire lieu de passage ou de transition ?

« *Très attentivement je la dépose dans le transat, tourné vers les autres. Maud est très détendue, présente. Elle baille ; et même si maintenant elle a sommeil, c'est sans demande. Elle est là.* »⁴⁶

Dans cet extrait du journal de bord, on peut lire que le dialogue tonique et son ajustement tout au long de la séance a permis à Maud de trouver son propre espace intérieur, c'est-à-dire qu'elle aurait pu s'endormir au milieu de tous...dans l'espace. L'espace contenu par l'adulte peut être contenu pour l'enfant.

Entre objet qui fait transition, qui met en rapport l'illusion et la désillusion d'une réalité perçue, qui permet à l'enfant de construire son identité, le *miroir* dans cette salle des tout-petits prend toute sa place et son sens.

Amélie va vivre un mardi matin une séparation difficile ; la maman semble partir « tranquille » mais son retrait m'a paru se faire dans une tension : la nuque s'est raidie et le regard était dans l'évitement ; j'ai observé cette tension grâce au mur à mi-hauteur, la maman était dans le hall. Amélie en pleurs, Mireille la berce.

Pendant les pleurs, elle amène son bras vers le haut : c'est un mouvement en tension, les doigts sont écartés. Amélie prend son pouce droit et puis son pouce gauche, le quitte pleure à nouveau et baille : les émotions font varier son tonus. Cependant elle va arriver à porter son attention vers un jeu et vers un « plus grand » qui est venu lui aussi se reposer. [D'ailleurs, notons que l'espace des petits est offert aux plus grands lorsque ceux-ci ont besoin d'être dans le retrait.]

Elle le suit ; elle atteint le miroir et joue à se regarder ou à se voir faire des petits mouvements. Amélie se regarde dans le miroir et nous regarde à travers lui : la présence du miroir est intégré. Le miroir est pour elle une sécurité ; je dirais qu'il l'a réassure, qu'il l'amarre. Cela évoque à nouveau pour moi ce principe développé par Gibson : l'affordance qui est liée à la perception visuelle.

L'entre-deux des corps raconte, exprime et met en évidence la séparation et comment elle se joue. Dans les passages d'une pièce à une autre, les éducatrices, et peut-être plus certaines que d'autres verbalisent qu'elles sortent, vont faire quelque chose, que ce n'est pas un départ ou une absence. La décision de quitter un espace pour aller vers augmentent le tonus et ce pour beaucoup d'entre nous quelque soit la situation. En effet, comment nous levons-nous de la position assise ? Tranquillement à partir de nos appuis, sans effort musculaire ? Ou avec déjà

⁴⁶ Journal de bord 9^{ème} jour, 15/12/2009

la projection d'être dans le nouvel espace, de ce qu'on a à faire, et surtout dans l'anticipation de pleurs possibles des enfants? Cette deuxième manière de faire, d'après moi, investit l'ajustement tonico-postural au-delà de ce qui est nécessaire. C'est parfois par *la voix* qui s'élevait que je notais des corps plus « tendu vers ».

La tension vocale est sensible lorsque la mère de *Théo, Magali*, est là : elle prend l'espace ; elle est à la fois très sociable et communicante ; mais souvent au moment de cette séparation elle fait quelque chose en plus, et elle quitte l'espace en affirmant par son ajustement postural qu'elle est encore là. Cela s'exprime autant dans le langage, que dans la position : elle embrasse son enfant en l'amenant à elle, en le portant dans les bras, dans la tension (comme elle prend l'espace, elle soulève son enfant) puisqu'elle n'a guère envie de laisser Théo. Cette contradiction, qui n'est pas systématique, apparaît d'autant qu'elle sait être à son niveau, jouer un temps avec lui ; Théo est assis au sol, prêt et disponible à jouer et peut-être que s'il n'était pas repris dans les bras, il négocierait mieux le départ.

Dans ce corps à corps tout varie et est variable : rien dans ce jeu de la séparation n'est fixe. La marche de l'enfant modifie le regard du parent : l'enfant se rapproche de l'adulte par sa verticalité. L'enfant aussi s'ajuste dans cette découverte de l'espace.

Il y a découverte de l'espace et l'espace de la découverte partagée entre le parent et son enfant : lors de l'atelier parent-enfant- : Magali raconte combien le livre fait parti de leur vie, de leur communication ; autour de l'objet ils se détendent : ils accordent un intérêt lié à la découverte, ensemble et séparément, chacun à son niveau. Leur sensible est en partage. Théo, à la fin de cet atelier, alors que nous étions dans le hall et que Magali parlait avec Sophie, l'auxiliaire-puéricultrice, prit un livre, s'assit sur mes genoux et je commence la lecture : au son de la voix qui se pose l'ajustement tonique s'opère immédiatement.

Les contacts entre Christine et les enfants sont très apaisants ; souvent ils en ont besoin, elle les enveloppe, les soutient. Amélie vient chercher ce contact et son tonus change : elle se repose. Par contre porter l'enfant quand elle est debout est moins facile : fatigabilité, gestes répétés. Je remarque que, pour Christine comme pour Mireille et Sophie, les bras portent plus que le dos, que le portage les rend « statique » : l'ajustement ne se fait plus. On peut lire une absence de dynamique : prendre le poids de l'enfant est un vrai enjeu car il induit aussi du geste chez l'enfant et du tonus : cela peut induire une disponibilité, un sentiment d'être contenu comme son contraire. Une autre éducatrice m'interpelle car sa présence est en mouve-

