

Table des matières

Introduction.....	9
<u>Première partie: Démarche expérimentale.....</u>	11
I. <u>Présentation du terrain de stage.....</u>	11
1. <u>Association espérance banlieue.....</u>	11
a. <i>Gestion et organisation de l'association.....</i>	11
b. <i>Projet pédagogique.....</i>	12
2. <u>Cours Jeanne d'Arc.....</u>	13
a. <i>Structuration et fonctionnement.....</i>	13
b. <i>Projet éducatif</i>	14
II. <u>Description du projet</u>	15
1. <u>Naissance du projet.....</u>	15
2. <u>Pourquoi l'école ?</u>	15
3. <u>Orientation vers un public expérimental spécifique.....</u>	17
4. <u>Les émotions comme axe de travail.....</u>	17
III. <u>Modalités des expérimentations</u>	19
1. <u>Champ éducatif de la psychomotricité dans un cadre scolaire</u>	19
2. <u>Processus de création des ateliers</u>	20
a. <i>Observation du terrain de stage.....</i>	20
b. <i>Mise en place et fonctionnement des ateliers.....</i>	21
c. <i>Évaluations et récolte des données auprès du public expérimental</i>	22
3. <u>Élaboration des ateliers.....</u>	23
4. <u>Déroulement d'une séance type.....</u>	24
<u>Deuxième partie : Apports théoriques</u>	26
I. <u>Analyse du public concerné</u>	26
1. <u>L'adolescence.....</u>	26
a. <i>Comment définir cette période charnière ?.....</i>	26
b. <i>Spécificités de l'adolescence du public expérimental.....</i>	27
c. <i>Corps et adolescence.....</i>	29
d. <i>Adolescence et milieu scolaire.....</i>	30
2. <u>Le groupe.....</u>	31
a. <i>Le groupe, vecteur de la relation.....</i>	31
b. <i>Le groupe de pairs à l'adolescence.....</i>	33
c. <i>Le groupe thérapeutique</i>	35
d. <i>Le groupe thérapeutique en psychomotricité.....</i>	36
II. <u>Grandes notions théoriques au cœur de notre projet.....</u>	37
1. <u>Le tonus.....</u>	37
a. <i>Élément pionnier du développement psychomoteur</i>	37
b. <i>Le tonus, support essentiel des émotions.....</i>	41
c. <i>La tonicité, du tout petit à l'adolescent</i>	42

2. <u>Les émotions</u>	44
a. <i>Des signaux essentiels au bon fonctionnement humain</i>	44
b. <i>Les compétences émotionnelles</i>	46
c. <i>Le développement émotionnel</i>	47
d. <i>Adolescence et émotions</i>	49
<u>Troisième partie: Discussion</u>	51
I. <u>Les outils de notre pratique psychomotrice</u>	51
1. <u>L'éducation psychomotrice auprès de ces jeunes</u>	51
2. <u>Les médiations utilisées</u>	52
a. <i>Un outil du lien</i>	52
b. <i>Les médiations à expression corporelle</i>	54
c. <i>Le groupe en tant que médiation</i>	55
3. <u>Contenu proposé</u>	58
a. <i>Donner naissance au groupe</i>	58
b. <i>Chacun son espace</i>	60
c. <i>Exploration corporelle des émotions</i>	62
d. <i>Partage et conseils autour des émotions</i>	63
II. <u>Analyse des résultats</u>	65
1. <u>Résultats quantitatifs de nos outils d'évaluation</u>	65
a. <i>Analyse des résultats des questionnaires</i>	65
b. <i>Limite des questionnaires</i>	68
2. <u>Observations qualitatives</u>	70
a. <i>Émotion de groupe et contagion émotionnelle</i>	70
b. <i>Temps de verbalisation</i>	72
c. <i>Réceptivité des élèves et implication</i>	74
3. <u>Difficultés rencontrées</u>	75
a. <i>Limite de la démarche expérimentale</i>	75
b. <i>Nos propres limites</i>	76
4. <u>Bilan des ateliers: quelle place pour la psychomotricité?</u>	78
a. <i>Intérêt de la psychomotricité, et les processus mis à l'oeuvre</i>	78
b. <i>Les spécificités de la psychomotricité auprès du public expérimental</i>	80
Conclusion	83
Bibliographie	85
Annexes	92

Introduction

Les études de psychomotricité nous ont permis de vivre et de partager toutes deux de riches expériences qui nous ont beaucoup apportées et faites grandir. Les enseignements théoriques comme les moments forts vécus en travaux dirigés, en voyage solidaire, en année d'échange universitaire, nous ont façonnées et amenées à échanger longuement autour d'épisodes chargés émotionnellement qui restent ancrés en nous et font aujourd'hui partie de ce que nous sommes, psychomotriciennes de demain. Ces émotions partagées ont permis de mieux nous connaître nous-même et entre nous, et nous ont donné l'envie de travailler ensemble. L'adolescence a pour chacune de nous été une période mouvementée pour diverses raisons et dont les souvenirs sont encore très présents. Nos nombreux questionnements et expériences communes autour de cette période nous ont permis de développer ensemble des centres d'intérêts que nous avons souhaités alimenter en effectuant un stage expérimental auprès d'un public pour lequel nous avons beaucoup d'attrait et d'intérêt. La période adolescente est charnière dans le façonnement de l'identité de l'individu qui la traverse et nous pensons également que les émotions vécues participent grandement à l'élaboration de la personnalité future. Aujourd'hui en pleine construction de notre identité professionnelle, ces problématiques nous ont paru intéressantes à approfondir. Comment, grandies par nos expériences respectives et communes, et convaincues de l'importance d'une approche psychocorporelle de ces problématiques, accompagner de jeunes adolescents dans l'appropriation de leurs émotions et la prise de conscience qu'une bonne gestion de celles-ci peut les rendre bénéfiques et enrichissantes ? En quoi l'approche psychomotrice considérant un lien important entre le corps et l'esprit est-elle cohérente dans l'accompagnement des manifestations tonico-émotionnelles ? Quel lien peut-on ainsi établir entre le corps et les émotions, et quel rôle joue-t-il dans la régulation de ces dernières ? La période mouvementée qu'est l'adolescence exacerbe-t-elle l'expression des émotions ?

Effectuant notre stage en école, nous avons dû ajouter à nos réflexions la question de la psychomotricité en milieu scolaire et plus précisément auprès d'une classe de sixièmes. Mais comment penser la mise en place d'un dispositif d'éducation psychomotrice au sein d'une école ? Il est important de spécifier que nous intervenons auprès d'un groupe. Ainsi, quel rôle le groupe que constitue cette classe va-t-il jouer dans la compréhension des émotions ?

Toutes ces réflexions nous ont finalement amenées à nous interroger sur la façon dont l'éducation psychomotrice pourrait favoriser une meilleure régulation tonico-émotionnelle auprès d'un groupe d'adolescents de 11 ans ? Pour répondre à cette question centrale, nous présenterons dans un premier temps le cadre de notre démarche expérimentale, et la mise en place de notre projet. Nous étudierons ensuite la théorie des grands thèmes abordés dans cet écrit, à savoir l'adolescence, le groupe, le tonus et les émotions. Enfin, nous ferons dans un troisième temps, un bilan de notre intervention et discuterons des limites de notre projet.

Première partie: Démarche expérimentale

I. Présentation du terrain de stage

1. Association Espérance Banlieue

a. Gestion et organisation de l'association

Nous avons réalisé notre stage expérimental au sein d'une école privée hors contrat, gérée par l'association Espérance Banlieue régie par la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association. Cette association assure la responsabilité administrative et financière d'un ensemble d'écoles, ainsi que leur développement. Elle est reliée à la Fondation Réseau Espérance Banlieues (FREB) ainsi qu'à l'Association Réseau Espérance Banlieue (AREB) (Gouvernance, s. d.). La FREB est abritée par la Fondation de France et est pilotée par un conseil exécutif qui veille à la correcte allocation des dons destinés aux écoles. L'AREB, par convention d'affiliation à Espérance Banlieues, s'occupe de la cohérence pédagogique, du pilotage et du développement du réseau ainsi que de l'animation du processus de collecte des dons.

Actuellement, 17 écoles en France font partie du réseau Espérance Banlieues, dont 11 écoles primaires et 6 écoles primaires et secondaires. Ces écoles hors contrat sont des établissements scolaires privés n'ayant aucun accord avec l'État français et ne faisant donc pas partie de l'Éducation Nationale. De ce fait, ils ne reçoivent aucune aide financière et se gèrent de manière autonome. Le financement de ce type d'établissement dépend uniquement de dons privés, qu'ils proviennent de particuliers ou d'entreprises.

Les établissements hors contrats ne sont pas non plus soumis aux programmes scolaires et aux volumes horaires du secteur public mais ils doivent néanmoins permettre aux enfants d'acquérir les connaissances du socle commun de compétence (Établissement scolaire privé « hors contrat » : quelles sont les règles ?, 2020).

b. Projet pédagogique

Les trois piliers du projet pédagogique de l'association Espérance Banlieues sont l'Enseignement, l'Éducation et l'Attachement à la culture française. Les actions issues de ces trois piliers et mises en place par les écoles doivent permettre aux élèves d'évoluer dans la sérénité et en toute sécurité, ce qui constitue des éléments primordiaux au bon développement des enfants.

Mettre du sens au cœur de tout apprentissage fait partie du premier pilier qu'est l'enseignement. Pour cela, une grande importance est accordée aux perceptions sensorielles et à la verbalisation. De plus, grâce au choix de limiter les effectifs des classes (15 élèves environ), un enseignement personnalisé auprès de chaque enfant leur permet de bénéficier d'une attention nécessaire à leur propre rythme d'apprentissage ce qui favorise la prise de confiance en soi et suscite ainsi la joie d'apprendre. Des évaluations fréquentes permettent un meilleur apprentissage, ce qui est renforcé par le fait que l'erreur doit d'abord être perçue comme une chance de progresser.

Concernant le deuxième pilier qu'est l'éducation, trois attitudes doivent être appliquées: la bienveillance, l'encouragement mais aussi la fermeté. Les écoles valorisent et entretiennent "l'agir positif" (Projet pédagogique, s. d.) en proposant toutes sortes d'activités (spectacles, solidarité...) contribuant au bon fonctionnement des établissements, ce qui pousse les élèves à prendre des responsabilités et favorise leur autonomie. Cela répond à deux besoins des enfants: le besoin d'appartenir et le besoin de contribuer. Ils sont ainsi invités à participer à la vie d'une petite société, celle de l'école, lieu où l'enfant apprend à vivre en relation avec les autres. Une relation de confiance doit notamment être établie entre chaque membre de l'école, adulte comme enfant, mais aussi avec les parents afin d'assurer une continuité entre l'école et la maison.

Le troisième pilier qu'est l'attachement à la culture française illustre le fait qu'une croissance heureuse est le fruit d'un enracinement, besoin humain important. L'attachement doit d'abord se faire au sein de l'établissement scolaire comme petit corps social, puis à la communauté nationale. Pour cela, les élèves sont sensibilisés à l'histoire, la géographie et la culture du pays, ils participent à des missions de solidarité, fréquentent des chefs d'œuvre du patrimoine local, régional ou national, pratiquent les arts du spectacle vivant...

2. Cours Jeanne d'Arc

a. Structuration et fonctionnement

Le Cours Jeanne d'Arc est une des écoles d'Espérance Banlieues. Elle accueille une classe par niveau, du CP à la sixième. Et chaque année, une classe supplémentaire d'un niveau supérieur ouvre pour permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité au sein de l'établissement. Chaque classe est composée de 15 élèves.

Le déroulement de la journée ressemble à celui d'une école classique, à quelques exceptions près. Notamment le matin, puisqu'avant de rentrer en classe, une assemblée a lieu durant laquelle un élève par niveau est appelé devant tout le monde afin d'être félicité pour son comportement de la veille. Puis les "élèves méritants"¹ lèvent les drapeaux de la France et de l'Europe, et toute l'école chante la Marseillaise "pour remercier les parents et la France qui leur permettent d'aller à l'école"². Ensuite les enfants entrent en classe. La récréation qui a lieu en milieu de matinée, a la particularité de ne pas être libre (contrairement aux autres récréations) puisque pendant cette dernière deux grands jeux sont systématiquement proposés (épervier, chat glacé, balle au prisonnier...), les enfants choisissent celui auquel ils participent.

¹ C'est de cette façon que sont appelés les élèves récompensés.

² Phrase prononcée chaque matin par le directeur de l'école afin d'annoncer l'hymne nationale.

En fin de journée, un temps d'études est prévu dans chaque classe pour que les enfants aient le temps de faire leurs devoirs avant de rentrer chez eux.

L'équipe éducative est constituée d'un directeur, d'une secrétaire, de six enseignantes (une par classe), de trois encadrants en service civique et de nombreux bénévoles intervenant sur des temps plus ou moins longs selon leurs disponibilités (une journée, un repas...).

b. Projet éducatif

Le projet éducatif du Cours Jeanne d'Arc met l'accent sur une approche holistique de chacun des élèves. Les résultats scolaires ne sont pas les seules préoccupations et l'école veille à ce que chaque enfant développe son caractère et sa volonté, ainsi que son sens moral et civique. L'instruction se situe au cœur de l'activité scolaire. La transmission et la maîtrise des connaissances fondamentales est assurée auprès de chaque élève, tout en veillant à respecter leurs capacités et leur rythme d'acquisition. L'éducation représente une véritable exigence que le Cours Jeanne d'Arc prend soin d'introduire dans toutes les activités, et pas uniquement dans les apprentissages scolaires. Les enfants sont amenés à apprendre à mieux se connaître, à développer un sens critique, le goût de l'effort, le sens des responsabilités, le respect d'autrui ainsi qu'une bonne confiance en eux. Une approche personnalisée selon les besoins des élèves est permise grâce à la liberté dont l'école bénéficie par son statut hors contrat, notamment par la mise en place de soutien scolaire. De plus, l'école accorde une importance considérable à la bienveillance, entre l'équipe éducative et les élèves, mais également vis-à-vis des enfants entre eux. Cette disposition va de pair avec le fait que l'école doit être le lieu dans lequel les enfants sont initiés à la vie civile et aux usages de la vie sociale.

II. Description du projet

1. Naissance du projet

La mise en place de ce projet est le fruit d'une longue période de réflexions et de discussions au sein du binôme que nous formons. Étudiantes dans le même groupe de TD pendant nos deux premières années d'études, au sein de la même association universitaire, nous avons également eu la chance de partir ensemble pendant un an d'échange à Montréal l'an passé. Nous avons donc développé des centres d'intérêts communs et appris à travailler ensemble. Au Canada, nous avons suivi des cours de socio-criminologie et de psychocriminologie avec lesquels nous avons pu relier quelques notions de psychomotricité notamment l'importance de l'environnement dans le développement de l'enfant, l'importance d'une bonne estime de soi, d'un bon rapport aux autres et donc, en premier lieu, à soi. Notre expérience commune d'une mission solidaire au Sénégal auprès d'enfants talibés³ a également contribué à l'intérêt que nous portons aux expériences vécues dans l'enfance par un individu et leurs impacts sur la personne qu'il tend à devenir. Par "expériences vécues dans l'enfance" nous entendons, l'histoire de l'enfant, son développement psycho-affectif et cognitif, la qualité des relations entretenues avec son entourage familial, social et leur contexte. Notre réflexion s'oriente donc vers une approche développementale du jeune adolescent et de ses problématiques.

2. Pourquoi l'école?

C'est donc avec l'objectif de relier davantage nos expériences et nos apprentissages théoriques, reçus à l'Université de Montréal, à la psychomotricité que nous avons souhaité effectuer un stage expérimental. Intimement convaincues que les expériences vécues pendant

³ Littéralement, un talibé est "celui qui cherche la connaissance", à travers la religion, le Coran. En réalité, ce terme est généralisé pour parler des enfants des rues au Sénégal.

l'enfance sont déterminantes et constituent la base sur laquelle l'identité de la personne se construit, nous cherchions une population d'enfants ou de jeunes adolescents, sans pathologie particulière, auprès desquels nous pourrions mesurer quelle pourrait être la place de la psychomotricité et expérimenter les techniques psychomotrices acquises au cours de la formation. L'école est donc un terrain de stage idéal et tout à fait cohérent avec notre projet. Le côté associatif et le public bénéficiaire d'Espérance banlieues nous a attirés. En effet, nous savons que les "quartiers difficiles"⁴ concentrent une importante part de la criminalité en France. Les enfants qui y grandissent sont bien souvent exposés à de nombreux facteurs criminogènes: statut socio-économique, parents absents, mauvais résultats scolaires, une culture différente de celle du pays, exposition précoce à la violence, vie en communauté isolée du reste de la population...⁵ Partisanes de la théorie selon laquelle les comportements déviants sont souvent l'expression d'une souffrance interne, ce public nous interpelle énormément. Il est important de préciser que nous ne nous attendions pas à faire face à de futurs criminels, ni même à des enfants en détresse, et nous ne prétendons pas être dans une démarche de prévention de la délinquance. Cependant, les problématiques que les enfants du Cours Jeanne d'Arc peuvent nous donner à voir nous intéressent particulièrement. Les valeurs de l'association nous plaisent et résonnent même avec la vision que nous avons de la psychomotricité. Ses trois missions sont d'augmenter chez les élèves le goût de la réussite, l'estime de soi et l'envie d'aimer le pays. En psychomotricité, nous avons conscience de l'importance, pour un bon développement, de prendre conscience de ses capacités, d'avoir une bonne estime de soi et d'un environnement de confiance, ce qui est en totale cohérence avec l'idéologie d'Espérance banlieues. Nous avons également conscience que la souplesse permise par un établissement hors contrat peut faciliter nos expérimentations.

⁴ Terme utilisé par Espérance banlieues.

⁵ D'après les enseignements de "Délinquance et facteurs criminogènes" et de "Socio-criminologie" de l'Udem.

3. Orientation vers un public expérimental spécifique

L'adolescence, souvent résumée à la puberté et à la "crise" associée, est en fait un réel processus d'identification. C'est une période durant laquelle l'enfant fait le choix de celui qu'il veut être. Il est en capacité de faire le tri entre ce qu'il garde et ce qu'il rejette pour façonner sa personnalité, son identité d'adulte. L'adolescent développe sa capacité à penser de façon abstraite et à raisonner de manière plus efficace et scientifique. Il développe son jugement moral. Il s'affirme, essaie de nouvelles expériences afin de se construire à partir de toutes ces choses vécues. Cette période sensible pendant laquelle l'individu se forge est donc l'occasion de mettre à profit les expériences passées, vécues dans l'enfance. Il peut donc intérioriser et faire siennes les expériences positives et rejeter, modifier ou adapter les plus négatives. Nous considérons donc ce moment comme une étape lors de laquelle l'enfant est en capacité de faire un état des lieux de sa vie, de ce qu'il est, pour façonner ce qu'il aspire à être. C'est dans l'accompagnement de ce processus que nous envisageons un rôle éducatif⁶ de la psychomotricité auprès de jeunes adolescents.