ment : Véronique touche différemment les enfants, quand elle porte, quand elle les accueille sur ses genoux et quand elle les laisse partir. Que ce soit dans le mouvement vers elle, ou pour s'éloigner d'elle, elle met une main sous le bassin, aux ischions. Elle porte un enfant : je perçois ce soutien, l'autre main soutient le dos au milieu. Quand l'enfant s'éloigne la main invite à partir du bassin, sans pousser juste en accompagnant, l'autre main se retire au moment où l'enfant part à 4 pattes, ou s'appuie sur ses 4 membres avant de se relever. Elle agit de cette façon même avec l'enfant plus âgé. Quand Jean vient s'asseoir sur elle, là aussi les 2 mains invitent, suivent son mouvement. Son tonus est assez réparti : elle tourne le long de sa colonne vertébrale. Véronique marque un espace envers les petits lorsqu'elle choisit de ne s'occuper que des plus grands : elle utilise l'espace derrière le paravent. Elle marque l'espace par l'usage des objets et dans l'usage d'elle-même. Cette relation à l'espace et au mouvement fait résonner ce jour où j'ai conduit mon observation : Sophie, dans l'espace des petits nomme moins chaque action. Un autre mouvement s'inscrit.

La marche crée un autre rapport au monde et permet à l'enfant de prendre possession du monde. Les adultes aussi changent de regard et d'attitude avec la marche de l'enfant. En termes de mouvements l'adulte s'éloigne, élabore sa propre distance entre l'enfant plus bas et lui-même plus haut. L'enfant aussi s'ajuste dans cette découverte de l'espace. L'espace créé du mouvement entre le parent et l'enfant ; et l'espace de jeu s'agrandit.

L'entre-deux des corps est lui-même un mouvement. Ce mouvement immerge la crèche-environnement dans une qualité d'impression sur les corps présents. Pour chaque acteur c'est un dialogue d'espace et de temps qui se renouvelle chaque jour. L'ajustement tonico-postural est un état de corps en adaptation ; cet ajustement est très demandant en crèche et d'après ce que j'ai noté ne peut exister sans espace de retrait et de distance juste, avec les enfants et avec les contextes. La distance s'accorde au temps laissé à son déroulement, aux respects des rythmes. L'ajustement peut demander une prise de conscience : avec Amélie je devais m'ajuster, faire un mouvement en moi-même pour dialoguer.

Une lecture complémentaire : **le toucher d'écoute, support de transition, de passage et d'apprentissage**

L'écoute et l'attention à travers le toucher, par la sensation tactile est au cœur de la pratique de la séance individuelle « Intégration Fonctionnelle » de la méthode Feldenkrais. Elle est le point d'ancrage et de départ de la séance : écoute et réceptivité se développent tout au long. L'écoute tactile témoigne d'une réciprocité avec la personne touchée. L'expérience sensorielle n'est pas isolée : le dialogue tactile et son écoute, l'attention portée aux processus d'ajustements permettent à la personne entière de se sentir perçue, regardée, « portée »⁴⁷.

Après une lecture corporelle visuelle de l'enfant dans son ajustement tonico-postural, s'organise une lecture par le toucher. Le toucher note les parties qui sont dans un tonus disponible : le mouvement de la respiration vient répondre au toucher ; Le toucher et la respiration rentrent en dialogue : les points de tensions se révèlent dans la différenciation avec les parties plus disponibles.

Dans ce contact très léger, l'attention du bébé se développe : il écoute. Cette écoute du petit s'établit quelque soit l'âge de l'enfant car ce n'est pas une capacité de concentration qui s'évalue alors : on ne peut parler à ce moment-là de concentration avec sa durée et son intensité. Et pourtant, l'attention se développe plus ou moins selon l'enfant ; ce plus ou moins est relatif à la manière dont l'enfant est ajusté, dont l'enfant trouve aussi écho à son besoin. Ajustement et attention s'imbriquent.

Le dialogue s'établit : un dialogue entre le praticien et l'enfant, un dialogue par ce toucher-contact, un dialogue par les invitations de mouvement. Ces invitations sont de plusieurs expressions : je peux accompagner un mouvement, un geste qui démarrerait et lui donner une amplitude qui fait succéder les différentes parties corporelles en jeu : l'enfant perçoit et intériorise alors que le mouvement est complet, les parties s'intègrent au tout. Le toucher, se déplace sur le corps du bébé au fur et à mesure des mouvements : le petit développe une curiosité ; son senti se développe dans un jeu de question –réponse : qu'est-ce qui se passe ici mes pieds viennent répondre à mon bassin, et vice-versa, une poussée légère traverse mon corps ? La sensation accompagne l'attention en continu. Le jeu s'installe : jeu comme Winnicott l'entend.

L'aire transitionnelle s'organise et la main d'écoute devient objet transitionnel. Elle permet que « quelque chose » se passe. Le bébé, avec l'objet transitionnel, régule ses besoins d'intérioriser la séparation et les changements, même infimes. La main devient ici la transition, le moyen de régulation : le bébé peut s'ajuster. Avec l'objet transitionnel, le bébé inclut

⁴⁷ « Porter » est utilisé dans le sens de « Holding » de Winnicott.

un « autre » et commence à se différencier de la mère ; ici la main donne des informations sensori-motrices qui permettent à l'enfant de se sentir en lui-même. Par la respiration, par l'ajustement tonique du praticien, le dialogue instaure une aire transitionnelle où la réalité du corps senti devient partagée. On peut lire cet objet transitionnel dans ce qu'il permet à l'adulte de nommer, de verbaliser. L'objet transitionnel du bébé et la main peuvent avoir la même fonction : ils font tous deux transition entre un tonus élevé, une tension et un état de corps plus détendu, plus en tranquillité : les deux états, tension et détente, pouvant varier de manière importante au cours d'une journée. Cette variabilité organise aussi une lecture de l'apprentissage que fait l'enfant : elle décrit comment l'enfant construit sa différenciation, ou son individuation au fur et à mesure des situations répétées qui l'amène à se séparer du parent, de la mère souvent, de la personne d'attachement et aussi de la maison, espace où le lien, les situations d'exploration, la manière d'être porté ou non, d'être en contact est différent de la crèche. Tout en se séparant, il apprend à se situer tant dans les espaces, qu'à se situer dans son orientation propre.

Récits d'expériences avec Théo, Jean et Lucien et ce que Winnicott me permet de lire de ma pratique d'intégration fonctionnelle.

Séance d'intégration fonctionnelle de Théo, en continu sur 2 jours

Contexte, intention, besoin ou demande : un cadre d'action pour la séance, l'attention à, le toucher

Théo pleure assez souvent au départ de sa maman; c'est un moment difficile pour les deux : la maman reste parfois un peu plus de temps, la séparation prend le temps qui leur est certainement nécessaire. Christine, responsable de la crèche a le souci de cette séparation qui se fait lentement -Théo vient à la crèche depuis septembre, il avait 9 mois- C'est une séparation qui a besoin de réparation. Nous sommes un vendredi après-midi et tout le monde vient successivement dans la grande salle de jeux au réveil. Théo vient d'arriver et même s'il pleure, la maman part discrètement ; je perçois qu'il y a eu un accompagnement à la parentalité.

Dans la grande salle Sophie est avec Lucien dans les bras. Théo me reconnaît, cela devient usuel, et il vient vers moi. Doucement il rentre dans le jeu. Théo reprend la spirale du bras vers le haut sans support mais aussi en prenant appui sur la cuisinière ou

une barrière : je choisis de m'approcher de lui car il reprend un schéma que l'on peut bien reconnaître (j'en ai parlé plus haut), et de commencer à l'accompagner dans son mouvement. Ma main sur son omoplate, j'écoute comment il organise la rotation du bras, je lui indique doucement les variations dans la manière de coordonner son bras à la cage thoracique et au dos : je complète l'image de son mouvement. J'écoute sa réceptivité par sa respiration, par sa présence. Après ces quelques mouvements, Théo s'éloigne et reviendra quelques instants plus tard. C'est comme une séance qui aurait sa continuité dans des contextes différents : là Théo est assis et vient tourner une jambe, la droite, en amenant le pied gauche derrière, il tourne la cage thoracique et j'amène quelques orientations avec les côtes : d'un point de vue fonctionnel, le même thème se déroule. Ma main devient le support de son mouvement, de son exploration : Théo engage son bassin et revient, il joue ; ma main lui propose un support d'orientation : il sait où elle se situe et cela lui permet de se situer lui-même. Nous changeons d'espace pour retourner dans la salle des petits : ce moment est rythmé, autour de 15h, les bébés reviennent dans leur espace.

Lucien, qui une heure plus tôt était dans les bras enroulé, se regarde dans le miroir, montre l'espace et commence à tourner le bras comme Théo ! Il imite. J'accompagnerais un peu son mouvement.

Par cette intégration corporelle, les coordinations et leurs orientations ont créé de la différenciation. L'écoute, l'attention portée à Théo a comme donné son empreinte sur Lucien ; il va imiter. Théo explore et joue avec les mouvements à travers ma main : c'est la motricité qui le fait changer de tonus. Il est aussi intéressant de voir que Lucien n'imitera pas dans la grande salle. C'est dans l'espace plus petit, plus intime, moins bruyant qu'il imitera. Et c'est à travers l'écoute de la main et de lui-même que Lucien modifie son tonus. Est-ce que le changement de tonus ne créerait pas cette aire transitionnelle dont parle Winnicott ? Une « *aire d'expérience culturelle* » où les deux enfants inventeront un jeu : assis à table, au moment du goûter, ils émiettent la brioche : ils en échangent des petits bouts. Quand je pars, Lucien fait signe de la main. Théo ne pleure pas et Jean me regarde, sans plus.

Là aussi Winnicott éclaire ma pratique d'intégration fonctionnelle : le jeu arrive dans le sens winnicottien ; ce jeu n'est pas le jeu organisé mais l'espace qui entre deux personnes se met en jeu, en mouvement. En anglais deux mots expriment bien la différence : game et playing. Ce jeu invite une créativité et ici, les deux enfants communiquent avec les échanges de nourriture : un nouvel espace s'est ouvert.

Le mardi qui suivait je ne suis pas arrivée totalement « neutre » (Expliquer dans les enjeux) Mon intention était d'observer si ce schéma de Théo « se tourner vers l'espace totalement, par le bras » allait à nouveau s'exprimer, et est-ce qu'un nouvel apprentissage émergerait ?

Théo fait quelques pas en quittant l'appui au miroir et vient vers moi : la relation le motive. Dans le contact avec Théo, je propose des micromouvements dont la fonction est d'amener une relation aux pieds ; ce qui permet à Théo de s'ajuster dans sa position debout, de sentir ses appuis, d'avoir une relation au sol plus « tranquille », plus « sécurisante ». Ces quelques informations reçues, il repart dans l'action.

A l'opposé de la salle et d'où nous nous trouvons, il refait cette coordination motrice du bras qui va de la pronation à la supination en poussant et tirant la barre-poignée fixe de la porte sous la table à langer. Il quitte la porte avec une rotation bien distribuée du pied à sa tête, va-t-il marcher ? Il se lâche et tombe avec douceur. Il se met à plat ventre, il se redresse et cherche l'extension, allonge les bras à l'avant, les bras sont longs, la tête se soulève, il pousse légèrement sur ses mains : c'est même assez élégant, il tourne la tête à sa droite, la jambe droite glisse vers son épaule, il roule à peine sur sa longueur à gauche, le pied droit tourne pour se donner un appui et une poussée (comme debout) la rotation s'affirme au milieu du dos, et le regard se projette plus loin. De là, redressé il pousse, la rotation l'amène à s'asseoir, il laisse ses jambes longues (légères détente aux genoux) écartés. Il bascule le bassin en avant, le dos est entier dans l'extension, ses hanches se différencient des iliaques et du sacrum. La tête va vers le sol se tourne toujours à sa droite ; il amène son bras droit sur son côté, long il le tourne, le pouce entraîne cette spirale : le pouce va vers le sol. Le regard est dans ma direction, sans me regarder (nous sommes dans la même diagonale) les yeux doucement ouverts, son regard est périphérique : le tonus a changé et je lis que Théo écoute, attentif à lui-même.