4. Les émotions comme axe de travail

Les élèves de la classe de sixième sont des enfants que l'on entend et voit beaucoup lors des moments partagés avec le reste de l'école, les temps de récréations ou de déjeuner. Que ce soit entre eux ou envers d'autres élèves de l'établissement, les comportements de ces jeunes sont souvent emprunts de violence, verbale ou physique. En effet, c'est l'âge où les garçons ont tendance à hausser le ton et frapper pour se faire entendre et où les filles tiennent des discours extrêmement virulents envers un ou une camarade lors d'une dispute. Nous ressentons chez ces sixièmes un profond besoin d'affirmation, d'existence et de considération;

⁶ Cette notion est détaillée dans la **Première partie: III**, 1. Champ éducatif de la psychomotricité dans un cadre scolaire

tentatives qui se terminent bien souvent dans le bureau du directeur pour une punition puisque ce comportement est inadapté en milieu scolaire, d'autant plus qu'étant les plus grands de l'établissement, les enseignants comptent sur eux pour montrer l'exemple aux plus jeunes. Ces excès de colère chez les élèves rendent compte, selon nous, de la difficulté qu'ils ont à comprendre et gérer leurs émotions. Cela pourrait également sous-entendre un manque d'outils pour verbaliser leurs ressentis provoquant une extériorisation de ceux-ci par l'agir.

Lors des temps d'observations au sein de leur classe, nous avons été surprises par les nombreux discours haineux, voire racistes qu'ils échangent entre eux. En effet, un bon nombre d'élèves s'identifient par leurs racines étrangères et se comparent les uns aux autres. Ces phénomènes largement présents au sein de leurs relations montrent le besoin qu'ils éprouvent d'appartenir à un groupe.⁷ Malgré tout, les liens entre eux restent très forts et c'est en nous appuyant sur ces liens sociaux déjà solides que nous avons souhaité leur faire expérimenter ensemble quelque chose qui est à la fois universel et propre à chacun: les émotions. Nous pensons qu'avoir une meilleure connaissance de ses émotions permet une meilleure connaissance de soi et ainsi une meilleure gestion de celles-ci. La capacité à reconnaître et nommer les émotions chez les autres favorise la socialisation et l'identification de soi par rapport aux autres, dans la différenciation. A cet âge où l'appartenance à un groupe de pairs est primordiale et où une écoute de soi est fondatrice, nous avons donc choisi d'utiliser les émotions et compétences émotionnelles pour venir nourrir ces divers processus d'identification, enjeu de l'adolescence.

⁷ La notion de groupe, importante dans la période adolescente, sera détaillée dans la **Deuxième partie**: I, 2. *b. Le groupe de pairs à l'adolescence*

III. Modalités des expérimentations

1. Champ éducatif de la psychomotricité dans un cadre scolaire

Éducation vient du latin *educare* signifiant nourrir, apporter les éléments fondamentaux à la satisfaction des besoins, ou *educere*, grandir, répondre à une volonté d'adaptation à l'environnement (Valentin-Lefranc, 2020). Cette aptitude étant inscrite dans le décret de compétences des psychomotriciens, nous pouvons donc être amenés dans le cadre de l'exercice de notre profession à proposer de l'éducation psychomotrice, que ce soit auprès de professionnels ou d'usagers. Mais qu'est-ce qu'éduquer? Et comment le faire au sein du cadre scolaire? D'après le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), il s'agirait de "Donner à quelqu'un, spécialement à un enfant ou à un adolescent, tous les soins nécessaires à la formation et à l'épanouissement de sa personnalité".

En tant que psychomotriciens, en plus de connaître le développement psychomoteur sain et pathologique de l'Homme, nous nous devons d'avoir "une approche du corps dans toutes ses intelligences" (Valentin-Lefranc, 2019, p.110). Ainsi nous savons que les apprentissages se font dans un premier temps avec le corps en mouvement car en passant par le sensoriel, par de l'éprouvé, par des perceptions, un sujet parvient plus facilement à intégrer de nouvelles informations qu'il aura lui-même vécues. Il aura de ce fait une meilleure connaissance de son corps, de ses capacités et donc de sa propre personne. Dans le cadre de l'éducation psychomotrice, et particulièrement en milieu scolaire, notre rôle serait de favoriser le développement des enfants, que ce soit au niveau affectif, intellectuel ou moteur, grâce à l'expérimentation par le corps. "Le travail du psychomotricien en prévention et en éducation aussi permet d'aborder l'enfant par le corps et ses médiations sur les trois points constitutifs de la personnalité et de l'identité: l'affectif, le cognitif et le moteur." (Valentin-Lefranc, 2019, p.110). C'est donc dans ce champ d'action qu'est l'éducation, que nous avons orienté nos ateliers, avec l'intention de faciliter la régulation tonico-émotionnelle des élèves de sixième.

Pour cela, nous leur avons proposé de passer par l'expérimentation corporelle et relationnelle, à travers différentes propositions, de manière à ce qu'ils puissent vivre des choses par eux-même et en tirer ce que Valentin-Lefranc appelle des "savoirs du corps", puis "des savoirs savants" (2019, p.111).

2. Processus de création des ateliers

a. Observation du terrain de stage

Après plusieurs semaines d'observations au sein des classes du Cours Jeanne d'Arc sur des temps de classe, de récréations, de repas et suite à quelques échanges avec l'équipe éducative et pédagogique, nous avons décidé de mettre en place deux projets. Le premier, que nous ne développerons pas dans cet écrit, concerne la classe de CE1. Il s'agit d'ateliers psychomoteurs de vingt minutes par demi-classe tous les jeudis matins dans lesquels nous proposons des activités favorisant l'attention et la concentration des élèves. Notre second projet, traité dans ce mémoire, concerne la classe des sixièmes (voir annexe 1), c'est-à-dire les plus grands élèves de l'école. Leur salle de classe se situe dans un bungalow au fond de la cour, ce qui crée une scission avec le reste de l'établissement. Ces élèves, au tout début de leur adolescence, seraient les plus petits dans "la cour des grands" en cursus normal. En effet, la transition entre l'école primaire et le collège marque une étape importante pour l'enfant dans sa scolarité. C'est donc à cet âge que l'enfant se détache symboliquement de sa famille pour créer de plus importants liens sociaux avec ses pairs (Marcelli et al., 2018, p.668). Nous pensons qu'il est pertinent d'accompagner les adolescents dans cette quête d'eux-mêmes, en les aidant à découvrir les compétences émotionnelles dont ils disposent et ainsi, aboutir à une meilleure connaissance de soi. D'autant plus que, pour ces élèves du cours Jeanne d'Arc, le cadre reste fixe tandis que leur corps se transforme et les émotions qui les traversent sont plus puissantes. C'est donc en orientant notre projet sur l'accompagnement de ces élèves dans leurs

capacités émotionnelles que nous avons voulu créer un temps pour eux. Cet âge étant souvent synonyme d'affirmation et de contradiction avec les adultes, nous avons fait le choix de ne pas représenter pour eux des figures d'autorités au même titre que les enseignants ou "Services civiques". Nous avons pris le temps, lors d'un rapide échange en classe, de leur expliquer que nous étions nous aussi, encore à l'école, et que nous aurions besoin d'eux, de leur participation dans un projet pour lequel un écrit nous est demandé en fin d'année pour avoir notre diplôme. Lors de cet échange les élèves ont été réceptifs, curieux et semblaient prêts à bien vouloir nous "aider" pour ce travail.

b. Mise en place et fonctionnement des ateliers

Nous avons séparé la classe en deux groupes de sept et huit élèves afin de nous rendre plus disponibles pour chacun d'entre eux et pour faciliter la discipline. Nous avons demandé à la maîtresse de la classe des sixièmes de constituer ces groupes de manière à ce qu'ils soient le plus hétérogènes possible en fonction du comportement des adolescents, de leurs affinités entre eux et du ratio filles-garçons. Chaque demi-classe venait en atelier une semaine sur deux, le jeudi après-midi de 14 heures à 15 heures, créneau pendant lequel l'autre groupe était en cours d'arts plastiques. La salle de cantine était à notre disposition durant cette plage horaire pour nous permettre d'effectuer nos séances.

Pour chaque groupe, entre l'évaluation initiale et finale, nous avons disposé de cinq séances. Nous avons consacré la première à la création d'une dynamique de groupe afin que chacun puisse y trouver sa place. Pour cela, nous avons mis en place des propositions les amenant à s'adapter les uns aux autres en mettant à l'œuvre certains concepts psychomoteurs comme le rythme, la régulation tonique, l'espace, l'écoute... Nous avons également choisi de créer un rituel de fin avec eux durant ce temps. Les trois séances suivantes étaient consacrées chacune à deux émotions: joie et tristesse, colère et surprise, peur et dégoût. Nous avons décidé

de travailler à partir de ce socle émotionnel (les six émotions de base précédentes) duquel découlent toutes les autres nuances donnant ainsi des émotions plus complexes⁸. En outre, nous avons tenté d'associer des émotions qui ne soient pas toutes les deux à connotation trop négative. La dernière séance, quant à elle, a été l'occasion de confronter toutes les émotions expérimentées ensemble et de faire une conclusion du travail réalisé tout au long de ces ateliers.

c. Evaluations et récoltes des données auprès du public expérimental

Afin d'avoir une idée de la pertinence de nos ateliers auprès de cette classe, nous avons prévu deux temps d'évaluation à quatre mois d'intervalle. Nous avons bénéficié d'une période importante pour réfléchir et élaborer notre projet. Sa mise en œuvre dans la classe a débuté par le premier temps d'évaluation qui a eu lieu au mois de décembre. Le second, quant à lui, s'est déroulé à la fin du mois de mars ce qui nous a permis de récolter et d'analyser les données à temps pour les utiliser dans cet écrit. N'ayant pas accès à un outil étalonné nous permettant d'évaluer les capacités à gérer les émotions, nous avons donc créé un "questionnaire des émotions" adressé à chacun des élèves afin d'avoir une idée de la connaissance qu'ils en ont (voir annexe 2). Les élèves ont complété ce questionnaire lors d'un temps en classe. Le questionnaire a été créé avec l'aide de notre tutrice externe de stage et testé sur un enfant de 11 ans d'un autre établissement. Ce pré-test nous a permis d'ajuster la difficulté et de définir les conditions de passation: temps accordé, quels éléments de réponses donner aux élèves en cas de questions... Nous voulions évoquer chacune des émotions de base⁹ afin de ne pas parler seulement des plus évidentes (colère, joie, tristesse) et ainsi introduire la notion de diversité dans ce que l'on peut ressentir en tant que sujet.

⁸ rf **Deuxième partie: II, 2, c. Le développement émotionnel**

⁹ Joie, tristesse, colère, surprise, peur et dégoût.

3. Élaboration des ateliers

L'élaboration des ateliers a commencé par l'instauration d'un cadre afin d'assurer le meilleur déroulement des séances possible. Pour cela, nous avons opté pour des repères spatio-temporels stables. Au niveau spatial, les ateliers avaient toujours lieu au même endroit, et nous avons adapté la salle de cantine, dans laquelle se déroulaient les séances, en matérialisant une séparation à l'aide d'une rangée de tables pour réduire de moitié l'espace dont nous bénéficions. La superficie initiale dont nous disposions était bien trop grande et nous avons ressenti, lors de la première séance, que les élèves avaient besoin de remplir cet espace, tant au niveau sonore que par leur agitation motrice. Sur le plan temporel, les séances avaient toujours lieu aux mêmes horaires d'une semaine à l'autre. De plus, la mise en place de rituels que nous détaillerons dans la prochaine sous-partie a permis d'apporter des repères stables structurant le déroulement de la séance.

Nous avons également pensé le cadre en imposant une composition fixe des groupes, en collaboration avec la maîtresse. La place de la discipline, elle, a évolué au fil de temps en fonction de ce que les élèves nous donnaient à voir et à ressentir. Très rapidement nous avons dû penser et imposer un cadre plus ferme et contenant pour que les jeunes soient le moins dissipés possible. Lors de la première séance, la grande agitation des élèves, autant motrice que psychique, était également probablement due au fait que l'atelier était quelque chose de nouveau pour eux et qu'il sortait du cadre scolaire (pas de maîtresse, pas d'évaluations, pas de salle de classe...). Nous avons pris le temps nécessaire, à plusieurs reprises, et parfois au détriment de certaines propositions, de leur expliquer l'importance de la discipline et de leur implication au sein des séances. Nous avons même instauré un tableau des comportements¹⁰ spécifique à notre atelier dans le but de les encourager à se comporter le mieux possible.

¹⁰ Tableau permettant de noter chaque fois qu'un élève avait un comportement inadapté.

Nous avons pris le parti de ne pas préparer tous les ateliers avant de débiter ce projet mais de les penser une, voire deux semaines avant de les proposer aux élèves en séance. Cela nous permettait de nous adapter à ce que nous montraient les élèves lors des ateliers précédents, et d'orienter nos séances par rapport aux affinités qu'ils développaient envers certaines propositions. Nous avons parfois été amenées à en supprimer certaines au profit d'autres qu'ils investissaient particulièrement. Nous avons autant que possible essayé de les rendre acteurs de ces ateliers pour qu'ils soient le plus réceptifs possible et qu'ils y portent un réel intérêt. À la fin de chaque séance, nous leur demandions ainsi ce qu'ils avaient apprécié et ce qu'ils avaient moins aimé, et pourquoi, de manière à adapter le contenu de nos prochaines propositions, pour qu'ils puissent y prendre du plaisir.

4. Déroulement d'une séance type

Pour chaque groupe, nous étions toutes les deux présentes pour encadrer les ateliers. Chacune avait un rôle bien précis, que nous échangeions en fonction des groupes que nous encadrions. L'une de nous animait la séance, c'est-à-dire qu'elle donnait les consignes, montrait l'exemple et participait aux propositions, gérait les temps de verbalisation... L'autre, plus en retrait, était missionnée de gérer la musique, d'apporter un soutien pour faire respecter les règles et maintenir la discipline, tout en étant suffisamment disponible pour porter un regard extérieur à ce qu'il se jouait durant les séances et faire le plein d'observations.

Chaque séance commençait par un rituel de début: en cercle, debout, chacun devait dire un mot pour définir l'état émotionnel dans lequel il se trouvait à l'instant t, sans se justifier. Ensuite, chacun devait dire son prénom tout en réalisant un geste en lien avec l'une des deux émotions que nous allions aborder dans la séance, puis tout le groupe reprenait le prénom énoncé et le geste associé. S'en suivait un temps de verbalisation, assis en cercle, sur ce que les élèves connaissaient des émotions du jour, leurs manifestations psychiques et corporelles,

leur impact sur la respiration, les situations qui pouvaient les mettre dans tel état émotionnel... Pour mettre les adolescents en mouvement, nous proposons ensuite un temps de déplacement dans l'espace pendant lequel ils pouvaient expérimenter leur kinésphère¹¹ en fonction d'émotions qu'ils devaient interpréter en s'appuyant sur un support musical évoquant telle ou telle émotion. Ce temps était l'occasion pour eux à la fois d'éprouver les différentes émotions, mais aussi de percevoir les différentes manifestations d'une même émotion chez leurs camarades. Après cela, d'autres propositions différentes d'une séance à l'autre étaient réalisées. Un second temps de verbalisation était ensuite instauré pour faire le point sur le contenu de la séance, leur permettre de verbaliser leurs ressentis et échanger autour de moyens concrets permettant de réguler les émotions expérimentées le jour-même. Enfin, pour clôturer la séance, nous réalisons tous ensemble un rituel de fin digne d'un haka des émotions. Nous avons construit ce dernier de la manière suivante: en cercle, sur un rythme marché, nous adoptions tous les huit temps, ensemble, des postures symbolisant certaines émotions (la tristesse, la colère, la peur et la joie), postures que les élèves ont eux-mêmes choisies lors de la création de ce rituel.

¹¹ Nous définirons ce terme et détaillerons comment nous avons travaillé avec dans la **Troisième partie**, I, 3, b. *Chacun son espace*

Deuxième partie: Apports théoriques

I. Analyse du public concerné

1. L'adolescence

a. Comment définir cette période charnière?

Étymologiquement, le mot adolescence vient du latin “adolescere” signifiant croître, grandir (Le Littré en ligne, s. d.), ce qui peut aussi bien nous renvoyer aux dimensions physique que psychologique sous-entendues dans ce terme.

Les travaux sur l'adolescence sont nombreux et variés. La diversité des définitions et des approches, selon les époques également, reflète bien la complexité de cette période de la vie. Voici quelques définitions qui permettent d'appréhender la notion. L'adolescence est définie comme une “Période de transition développementale qui comporte des changements physiques, cognitifs, affectifs et sociaux et qui se manifeste sous différentes formes selon les milieux sociaux, culturels et économiques” dans la 9ème édition de *Psychologie et développement humain*. Pour Winnicott, “l'adolescence est une découverte personnelle.(...) Chaque sujet est engagé dans une expérience, celle de vivre, et dans un problème, celui d'exister” (cité par Birraux, 2013, p.32). L'adolescence serait “une forme moderne d'émergence de la personne sociale” (Marcelli et al., 2018; p.23), dont l'ethnologie apporterait le facteur hétérogène des adolescences, l'approche historique, elle, témoignerait d'une “institution d'après-guerre en continuelle évolution” (Marcelli et al., 2018, p.27), tandis qu'une approche plus anthropologique de l'adolescence la définirait comme “une constante, tuer l'enfant au seuil de l'âge adulte” (Marcelli et al., 2018, p.31). C'est ainsi que ces auteurs expliquent que les adolescents ont pour défi de “choisir parmi l'hétérogénéité des trajectoires possibles, comment quitter définitivement leur statut d'enfant et affirmer leur identité.” (p.34).

D'après le large panel de définitions existant pour l'adolescence, nous partirons du principe qu'il existe autant d'adolescences que d'individus. Il s'agit d'une période singulière et

propre à chacun, non pas un phénomène uniforme. Cela pourrait en partie laisser penser que l'accompagnement de ces jeunes en quête d'eux-mêmes soit complexe. Nous nous baserons cependant sur une définition globale de cette période du développement mettant en commun les différentes thématiques soulevées par les auteurs et qui nous semblent pertinentes pour notre travail. Ainsi, nous définirons l'adolescence comme une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte pendant laquelle l'individu, acteur dans le processus, doit composer avec ce qui fait déjà partie de lui (identité génétique, physiologique, familiale, culturelle...) pour forger celui qu'il veut devenir et ainsi, aboutir à une identité propre et unique. C'est donc un processus d'individuation, une quête de l'identité. "L'identité renvoie à la conception que l'individu a de lui-même, de ses identifications et de ses différents rôles sociaux" (Papalia & Martorell, 2015, p.330). L'adolescence revêt également un aspect psychosocial car l'adulte en devenir doit effectuer un important travail de discernement concernant celui qu'il aspire à être. Erikson définit même l'identité comme une "conception unifiée du soi composée d'objectifs, de valeurs et de croyances auxquels la personne est fortement attachée" (Papalia & Martorell, 2015, p.331). Le sujet doit donc être en mesure de faire le point sur l'enfant qu'il a été et l'adulte qu'il souhaite devenir. C'est notamment pendant cette période de pause et de prise de recul, qu'Erikson nomme "Moratoire psychosocial" (as cited in Papalia & Martorell, 2015, p.331), que le jeune ouvre ses champs d'intérêts, d'investissements, d'engagements. Cet éventail de possibilités concernant son futur dépend du bagage bio-psycho-social dont il est doté. Ainsi, nous souhaitons donner quelques éléments nous permettant de cerner grossièrement certaines des spécificités des jeunes auprès desquels nous avons travaillé.

b. Spécificités de l'adolescence du public expérimental

Les jeunes que nous avons accompagnés constituent une classe de 15 élèves, 5 filles et 10 garçons âgés de 10 à 12 ans. Ils sont donc au tout début de l'adolescence selon l'OMS qui

situe cette “période de transition critique” entre 10 et 19 ans. 14 enfants ont des origines algériennes, marocaines ou tunisiennes qu’ils aiment mettre en avant et dont ils sont très fiers. Plusieurs élèves de la classe se retrouvent à “l’école arabe”¹² le mercredi ou le samedi après-midi où ils apprennent l’arabe et la pratique de la religion musulmane. Il n’est pas rare que les élèves se parlent en arabe pour se taquiner ou bien faire rire l’entourage en présence d’un adulte. Il est également nécessaire de rappeler le fait que ces jeunes vivent en banlieue parisienne, dans des appartements peu spacieux, où ils partagent souvent leur chambre avec l’un de leur frère ou sœur. Ce sont des jeunes dont les parents peuvent être en difficultés pour l’aide au devoir¹³ ou pour les accompagner en sorties, les élèves sont donc souvent chez eux, à jouer aux jeux vidéos ou à regarder la télévision, d’autant plus cette année avec la crise sanitaire. Plusieurs d’entre eux avaient des activités sportives comme le football ou la boxe qui ont malheureusement dû s’interrompre. Les centres d’intérêts partagés par cette classe et dont on entend souvent parler sont la Playstation, les mangas, le rap. Les vacances qui sont habituellement attendues par les élèves sont ici redoutées. En effet, lors de temps d’échanges informels, nous comprenons que les élèves n’aiment pas les vacances car ils s’ennuient et ne peuvent “même pas aller au bled” (Aïcha, élève de 6ème, 7 janvier 2021). Nous garderons donc en tête les diverses particularités de cette classe de jeunes adolescents, sans pour autant détailler les facteurs culturels et socio-économiques entrant en jeu. Tous les élèves de l’établissement portent un uniforme: un pull vert pour les garçons, bordeaux pour les filles, ainsi aucune distinction ou discrimination vestimentaire ne peut être faite, à cet âge où le corps commence à se personnaliser, notamment dans les vêtements ou accessoires.