Théo passera à quatre pattes (en quadrupédie) ; il se rapproche de moi. Et je continue par petites moments cette séance individuelle. Il me réclame quelque chose ; nous mettons du temps à comprendre que « A, beu » c'est la tétine ; il y a eu quelques interprétations : la faim, vouloir être porté ; des interprétations qui furent verbalisées. Théo désignait beaucoup l'étagère devant la fenêtre et son père ce matin avait posé sa tétine à cet endroit... Cela ne lui avait pas échappé ! Mireille s'en souvient ! Je la lui donne. Théo se pose dans mes bras avec la tétine.

Après tout cet apprentissage différencié dans des situations, contextes différents par rapport à la gravité (debout, en appui, contre, assis et à plat ventre) et l'apprentissage à travers mes mains, Théo a-t-il eu besoin d'un repos, d'être plus sur lui ? La tétine peut alors devenir un objet transitionnel où par l'action de sucer, téter et déglutir lui permet de relâcher son tonus, de passer à un autre investissement : celui d'intérioriser. La tétine amène l'action sur une partie spécifique : l'action sur la bouche, mâchoire permet le relâchement profond. Mais la tétine est aussi l'objet de consolation, que le parent a pu donner dans les moments de transition, pour patienter : la faim, le sommeil, la colère, les pleurs. Observer la tétine comme objet de fonction motrice, ou comme objet inhibant toute fonction, ou comme objet permettant à l'adulte de donner une réponse à l'enfant n'est pas forcément opposable : le tout est de savoir ce qu'on observe, comment l'on observe et qu'est-ce que cela ouvre comme perspective dynamique de dialogue pour aider l'enfant.

Séance donnée à Jean

Jean m'amène des jeux, des livres. « Tu t'assois » lui dis-je et il s'assoit sur moi (position tailleur au sol). Jean désigne et comprend ce qu'on lui indique. Aller vers, revenir à, se poser sur : son rapport à l'environnement et à l'espace se développe, me semble très complet (14 mois au 26/01) et il se différencie de plus en plus. Quand il a faim il tend son bras vers l'étagère où chauffe le biberon, il est entier dans l'extension et en s'adressant à Sophie, il se tourne et différencie ainsi la tête de la nuque, du bras. Intention et action sont en adéquation. Est-ce que Jean a besoin d'une séance d'intégration fonctionnelle ? Au regard de sa motricité, au regard de ses actions portées par ses intentions, en observant comment sa pensée éclot, on pourrait ne voir aucune nécessité. Jean s'ajuste facilement. Il communique, il symbolise les espaces.

« J'assiste au départ du père de Jean. Son père est dans le retrait, présent légèrement tant que Jean n'a pas « trouvé ses marques » ou tout simplement : son père lui laisse le temps ; il est présent et distant. Il ne se s'enroule pas autour de son enfant (c'est un peu la tendance du père de Lucien). Jean s'éloigne, revient puis à nouveau s'éloigne de son père, petit sourire , réponse du père , le même sourire , Jean va au toboggan , grimpe , le père regarde observe, échange 2-3 mots avec un enfant, un adulte puis dit « au revoir » à son fils, s'assure que c'est bon pour Jean, murmure « ça a l'air d'aller » s'en va dans le retrait.

Certainement que sa personnalité discrète déploie ce tonus léger, mais on sent aussi l'accompagnement d'un homme qui donne de l'espace à son fils...et c'est vivant, reconnu par Jean, pas de pleurs, il a commencé à jouer, à se mettre en relation avec l'environnement (pas encore avec les autres) sous le regard de son père.

Il me regarde de loin, puis s'approche. Il vient d'un pas plus rapide avec les bras tendus : il pose sa tête, quelques instants. Puis s'en va. J'observe ses épaules tenues vers le haut. »⁴⁸

Est-il possible de renforcer son adaptation à la crèche en rendant disponible ses épaules, l'inviter à ne pas rester dans cet ajustement posturale ? Mon intention est de l'aider à organiser la cage thoracique, d'amener une respiration plus ample.

Je touche sa cage thoracique et sa colonne vertébrale dorsale, en dessous des omoplates il y a un peu de tension. Il se posera sur moi, assise en tailleur, je cherche à le soutenir à partir de quelques côtes, à soutenir sa cage ; dans un mouvement très infime je lui propose de coordonner le bassin et la cage thoracique. Par ce jeu et le micro-déplacement de ma jambe, Jean sent qu'il a du soutien et qu'il est en relation. Soutenir et transmettre sont deux actions qu'il intègre ; par contre quand je cherche à inviter la cage thoracique à s'organiser différemment : celle-ci se maintient. En fait Jean se maintient aussi avec l'inspiration. Dans cette leçon, l'apprentissage est aussi au niveau du toucher, pour moi comme pour lui : l'écoute ne se développe que lorsque ce toucher est infime ; nous sommes dans l'adaptation et dans l'élaboration d'une distance juste dans l'instant présent. Cette distance sera aussi spatiale : Jean fait quelques et revient s'asseoir sur moi.

Jean, va trouver sous les doigts son ajustement. Il est très aligné. Le résidu de tension perceptible dans les muscles de la nuque se relâche. Jean est très disponible (pour le praticien il est dans son organisation optimale).

Jean est dans le processus d'apprentissage, de s'ajuster à cette séparation. Le retrait paternel observé est éclairé par Winnicott. Le retrait, ou la distance juste chez Winnicott donnerait naissance à un espace entre l'enfant et son parent : la « bonne distance » est articulée par une communication entre le parent et son bébé (Winnicott parle au départ de la communication entre la mère et son bébé), entre la compréhension intuitive du besoin de l'enfant de lui présenter l'objet ou la réponse adéquate (Object-presenting) entre le soutenir l'enfant dépendant

⁴⁸ Journal de bord 05/03/2010

sans le soumettre aux conditions de sa dépendance. Cette communication propose un espace, un lieu où le jeu, la créativité et le potentiel peuvent devenir une « expérience culturelle ». ⁴⁹ Comme son père lui offre ce jeu : il est présent le soutient, dose la capacité de son fils à supporter ou à intégrer son absence, de la même manière je suis là complètement mais jamais sur lui, ne cherchant pas à faire la séance individuelle d'un seul trait. Je joue dans cet espace de jeu : entre quitter et revenir sur les genoux, entre une présence et absence dans la séance, entre un toucher accepté dans un contact qui prend en compte cette distance.

Séance d'intégration fonctionnelle donnée à Lucien

Lucien pleure et « déprime » (terme employé par une personne de l'équipe, dans l'échange). Lucien est un petit garçon qui vit des situations difficiles : la maman est incarcérée, et n'aura plus de permissions de sortie. Dans le bureau ce matin cette situation est nommée. Les parents sont solidaires. Christine raconte que dans le bureau Lucien se tenait bien droit, puis il a fermé les yeux : « comme si ça suffisait ».

Nous sommes dans la salle des petits et Lucien est dans les bras de Christine ; il est complètement enroulé sur lui-même la tête baissée, les yeux souvent fermés ; Christine l'enveloppe de ses bras. Inerte, Lucien exprime cet effondrement et Christine l'accueille tout en me racontant la situation. A La clef de Sol la parole est investie comme un support et un appui pour l'enfant et le parent dans la séparation. Verbaliser à nouveau la situation est le moyen que choisit Christine pour accompagner Lucien. J'évoque la possibilité d'un atelier parent-enfant, nous parlons de la solidarité qu'ont les parents et Lucien ouvre ses yeux, sort un peu de la flexion. Christine le pose dans le transat. C'est ma subjectivité : raconter un futur, un jeu possible avec ses parents l'amène à accepter fragilement d'être posé.

Je m'approche de lui ; le tonus est faible : il est comme relâché mais ce n'est pas de la détente, il n'est pas en situation de se rassembler pour aller jouer. Je décide de m'occuper de son enveloppe, lui caresse le bras droit : ce n'est pas une caresse de « consolation » ; je viens dans un contact de peau à peau. Dans ce toucher c'est toute sa personne que je ressens : je contiens Lucien. Voyant qu'il respire, je développe doucement une leçon individuelle.

⁴⁹ Jeu et réalité, p.190 Winnicott écrit : « J'ai localisé cette aire importante d'*expérience* dans l'espace potentiel entre l'individu et l'environnement, cet espace qui, au départ, à la fois unit et sépare le bébé et la mère, quand l'amour de la mère qui se révèle et se manifeste par la communication d'un sentiment de sécurité donne, en fait, au bébé un sentiment de confiance dans le facteur de l'environnement. »

Accompagner ce mouvement qui est là, l'émotion, l'évènement. Mon intention est alors de soutenir son enroulement, son besoin d'enveloppement et d'intériorisation.

J'accompagne et complète la flexion par celle du membre inférieur. Je soutiens derrière son bassin (ma main est derrière le transat) quelques légers déroulements de la jambe droite quand la détente arrive. Transmission de la force, donner des légères poussées dans le pied ; réassurer, donner du contact est mon intention. La respiration s'apaise, elle vient dans le ventre plus paisible. Un soupir.

Tout en continuant cette relation du pied à la hanche et au bassin je m'adresse à la colonne vertébrale. Que la poussée aille plus haut, s'adresse à certaines vertèbres. Ma main soutient plus haut dans le dos ; Je continue ce soutien et parfois j'indique l'extension dans le dos. De la jambe je m'adresse au bassin qui s'adresse au dos tout en continuant le soutien.

Ce soutien est physique mais tout autant psychique : en effet je me représente toutes les parties de Lucien tout étant dans le détail ; j'écoute et je perçois où ce soutien amène du relâchement. Mon attention est à ce chaque toucher vienne s'intégrer au précédent. La tête se relève, je la soutiens par mon contact à l'arrière du transat. Juste cela soutenir.

Lucien veut bouger, commence à échanger des regards avec moi, un fragile sourire. Il se lève comme s'il voulait jouer ; le visage est plus détendu et ouvert, mais c'est trop tôt pour jouer avec les autres. Il revient dans mes bras mais il est plus tonique. Il s'est rassemblé. Comme il commence à se tourner vers la droite, j'accompagne le mouvement par mon propre mouvement ; un jeu s'installe. Lucien devient disponible à s'orienter : il se tourne vers l'espace;

Lucien se lève ; je le contiens psychiquement plus que je le soutiens : mes mains enveloppent sa cage thoracique, juste témoignent de mon attention vers lui. Et Lucien se tient là en équilibre sur sa jambe gauche.

L'apprentissage est arrivé à partir de sa position ; mon intention n'était pas de le relever, ni même qu'il aille jouer. J'ai soutenu essentiellement le schéma exprimé ce jour-là. Il est intéressant d'observer que le père au moment de la séparation s'enroule autour de son fils. La notion de « holding » de Winnicott éclaire ma pratique dans le sens que ce portage est un contenant que la mère offre au bébé. Winnicott parle aussi d'un *holding* qui est en relation à

l'espace ; il nous invite à penser que la mère fait aussi interface entre son bébé et l'environnement : elle peut le protéger corporellement, en l'enveloppant d'un bruit de l'extérieur, d'un environnement trop agressif pour le bébé, ou encore choisir de poser le bébé un temps dans le berceau lorsqu'elle se sent moins disponible.