¹² Nommée ainsi par les élèves.

¹³ L’école a le projet de mettre en place un groupe d’accompagnement des parents dans l’aide aux devoirs de leurs enfants.

c. Corps et adolescence

Le corps à une place centrale dans le processus adolescent. Lieu de nombreux changements tant externes (morphologiques) qu'internes (hormonaux), il représente parfaitement tous les enjeux de cette période charnière. L'objectif étant de "Prendre corps en soi, se construire un personnage" (Le Breton, 2016, p.13), il faut accepter ce corps nouveau et le faire sien. L'enjeu est de taille puisque ce dernier est en total remaniement avec la puberté. Nous n'approfondirons pas les mécanismes de ce processus mais il est bon d'évoquer la complexité de cette période pendant laquelle l'enveloppe corporelle prend une apparence d'adulte, renfermant toujours une identité infantile. Un ajustement et une acceptation seront de mise pour intégrer cette nouvelle identité physique et psychique en pleine mutation. Les chamboulements hormonaux engendrent une sensibilité émotionnelle accrue difficile à gérer pour ces adultes en devenir. Le corps redevient donc vecteur de l'expression des émotions¹⁴, notamment à travers le tonus¹⁵, ce qui lui donne un aspect social. Au-delà de ce qu'il exprime et des interactions qu'il permet, le corps subit le regard de l'autre et ainsi une certaine pression sociale. Il constitue en effet le côté visible de ce qu'est l'individu et de la façon dont il se présente au monde, aux autres. Ce corps, universel mais propre à chacun, est soumis à des normes sociales, culturelles, des critères de beauté, de performance qui ne sont pas toujours compatibles avec l'aspect physiologique, anatomique du développement normal du corps¹⁶. "Le corps est sous les projecteurs d'une certaine conception que la société a de lui, de sa fonction, de sa valeur." (Birraux, 2013, p.58). Au travers de la publicité, de la mode, des idéaux, la bonne santé du corps est souvent malmenée au profit de la bonne image¹⁷. Ainsi, à l'adolescence, les individus sont confrontés à cette importante pression sociale, et adopter et

¹⁴ À l'image du fonctionnement tonique chez le tout petit, **Deuxième partie: II, 1) c. La tonicité, du tout petit à l'adolescent**

¹⁵ cf **Deuxième partie: II, 1, b. Le tonus, support essentiel des émotions**

¹⁶ Paumel, 2021

¹⁷ Nous parlons ici de l'image perçue par l'entourage et non pas de l'image du corps défini à la **Deuxième partie: I, 2, b. Le groupe de pairs à l'adolescence**

accepter son corps propre ne semble possible qu'une fois celui-ci validé et approuvé par les autres, par la société. Ce phénomène actuel pose alors la question suivante: si le corps est autant codifié et contrôlé, les émotions qui l'animent le sont-elles tout autant ? Quoi qu'il en soit, nous évoquerons ultérieurement l'importance du groupe et du sentiment d'appartenance à ce dernier dans lequel le corps en relation sert la capacité à l'accepter. Le groupe représente en effet un espace transitionnel¹⁸ dans lequel, à défaut de s'identifier à la société, l'individu - par son corps et celui des autres membres - peut s'identifier à ses pairs et donc contribuer au travail d'élaboration de son identité propre¹⁹.

d. Adolescence et milieu scolaire

L'entrée dans l'adolescence pourrait correspondre avec l'entrée en 6ème, au collège. Le fait de passer des aînés de l'école primaire aux plus petits de la "cour des grands" est souvent une étape nécessitant une plus grande autonomie du sujet et une séparation symbolique avec la famille afin de s'ouvrir "à un nouvel environnement et à la socialisation" (Marcelli et al., 2018, p.668). Dans le cas de notre lieu de stage, la classe de sixième est la plus haute de l'établissement à ce jour et le type d'enseignement reste le même que pour les niveaux inférieurs, c'est à dire qu'une seule et même institutrice enseigne toute les matières, à l'exception de la physique-chimie et de l'anglais. Les élèves que nous suivons n'ont donc pas vécu cette transition de la primaire au collège et ne sont pas soumis à un fonctionnement les incitant à acquérir une plus grande indépendance et à se responsabiliser. Nous ne comptons pas ici réfléchir sur le meilleur des systèmes, nous pensons que chacun a ses avantages et ses inconvénients. Une continuité dans les méthodes d'enseignement pourrait permettre une plus

¹⁸ Ce terme est détaillé en **Deuxième partie: I, 2. a. Un outil du lien**

¹⁹ cf **Deuxième partie: I, 2. b. Le groupe de pairs à l'adolescence**

grande stabilité dans le parcours scolaire, cependant le fait de passer un cap permet une responsabilisation de l'enfant.

L'école et les résultats scolaires sont très importants pour tous les élèves et occupent une place centrale dans leur préoccupation quotidienne. C'est au travers de notre méthode d'évaluation, le "questionnaire des émotions", et au cours d'échanges avec la classe que nous ne pouvons que confirmer l'étude de la Fédération nationale des écoles de parents et d'éducateurs qui démontre que les études viennent en seconde position dans les préoccupations à l'adolescence (Marcelli et al., 2018, p.669). A la tête des préoccupations de l'adolescent, nous retrouvons les relations avec les pairs que nous détaillerons ultérieurement. L'école à l'adolescence est donc un lieu particulièrement investi par les jeunes qui se doit d'être adapté aux problématiques de cette tranche d'âge afin de fournir le meilleur accompagnement qu'il soit dans cette quête de soi.

2. Le groupe

a. Le groupe, phénomène dynamique et vecteur de la relation

Le mot groupe provient de l'italien "groppo", ce qui signifie nœud (Larousse en ligne, s. d.), ce dernier étant lui-même défini par le CNRTL comme un "entrelacement de deux ou plusieurs extrémités d'objets flexibles (cordes ou fils) destiné à les réunir" (s. d.). Si nous considérons le groupe à la lumière de cette définition, nous pourrions le percevoir comme le rassemblement de plusieurs personnes entrant en contact. Or le groupe ne se résume pas uniquement à un regroupement de personnes, auquel cas on parlerait plutôt d'un agrégat. De manière plus précise, le groupe serait composé de plusieurs personnes en relation les unes avec les autres, et se retrouvant autour d'intérêts communs, tout en respectant une certaine organisation et structuration (statuts, rôles, normes).

Anzieu et Martin distinguent cinq catégories fondamentales de groupe: la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire ou restreint et le groupe secondaire. (2007)

Nous traitons dans ce mémoire des groupes dits “primaires”, puisqu’il s’agit de la catégorie de groupe avec laquelle nous avons travaillé dans ce projet. Nous avons en effet affaire à un rassemblement d’un petit nombre de personnes où chacun peut avoir sa propre perception des membres constituant ce groupe et où les échanges interindividuels sont favorisés par le fait que les individus de ce groupe poursuivent des intérêts communs de façon active. Les liens affectifs créés sont donc importants car chaque individu a sa place et son rôle dans le groupe, et se met au service de l’objectif partagé. On observe également une “forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité; union morale des membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun” (Anzieu & Martin, 2007, pp.36-37). Ce dernier aspect est également une caractéristique du groupe restreint, que constitue une classe d’élève de façon générale.

Lewin, psychologue allemand, développe l’aspect dynamique du groupe à travers sa gestalt théorie, autrement appelée psychologie de la forme²⁰. En effet, “le groupe est conçu par Lewin comme une réalité *sui generis*²¹, irréductible aux individus qui le composent, et à la similitude de leurs buts ou de leurs tempéraments.” (Anzieu & Martin, 2007, p.85). Le groupe est donc un système dynamique au sein duquel les membres et les éléments du champ (objectifs, règles, répartition des rôles entre les membres, etc.) sont interdépendants et créent ainsi un équilibre (Anzieu & Martin, 2007, pp.81-85). Chaque membre d’un groupe vient donc chercher en lui (le groupe) quelque chose dont il a besoin.

L’homme étant un être social, il vit à travers le regard d’autrui, ce qu’il peut retrouver au sein d’un groupe. Cela lui permet de se sentir exister, phénomène qui débute dès la naissance et se poursuit tout au long de la vie, sans quoi il risquerait de voir son intégrité psychique

²⁰ “gestalt” terme d’origine allemande signifiant littéralement “ forme”. Aujourd’hui, ce terme est utilisé pour parler d’une psychothérapie visant une meilleure connaissance de soi permettant de “mieux vivre”.

²¹ D’un genre propre, spécifique.

altérée. Au-delà des besoins physiologiques nécessaires au maintien de l'équilibre physique de l'être humain (sommeil, alimentation, respiration...), ce dernier a également des besoins psychologiques dont nous parle Portelance dans *Relation d'Aide et Amour de Soi*. "Le besoin psychique est une nourriture de nature immatérielle et d'origine relationnelle qui est essentielle au fonctionnement normal et équilibré d'un individu." (2007, p.110). À ce propos, elle évoque sept besoins primordiaux dont les besoins d'amour, de reconnaissance et d'affirmation, dans lesquels le reflet de ce que l'on est dans le regard de l'autre fait partie intégrante. L'homme peut ainsi satisfaire ce besoin par son appartenance à un groupe. A tout âge, le groupe de pairs a un aspect sécurisant car il procure à ses membres un substitut de ce qu'apporte la mère à son bébé. "Le groupe de semblables ou de pairs est, après la mère, le second miroir où chacun peut s'assurer de son identité dans une reconnaissance réciproque." (Anzieu & Martin, 2007, p.308). Ce phénomène a notamment toute son importance au moment de la période de construction identitaire qu'est l'adolescence.

b. Le groupe de pairs à l'adolescence

"L'adolescence augure un autre rapport à la relation à l'autre que dans l'enfance. En pleine quête identitaire, l'autre devient un miroir." (Potel, 2015, p.77). Le regard d'autrui est alors recherché, comme le reflet de sa propre personne, de son image qui a tendance à changer à cette période cruciale de la vie. "L'adolescent a alors un long travail de deuil à faire: quitter l'enveloppe du petit enfant pour pouvoir investir ce nouveau corps d'adulte." (Potel, 2015, p.77). Le corps subissant de nombreuses modifications à l'adolescence, son apparence évolue et il est parfois compliqué de se l'approprier. L'image du corps des adolescents est alors altérée. Cette dernière est un concept développé par Schilder qui la définit comme la représentation que chacun se fait de son propre corps. Pour Dolto, cette image du corps est inconsciente, individuelle et personnelle (Boutinaud, 2020). Elle se tisse en fonction de notre vécu personnel

et émotionnel, mais également dans la relation aux autres. “Elle offre ainsi le sentiment d’exister, d’être unique et différent de l’autre ; elle est le support du narcissisme qui permet qu’à travers notre image nous nous sentons soutenu et aimé.” (Dauga, 2013, p.51). L’image du corps des adolescents est donc mise en jeu lorsqu’ils se trouvent en relation avec leurs pairs auprès desquels ils cherchent l’acceptation et l’identification. “Appartenir à un groupe rassure, donne une peau. Être soi mais pareil aux autres.” (Potel, 2015, p.76).

“Nous pouvons parler d’adolescence en tant que groupe, car les individus y partagent une incertitude identitaire provoquée par le sentiment de sortir de l’enfance sans pour autant se sentir encore appartenir au groupe des adultes.” (Marcelli et al., 2018, p.34). Durant cette période, de nombreux réaménagements sociaux s’opèrent, entre les jeunes et les adultes (notamment leurs parents), mais aussi entre les jeunes entre eux. Les relations groupales entre pairs s’accroissent et se renforcent. Les adolescents font partie de bandes, c’est-à-dire des “regroupements de jeunes qui se distinguent en fonction de caractéristiques sociales particulières.” (Papalia & Martorell, 2015, p.350). Ces groupes présentent de nombreux intérêts pour les adolescents qui viennent y trouver un soutien social et narcissique, un support d’identification, un espace facilitant l’expérimentation de nouvelles relations différenciées mais également un moyen de les aider à se séparer de leurs parents et de devenir plus autonome (Paumel, 2021). Le groupe permet ainsi d’offrir de nouveaux repères à ces individus en plein remaniement identitaire. “Il offre à l’adolescent en pleine quête identitaire, une fonction de *Moi-auxiliaire*²², et les prémices d’un nouvel *Idéal du Moi*²³ en jachère.” (Paumel, 2019, p.235). Ainsi, le groupe permet des phénomènes d’identification, de valorisation et de soutien, d’où son utilisation en thérapie.

²² En psychanalyse, le Moi-Auxiliaire a pour fonction d’assurer une certaine contenance, et facilite également les processus de mentalisation permettant à un sujet de ne pas se désorganiser psychiquement.

²³ En psychanalyse, l’Idéal du Moi signifie ce que l’on veut être pour faire plaisir à l’autre. (Institut Français de Psychanalyse, 2021)

c. Le groupe thérapeutique

“Le groupe lui-même, s’il est convenablement mené, est thérapeutique.” (Anzieu & Martin, 2007, p.148). Le groupe thérapeutique trouve son origine dans les années 20 de façon quasi simultanée aux Etats-Unis et en grande Bretagne. Qu’il s’agisse de prise en charge d’un trop grand nombre de traumatisés de guerres ou découlant de certaines caractéristiques culturelles²⁴ (Marc & Bonnal, 2014, Intro), cette nouvelle façon de prendre en charge fera rapidement ses preuves et s’étendra largement en Europe, notamment en France en 1968 à la faveur de la “révolution culturelle”²⁵, sous forme de “groupes de développement personnel” (Marc & Bonnal, 2014, Intro). Largement inspiré du courant psychanalytique en théorie, le groupe thérapeutique en pratique regroupe un large éventail d’approches et c’est ce qui en fait d’ailleurs sa richesse et sa faculté d’adaptation à toutes sortes de publics et de problématiques. Ainsi, à l’image de ce qu’il contient, c’est par la diversité de ses composants, formant une certaine unité, une base commune, que le groupe thérapeutique trouve sa légitimité au sein des thérapies et des types de prises en charge de la personne. Les différents courants dont il émane (psycho-social, gestaltiste, humaniste et psychanalytique) et ses multiples applications possibles apportent à la thérapie de groupe une richesse et une spécificité propre que la thérapie individuelle ne partage pas (Marc & Bonnal, 2014, Intro). Le groupe thérapeutique trouve donc notamment ses bienfaits dans sa capacité à s’adapter aux individus qui le forment. Ces personnes sont les composants d’une “gestalt” dont la capacité de déformation induit une adaptation parfaite à chacun. Cela revient à dire que le groupe obéirait à des lois spécifiques,

²⁴ La grande diversité culturelle américaine a toujours laissé une place importante aux groupes et communautés en tout genre. La prise en charge groupale en découle donc tout naturellement.

²⁵ “Mouvement de contestation politique, sociale et culturelle, qui se développa en France en mai-juin 1968.” (Larousse).

non applicables au fonctionnement individuel et “dont l’idée centrale est qu’une totalité ne peut être réduite à la somme des parties qui la constituent” (Marc & Bonnal, 2014, chapitre 1).

C’est en prenant conscience des multiples bienfaits que le groupe peut avoir sur l’individu, que nous pouvons le considérer comme une médiation²⁶ et ainsi lui donner toute sa place dans un projet de psychomotricité.

d. Le groupe thérapeutique en psychomotricité

Le groupe thérapeutique en psychomotricité est largement utilisé par les professionnels et n’a plus à faire ses preuves. Cependant, il nous semble pertinent de s’intéresser à ce qui le constitue et quels processus y sont spécifiquement joués. Le groupe en tant que médiation, met en jeu les corps de chacun, dans la relation et donnent donc lieu à des “groupes thérapeutiques à médiation corporelle” (Courberand, 2010, p.88). Le groupe est au service du corps, ce que le corps est au service du groupe. L’importance du corps en psychomotricité n’étant plus à prouver, qu’en est-il de ce qui se joue lorsque plusieurs corps sont réunis dans un espace restreint et en interaction les uns avec les autres ? Nous pouvons penser que l’élan de 1968, soutenu par l’important travail d’Anzieu concernant le groupe, a permis à la psychomotricité de s’emparer de son utilisation thérapeutique. L’aspect social du groupe, par définition, sous-entend qu’il est le lieu “des enjeux identificatoires favorisant les processus de changement et de transformation des représentations psychiques de chacun” (Courberand, 2010, p.90). Au-delà des bénéfices personnels que chaque membre du groupe peut tirer, il est important d’évoquer les nombreux échanges et mouvements créés par la présence de plusieurs sujets. Qu’ils s’agissent de moments d’excitation psychomotrice, de silence, d’euphorie ou de sidération produits et répandus au sein du groupe, l’ensemble des corps et des esprits présents joue le rôle de barrière, de contenant, de limites. Ainsi, Courberand (2010) explique que

²⁶ cf **Troisième partie: I, 2, a. Un outil du lien**

“contenir et transformer ce qui s’agit et s’agit, dans et par les corps, serait le vœu thérapeutique le plus important, mais aussi le plus humble, du travail des groupes en psychomotricité” (p.91). Dans la continuité de l’approche gestaltiste et des travaux d’Anzieu, nous pouvons associer au groupe un rôle d’enveloppe psychique et physique²⁷.

La place du corps dans le groupe est un phénomène étudié par Bertin qui, dans son article de 2010 sur le *Corps en groupe-corps groupal*, compare les constituants et le fonctionnement d’un groupe à celui d’un corps: “Une étroite analogie apparaît entre la mise en jeu des corps dans le groupe et “le corps propre du groupe”, structuré comme un corps humain et répondant à un même schéma.” (p.40). Les membres du corps étant tous interreliés, avec un rôle bien défini, ils peuvent être associés aux membres du groupe. Ainsi, à l’image du rôle du psychomotricien en prise en charge individuelle qui est d’accompagner son patient à la quête d’un équilibre psychocorporel, le psychomotricien en tant que thérapeute de groupe se doit d’adapter et de “colorer la singularité de ses approches ainsi que les médiations qu’il utilise” (Bertin, 2010, p.38). Il est ainsi garant d’un équilibre groupal, au service de l’équilibre interne de chacun de ses membres. Le corps est donc central dans la prise en charge en psychomotricité, qu’elle soit individuelle ou groupale.

II. Grandes notions théoriques au coeur de notre projet

1. Le tonus

a. Élément pionnier du développement psychomoteur

Étymologiquement, le terme tonus vient du grec “tonos” qui signifie tension (Larousse en ligne, s. d.).

²⁷ cf Dauga, S. 2013.

D'après Jover (2010),

le tonus est l'état de légère tension des muscles au repos, résultant d'une stimulation continue réflexe de leur nerf moteur. Cette contraction isométrique est permanente et involontaire. Elle fixe les articulations dans une position déterminée et n'est génératrice, ni de mouvement, ni de déplacement. Le tonus maintient ainsi les stations, les postures et les attitudes. Il est la toile de fond des activités motrices et posturales. (pp.17-18).

Il s'agit d'un concept phare en psychomotricité car c'est l'un des fondements de notre socle théorique et donc de notre pratique. Il constitue un véritable levier thérapeutique de la clinique psychomotrice puisqu'il nous permet de mieux comprendre l'humain, son développement et ses troubles potentiels en nous renseignant sur l'organisation corporelle d'un sujet ainsi que sur son vécu émotionnel. Le tonus est en effet présent chez chaque être humain, et cela dès les premiers instants de vie. C'est d'ailleurs le premier outil de communication utilisé par le bébé dès sa naissance. Ce dernier présente alors un clivage tonique, avec une hypertonie²⁸ périphérique au niveau des membres et une hypotonie²⁹ axiale, ceci étant dû à son immaturité neuromotrice. Robert-Ouvray, dans sa théorie de l'étayage psychomoteur, définit quatre niveaux (tonique, sensoriel, affectif et représentatif) s'étayant les uns sur les autres. Le niveau tonique tient une place primordiale puisque c'est celui sur lequel repose tous les autres. Pour chaque niveau, il existe une dialectique entre deux pôles opposés. Concernant le plan tonique, il s'agit de la bipolarité tonique citée précédemment. Étant donné que le bébé n'a pas encore accès au langage, il exprime alors ses besoins à travers des actes moteurs recrutant une certaine

²⁸ L'hypertonie est une augmentation exagérée et permanente du tonus.

²⁹ L'hypotonie est le contraire de l'hypertonie, soit une insuffisance de tonicité musculaire.

tonicité (cris, pleurs, mouvements, signaux émotionnels). En répondant de manière adaptée aux manifestations de son enfant, la mère³⁰ peut alors l'aider à réguler son tonus et à s'apaiser.

L'enfant est alors à un niveau hypertonique que la présence de la mère et la satisfaction des besoins feront chuter. Il passera ainsi d'un pôle hypertonique lié affectivement à l'absence d'autrui à un pôle hypotonique lié à sa présence. (Robert-Ouvray, 2004, p.79). Lorsqu'il se trouve en état d'hypertonie, les muscles contractés se raccourcissent et se durcissent, au contraire de l'hypotonie où les muscles sont mous, allongés. En passant d'un état à l'autre, le bébé intègre les sensations associées à l'état tonique, c'est à dire que

Sur l'appui tonique tendu-détendu des premiers moments de la vie, se déterminent les deux grandes familles sensorielles dur-mou, dont la trame de base reste toujours conditionnée par l'opposition plaisir-déplaisir: dur-mou, fort-doux, froid-chaud (Robert-Ouvray, 2004, p.81).

Il s'agit ici du niveau sensitif, sur lequel s'étaye le niveau affectif. Ce dernier permet à l'enfant d'associer à la sensation de dureté, de tension, le sentiment de déplaisir, et inversement, la détente, la mollesse, sont associées à des états affectifs agréables. "Les variations toniques et sensorielles prennent une valeur affective et communicationnelle." (Robert-Ouvray, 2004, p.82). Pour cela, la présence d'autrui est indispensable. Il est nécessaire que la mère soit disponible psychiquement et corporellement pour mettre du sens sur les vécus de son enfant, en les verbalisant par exemple. C'est sur ce niveau affectif communicationnel que s'appuie le niveau représentatif. Le bébé aurait, dès les premiers jours de vie, des pré-représentations³¹ dichotomiques de soi et de l'objet avec une bonne et une mauvaise partie, témoignant d'une bipolarité psychique, en lien avec la dualité tonique (hypertonie associée au mauvais, hypotonie

³⁰ Par "la mère" nous entendons une figure parentale maternante prenant soin de l'enfant, qu'elle soit féminine ou masculine (mère, père, grand-mère, nourrice...). Ceci sera valable tout au long de notre travail écrit.

³¹ Terme utilisé par S. Robert-Ouvray pour évoquer les représentations que se fait le bébé dès la naissance, et dont la qualité n'est pas certaine, faute de l'absence de langage.

associée au bon). C'est lorsque l'enfant atteint le niveau des représentations qu'il est capable d'associer des expériences désagréables au mauvais Moi³² ou au mauvais objet (par exemple, la "mauvaise mère" frustrante, qui ne subvient pas à ses besoins instantanément), et inversement, des expériences agréables engendreront des représentations d'un bon Moi, d'un bon objet (la "bonne mère" qui gratifie et soulage). "Grâce à la dialectique des deux extrêmes, des positions intermédiaires vont naître, et l'objet entier, ambivalent pourra exister dans le psychisme de l'enfant." (Robert-Ouvray, 2004, p.84). Si la mère parvient à soutenir de manière adaptée son bébé sur le plan psychique et physique, des positions intermédiaires émergeront entre les pôles extrêmes. L'enfant accédera alors à l'objet total, à l'ambivalence et à une représentation d'un moi unifié associé à un état d'équilibration sur le plan tonique. Le tonus, en tant que niveau de base du système intégratif, est de ce fait un élément primordial dans la construction d'un sujet individualisé et singulier.

Il existe différents niveaux toniques qui se différencient sur le plan quantitatif et sont intimement liés, s'étayant les uns sur les autres (Scialom et al., 2015, pp. 171-175):

- Le tonus de fond (ou basal) est le tonus le plus bas que l'on peut atteindre. Il ne disparaît pas même lors du sommeil. Il est le lieu d'inscription de l'affectivité et des émotions, qui prennent corps en lui et détermine l'expressivité des mouvements qu'il soutient.
- Le tonus postural est considéré comme l'activité tonique minimale qui permet de maintenir une posture. Il varie en fonction de la posture (assis, debout) et de l'état émotionnel.
- Le tonus d'action correspond à l'ensemble des variations de tension musculaire destinées à préparer et à soutenir le mouvement.

³² Le Moi est un concept freudien. Il s'agit de la "deuxième instance de la personnalité, qui se développe à partir du contact avec le monde extérieur et qui obéit au principe de réalité dans la recherche de modes acceptables de satisfaction des désirs" (Papalia & Martorell, 2018, p.16).

Le tonus est ainsi une base pour la posture et donc pour le mouvement mais c'est aussi le support de la communication d'où son importance dans l'expression des émotions.

b. Le tonus, support essentiel des émotions

Chaque émotion est accompagnée de manifestations toniques (crispations, boule dans la gorge...), et inversement, agir sur le tonus peut modifier l'état émotionnel. Est-ce que ce sont les émotions qui engendrent un état tonique particulier ? Ou est-ce l'état tonique d'un sujet qui serait à l'origine d'un vécu émotionnel ? Cette question fait encore débat aujourd'hui et nous ne tenterons pas d'y répondre. Quoi qu'il en soit, le tonus et les émotions sont interdépendants l'un de l'autre. Et, d'après Damasio, on pourrait attribuer à la conscience, au Moi, la capacité de ressentir et de discerner les émotions (2002, p.40). Le corps, longtemps rejeté au même titre que les émotions au XXème siècle, est finalement le lieu d'expression de ces dernières et de leur transmission depuis leur centre de fabrication situé dans le cerveau jusqu'aux réponses toniques qu'elles engendrent. Cette interrelation entre les émotions et les manifestations toniques induites, traduit l'existence d'un aspect "tonico-émotionnel" dans le fonctionnement de l'être humain. C'est à partir de cette interdépendance que pourrait naître le sentiment de soi, l'identité propre. Selon Damasio, l'humain a une conscience car il a besoin de ressentir des émotions (Yernaux, 1999, paragr. 13).

Le tonus est le vecteur de la communication infra-verbale, grâce à cela il nous permet d'avoir des renseignements sur nous-mêmes et sur les autres. Cette entité tonique individuelle et universelle nous permet donc à la fois de partager un moyen expressif commun à tous, et d'entrer ainsi dans un dialogue tonico-émotionnel. En 1977, Ajuriaguerra décrit le dialogue tonico-émotionnel pour évoquer le lien qui existe entre le tonus musculaire et l'état émotionnel et sa possible transmission entre deux individus (Bachollet & Marcelli, 2010, p.14). Le tonico-émotionnel a même sa voie neurologique dédiée puisque celle-ci, "en relation avec les zones

affectives du cerveau” (Yernaux, 1999, paragr.15), soutient la dimension fonctionnelle des émotions en lui donnant un sens.

c. La tonicité, du tout petit à l'adolescent

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le tonus est présent dès les premiers jours de vie du nourrisson. C'est le mode de communication privilégié des bébés qui, n'ayant pas accès au langage verbal, envoient des signaux de nature tonique à leur entourage pour s'exprimer. Chez l'enfant sain, une hypertonie serait plutôt associée à un besoin, une sensation désagréable, alors que l'hypotonie traduirait un état de détente, de satisfaction. Si la mère est “suffisamment bonne”³³, c'est-à-dire qu'elle parvient à décrypter les signes de son bébé et qu'elle y répond de manière adaptée, alors le bébé peut s'apaiser, une communication infra-verbale s'établit.

Lorsque le bébé est prêt à venir au monde, la mère, qui connaît bien ses besoins, est en mesure de l'accueillir (...). Comprenez que je ne fais pas seulement allusion à sa capacité de savoir par exemple si le bébé a faim ou non. Je pense à une multitude de choses subtiles (...). Le mot hold (“maintenir”) me paraît satisfaisant et je l'utilise pour décrire tout ce qu'une mère est et fait à ce moment-là. (Winnicott, 2006, pp.58-59).

Winnicott a décrit à cet effet deux manières que la mère a de prendre soin de son enfant. Le *holding* serait la capacité à porter physiquement et psychiquement son enfant, et le *handling* serait la façon de prendre soin de l'enfant au quotidien (change, bain, sommeil). Ces soins permettent de subvenir aux besoins du bébé et de réguler les tensions se manifestant dans son corps. Mais décoder les besoins de son enfant n'ayant pas accès au langage ne se fait pas toujours de manière immédiate, auquel cas les vécus corporels désagréables (faim, sommeil,

³³ Concept créé par Winnicott pour désigner une mère répondant de manière adaptée aux besoins de son enfant ce qui permettra à ce dernier de se construire un Moi/faire l'expérience de soi dans un premier temps, puis d'acquérir la capacité à être seul.

douleur...) se manifesteraient à travers une augmentation notable du tonus. Nous pouvons faire ici un parallèle entre ce qu'il se passe dans le corps du bébé et dans celui de l'adolescent éprouvant des difficultés à mettre des mots sur ses vécus émotionnels³⁴. "Il y a retour à « l'enfance » par la traduction privilégiée des maux émotionnels dans le corps avec une incapacité à verbaliser à ce propos." (Paumel, 2021). Dans les deux cas de figure, les ressentis internes, plus ou moins élaborés selon le niveau de maturité (sensation chez le bébé, émotion chez l'adolescent par exemple), ont une répercussion sur la régulation tonique de l'individu. En effet, lorsqu'un sujet se sent dépourvu face à une situation, c'est-à-dire qu'il ne peut la résoudre seul, ou qu'il n'a pas accès aux moyens nécessaires pour s'exprimer sur ce qu'il vit et s'y adapter, cela va créer un mal-être responsable d'une modification du niveau tonique (baisse ou augmentation du tonus) s'inscrivant alors dans le corps de l'individu. Les manifestations toniques pouvant être comparables chez le bébé et l'adolescent, nous souhaitons évoquer ce qui entre en jeu concernant l'évolution de la régulation tonico-émotionnelle d'un sujet au fil du temps. Pour cela, nous avons pensé aux soins prodigués par les parents.

Par essais et erreurs, le *caregiver*³⁵ apprend à interpréter et à répondre de façon adaptée aux états fluctuants et aux signaux de l'enfant (p. ex. : aux pleurs). Ces modèles initiaux de régulation physiologique dans le cadre de la relation de soins servent de prototype pour une régulation psychologique ultérieure (Sroufe, 1995 as cited in: Tereno et al., 2007, p.155).

Les parents ayant répondu de manière adaptée aux manifestations tonico-émotionnelles de leur enfant au cours de son développement lui permettent donc d'avoir de meilleures capacités à se réguler plus tard, notamment au moment de l'adolescence. Précisons cependant que les

³⁴ cf **Deuxième partie: II, 2. d. Adolescence et émotions**

³⁵ Le *caregiver* désigne une personne qui a la fonction de prendre soin.

réponses parentales apportées pendant l'enfance, aussi adaptées soient-elles, ne suffisent pas à une parfaite régulation tonico-émotionnelle à l'adolescence. Les émotions constituent un phénomène complexe que nous prenons soin de détailler ici.

2. Les émotions

a. Des signaux essentiels au bon fonctionnement humain

Les émotions ont longtemps été considérées comme quelque chose de nocif, une sorte de faiblesse humaine dont l'individu ferait mieux de s'émanciper. En effet, à l'Antiquité ces phénomènes incontrôlés semblaient rendre l'humain vulnérable et étaient considérés comme incompatibles avec un bon fonctionnement de la raison. Dans un souci d'intégrité donc, les hommes étaient invités à ne pas laisser ces manifestations s'exprimer au risque de perdre en lucidité et en contrôle de soi. Bien que la perception des émotions se soit adoucie au fil des ères que le Monde a traversées, ce n'est que depuis les travaux de Damasio que le monde scientifique attribue une utilité certaine aux émotions dans le fonctionnement de l'être humain, notamment pour sa survie. En suivant la célèbre théorie de Darwin concernant la sélection naturelle, nous pouvons considérer les émotions comme étant des facteurs de protection et d'adaptation dans un milieu. Celles-ci permettent en effet "l'adaptation de l'être humain à son environnement." (Mikolajczak, 2020, p.13). Face à une menace par exemple, le rythme cardiaque s'accélère, le sang se dirige vers les muscles, le champ de vision s'élargit et le seuil de perception aux stimuli auditifs diminue. Toutes ces manifestations ne sont autres que celles engendrées par la peur et permettent ainsi à l'individu de fuir, ou de combattre.

Grâce à l'impressionnante étude de Damasio (2010) auprès de patients présentant une lésion cérébrale au niveau des circuits neuronaux de l'émotion, nous savons aujourd'hui que ce phénomène joue un rôle particulièrement important dans la prise de décision permettant un comportement adapté, notamment d'un point de vue social. En effet, suite à l'accident tragique

d'un certain Phinéas Gage, Damasio a démontré, malgré la conservation des fonctions cognitives, chez ce patient et les autres victimes de lésions similaires³⁶, une incapacité de "s'adapter au monde qui les entoure" (Mikolajczak, 2020, p.22). Face à une situation donnée nécessitant un choix, ces personnes pourtant conscientes des diverses options et de leurs conséquences associées, avaient tendance à se mettre en danger ou prendre des décisions absurdes. Ces patients ne ressentant pas les manifestations physiologiques associées aux émotions³⁷ normalement induites par les situations vécues, n'avaient pas tous les éléments nécessaires permettant habituellement la prise d'une décision adéquate engendrant ainsi un comportement adapté à la situation. Les émotions représentent donc un support à la décision, indispensables à l'adaptation.

La distinction entre la notion d'émotion et affects, tempérament, ressentis, sentiments, et tout autres termes associés est importante à faire. Pour ce faire, nous définirons les émotions comme un ensemble de manifestations internes faisant suite à un stimulus extérieur ou intérieur à soi créant ainsi un état relativement bref permettant de s'adapter à une situation donnée. Ces manifestations sont d'ordre physiologique et s'expriment également d'un point de vue corporel (postural et facial), comportemental, et subjectif (les pensées s'en trouvent modifiées) (Mikolajczak, 2020, p.15). Les émotions constituent donc également une source d'informations sur l'environnement permettant ainsi un agir approprié. Les stimulus déclencheurs de l'émotion sont variés et laissent ainsi place à un large champ des possibles concernant les comportements associés. Encore faut-il décrypter correctement et utiliser à bon escient ces manifestations venues de l'intérieur, faisant pourtant écho (bien souvent) à des situations extérieures, avant même que celles-ci n'aient passé le champ de la conscience³⁸.

³⁶ Au niveau du cortex préfrontal ventro-médian, cortex orbito-frontal, l'amygdale, ou le cortex insulaire/somato-sensoriel.

³⁷ Par exemple l'accélération du rythme cardiaque pour une situation dangereuse induisant en temps normal la peur.

³⁸ cf **Deuxième partie: II, 2, d. Adolescence et émotions**

b. Les compétences émotionnelles

L'utilisation efficace et cohérente des émotions est une des compétences émotionnelles pouvant être définie comme la plus aboutie. Les compétences émotionnelles de base sont au nombre de cinq et forment le noyau autour duquel se greffent toutes les autres. Malgré la difficulté de trouver un consensus quant au nombre et à la nature de ces compétences, Mikolajczak nous explique qu'elles "réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui." (2020, p.7). Ces compétences permettent donc une meilleure adaptation de l'homme à son milieu. Elles sont complémentaires et découlent les unes des autres. Ces capacités émotionnelles sont chacune composées d'un versant intrapersonnel et d'un versant interpersonnel, ce qui renforce l'idée que les émotions ont une forte dimension et utilité sociale. Nous ne définirons pas ici les cinq compétences (identification, compréhension, expression, régulation et utilisation des émotions), cependant nous tenons à détailler davantage la régulation des émotions car c'est selon nous, la plus délicate à développer et ce, de façon significative au moment de l'adolescence. Les problématiques émotionnelles rencontrées à l'adolescence concernent effectivement généralement leur régulation, phénomène traduit par la tendance impulsive dont font preuve de nombreux jeunes. Une bonne régulation des émotions revient à être capable de gérer celles-ci lorsqu'elles sont "en désaccord avec les objectifs de l'individu" ou qu'elles ne concordent pas "avec les règles d'expression émotionnelle" (Mikolajczak, 2020, p.136). Il est important d'être en mesure de réguler ses émotions qu'elles soient positives ou négatives, afin d'avoir un comportement socialement acceptable. Notons que les émotions dites positives sont agréables à ressentir, comme la joie, et que les émotions dites négatives sont désagréables, comme la peur et la colère. Le processus de régulation dépend du type d'émotion (positive ou négative), de son intensité et de sa durée. Ainsi, il existe quatre formes de régulation émotionnelle: diminution d'une émotion positive,

diminution d'une émotion négative, augmentation d'une émotion positive et augmentation d'une émotion négative (Mikolajczak, 2020, p.139).

c. Le développement émotionnel

Au tout début de la vie, les émotions s'apparentent au tonus et à son fonctionnement dichotomique chez le tout petit. Cette polarité tonique entre le mou, le bon, et le dur, le mauvais, est le reflet de la vie émotionnelle du nourrisson. Les cris, les pleurs et l'hypertonie du bébé sont les seules expressions émotionnelles dont il dispose. Si la mère parvient à différencier des cris de peurs, de douleurs, de fatigue, le tout petit, lui, les exprime de la même façon. Comme détaillé précédemment, c'est donc grâce aux réponses apportées par la mère et au sens qu'elle met sur ces manifestations émotionnelles que le bébé va pouvoir agrandir son éventail émotionnel.