Citons Winnicott : *« Le bébé ne sait pas que l'espace autour de lui est maintenu par vous. Vous avez soin que le monde ne le heurte pas avant qu'il le découvre ! Avec un calme plein de vie, vous suivez la vie chez le bébé et en vous et vous attendez les mouvements qui viennent de lui, les mouvements qui conduisent à votre découverte. »*⁵⁰

L'équipe témoignera que les jours suivants Lucien imitait les adultes : geste de se frotter les mains, les rassembler... c'est la seule fois que l'équipe exprima et mit en relation la séance donnée à un enfant avec ce qui succèdera comme fait nouveau chez l'enfant. Cette relation de cause à effet n'est pas une façon suffisamment opérante pour évaluer la séance. Mais comme dans la méthode nous observons le contexte du moment, nous pouvons lire le nouvel ajustement postural, l'exploration qui s'inscrit chez l'enfant, ou la nouvelle capacité motrice qui apparaît.

Notions confrontées : Feldenkrais et Winnicott

Introduire les notions du Feldenkrais et les mettre en jeu avec celles de Winnicott devient un enjeu. Ce qui est en jeu est justement l'espace de la créativité prônée par eux deux.

Plusieurs des notions propres au Feldenkrais sont appréhendées par le travail ; la théorie autour du Feldenkrais s'élabore et se complexifie au fur et à mesure du développement de la méthode. Feldenkrais énonçait des principes importants, dans ses leçons de mouvements, dans une transmission journalière. Les leçons retranscrites nous renseignent et nous enseignent. L'oralité, voir une tradition orale de la « question », au cœur de cette transmission, devient la nôtre. Le psychanalyste Winnicott, et Feldenkrais, inventeur de sa méthode donnèrent des conférences. Certaines retranscrites éclairent leur souci de s'intéresser à l'homme dans le monde.⁵¹

⁵⁰ Le bébé et sa mère, D.W Winnicott, p.39

⁵¹ M. Feldenkrais, Aspects d'une technique: l'expression corporelle, conférence donnée lors du premier congrès international du psychodrame, Paris 1964, éd. Chiron
D.W. Winnicott Conversations ordinaires, Paris 1988 Gallimard. Ce recueil regroupe des « articles destinés à des revues non spécialisées et surtout plusieurs causeries prononcées devant des auditoires les plus variées : médecins, travailleurs sociaux, personnel soignant, professeurs de mathématiques... »

Winnicott pense le nouveau-né comme une unité « individu-environnement ». « *Si le mot dépendance signifie véritablement dépendance, on ne saurait écrire l'histoire du bébé en tant qu'individu, en se référant uniquement au bébé. Il faut l'écrire en tenant également compte de l'apport de l'environnement qui va au devant des besoins de l'enfant, ou échoue à les rejoindre.* »⁵²

.Pour Feldenkrais « c'est du hasard des lieux de naissance et d'entourage d'une personne que dépend ce que seront ses mouvements, son attitude... »⁵³

Ils mettent en valeur le processus de maturation et de différenciation : même si l'outil de travail, si les modes d'analyse et de synthèse diffèrent, tous deux décrivent comment une réalité objective se construit chez le bébé.

Feldenkrais écrit : « *A mon sens, le nouveau-né fait surtout l'expérience du monde extérieur par l'intermédiaire de son cortex sensoriel. Au tout début, il ne connaît qu'une réalité sensorielle subjective, et c'est une réalité agréable. Elle accompagne ce sentiment de toute puissance que, nolens volens, il verra se rétrécir au fil des ans.* »⁵⁴ Il ajoute : « *Peu à peu, le bébé apprendra qu'une partie seulement de sa réalité subjective peut être partagée par les autres...* »

«*Dès l'origine, le bébé a des expériences des plus intenses dans l'espace potentiel entre l'objet subjectif et l'objet perçu objectivement.* »écrit Winnicott

Le partage de la réalité se fait pour Winnicott par les phénomènes transitionnels et par la confiance donnée par la mère ; pour Feldenkrais c'est aussi l'adulte qui par son comportement va permettre, autoriser ou inhiber. Pour lui l'adulte doit donner du choix à l'enfant, et un des meilleurs accès est de donner confiance aux explorations, aux mouvements.

Les deux auteurs inventent les notions d'espace : pour Winnicott l'espace potentiel est ce lieu ou aire transitionnel de jeu où l'enfant peut faire les expériences fondamentales pour sa maturation psychique. « *Il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu.* »⁵⁵

Comme nous l'avons vu l'expérience sensori-motrice est au cœur du travail de la méthode Feldenkrais. La médiation de la prise de conscience permet de faire les allers-retours entre sentir, percevoir et améliorer le schéma postural, notre situation dans l'espace en jeu avec la

⁵² Jeu et réalité, Winnicott p.137

⁵³ Id. note 51

⁵⁴ M.Feldenkrais, L'évidence en question, p.104, Paris éd. L'inhabituel 1997

⁵⁵ D.W Winnicott jeu et Réalité p. 126

« lutte antigravitaire » ; nous dialoguons entre le senti et ressenti le plus subjectif avec la réalité objective partagée par tous.

On retrouve chez les deux personnes un désir de voir l'homme évoluer, de le voir rentrer dans le champ de l'expérience culturelle. Pour Feldenkrais la restauration du potentiel passe par une prise de conscience de ses actes et surtout de comment l'agir se produit, quelle intention le sous-tende. Pour Winnicott, « *la place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et l'environnement...pour tout individu l'usage de cet espace est déterminé par les expériences de la vie qui prennent place aux premiers stades de l'existence individuelle.* » Bien que la psychanalyse « investisse l'imaginaire du passé »⁵⁶, Winnicott pense l'individu dans un langage dynamique qui se veut lui-même être une aire de jeu.