La manière dont nos émotions vont être accueillies, partagées par notre entourage (compassion, sympathie, empathie) ; les interactions qui vont en découler ; les routines (scripts) qui vont se mettre en place ; la référence sociale que va représenter l'adulte ; la régulation émotionnelle sont autant d'éléments qui vont grandement guider le développement de l'enfant. (Blazquez, n.d., paragr.7)

Le champ émotionnel va s'élargir avec le développement cognitif de l'individu et passer des 6 émotions de bases, primaires, fondamentales, universelles (selon les auteurs) à une multitude d'émotions pouvant varier d'un individu à l'autre. Chaque émotion fondamentale va pouvoir se décliner en plusieurs émotions plus complexes, par exemple la joie en fierté, satisfaction, extase, sérénité... Ainsi, le développement global de l'individu va permettre d'une part, l'élargissement de ses capacités d'expression et d'autre part, la compréhension de l'émotion d'autrui. Ces deux processus sont interreliés car l'individu est le premier réceptacle de l'émotion exprimée par l'autre et vice-versa.

L'immense variété des émotions couplée à la singularité de chaque individu rend ce phénomène humain extrêmement complexe à synthétiser. Cependant, le côté relationnel dans les émotions est important à approfondir.

Ressentir une émotion, la laisser voir, la contrôler, la donner à voir, réagir à la vue d'une émotion, comprendre l'émotion de l'autre, voici des aspects de l'émotion qui en font un phénomène multifonctionnel et sujet à développements décalés (Nadel, 2019, paragr.1).

La plupart de ces fonctions émotionnelles nécessitent la présence d'au moins un individu supplémentaire à soi. L'importance d'un émetteur et d'un récepteur dans ce processus soutient l'existence d'un dialogue tonico-émotionnel. Ainsi, le lien entre le centre "fabricant" de l'émotion et le tonus de l'individu donne lieu à une sorte d'accordage entre les individus. Au-delà de la contagion émotionnelle³⁹ induite par l'empathie⁴⁰ - "les émotions sont contagieuses comme des virus" (Haag as cited in Sender, 2019, titre) - un véritable ajustement est à faire entre les individus pour donner du sens à ses émotions propres et celles des autres. D'abord, la maman par rapport à son bébé, puis les individus entre eux, etc... Ces réactions adaptées de l'entourage participent à l'instauration d'un équilibre tonico-émotionnel. Sur le même schéma que l'équilibre sensori-tonique permettant de favoriser un développement optimal chez le tout petit (Jutard, 2020), une surface d'équilibre entre le milieu humain, biologique et physique serait à trouver pour permettre un développement émotionnel optimal. Ces trois dimensions forment un trépied : un bon fonctionnement neuronal de la zone du cerveau traitant les émotions (biologique), la cohérence du milieu provoquant des émotions qui ont du sens (physique), et un dialogue tonico-émotionnel correct de l'entourage créant un soutien par le milieu humain (Jutard, 2020). Correctement équilibrées, elles permettraient à l'individu de recevoir des

³⁹ Transfert d'émotions d'un individu à l'autre.

⁴⁰ « L'empathie est la capacité à reconnaître, percevoir et ressentir l'émotion d'autrui tout en adoptant la perspective d'autrui » (Thommen, 2010 as cited in Blazquez, n. d.).

stimulations émotionnelles internes (éprouver soi-même) et externes (décrypter chez l'autre) sans se désorganiser.

Au début de l'adolescence, les jeunes façonnent cet équilibre au travers de l'autorégulation émotionnelle. Ce contrôle volontaire sur les émotions ajoute le côté approprié de l'expression de l'émotion en fonction du contexte. Elle débouche sur l'instauration de "comportements prosociaux" qui sont "le signe d'une bonne adaptation émotionnelle" (Papalia & Martorell, 2018, p. 262). Les comportements impulsifs, eux, souvent inadaptés à la situation sociale présente, sont nombreux chez les adolescents.

d. Adolescence et émotions

L'immaturation du cerveau à l'adolescence, notamment au niveau du cortex frontal (Papalia & Martorell, 2018, p.298), induit une grande labilité émotionnelle et une gestion difficile des émotions puisqu'il s'agit de la zone cérébrale gérant les fonctions exécutives, à savoir "la prise de décision, la planification, le jugement, l'expression des émotions et l'impulsivité" (Papalia & Martorell, 2018, p.298). Les régions limbiques, constituant le siège des émotions, sont matures précocement par rapport à la région préfrontale du cerveau. Ce décalage de maturation pourrait induire une dysrégulation émotionnelle particulièrement présente à l'adolescence puisque les structures préfrontales n'ont pas encore la capacité de réguler l'activité cérébrale impliquée dans les émotions et les comportements de plaisir (Marcelli et al., 2018, pp.150-151). L'expression des émotions à l'adolescence semble se faire par l'agir. En effet, nombreux sont les comportements adolescents que l'on juge soudains, dangereux, déraisonnables, comme si les émotions passaient dans le corps, par l'acte, avant d'atteindre la conscience et la capacité d'adaptation de l'être humain. Nous pourrions comparer l'agir de l'adolescent comme un réflexe, une pulsion en réponse à ses émotions. "L'agir, voire

l'agir violent, montre que l'adolescent est débordé par sa vie émotionnelle et qu'il ne peut parfois trouver d'autres issues que l'acte pour éviter de s'effondrer" (Marty, 2010, p.46).

A l'image de la puberté qui inflige des changements parfois perçus comme violents par le sujet car incontrôlés, les émotions peuvent être destructrices de l'équilibre interne de l'adolescent, incapable d'y mettre un sens. "On peut envisager l'agir adolescent comme une émotion qui cherche à se nommer, à se représenter, qui cherche à faire sens." (Marty, 2013, p.8). C'est un travail autour des éprouvés que doit engager l'adolescent pour avancer dans cette quête de lui-même, et l'adulte, au delà de l'aider à mettre des mots sur son vécu et élaborer, peut soutenir ce processus en lui permettant de transformer cette force émotionnelle "en une énergie qui doit être orientée plutôt que réprimée, qui peut être mise au service de la construction de soi et de la créativité dans le lien à l'autre." (Marty, 2010, p.47).

Troisième partie: Discussion

I. Les outils de notre pratique psychomotrice

1. L'éducation psychomotrice auprès de ces jeunes

Avant toute chose, il nous semble essentiel de rappeler que nous avons eu recours à de l'expérimentation face à une population nous permettant de pratiquer et non pas de soigner. Les ateliers que nous avons mis en place auprès de ces adolescents ne relevaient donc pas de la thérapie, mais de l'éducation. La place du corps est déterminante dans la structuration identitaire, notamment au moment de l'adolescence, d'où l'importance des pratiques corporelles comme axes préventifs et éducatifs (Paumel, 2021) afin de permettre une meilleure connaissance de sa propre personne et ainsi une meilleure estime de soi. "L'estime de soi est également facteur d'une bonne adaptation émotionnelle favorisant des comportements prosociaux." (Papalia & Martorell, 2018, p.262).

Ayant conscience de la place de plus en plus importante que prend la psychomotricité dans une démarche préventive et éducative dans les milieux de la petite enfance (en crèche par exemple), nous avons pensé à une autre manière d'orienter ce dispositif auprès d'un public adolescent. En faisant le parallèle entre le bébé et l'adolescent, à propos de leur impossibilité puis difficulté à verbaliser les émotions, impactant leur régulation tonique, nous nous sommes questionnées sur la pertinence et la place que pourrait avoir des ateliers éducatifs auprès d'un tel public.

D'après Paumel, il existe différentes façons d'intervenir en faisant de la prévention et de l'éducation, dont deux d'entre elles où nous nous retrouvons:

- "des recommandations dans le cadre de l'éducation à la santé pour une promotion de la santé (sommeil, alimentation, hygiène, *gestion des émotions* [emphase ajoutée], sport et activités corporelles)" (Paumel, 2019, p.252).

À ce propos, nous avons essayé de transmettre des connaissances aux participants de nos ateliers, que ce soit par l'intermédiaire de temps de verbalisation ou d'expérimentation, concernant l'interdépendance du tonus et des émotions, ainsi que la diversité des manifestations émotionnelles chez chacun d'entre-eux.

- “des sensibilisations aux pratiques psychocorporelles à visée de bien-être, de prévention et gestion du stress, de valorisation de l'image du corps, d'*expression des émotions* [emphase ajoutée]” (Paumel, 2019, p.252).

Pour ce faire, nous avons proposé aux adolescents d'aborder différentes émotions par l'intermédiaire de propositions d'expressivité et de conscience corporelle. Nous avons également essayé de leur transmettre des outils à travers des temps d'échanges verbaux pour leur permettre de mieux maîtriser et réguler leurs émotions.

Cette difficulté de gestion émotionnelle est ce qui nous a le plus interpellées chez ce public adolescent. Cependant, il nous a semblé pertinent de visiter d'autres compétences émotionnelles telles que l'identification, la compréhension et l'expression (verbale et non verbale) des émotions afin de renforcer les capacités des élèves dans ces domaines. Partant du principe que toutes les compétences émotionnelles se complètent les unes les autres, en expérimenter plusieurs au profit d'une en particulier nous a paru cohérent. Nous avons là aussi eu recours à de l'éducation psychomotrice en utilisant différentes médiations à expression corporelle que nous détaillerons ultérieurement.

2. Les médiations utilisées

a. *Un outil du lien*

Le mot médiation vient du latin “mediato” signifiant entremetteur (CNRTL, s. d.). Ce terme peut être utilisé dans bien des domaines (juridique, philosophique, psychologique...),

d'où la difficulté à le définir précisément. Nous allons pour ce faire l'expliciter dans le cadre du soin.

D'une manière générale, la médiation est la technique utilisée par un médiateur qui a pour fonction de faciliter la résolution de conflits entre des personnes en trouvant une solution commune qui permet de s'accorder. La principale qualité du médiateur est sa qualité relationnelle. (Giromini, 2012, p.254).

Il s'agit d'un entre-deux, permettant à des sujets d'entrer en relation de manière optimale c'est-à-dire "ni trop dans la séduction, ni trop formelle, ni trop intrusive, ni trop distante..." (Costantino, 2016, p.16). La médiation fait tiers en proposant un espace intermédiaire permettant à chacun d'explorer, de découvrir, et cela en toute sécurité, tout comme le fait l'enfant lorsqu'il a la capacité à jouer. Cela nous renvoie à ce que Winnicott appelle l'espace transitionnel, et qu'il décrit comme "l'aire allouée à l'enfant qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité" (2010, p.54) c'est-à-dire un espace dans lequel un sujet se construit en jouant, en pensant, en explorant, une aire ni dedans, ni dehors, mais dans un lieu entre réalité extérieure et monde intérieur. La médiation, comme cette capacité à jouer, "soutient narcissiquement l'individu à l'épreuve et lui facilite la découverte de l'autre" (Costantino, 2016, p.15). Il s'agit donc d'un outil permettant de faire du lien, tout en apportant un soutien sur lequel les individus peuvent prendre appui. D'après C. Potel,

la médiation, qu'elle soit corporelle ou autre, propose un espace "entre" intermédiaire et un objet commun à partager et à créer, cet objet étant, en quelque sorte, témoin de la relation existante entre deux personnes ou entre les membres d'un groupe. Une médiation est une proposition d'accordage, de mise en accord et en partage. (2015, p.59).

Les médiations utilisées en thérapies sont nombreuses. “Aujourd’hui pratiquement tout support est considéré, dans son sens large, comme médiateur de la relation à l’autre.” (Giromini, 2016, p.255). Elles peuvent correspondre à un objet concret (bâton, cerceau, tissu...) ou à une technique spécifique (danse, chant, mime...), et ont la particularité d’être adaptables c’est-à-dire que leur utilisation peut être détournée de leur usage classique, le but devant toujours être de répondre aux objectifs thérapeutiques.

En psychomotricité, une multitude de médiations peuvent être appliquées mais nous ne détaillerons que celles que nous avons utilisées, c’est-à-dire des médiations corporelles et groupales. Les outils auxquels nous avons eu recours ont ainsi été le corps, pour s’exprimer, ressentir, et le groupe, pour recevoir, percevoir, s’identifier...

b. Les médiations à expression corporelle

“Chaque médiation corporelle s’appuie sur une technique qui va faire travailler, de façon spécifique, le corps, c’est-à-dire les vécus du corps et les éprouvés émotionnels qui leur sont liés.” (Potel, 2015, p.127). Les médiations sont utilisées ici comme soutien à l’expressivité de ces jeunes. Nous l’avons vu, le corps est le lieu d’inscription des émotions, c’est pourquoi nous avons choisi d’utiliser ce dernier sur un versant expressif, afin de donner à voir ce par quoi il est traversé et ainsi le ressentir plus intensément. Nous nous sommes inspirées de nos propres expérimentations lors de nos années d’études et de la théorie acquise concernant la thérapie pour proposer des outils adaptés à ces jeunes qui, rappelons-le, ne sont pas dans une démarche de soins. Le recours au corps permet ici que les situations soient “vécues, éprouvées, pensées, appréciées, à la fois de l’intérieur et de l’extérieur.” (André et al., 2004, pp.172-173). L’aspect expressif du corps, lui, nous a semblé pertinent à mettre en œuvre à cet âge où un retour à soi dans un but d’impression ne serait pas adapté, encore moins dans la démarche de mise en sens et de partage des ressentis émotionnels qu’est la nôtre. Les adolescents favorisant

l'agir à la réflexion et à l'introspection pour faire face à leur manifestations internes, nous avons donc voulu aller dans leur sens en poussant cette expressivité. En travaillant autour de leur vécu émotionnel propre, nous avons souhaité permettre aux sixièmes d'en faire un partage, par l'expressivité du corps de chacun, dans le but d'enrichir mutuellement leurs connaissances émotionnelles respectives.

L'expressivité du corps renvoie au rapport direct à l'autre, dans la mesure où l'expérience d'autrui est aussi importante que l'expérience du corps propre [...] cet autrui apparaît à travers mon prisme personnel comme ce qui me forme et ce qui me transforme. (André et al., 2004, p.192).

Nous avons favorisé le vivre ensemble à travers des expériences corporelles qui se réduisent au cadre spatio-temporel des séances. La production d'objet, dans les techniques d'expressions manuelles, est un bon moyen d'expression des émotions mais serait sans doute plus adaptée auprès d'un public en demande et dans une démarche thérapeutique. Ici, compte tenu de la pudeur des adolescents à propos de leur vie émotionnelle, nous trouvons sécurisant le fait de ne pas avoir d'objet palpable qui représente un état émotionnel, objet pouvant être amené en dehors de l'espace des ateliers et montré à d'autres personnes qu'aux membres du groupe. Le groupe est d'ailleurs un support essentiel à nos expérimentations avec ces jeunes et a favorisé certains aspects de notre démarche.

c. Le groupe en tant que médiation

L'usage du groupe, pour ses nombreux bienfaits, nous a semblé totalement adapté pour notre projet. En effet, le groupe à l'adolescence est un véritable moyen d'identification, non pas seulement car il rassemble des pairs, mais également car il permet une contenance. Il fournit une enveloppe psychique et physique pour ces jeunes à la recherche de limites. C'est pourquoi nous avons voulu accueillir et accompagner ces jeunes comme ils se présentaient : "une bande

d'ados" (César, élève de 6ème, 5 novembre 2020). Nous avons divisé la classe en deux afin de nous permettre de porter une attention suffisante à chacun en tant qu'animatrices des groupes et de laisser suffisamment de place aux jeunes pour s'exprimer, tant physiquement dans les expérimentations que verbalement dans les échanges. Le nombre de participants dans chaque sous-groupe est optimal (entre 8 et 12) puisque "pour que chaque membre puisse percevoir chacun des autres et entrer en interaction avec lui, il ne doit pas se trouver en face d'un nombre de personnes qui excède les possibilités de son champ d'appréhension"⁴¹ (Anzieu & Martin, 2007, p. 148). Le côté social et relationnel des émotions rendent pertinent le fait de les travailler à plusieurs. Si, pour chacun des ateliers, la moitié du temps était consacrée à des échanges verbaux, le reste des séances nous permettait d'expérimenter à travers divers moyens d'expressions, les émotions et leurs répercussions dans le corps.

Cependant, les médiations et techniques d'expressions utilisées étant différentes d'une séance à l'autre, le groupe comme médiation a été notre fil rouge. Nous avons en effet placé ce groupe au centre de nos préparations de séances. Tout d'abord parce qu'avec ces jeunes, il était difficilement concevable de mettre en place des "tête à tête", surtout pour parler de leurs émotions. La mise en place d'un groupe nous a donc permis de décentrer notre position, la rendre moins imposante et d'éviter tout schéma de confrontation ou d'opposition pouvant être rapidement ressenti comme intrusif par de jeunes adolescents lorsqu'il s'agit d'évoquer des choses appartenant à l'intime (ici les émotions) ou difficiles à mettre en mots.

Malgré les multiples tentatives d'explication de nos études auprès de ces jeunes, la partie "psycho" semble être la seule retenue. "Hey mais on va faire quoi dans vos ateliers là ? Moi je veux pas faire de psycho machin, je vais très bien !" (Aïcha, élève de 6ème, 26 novembre 2020, lors de la présentation de notre projet devant la classe). Le "faire-avec" et le fait de permettre aux élèves de passer aussi par le regard de leurs camarades pour nous voir, a rendu

⁴¹ Le nombre de relations interpersonnelles possibles croît en fonction du nombre de membres.

possible, selon nous, de ne pas leur imposer notre présence d'adulte et de "médecin, psychologues"⁴² et ainsi leur permettre de se sentir en sécurité dans nos ateliers. Aïcha nous l'a bien fait comprendre : hors de questions de mettre les pieds dans le plat et de demander aux élèves de parler à cœur ouvert de leurs émotions. Premièrement, car cela serait un exercice trop difficile : rappelons qu'il est extrêmement complexe (et pas seulement pour les adolescents) de comprendre, de gérer et de mettre des mots sur nos émotions⁴³. Deuxièmement, car l'insensibilité fantasmée⁴⁴ par ces jeunes rendrait cet exercice incohérent avec leur moi idéal⁴⁵ en pleine construction. Nous les mettrions face à ce qui peut leur sembler des faiblesses à un âge où l'on a envie que rien ne nous atteigne. Dans son article à propos d'un groupe à médiation motrice auprès de jeunes enfants, Chaulet (2010) écrit qu'il fait face à des enfants "qui ne peuvent se tourner vers leur monde interne, ne trouvant que la voie du comportement et des maladresses instrumentales pour témoigner d'un mal être" (p.72). Le public et le type de médiation groupale sont différents mais le rapprochement avec ces adolescents nous semble intéressant à faire car face à leurs émotions, ils utilisent souvent un agir inadapté à défaut de comprendre ce qu'il se joue véritablement en eux.

Ainsi, l'utilisation du groupe permet "l'investissement d'un espace commun, par la représentation d'une intériorité du groupe, construisant de nouvelles limites entre un dedans et un dehors, avec ses conflictualités propres." (Chaulet, 2010, p.72). Nous pensons donc qu'utiliser le groupe en tant que médiation est tout à fait cohérent pour travailler sur un sujet aussi intériorisé et complexe que sont les émotions, auprès d'un public se trouvant au tout début d'un long processus d'individuation et pour lequel l'appartenance au groupe est un élément majeur permettant une identification et une sécurité.

⁴² Termes plusieurs fois utilisés par les enfants pour parler de nous et nos études.

⁴³ cf **Deuxième partie: II, 2, b. Les compétences émotionnelles**

⁴⁴ Par ce mot, nous voulons dire que ces jeunes ont tendance à s'en convaincre, alors qu'elle est impossible (nous n'avons pas affaire à des psychopathes).

⁴⁵ En psychanalyse, le moi idéal signifie s'attribuer à soi toutes les qualités que nous pensons être les nôtres, atteindre la perfection narcissique (Institut Français de Psychanalyse, 2021)

3. Contenu proposé

a. Donner naissance au groupe

Trouver sa place au sein du groupe et en créer la dynamique a été l'objectif de notre première séance. Nous avons choisi de proposer plusieurs temps autour du rythme. Aïin explique que "le rythme est le support du temps sur lequel les notes de musique peuvent se poser, s'appuyer. Le rythme permet aux notes d'exister ensemble au même instant, c'est l'harmonie." (1999). Nous soutenons l'idée qu'ici, les élèves sont au groupe ce que les notes de musique sont à la partition : un ensemble d'entités qui peut s'appuyer sur le rythme pour s'accorder les unes aux autres. Ainsi, nous avons commencé par créer un rythme commun en tapant des pieds, en cercle. Les élèves devaient, chacun leur tour, dire leur prénom qui était ensuite repris par l'ensemble du groupe. Puis nous avons refait le même exercice en associant un geste au prénom. Nous avons constaté, durant cette proposition, que le rythme, initié par l'animatrice du jour et repris par les élèves, avait tendance à s'accélérer. Les élèves se sont investis de bon cœur dans la proposition mais celle-ci était peut-être un peu difficile. En effet, au moment de dire leur prénom ou de reprendre celui d'un camarade, plusieurs élèves ont perdu le rythme initial. La réadaptation rythmique était cependant rapide pour la plupart d'entre eux. Les jeunes se sont montrés très attentifs et ont veillé à ce que le rythme reste le plus régulier possible. Le regard, orienté vers les pieds de façon quasi systématique, compliquait l'observation et la reprise des gestes de leur camarade. Il était tout de même intéressant de voir que tous les élèves faisaient de leur mieux pour maintenir un rythme groupal. La relation n'était pas maintenue par le regard ou la voix, qui sont des canaux sociaux habituels et largement investis, mais bien par l'implication corporelle de chacun traduisant l'investissement et l'existence de soi au service de l'unité de groupe à travers le rythme. Le "rythme peut devenir un véritable outil thérapeutique pour aborder les structures du mouvement, l'expression de soi et la dimension relationnelle." (Auguste, 2020).

Dans un second temps, sur un rythme frappé par l'une de nous, les élèves ont dû se déplacer dans l'espace de la salle, en suivant le tempo indiqué et en veillant à ne pas entrer en collision entre eux. Les variations rythmiques du tempo imposé induisaient une adaptation spatio-temporelle des élèves, le facteur temps étant représenté par le tempo, et l'espace par la salle et les camarades en mouvements. Les élèves se sont montrés assez agités et nous avons ressenti un grand besoin de remplir l'espace. Un tempo rapide faisait automatiquement augmenter le volume sonore et une diminution du tempo provoquait un agrandissement de la taille des pas. Sachant d'ores et déjà que nous allions travailler régulièrement avec la musique dans nos futurs ateliers, nous avons prolongé la proposition en leur demandant de marcher en rythme sur un support musical afin d'apprécier leur rapport à la musique et leurs facilités à se calquer sur un rythme plus complexe. Le rythme, la musique ont été de véritables outils afin d'appréhender l'investissement corporel des élèves dans nos séances.

L'engagement corporel des élèves était jusque-là limité aux déplacements. Pour leur permettre de varier leurs explorations corporelles tout en gardant en tête l'objectif de créer une dynamique de groupe et de permettre un accordage tonique des élèves entre eux, nous leur avons demandé, sur un support musical, de bouger deux par deux en ayant les mains reliées par des ficelles, celles-ci devant être tendues en permanence. Cette proposition a très bien fonctionné et a été très appréciée des élèves. Nous l'avons donc prolongée en reproduisant l'exercice par groupe de 4 puis en groupe entier. En augmentant le nombre de participants, nous avons pu observer une plus grande diversité de mouvements par rapport aux expérimentations en duo où les gestes étaient surtout reproduits par imitation en miroir et sur place. En groupe entier, le jeu de s'emmêler et se démmêler a rapidement remplacé l'objectif de départ qui était l'accordage tonique mais nous avons trouvé intéressant cette proposition des élèves que nous n'avions pas anticipée et qui a grandement participé à la création de la dynamique groupale. Quatre élèves retiennent le "jeu des fils" (Islem, élève de 6ème, 18 mars

2021, dans un retour écrit des ateliers) comme leur proposition préférée des ateliers pourtant évoquée comme “trop difficile” lors des temps de verbalisation par la plupart des élèves (10 et 17 décembre 2020).

Cette première séance a effectivement permis de mettre en place une bonne dynamique de groupe et un bon investissement des élèves au sein de nos propositions, sur lesquels nous avons pu nous appuyer pour la suite. Nous gardions cependant en tête qu’une capacité des élèves à se recentrer restait primordiale à développer pour travailler sur les émotions.

b. Chacun son espace

Permettre à chacun des élèves de trouver son espace propre dans l’espace du groupe a été un autre de nos objectifs. Cette étape nous semblait importante pour leur permettre une écoute de soi, au service de la lecture de leurs propres signaux émotionnels. Pour ce faire nous leur avons proposé de créer et d’expérimenter leur kinesphère. Cette dernière constitue “l’espace personnel, déterminé par l’extension des bras et des jambes sans changement de la base d’appui.” (Richard, 2016). Cette notion a été définie par un célèbre danseur, chorégraphe et pédagogue hongrois : Laban. Cette sphère imaginaire dont l’individu est le centre, se déplace en fonction de celui-ci et permet ainsi de prendre conscience de son espace propre. Nous avons défini la kinesphère auprès des élèves comme étant une bulle imaginaire autour de soi, qui délimite son propre espace personnel dans lequel personne ne peut entrer, en précisant qu’elle peut se déformer pour laisser passer les autres afin de ne pas bloquer les élèves dans un coin de la salle et faciliter les déplacements dans l’espace. Cette description a renforcé le côté personnel et le sentiment de sécurité au sein de celle-ci. Nous avons repris cette proposition dans chacune de nos séances afin que les élèves puissent observer si leur kinesphère se modifiait ou non en fonction des émotions. Il était intéressant de voir que les jeunes investissaient différemment leur kinesphère. Abdel (élève de 6ème) par exemple s’est accroupi

immédiatement en entendant que cette bulle délimitait un espace personnel tandis que la majorité des élèves se déployait jusqu'au bout des bras, en en délimitant les contours. Pour chacune des émotions visitées, sur un support musical associé, les élèves se déplaçaient et bougeaient au sein de leur kinesphère en prêtant attention à ses modifications et en veillant à respecter celle d'autrui. Un ou deux élèves par groupe se sont isolés dans un coin de la salle et se sont recroquevillés comme s'ils voulaient être sûrs que personne ne pénètre leur espace personnel.

Sur les supports musicaux induisant des émotions, les élèves se regardaient beaucoup entre eux pour s'ajuster. Lors de la joie par exemple, toutes les kinesphères semblaient élargies et les élèves bougeaient leurs bras, tournaient sur eux-mêmes. En revanche, quelques différences interindividuelles pouvaient apparaître pour d'autres émotions. Souleyman (élève de 6ème), en fin de séance, a été capable de nous expliquer que lorsqu'il est triste, sa kinesphère est très grande car il n'a "envie de voir personne" (7 janvier 2021). "Bah non justement, la mienne elle est toute petite parce que je me mets en boule pour être toute seule" lui répond Aïcha (7 janvier 2021). C'est donc au travers de leurs expérimentations et leurs retours oraux que les élèves ont pu en partie prendre conscience que pour une même émotion, les ressentis pouvaient être différents d'une personne à l'autre.

Les élèves se sont bien saisis de cette proposition que nous avons utilisée pour chacune des émotions. Lorsque nous leur avons demandé de définir la kinésphère, beaucoup ont retenu l'image de la bulle et la voient s'agrandir ou rétrécir en fonction de leur état émotionnel ou de leurs "sentiments" (3 élèves parlent de sentiments en évoquant la question de la kinesphère). Deux élèves seulement parlent "d'espace personnel" et "d'espace vital" (18 mars 2021, questionnaires t1).

La kinesphère reste un concept relativement complexe mais les distanciations sociales dues au contexte sanitaire actuel, engendrant un phénomène d'augmentation des distances

interpersonnelles, pourraient nous avoir aidées dans le processus d'intégration d'un espace à soi résonnant avec une certaine sécurité pour ces jeunes. "Hey attention Madame, vous rentrez dans ma kinesphère" (Souleyman, 28 janvier 2021, dans la cour de récréation).

L'exploration de cet espace personnel se modifiant au gré de l'état émotionnel nous a également permis de mettre à l'œuvre l'expressivité des corps, comme un prélude aux futures explorations corporelles proposées.

c. Exploration corporelle des émotions

Nous voulions, dans nos propositions d'expérimentation corporelle, favoriser une lecture des ressentis émotionnels propres et des expressions émotionnelles chez autrui afin de prendre conscience du caractère à la fois universel des émotions mais aussi intime et propre à chacun. Ce travail et ces échanges autour de ces phénomènes complexes aboutiront à une meilleure connaissance de ceux-ci et ainsi, à une meilleure gestion. Pour ce faire, nous avons proposé aux élèves, par le biais d'un support musical ou d'un scénario donné, de ressentir corporellement les émotions, de les exprimer et d'observer les manifestations émotionnelles chez leurs camarades. Nous avons essayé de faire en sorte que ces trois temps soient présents à chaque séance. Le travail sur la kinesphère en début de séance permettait un retour à soi et une attention portée à ses ressentis propres.

En utilisant différents moyens expressifs, nous avons proposé aux élèves de traverser les six émotions de base. La parole, le mime, l'improvisation à partir d'un scénario, les expressions faciales, les postures immobiles ont été autant d'outils qui ont permis à ses jeunes d'exprimer et de donner à voir une émotion donnée.

Nous veillions à sensibiliser les élèves à la lecture des émotions chez autrui en échangeant avec eux lors des diverses propositions. Les jeunes, en s'appuyant sur les

prestations de leurs camarades, ont pu affiner leur regard et être capables de décrire les postures, expressions faciales et gestuelles exprimant telle ou telle émotion.

Lors de la dernière séance, nous avons demandé aux élèves de revisiter chacune des six émotions en créant une petite scénette par groupe de deux ou trois. Chaque binôme ou trinôme a dû piocher une émotion à mettre en scène ainsi qu'une contrainte⁴⁶ à respecter pour les forcer à investir un canal expressif particulier. Le reste du groupe constituait le public et avait une fiche d'observation (annexe 3) à remplir pour trouver l'émotion piochée et réfléchir à la façon dont elle était exprimée dans le but de deviner la contrainte de départ imposée à l'équipe sur scène. Cette activité permettant de résumer les diverses activités vécues tout au long des ateliers a été bien investie par les élèves qui ont pris soin de respecter la contrainte et de trouver un scénario cohérent avec l'émotion piochée. Le public s'est montré attentif et chacun a pu justifier à l'oral les réponses cochées.

d. Partage et conseils autour des émotions

Les temps d'échanges et de verbalisation instaurés à plusieurs reprises à chaque atelier étaient dédiés au partage des vécus émotionnels entre les élèves et à des temps plus éducatifs pendant lesquels nous leur expliquions le rôle des émotions dans le fonctionnement humain et comment mettre du sens sur celles-ci afin de mieux les gérer au quotidien.

Nous étions attentives à rendre compte des différences de vécus entre les élèves. Nous insistions sur le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de ressentir les émotions et qu'elles peuvent s'exprimer différemment d'un individu à l'autre. Les élèves parvenaient de mieux en mieux à parler de leur corps comme étant le lieu d'expression de leurs émotions et plus particulièrement le tonus. Zakari (élève de 6ème) nous a expliqué qu'il ne pourrait pas

⁴⁶ Ces contraintes correspondent à une des techniques d'expression vues lors des séances précédentes (mime, charabia, sans déplacements, sans bouger les bras ou en chuchotant).

écrire en étant énervé car il “appuierait trop fort sur son stylo et casserait sa mine” (21 janvier 2021). Les liens affectifs déjà bien présents au sein du groupe ont permis aux élèves de faire preuve d’empathie lors des témoignages de chacun et de donner leur point de vue sur la capacité de l’autre à gérer ses émotions : “Ah mais Bilel il gère trop bien ses émotions, je l’ai jamais vu énervé, moi je suis obligé de crier quand ça va pas !” (Islem, 28 janvier 2021).

C’est principalement lors de la séance sur la colère que les élèves ont exprimé leur besoin d’apprendre à gérer cette émotion, à se canaliser. Nous leur avons expliqué que pour diminuer une émotion trop envahissante, il était possible de jouer sur l’un des 5 sens. Le fait de stimuler un canal sensoriel correspond effectivement à une “technique de relaxation personnelle” permettant la régulation des émotions négatives (Mikolajczak et al., 2020, p.182). Cette explication leur a permis de comprendre pourquoi Ali (élève de 6ème) avait besoin d’écouter du rap pour se calmer et Mayar (élève de 6ème), envie de regarder des dessins animés quand elle est énervée (21 janvier 2021).

D’une façon plus générale, les élèves éprouvent davantage le besoin de maîtriser les émotions négatives que positives. Exploder de joie devant les autres leur pose moins de problèmes que de se montrer en pleurs. Malgré le fait que l’impact des émotions sur la respiration et sur les battements du cœur aient souvent été mentionné par les jeunes, nous n’avons pas pu, par manque de temps, leur faire pratiquer de relaxation ou d’exercices de respiration pour leur faire ressentir comment l’abaissement du niveau tonique, lié à la respiration, permet un bien-être apaisant lors de situations émotionnellement chargées. Nous avons toutefois pris le temps de leur expliquer à plusieurs reprises que respirer profondément et lentement permet d’abaisser le tonus et ainsi de fournir un état de détente. Nous avons d’ailleurs pu appliquer ce conseil lors de bagarres les concernant dans la cour de récréation pour leur permettre de se calmer.

Suite à ces explorations et échanges proposés, nous pouvons nous demander ce qu’ont intégré les élèves. C’est ce que nous allons tenter d’expliciter dans la partie suivante.

II. Analyse des résultats

1. Résultats quantitatifs de nos outils d’évaluation

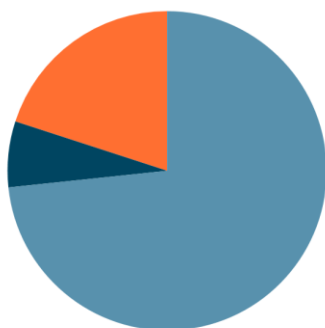
a. Analyse des résultats des questionnaires

Dans le cadre de notre démarche expérimentale, il nous semblait important de pouvoir évaluer quantitativement l’impact de notre intervention de manière à obtenir des résultats concrets et mesurables. Pour cela, nous avons traité les données collectées suite à la passation du “questionnaire des émotions” au temps t0 et t1. Nous avons essayé de retranscrire ici sous forme de graphiques celles qui nous ont permis de visualiser une évolution.

À la première question “Avez-vous l’impression de connaître vos émotions ?”, nous observons une légère évolution positive puisqu’au temps t1, un élève supplémentaire semble avoir appris à connaître ses émotions. Deux jeunes ont pris conscience de la connaissance, ou non, qu’ils avaient de leurs émotions. Cela nous semble être une évolution positive puisque dans l’ensemble, les élèves paraissent avoir une meilleure idée de ce que sont les émotions.

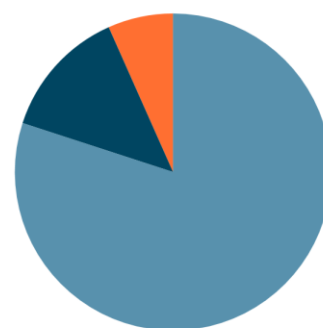
Evaluation t0 - Avez-vous l'impression de connaître vos émotions ?

● Oui (11/15)
● Non (1/15)
● Pas de réponse (3/15)



Evaluation t1 - Avez-vous l'impression de connaître vos émotions ?

● Oui (12/15)
● Non (2/15)
● Pas de réponse (1/15)



Concernant la question où nous leur demandions de citer une émotion, l’évolution semble assez peu flagrante en apparence puisque nous avons fait face à un fort taux d’absence

de réponse, et cela même lors de l'évaluation finale. L'absence de réponses "hors sujets" à t1, l'usage d'un vocabulaire plus précis (nous n'avons pas lu de terme inventé comme cela avait été le cas en temps t0, avec par exemple "la joyauté" signifiant la joie) et la diversité des émotions citées (la surprise a été citée lors de l'évaluation finale, contrairement au temps t0 où seules la joie et la colère étaient nommées), pourrait traduire une petite amélioration.

Evaluation t0 - Citez une émotion.

- Emotion positive (6/15)
- Emotion négative (2/15)
- Pas de réponse (6/15)
- Hors sujet (1/15)



Evaluation t1 - Citez une émotion.

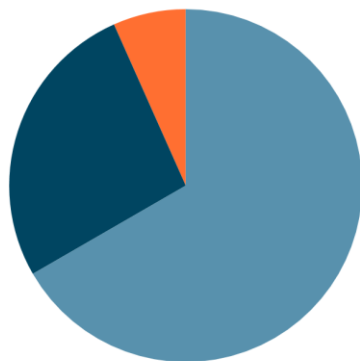
- Emotion positive (5/15)
- Emotion négative (5/15)
- Pas de réponse (5/15)



À travers ces graphiques, nous pensons percevoir une amélioration dans les réponses obtenues à la fin de l'expérimentation de notre projet. Lors de la première évaluation, nous avons été confrontées à des réponses inadaptées comme "la biodiversité" ou "quand je me prends une punition" à la question "Qu'est-ce qui pourrait vous dégoûter ?". Certains jeunes percevaient la notion de révolte à travers le terme du dégoût, son utilisation à ce sens étant assez courante dans le langage familial. Concernant le second temps d'évaluation, les élèves ont tous été capables de citer une situation concrète ou un objet pouvant être à l'origine du dégoût (des aliments, de la saleté, par exemple, "du crachat par terre"). Il s'agit de situations qui avaient été évoquées durant les temps de verbalisation ce qui montre que les élèves se sont emparés de ce que leurs camarades avaient décrit lors des ateliers.

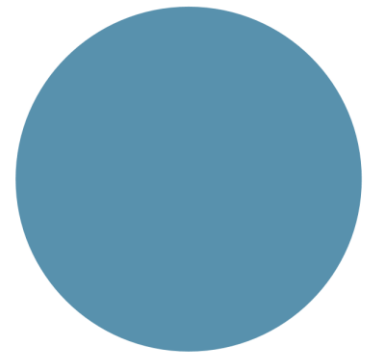
Evaluation t0 - Qu'est-ce qui pourrait vous dégoûter ?

- situations concrètes (10/15)
- réponses inadaptées (4/15)
- Pas de réponses (1/15)



Evaluation t1 - Qu'est-ce qui pourrait vous dégoûter ?