Dans cette mise en relation entre les notions je dirais que si Winnicott a éclairé ma pratique d'éducation somatique, j'ai noté que lui-même pensait le « soma » : citons-le dans le chapitre « *l'activité créatrice et la quête du soi* »,

« *Pour développer ma thèse, il me faut recourir à la séquence suivante :*

- a) *Etat de détente dans les conditions de confiance basées sur l'expérience vécue ;*
- b) *Activité créative, physique et mentale manifestée dans le jeu ;*
- c) *La sommation de ces expériences vécues sur lesquelles s'édifie le sentiment de soi. »*⁵⁷

⁵⁶ Je cite Hubert Godard, notes personnelles session 9 septembre 2010

⁵⁷ Id. p.113

CONCLUSION

Nous avons pensé la séparation comme un ajustement à l'environnement. La séparation n'est pas un phénomène statique ; c'est un phénomène transitionnel qui se rejouera tout au long de la vie.

Nous avons vu que cet ajustement était lié aux espaces qui sont aussi des lieux d'ajustements toniques ; il est lié à la relation. Il faut deux corps pour créer de l'ajustement : soi-même et la réalité de la fonction antigravitaire, soi-même et un objet, soi-même et une autre personne...

Accompagner le mouvement de l'enfant dans ces passages l'invite à ne pas se figer dans une seule attitude. Les mouvements possibles autour du geste de la séparation lui proposent de la variation. Y- a-t-il vraiment séparation ?

En oubliant le corps, on peut faire l'impasse sur des dynamiques d'apprentissage et voir les situations que d'un point de vue statique. Prendre soin de l'expérience sensori-motrice de l'enfant et l'inviter à apprendre peut éviter que des choix de fonctionnements ne se stabilisent trop tôt ; l'apprentissage dynamique, comme nous l'entendons, peut permettre à l'enfant de poursuivre son développement de manière plus optimale ce qui lui permettra d'avoir tout son potentiel au moment de l'entrée à l'école, et plus tard. Eviter que les tensions ne figent l'ajustement postural invitera à plus de possibles. Intégrer un ajustement plus « libre » permet au bébé de se différencier et son expérience sensori-motrice à travers le dialogue tactile lui permet de s'incorporer. La corporéité est le lieu de l'identité.

Par ses modalités d'écoute et de regard, la méthode Feldenkrais a toute sa place en crèche, et en tout lieu lié à l'éducation. La lecture corporelle me semble développer un mode de compréhension du petit enfant dans la totalité de son développement. D'autant que l'enfant est perçu à partir de la propre perception, observation et conscience du praticien.

Le praticien fait ainsi lui-même transition dans l'écoute, dans la relation à l'environnement. La transition ou la troisième aire est cet espace où peut se jouer les réajustements entre l'enfant et son environnement. Prendre soin de l'enfant, de son adaptation et de cette aire devient une source de confiance qui fonde la question de l'avenir et du devenir de l'enfant. L'espace devient potentiel.

Ce projet à Sol en Si m'a éclairé sur les dynamiques de propositions qui seraient possibles de faire vers l'enfant mais aussi vers le parent comme pour l'équipe, en les ajustant au plus près de leurs besoins. L'éducation somatique ne s'oppose pas aux différentes manières de voir le développement de l'enfant, bien au contraire les complètent ; elle permet un nouveau regard, un soutien au bébé.

L'apprentissage sensori-moteur devient le garant d'un apprentissage individuel et relationnel.

Bibliographie

Livres

BERNARD Michel , *Le corps*, Paris Seuil 1995

BIDEAUD Jacqueline, HOUDE Olivier et PEDINIELLI Jean-Louis ,*L'homme en développement*, Paris Quadrige PUF 1993 réédition 2004

BRIL Blandine et PARANT-DAYAN Silvia *Materner*, Paris, Odile Jacob,2000

DAVID Myriam et APPELL Geneviève, *Loczi ou le maternage insolite*, Toulouse, Erès 1001 BB 2008

FELDENKRAIS Moshe, *L'être et la maturité du comportement* , Paris éd. Espace du temps présent non daté, 1^{ère} publication NY International Universities Press 1949

FELDENKRAIS M., *L'évidence en question*, p.104, Paris éd. L'inhabituel 1997

FELDENKRAIS M *Aspects d'une technique: l'expression corporelle*, conférence donnée lors du premier congrès international du psychodrame, Paris 1964, éd. Chiron

GIBSON James Jerome. (1904-1979), *The Theory of Affordances*, 1977

MAILET Jean-Paul, *L'attention* , Paris, Que sais-je, puf 1999

MONTAGNER Hubert , *L'attachement les débuts de la tendresse*, Paris Odile Jacob 1988

MONTAGNER Hubert, *L'arbre Enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant*, Paris Odile Jacob 2006

MONTAGU Ashley , *La peau et le toucher*, un premier langage, Paris seuil 1979

REED, *Encountering the world: Toward an ecological psychology*, Oxford Press university 1996

SPITZ R., *De la naissance à la parole*, Paris, PUF 1968, P.39

THELEN Esther and SMITH Linda B. , *A dynamic systems approach to the development of cognition and action* the Mit Press, 1996

WALLON Henri, *Les origines du caractère chez l'enfant*, 1949, Paris Quadrige PUF réédition 2009

WINNICOTT D.W, *Le bébé et sa mère*, p.39

WINNICOTT Donald W., *Jeu et réalité*,

WINNICOTT, Donald W. , *Les objets transitionnels*, Paris,Payot&Rivages (1969,1989)2010

WINNICOTT, Donald W *Conversations ordinaires*, paris 1988 Gallimard

Articles

Des trous noirs. Un entretien avec Hubert Godard, Scientifiquement Danse, Nouvelles de Danse, Bruxelles 2006

L'enfant et son monde en croissance : développement du mouvement, de l'action et du soi De R. Russel, bulletin de l'Association Française des Praticiens de la Méthode Feldenkrais™ Hiver 1997.