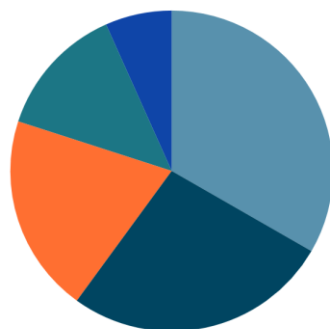
- situations concrètes (15/15)



L'évolution que nous constatons à propos de la question "Comment êtes-vous lorsque vous êtes dégoûtés ?" traduit le fait que les élèves semblent plus attentifs à la manière dont l'émotion se traduit dans leur corps en t1 qu'en t0. En effet, ils évoquent moins les possibilités auxquelles ils pourraient avoir recours pour se couper de cette émotion, par exemple "Je ferme les yeux" ou "Je m'éloigne le plus possible", et paraissent plus à l'écoute de leurs éprouvés corporels : "Je frissonne un peu", "je me sens défiguré".

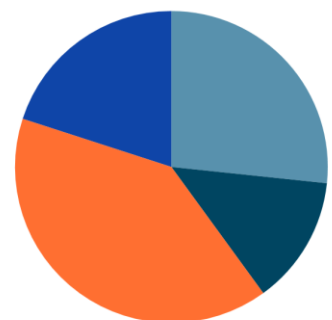
Evaluation t0 -Comment êtes-vous lorsque vous êtes dégoûtés

- Expression faciale (5/15)
- Fuite de la source de dégoût (4/15)
- Manifestations internes (3/15)
- Hors sujet (2/15)
- Pas de réponse (1/15)



Evaluation t1 -Comment êtes-vous lorsque vous êtes dégoûtés

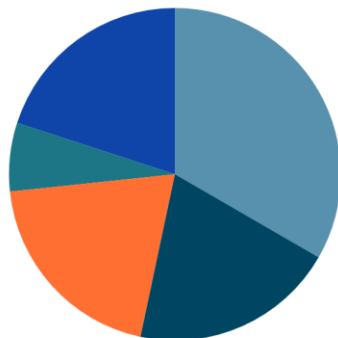
- Expression faciale (4/15)
- Fuite de la source de dégoût (2/15)
- Manifestations internes (6/15)
- Pas de réponse (3/15)



Il en est de même pour cette question concernant la colère. Plus de la moitié des élèves évoquent des manifestations corporelles en t1, contre seulement un cinquième en t0: "J'ai de la force en plus lorsqu'on me balaye", "Mon visage et mes poings se serrent, je deviens rouge".

Evaluation t0 -Comment êtes-vous lorsque vous êtes en colère ?

- Violence physique (5/15)
- S'isole (3/15)
- Manifestations internes (3/15)
- Hors sujet (1/15)
- Divers (3/15)



Evaluation t1 -Comment êtes-vous lorsque vous êtes en colère ?

- Violence physique (5/15)
- S'isole (1/15)
- Manifestations internes (8/15)
- Pas de réponse (1/15)



Les données que nous avons fait le choix de transmettre dans ce mémoire sont celles qui nous ont permis d'observer une évolution entre le temps t0 et le temps t1 de l'évaluation. D'une manière générale, nous avons remarqué un enrichissement du lexique concernant les émotions et leurs manifestations, ainsi qu'une attention et une mise en mots de leurs perceptions et sensations beaucoup plus riches. "Quand je suis triste, je suis replié sur moi-même", "mon coeur se referme", "quand j'ai peur tous mes sens sont à l'affût"... Cependant, nous n'avons pas répertorié toutes les réponses aux différentes questions que nous avons posées dans le "questionnaire des émotions" car le traitement de certaines d'entre elles ne nous a pas permis d'objectiver une variation. Nous avons parfois fait face à une régression à propos des réponses obtenues. Par exemple, à la question "Comment êtes-vous lorsque vous êtes triste ?", il y a plus d'élèves (3/15) qui n'ont pas répondu, ou alors de manière inadaptée, lors de l'évaluation finale que lors de l'évaluation initiale (1/15). Suite à ce genre de constat, nous avons essayé de comprendre quelles avaient été les difficultés rencontrées nous permettant de remettre en question la fiabilité de notre outil d'évaluation.

b. Limites des questionnaires

Étant donné notre démarche expérimentale, nous avons fait face à plusieurs difficultés. Premièrement, le "questionnaire des émotions" que nous avons créé ne nous a pas apporté

autant de résultats que nous l'aurions souhaité. Les réponses données lors de cette évaluation étaient principalement subjectives et propres à chaque élève, ce qui nous a mis en difficulté lors de la collecte de ces données. Afin d'obtenir des résultats quantitatifs plus aisément, nous aurions pu présenter ce questionnaire sous forme de QCM de manière à obtenir un total de points correspondant à des bonnes réponses. Cela nous aurait peut-être permis de constater une meilleure évolution entre le temps t0 et le temps t1 de l'évaluation. Toutefois, nous voulions nous éloigner du modèle d'évaluation scolaire dans lequel une note est attribuée à chaque élève, l'objectif étant pour eux d'avoir la plus haute. Nous ne souhaitons pas que les élèves se mettent la pression, ni qu'une concurrence s'installe entre eux. Nous avons donc fait le choix de ne pas leur attribuer de notes, en prenant le soin de leur préciser durant l'évaluation que leurs réponses étaient personnelles et qu'il n'y avait d'ailleurs pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les questionnaires étaient anonymes de manière à ce que les élèves se sentent plus libres d'écrire ce qu'ils pensent sans avoir peur de se faire juger. Cependant plusieurs coups d'œil ont été jetés sur les copies des voisins ce qui a dû en freiner plus d'un. Les questions étant orientées sur leurs propres connaissances des émotions et leurs ressentis personnels, cela nous a permis d'avoir leurs propres mots puisqu'ils devaient répondre sous forme rédactionnelle. Malgré cela, les réponses qu'ils nous ont apportées ont parfois été assez pauvres.

De plus, les élèves n'ont pas investi ce test lors de l'évaluation finale. La plupart ne se sont pas appliqués, et certains l'ont même "bâclé" car "ça ne sert à rien de refaire quelque chose qu'on a déjà fait" (Souleyman, 18 mars 2021). Pourtant, nous comptons beaucoup sur les réponses que les élèves auraient pu donner lors de cette deuxième évaluation puisqu'ils semblaient avoir assimiler certaines choses, notamment un vocabulaire plus précis concernant leurs ressentis corporels, ce que l'on avait particulièrement pu apprécier pendant les temps de verbalisation de la dernière séance.

Il est nécessaire de prendre de la distance par rapport à cet outil d'évaluation et ses résultats. L'échantillon de quinze élèves seulement n'est en rien représentatif du réel impact d'ateliers psychomoteurs auprès d'adolescents et le terme "quantitatif" est à considérer avec précaution étant donné la subjectivité inévitable des observations psychomotrices, et ce, même lors de tests standardisés. La psychomotricité n'est pas une science exacte et est avant tout une discipline mettant au travail le savoir être du praticien qui joue de sa sensibilité et de son intérêt pour une approche globale du patient. Toute évaluation réalisée auprès d'un sujet reste une observation à un temps t, dont les résultats quantifiables ne prennent pas en considération certaines variables non négligeables dans l'approche psychomotrice. Dans notre cas, l'état émotionnel, la disponibilité psychique, l'implication des élèves ainsi que l'effet de groupe, l'envie de bien faire ou d'en finir rapidement sont autant de variables à prendre en compte mais qui ne paraissent pas dans la relève des résultats du questionnaire.

Nous avons trouvé que notre outil n'était pas suffisant pour nous permettre d'évaluer notre intervention. Il nous a permis d'obtenir des résultats chiffrés certes, mais d'après nous, les observations qualitatives que nous avons pu faire durant les ateliers étaient plus riches et nous ont aidées à mieux identifier les acquis des élèves.

2. Observations qualitatives

a. Émotion de groupe et contagion émotionnelle

Au-delà d'être des émotions principalement nommées par les élèves dans les questionnaires, la colère et la joie sont celles qui ont prédominé dans nos ateliers. Elles ont été en effet présentes chaque semaine et pas seulement lors des séances qui leur étaient dédiées. La colère et la joie pourraient être ce que Redl appelle des émotions de groupe qu'il définit comme des "manifestations instinctuelles et émotionnelles ayant lieu entre des personnes soumises à la pression des processus inhérents à la formation d'un groupe." (Redl as cited in

Anzieu & Martin, 2007, p.288). La contagion émotionnelle fait partie de ces phénomènes observables au sein d'un groupe. La propagation de la colère et de la joie se percevait par la violence, les cris ou toutes autres sortes d'agitation motrice. La plupart des petites scénettes jouées par les élèves finissaient par mettre en œuvre ces émotions, qui font partie intégrante de leur quotidien par de grands moments d'excitation. Pour qu'une émotion se répande au sein d'un groupe, plusieurs facteurs sont nécessaires. Redl en énumère cinq, qui sont chacun applicables à ce que nous avons observés :

- un initiateur: statut généralement adopté par l'un des garçons qui trouvait le moyen d'intégrer la violence physique dans les scénettes, ou par une élève qui sautait et criait de joie.
- "la pertinence de l'aire de comportement avec le code du groupe ;
- le degré de concordance entre les tendances fondamentales de chacun ;
- la taille, la structure, le schéma d'organisation et la nature du programme du groupe ;
- l'atmosphère du groupe (son humeur du moment)." (Anzieu & Martin, 2007, pp. 288-289)

Ces facteurs sont présents dans nos ateliers au travers des caractéristiques du groupe expérimental. En effet, nous sommes là pour nous exprimer, essayer de jouer des rôles, de prêter attention à soi et aux autres, d'agir en conséquence et prendre du plaisir dans nos expérimentations.

Les jeunes, ayant conscience de notre posture et de notre rôle (que nous avons volontairement écarté du schéma très scolaire de l'adulte ayant des attentes et devant faire respecter la discipline) s'autorisent plus facilement à suivre cette atmosphère de groupe qui bascule régulièrement en moment d'excitation. Les deux émotions (joie et colère) sont largement connues et vécues par les adolescents qui sont, selon nous, souvent dans une alternance entre ces deux pôles émotionnels s'exprimant facilement par une grande agitation

motrice, un niveau sonore élevé, et sont accentuées par l'effet de groupe. Ainsi, nous avons ressenti que l'atelier proposé, sortant de la routine écolière, provoque de la joie chez les élèves qui s'en servent pour mettre en abîme l'émotion qui les ronge bien souvent : la colère. Nous l'avons vu précédemment, les adolescents ont tendance à être à la merci de leurs émotions et agissent selon elles. Ce fonctionnement pulsionnel à cette période de la vie pourrait expliquer la contagion massive et l'instauration d'émotions de groupe au sein de nos ateliers.

b. Temps de verbalisation

Les temps de verbalisation étaient systématiquement présents lors des séances. Nous en instaurions plusieurs durant les ateliers. Un premier temps, suggéré juste après le rituel de début, pendant lequel nous avions l'habitude de questionner les élèves sur leurs connaissances à propos des émotions qui allaient être abordées ultérieurement dans la séance. Un second temps, ayant lieu après la pratique des kinésphères, nous permettant d'aborder leurs impressions et éprouvés corporels. Un dernier temps d'échange et de verbalisation avait lieu à la fin de la séance pour faire un bilan de ce que nous avons fait et de ce qui avait pu être ressenti. Nous avons sensibilisé chaque groupe au fait que les temps d'échange devaient permettre à chacun de se sentir libre de prendre la parole, qu'aucune intervention ne serait considérée comme "nulle" ou "bête" et que nous ne voulions pas de moqueries lorsqu'une personne décidait de prendre la parole. Tout ce qui se disait au sein du groupe devait rester au sein du groupe. Ce sont souvent les mêmes élèves qui prenaient la parole mais chacun l'a au moins prise une fois de manière volontaire.

Nous avons favorisé un agencement circulaire lors des temps de parole pour que chacun puisse voir les autres membres du groupe, ce qui facilitait une écoute active, une bonne dynamique et la fluidité des échanges. Nous avons remarqué que lorsqu'on se trouvait dans des configurations où les élèves étaient installés en ligne devant nous, la prise de parole semblait

plus délicate pour eux car ils participaient moins volontairement malgré leur attention, correctement maintenue dans cette disposition. Peut-être était-ce le fait que nous nous trouvions face à eux, dans leur plan sagittal. D'un point de vue psycho-affectif, ce plan favorise la confrontation. “ La relation à l'autre est focalisée, [...] le regard prend une place importante” (Auguste, 2021).

Concernant la mise en mots de leurs ressentis corporels, nous avons constaté une évolution au fil des séances. Lors des premiers ateliers, les élèves avaient plutôt tendance à nous décrire des situations susceptibles de les mettre dans l'état émotionnel en question, par exemple “Moi j'étais triste quand ma jedda (grand-mère en arabe) est morte” (Nour, élève de 6ème, 7 janvier 2021). Puis au fur et à mesure, l'attention portée aux manifestations émotionnelles et corporelles s'est développée, tout comme le vocabulaire employé est devenu plus riche. La respiration a été évoquée à de nombreuses reprises pour diverses émotions, notamment par Hamza (élève de 6ème) à travers la personnification suivante évoquant un cycle respiratoire qui s'accélère en cas de surprise : “j'ai l'impression que mes poumons dansent” (21 janvier 2021). Ou encore par Mohamed (élève de 6ème) qui a “la respiration qui se bloque, le souffle coupé” (4 février 2021) lorsqu'il a peur. Concernant les manifestations tonico-émotionnelles, Wassim (élève de 6ème) nous a parlé de “vibrations dans le corps” (28 janvier 2021), quant à Soraya (élève de 6ème), elle évoque la colère “comme une boule dans la gorge qui veut sortir mais ne le doit pas” (28 janvier 2021). La distinction entre les émotions s'est également accentuée, la tristesse et la colère qui étaient souvent liées voire confondues lors de la première séance ont pu se différencier progressivement. Cette confusion entre deux émotions pourtant bien différentes était plus prononcée chez les garçons, pour qui nous avons l'impression qu'être triste n'était pas concevable, synonyme de faiblesse. Ils ont réussi à

comprendre lors des dernières séances, que ressentir de la tristesse ne veut pas forcément dire l'exprimer en pleurant.

Les outils que nous leur avons suggérés pour canaliser leurs émotions ont paru être bien intégrés pour certains élèves, notamment pour Hamza qui nous a fait part lors de la séance de conclusion que pour apaiser la colère, “prendre une douche permet d’être quelqu’un de nouveau” (4 mars 2021). Ceci faisant référence aux suggestions de régulation émotionnelle à propos de la stimulation des cinq sens évoqués durant les séances.

c. Implication et réceptivité face aux propositions

Le degré d'implication des élèves durant les activités était facilement décelable puisque, lorsqu'ils n'avaient pas envie de participer, nous pouvions observer de façon flagrante des comportements de retrait ou au contraire de surexcitation, voire d'éparpillement. Parfois, certains ont même verbalisé leurs difficultés à être réceptifs à ce qui leur était demandé, comme l'a fait Abdel la première fois que nous leur avons suggéré d'expérimenter leur kinésphère en fonction des émotions en disant “Euh... Madame c'est un peu gênant ce qu'on fait là, c'est trop perché” (7 janvier 2021). Cependant la plupart du temps, les jeunes se saisissaient très bien des consignes données et se montraient volontaires pour y répondre. Face à des situations où nous leur demandions d'interagir à plusieurs ou de faire face à un public, comme le jeu de faire semblant ou le mime, nous les avons sentis très réceptifs. Ils ont même demandé à de nombreuses reprises de prolonger certaines d'entre-elles qui leur avaient plu, ce qui selon nous traduit un certain engouement de leur part. Au contraire, lorsqu'ils étaient amenés à expérimenter seuls, nous avons quelquefois senti une gêne pour certains jeunes qui avaient tendance à s'inhiber ou à imiter leurs camarades. Dans ces situations, nous avons essayé autant que possible de participer aux propositions afin de leur fournir un soutien, un modèle sur lequel s'appuyer. Leur réceptivité face à nos ateliers semble s'être accrue au fil des semaines. En effet,

lors du “tour des émotions”⁴⁷, les “normal” et “je sais pas” se sont transformés en “impatient”, “curieux”.

Nos observations qualitatives n’étant ni mesurables, ni objectivables, nous avons été un peu déstabilisées de ne pas pouvoir mieux mesurer quantitativement l’impact de notre projet avec la classe de sixièmes, ce qui nous aurait permis d’être plus fiables et de démontrer de manière plus rationnelle l’impact de l’éducation psychomotrice concernant la gestion des émotions auprès d’un groupe d’adolescents. À travers cette démarche expérimentale, nous avons rencontré quelques difficultés concernant notamment des problèmes de "limites" auxquelles nous avons dû faire face.

3. Difficultés rencontrées

a. Limites de la démarche expérimentale

Ce projet, par son côté expérimental, a montré certaines limites avec lesquelles nous avons dû composer. Le court temps d’expérimentation restera frustrant pour nous. Les cinq séances par groupe ne nous ont pas permis d’expérimenter tout ce que nous aurions souhaité, ni d’obtenir des résultats probants qui auraient été plus satisfaisants et réconfortants pour notre projet. Nous avons axé le temps d’exploration sur les six émotions de base mais nous aurions également voulu faire pratiquer de la relaxation ou des temps de respiration aux élèves pour qu’ils puissent en apprécier les bénéfices sur la détente corporelle.

Le côté éphémère de nos ateliers ne pouvant être réalisés que sur une année scolaire représente une seconde limite temporelle.

La salle que nous occupions, représente sur certains aspects, une contrainte spatiale. En effet, son emplacement dans l’école, en faisant un lieu de passage, et ses grandes fenêtres

⁴⁷ rituel de début de séance pendant lequel les élèves étaient invités à partager en un mot leur état émotionnel du jour.

donnant sur la cour de récréation ne l'ont pas rendu imperméable à toutes sources de distraction. L'absence de matériel, premièrement perçue comme une limite, nous a finalement permis de développer une certaine créativité et capacité d'adaptation.

Il n'a pas toujours été aisé, notamment en début d'année, de représenter et de promouvoir la psychomotricité et ses bienfaits depuis notre posture de stagiaire auprès d'une équipe pédagogique ne sachant pas toujours très bien en quoi consiste notre futur métier. Les échanges en salle des professeurs nous ont incitées à nous questionner à la fois sur notre façon de définir notre profession future mais également sur la place et l'impact de celle-ci dans ce milieu. Les nombreuses questions, pourtant bienveillantes, de la part des membres de l'équipe éducative nous ont parfois donné l'impression de devoir défendre sans cesse notre position et de prouver notre légitimité auprès d'eux. Les enseignantes sont occasionnellement venues nous solliciter pour avoir des conseils que nous ne pouvions pas fournir (des outils pour améliorer des troubles orthophoniques par exemple), ou encore pour des prises en charge individuelles qui ne pouvaient faire partie de notre projet expérimental. Il nous a ainsi fallu apprendre à être claires et précises dans ce que nous pourrions leur apporter en tant que stagiaires. Ces échanges nous ont poussé à nous réinterroger sans cesse et à réfléchir au sens que nous mettions sur chacun de nos actes au sein de cette école en tant que stagiaire. Cet aspect a donc été très formateur.