Le mouvement comme modèle d'apprentissage de Chava Shelhav, bulletin de l'Association Française des Praticiens de la méthode Feldenkrais™ Eté 1997

Qu'est-ce que l'autonomie du premier âge ? Textes d'Anna Tardos et Agnès Szanto, à partir de textes d'Emmi Pikler, site internet de l'association française E. Pikler.

ANNEXE 1

L'ÉDUCATION SOMATIQUE⁵⁸

*« L'éducation somatique est le champ disciplinaire de ces méthodes qui s'intéressent à l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans son environnement social et physique »*⁵⁹

Thomas Hanna 1928-1979, philosophe et praticien de la méthode Feldenkrais, voulait regrouper les écoles enseignant les techniques corporelles, les techniques d'« embodiment »⁶⁰ ; il développera sa propre méthode.

Pour lui toutes ces techniques ont à voir avec la compréhension de la réalité. Il réintroduit la notion de « soma » ; le soma, corps en grec, encadre une certaine expérience du corps et de la perception.

Il définit « the human soma » : c'est la personne percevant son corps dans sa première et propre perception. Il pose la différence entre la perception par une troisième personne qui observerait l'être humain comme un objet extérieur, un objet d'observation. La deuxième personne est la personne s'observant d'un point de vue extérieur, s'analysant. A la première personne, elle s'observe en elle-même, tout en étant consciente de soi elle est consciente de l'extérieur.

Le « soma » est le corps perçu de l'intérieur ; c'est une proprioception immédiate. Les centres physiologiques de la proprioception communiquent continuellement et renvoient des informations du soi-même observé. Ce processus est unifié dans le temps : si l'observation du corps faite à la première personne à un instant T sur une donnée, même s'il y a interruption, la proprioception et la communication des observations du soi observé continuent.

Le « soma » n'est pas uniquement la première personne en train de s'observer, c'est agir dans cette observation, c'est-à-dire s'autoréguler. Le « soma » observé se modifie sous les yeux, dans la proprioception de l'observateur.

Cette unité de la personne qui s'observe et se perçoit tout en agissant, peut se faire par l'unité somatique et fonctionnelle du système sensori-moteur, par les nerfs moteurs descendants et

⁵⁸ Résumé du texte extrait de Bone, breath and gesture de Don H. Johnson, éd. North Atlantic Books, 1995, dans recueil de textes DU Techniques du corps et monde du soin, mars 2009

⁵⁹ Source internet, International Feldenkrais Federation

⁶⁰ Embodiment : incorporation, incarnation, personnification trad. Harrap's Shorter

les nerfs sensoriels ascendants le long de la colonne vertébrale. Les sens et le mouvement produisent le « soma ». Le sentir et le mouvoir (« *sensorium et motorium* ») sont ce processus somatique en continu dans une régulation interne.

Contrairement à l'observation à la troisième personne où dès que l'objet n'est plus observé, il n'existe plus, ici s'observer à la première personne en portant notre attention consciente sur nos schémas sensori-moteurs permet à la fonction de maintenir la structure.

Cette conscience permet que la fonction apprise se prolonge dans le futur. En anglais la distinction est faite entre consciousness (sentiment et connaissance de soi) et awareness (isoler quelque chose, en prendre conscience, percevoir), nous pouvons dire que la prise de conscience à travers la perception de soi en mouvement permet d'apprendre à apprendre.

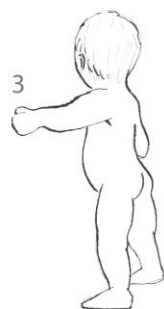
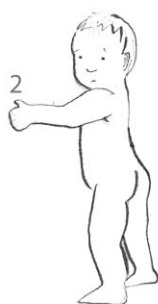
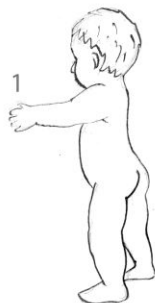
T. Hanna parle ainsi d'éducation somatique : les répétitions entraînent une amnésie des schémas de mouvements fonctionnels et les techniques d'«embodiment» s'appliquent à toute forme amnésique sensori-motrice.

T. Hanna a fondé un centre-ressources. « Somatics » est une revue sur l'éducation somatique et ses champs d'application fondée par T. Hanna en 1976.

« But the soma that is being observed is not only aware of itself through self-observation but it is also simultaneously in the process of modifying itself before the observer's eyes. »

les explorations de Théo

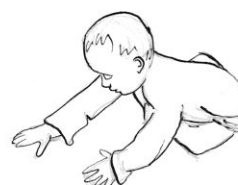
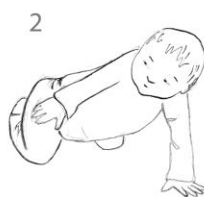
debout



assis



à quatre pattes

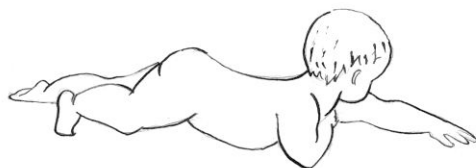


⁶¹ Dessins réalisés par Cécile Berthoux d'après les mouvements de Théo.

les explorations de Théo

à plat ventre

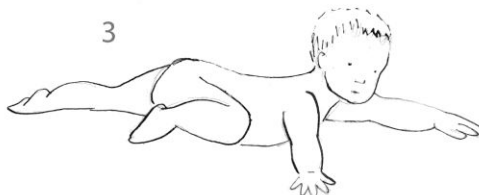
1



2



3



4