Ces limites auxquelles nous avons été confrontées dans le cadre de notre projet expérimental ne sont pas les seules puisque nous avons également dû faire face à nos limites personnelles.

b. Nos propres limites

L'autorité auprès de ces élèves a été l'une de nos principales limites. Le statut que nous avons auprès d'eux pouvait paraître ambiguë : nous ne sommes ni enseignantes, ni surveillantes, mais nous sommes tout de même adultes, bien qu'encore étudiantes. Toutes deux

de nature réservée et facilement intimidées face à un groupe, qui plus est, d'élèves de forts caractères, il nous a fallu du temps pour trouver la juste distance relationnelle avec eux. En effet, proposer un cadre solide et sécurisant limitant les débordements sans pour autant restreindre l'implication des élèves dans nos séances a été notre premier défi. Nous avons à plusieurs reprises douté de notre façon de procéder. Il était important pour nous que ces jeunes s'expriment mais quelle est la limite lorsque l'excitation envahit l'ensemble du groupe ? À quel point cette excitation ne venait-elle pas de nous, de nos suggestions plutôt que du comportement de ces jeunes cherchant à tester les limites ? Ou bien de notre propre état émotionnel et disponibilité du jour ? Ces interrogations sont venues remettre en question notre capacité à gérer un groupe, exercice qui était nouveau pour chacune de nous dans le cadre d'un stage. Nous avons donc puisé dans nos expériences respectives, notamment dans les TD (travaux dirigés) que nous avons pu suivre les années précédentes, en tant qu'élèves. Cependant, nous n'y avons pas toujours trouvé les réponses à nos questions. Par exemple, concernant la gestion des temps de verbalisation au sein d'un groupe, nous avons parfois été dans l'incertitude. Doit-on interroger les élèves qui ne prennent pas la parole volontairement ? Quel temps peut-on accorder à chacun pour que cela reste un échange et non pas un témoignage d'un seul élève qui prend plaisir à raconter sa vie ? Tout en sachant qu'à travers le discours de l'un, beaucoup pouvaient s'y identifier, ce qui avait d'ailleurs tendance à générer de l'agitation. Par exemple, la plupart des jeunes se sont reconnus dans la situation où le père de famille "lorsqu'il est fâché, enlève sa tatane et nous la balance dessus" (Nour, 21 janvier 2021). Ces genres d'anecdotes provoquaient facilement quelques débordements mais elles permettaient également aux élèves d'échanger autour d'éléments du quotidien induisant un état émotionnel particulier qu'ils partagent tous.

Nos histoires et vécus personnels ont quelquefois pu constituer une certaine limite à l'accompagnement de ces jeunes. Nos propres adolescences ont été bien différentes de la

période qu'ils traversent actuellement et nous nous sommes plusieurs fois retrouvées surprises, voire dépourvues face à leurs témoignages. Nous étions loin de nous imaginer à quel point la violence physique et/ou verbale fait partie de leur quotidien, notamment dans le milieu familial et avoir des réactions adaptées nous était parfois difficile. La forte influence culturelle et religieuse est également une caractéristique de ces élèves avec laquelle nous n'étions pas familières.

La gestion de ces ateliers nous a donc à plusieurs reprises fait sortir de notre zone de confort mais a été surtout très formatrice. Accompagner un groupe d'élèves traversant une période de la vie qui n'est pas si lointaine pour nous mais très différente toutefois nous a permis d'acquérir des savoir-faire et des savoir-être que nous saurons mettre à profit dans notre parcours professionnel futur.

4. Bilan des ateliers: quelle place pour la psychomotricité?

a. L'intérêt de la psychomotricité et les processus mis à l'oeuvre

La psychomotricité, en permettant une approche holistique de la personne, c'est-à-dire en l'accueillant dans sa globalité, et en prenant en considération sa complexité, offre un espace au sujet pour être, pour se sentir exister en tant qu'individu à part entière. Dans la pratique, cela est permis par l'instauration d'un cadre contenant et sécurisant. C'est ce que nous avons essayé de mettre en place au sein de nos ateliers en créant un espace-temps dans lequel les jeunes se sentent libres d'être eux-mêmes, de déposer ce dont ils avaient besoin, en fonction de leurs capacités, dans le but de faciliter l'intégration des processus psychomoteurs mis à l'oeuvre. Cet espace transitionnel winnicottien, que nous avons étayé à l'aide de médiations, est une aire d'expériences dans laquelle "il n'est pas demandé à l'enfant d'être autre que ce qu'il est et, sereinement, vie intérieure et vie extérieure contribuent au vécu." (Winnicott, 2010, pp.17-18). La psychomotricité, à travers ces processus mis en jeu, offre un terrain d'expérimentations aux

individus, leur permettant de mieux se connaître à travers la relation, à soi, au thérapeute⁴⁸, aux autres.

En outre, la psychomotricité permet la mise en relation des activités psychiques et motrices et propose des outils adaptés aux individus qui en bénéficient de manière à rétablir ou renforcer un équilibre psychocorporel facilitant les interactions des individus avec l'environnement. C'est ce que nous avons tenté de faire avec la classe des sixièmes. L'exploration des éprouvés corporels induits par les ressentis émotionnels permet d'associer des sensations à des représentations. Selon Golse (2009), "tonus et émotions seraient les premières formes de représentation ou figurations corporelles présymboliques, qui préparent et précèdent la mise en place des processus de symbolisation tout comme le préverbal prépare et précède la mise en place du langage verbal."(as cited in Cologne, 2010, p.92). La psychomotricité, comme nous l'avons proposée dans nos ateliers, soutient ainsi les processus de symbolisation, grâce à l'expérimentation corporelle mais aussi à la verbalisation proposée dans les temps d'échanges.

Avoir acquis une conscience corporelle fine ainsi qu'une conscience émotionnelle et relationnelle va développer le champ de la pensée et de la réflexion sur soi-même. C'est alors que la mise en mots du vécu corporel va constituer l'étape obligée par laquelle passe la symbolisation (Giromini, 2012, p.258).

En soutenant la verbalisation, la psychomotricité facilite le processus de représentation et donc d'intégration des vécus.

Parler de son ressenti corporel et écouter les autres évoquer le leur va développer le processus de représentation. C'est ainsi qu'un phénomène de distanciation va se créer entre le vécu corporel et la représentation du vécu corporel. C'est le langage, exprimé

⁴⁸ Ici, sans être pour l'instant des thérapeutes, nous tentons d'assurer sa fonction au sein de nos ateliers.

par la parole, qui crée cet écart. En tant que tiers symbolique, il devient le médiateur entre le corps et la psyché, il produit du sens, du raisonnement, de la logique, de la distanciation. À son tour, il va influencer le vécu corporel. (Giromini, 2012, p.258).

À travers cette citation, nous percevons l'importance du groupe comme soutien et source de développement. En effet, la psychomotricité, en utilisant des outils adaptés, comme la médiation groupale, permet de faciliter les processus d'identification et de subjectivation, en plus de créer des liens entre les sujets et de faciliter les relations.

b. Les spécificités de la psychomotricité auprès du public expérimental

Au-delà des processus d'identification et de symbolisation décrits précédemment et permettant in fine l'individuation, la psychomotricité est tout à fait adaptée au public adolescent auquel nous avons affaire. Elle constitue une approche très valorisante pour les jeunes car il n'y a pas d'échec ou de réussite. Il s'agit de donner de sa personne, d'agir en fonction de ses capacités pour éveiller ses potentialités. Il est de ce fait plus facile pour eux de trouver leur place et de se révéler dans des situations où il n'y a pas de pression. Cela renforce une image positive du corps durant une période où les adolescents sont en pleine quête d'eux-mêmes, marquée par de nombreux changements psychiques et corporels. La psychomotricité auprès d'adolescents a surtout sa place dans le domaine de l'éducation et de la prévention. En effet, les troubles de toutes les sphères du développement sont fréquents à cette période sensible, empreinte d'une grande labilité émotionnelle. La difficulté de régulation émotionnelle et les débordements liés à la puberté, selon leur intensité peuvent constituer un trouble thymique de l'adolescence (Paumel, 2021). L'intérêt d'accompagner et de soutenir le développement des compétences émotionnelles favorisant une meilleure capacité de régulation est donc réel.

En qualité de thérapeute, nous assurons une fonction d'éducation corporelle et gestuelle, qui, si elle inclut la transmission de savoir-faire et de techniques de prise de

conscience du corps et du mouvement, invite également à une recherche personnelle profonde, à la rencontre des sensations, images et états émotionnels qui donnent forme au corps et s'extériorisent selon des modes d'expression singuliers. (Cologne, 2010, p.90)

La place centrale du corps à l'adolescence peut constituer une autre recommandation importante pour l'éducation et la prévention psychomotrice. Ses éprouvés émotionnels internes sont parfois difficiles à gérer. Une approche corporelle comme axe préventif est primordiale. La transmission de quelques techniques de régulation émotionnelle, et le travail autour de l'écoute de soi et de ses ressentis propres que nous avons proposés à ces jeunes semble avoir permis une approche plus personnalisée de leurs émotions et des ressources dont ils disposent pour les gérer. "Pour se calmer gros, il faut sentir un truc que t'aime bien genre un hamburger !" (Souleyman, 4 février 2021)⁴⁹.

Les nombreux remaniements psychiques et changements pubertaires amènent l'individu à faire un deuil de quelques-unes de ces caractéristiques infantiles et à se tourner vers le futur. C'est l'âge de tous les possibles mais également de tous les risques (Paumel, 2021). Les facteurs de vulnérabilités et de risques quant aux troubles des conduites et troubles de l'humeur se multiplient (impulsivité, labilité émotionnelle, mal-être identitaire et corporel,...). La colère décrite par ces adolescents semble quasi impossible à maîtriser. Nombreux sont ceux qui décrivent un besoin de frapper, voire même une violence auto agressive lors de "crises". La colère est synonyme de violence pour les jeunes et les débordements dans la cour de récréation sont fréquents. Ce besoin de décharge motrice témoigne d'un aspect pulsionnel difficile à réguler lorsque, envahis par leurs émotions, ces

⁴⁹ En référence aux conseils que nous leur avons donné la séance passée à propos de l'utilisation d'un canal sensoriel pour réduire une émotion trop envahissante.

jeunes ne trouvent que la violence pour extérioriser et mettre à distance ces ressentis désagréables. Favoriser un solide équilibre tonico-émotionnel par une bonne gestion des émotions et une régulation tonico-émotionnelle efficace permet donc une prévention des pathologies thymiques et de l'agir.

L'éducation psychomotrice au service de la régulation émotionnelle des adolescents a donc tout à fait sa place dans la prévention des psychopathologies adolescentes et adultes. Plus largement, la psychomotricité en milieu scolaire adolescent semble avoir toute son importance dans l'accompagnement et le soutien à un développement harmonieux d'un point de vue psychologique, affectif et social.

Conclusion

Aux vues des observations réalisées tout au long de cette année, des résultats obtenus ainsi que des apports théoriques que nous avons développés dans ce mémoire, nous pensons que la psychomotricité a toute sa place dans un cadre scolaire et éducatif. Intervenir auprès d'adolescents nous paraît pertinent pour les accompagner dans la découverte de leurs capacités émotionnelles et au long de leur quête identitaire afin de les aider à mieux se connaître, par eux-mêmes, mais également par la relation aux autres.

La psychomotricité, en tant que métier du lien permet ce processus. Tout d'abord le lien corps-psyché est sollicité par le psychomotricien lorsqu'il travaille sur la régulation entre le tonus et les émotions, réel défi à l'adolescence. Mais il peut également s'agir du lien qui unit les individus entre eux, permettant ainsi la relation. Que ce soit dans son propre corps, ou dans le rapport à autrui, la psychomotricité permet un travail d'intégration psychocorporelle favorisant la connaissance de soi, facilitant à son tour la relation d'un individu avec son environnement. Connaître ses émotions fait partie de la conscience qu'un sujet a de lui-même et de la compréhension qu'il a de l'environnement dans lequel il évolue. Le psychomotricien peut agir comme un tiers, au même titre que les médiations, en induisant chez les usagers une mise à distance de leurs vécus émotionnels permettant leur mise en sens. Le processus de symbolisation est de ce fait mis à l'œuvre, notamment par le biais de la verbalisation. La psychomotricité peut ainsi être un réel soutien à l'adolescence en favorisant l'individuation et la construction identitaire. Le témoignage de Nour, "Moi j'ai appris que les émotions ne sont pas pareilles chez tout le monde, et aussi que je me connais mieux maintenant" (11 mars 2021), nous conforte dans le sentiment que les processus décrits ici ont pu avoir lieu dans nos ateliers.

Notre volonté de prouver la pertinence et l'impact de notre intervention nous a amené à l'évaluer. Or nous devons faire preuve de lucidité vis-à-vis des résultats obtenus. Nous avons conscience d'avoir eu des attentes particulières concernant ces derniers que nous espérions être

témoins d'une évolution positive. De ce fait, nous nous devons de garder en tête que nos observations ont pu inconsciemment être biaisées par cette volonté. Quelques interrogations subsistent toujours. Dans quelle mesure les résultats obtenus sont-ils objectivables ? A quel point leur analyse et le bilan de ces ateliers ne sont-ils pas des projections de notre part ? N'avons-nous pas omis de relever certains témoignages de façon plus ou moins inconsciente car ceux-ci ne nous rendaient pas service ? Comment concevoir des outils fiables pour évaluer notre action ?

Bibliographie

Livres

- Andre, P., Benavides, T., & Giromini, F. (2004). *CORPS ET PSYCHIATRIE 2 EDITION* (French Edition). HEURES FRANCE.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2007). *La dynamique des groupes restreints (QUADRIGE)* (Quadrige Manuels éd.). PUF.
- Birraux, A. (2013). *L'adolescent face à son corps*. Paris: Albin Michel.
- Caria, A. (2018). *Troubles des comportements chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Psycom.
- Damasio, A. R. (2002). S'avancer en pleine lumière. Dans Damasio, A. R., *Le Sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience (OJ.POCHE SCIENC) (French Edition)* (0 éd.) (pp.13-48). JACOB. chap.1 (Oeuvre originale publiée en 1999)
- Damasio, A. R. (2010). Désagrément dans le Vermont. Dans Damasio, A. R., *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions (OJ.POCHE SCIENC) (French Edition)* (0 éd.) (pp.7-42). JACOB. chap.1 (Oeuvre originale publiée en 1994)
- JOVER M. (2000), Perspectives actuelles sur le développement du tonus et de la posture, dans RIVIERE J. *Le développement psychomoteur du jeune enfant*, Marseille, Solal.
- Le Breton, D. (2016). *Corps et adolescence*. Bruxelles, Belgique: éditions Fabert.
- Marc, E., & Bonnal, C. (2014). *Le groupe thérapeutique - Approche intégrative : Approche intégrative (Psychothérapies) (French Edition)*. DUNOD.
- Marc, O. (2016). *Les causes du crime*. PU LAVAL.
- Marcelli, D., Braconnier, A., & Tandonnet, L. (2018). *Adolescence et psychopathologie*. (9e éd.) Elsevier Masson.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Clamecy, France: Dunod.

- Papalia, D.E., & Martorell, G. (2018). *La psychologie du développement humain*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Paumel, C. (2019). La traversée adolescente: problématiques psychocorporelles et interventions psychomotrices. Dans A. Vachez-Gatecel & A. Valentin-Lefranc (dirs.), *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices* (pp. 225-266). Malakoff, France: Dunod.
- Portelance, C. (2007). *Relation d'aide et amour de soi*. Montréal: Les Éditions du Cram Inc.
- Potel, C. (2015). *Corps brûlant, corps adolescent: des médiations corporelles pour les adolescents*. Toulouse: Érès.
- Robert-Ouvray, S.B. (2004). *Intégration motrice et développement psychique: une théorie de la psychomotricité*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Scialom, P., Giromini, F., Albaret, J-M. (dir.), (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité. 1. Concepts fondamentaux*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Valentin-Lefranc, A. (2019). L'école, l'enfant et le psychomotricien. Dans A. Vachez-Gatecel & A. Valentin-Lefranc (dirs.), *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices* (pp. 109-130). Malakoff, France: Dunod.
- Winnicott, D.W. (2006). *La Mère suffisamment bonne*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Winnicott, D.W. (2010). *Les objets transitionnels*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Articles

- Bachollet, M.-S., & Marcelli, D. (2010). Le dialogue tonico-émotionnel et ses développements. *Enfances & Psy*, 49(4), 14. <https://doi.org/10.3917/ep.049.0014>
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfance & Psy*, 15, 41-45. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-3-page-41.htm>

- Bertin, C. (2013). Corps en groupe - corps groupal ... une lecture psychomotrice du groupe à médiation corporelle. *Thérapie psychomotrice, 163 : le groupe en psychomotricité*. p.36 à 49.
- Chaulet, D. (2010). Travail de représentation et construction du transfert. *Thérapie psychomotrice, 163: le groupe en psychomotricité*. p.64 à 72.
- Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir, 21*, 61-69.
<https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-61.htm>
- Cologne, S. (2010). Corps, jeu et émotion dans un groupe thérapeutique à médiation artistique. *Enfances & Psy, 49(4)*, 89-99. <https://doi.org/10.3917/ep.049.0089>
- Costantino, C. (2016). Introduction. *Cliniques. 12*, 14-21. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-cliniques-2016-2-page-14.htm>
- Courberand, D. (2010). Les groupes thérapeutiques en psychomotricité. *Thérapie psychomotrice, 163: le groupe en psychomotricité*. p.88 à 95.
- Giromini, F. (2012). La médiation en psychomotricité. *Benoît Lesage, Jalons pour une pratique psychocorporelle*. 253-264. Retrieved from <https://www.cairn.info/jalons-pour-une-pratique-psychocorporelle---page-253.htm>
- Marty, F. (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances & Psy, 49(4)*, 40.
<https://doi.org/10.3917/ep.049.0040>
- Marty, F. (2013). Agir à l'adolescence, une autre façon de penser les émotions ? *Recherche en psychosomatique*. p.7 à 20. EDK, Groupe EDP Sciences
- Nadel, J. (2019). Le développement émotionnel. *L'information psychiatrique, vol 95*. Intro.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement: son importance dans un contexte pédiatrique. *Médecine et Hygiène, 19*, 151-188. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-devenir-2007-2-page-151.htm>

Yernaux, J.P. (1999). *Psychomotricité: le tonico-émotionnel*. “ Projet introduction article C. Delhens.

Cours

Auguste, L. (2021). *Grille de lecture du mouvement*. [Formation Être en Corps]. URL non disponible.

Boutinaud, J. (17 novembre 2020). *Image du corps*. [Cours de psychologie]. Support de cours non disponible.

Jutard, C. (5 octobre 202). *Les soins de soutien au développement sensorimoteur*.
<https://moodle-medecine.sorbonne-universite.fr/moodle-2020/>

Paumel, C. (2021). *Psychiatrie de l'adolescence*. <https://moodle-medecine.sorbonne-universite.fr/moodle-2020/>

Valentin-Lefranc, A., (2020). *Pédagogie et psychomotricité* [PowerPoint slides]. Retrieved from Institut de Formation en Psychomotricité, <https://moodle-medecine.sorbonne-universite.fr/moodle-2020/my/>

Mémoires

Dauga, S. (2013, mai). *Le groupe en psychomotricité* (Mémoire). UPMC.

Dufossé, C. (1996, juin). *L'adolescent et le groupe* (Mémoire). ISRP.

Monnier, C. (2020, mai). *Le rôle de l'ergothérapeute dans l'amélioration de la perception et de la régulation des émotions auprès des enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme* (Mémoire). IFE de Basse Normandie.

Filmographie

Berco, E. (réalisateur). (2015). *La tête haute* [film]. Les films du Kiosque

Sites internet

Aïn, L. (1999). *Le rythme*. Chantérapie. Consulté le 16 avril 2021, à l'adresse <http://www.chantherapie.fr/le-rythme.html>

Auguste, L. (2020, 29 juillet). *Formation Mouvement, Rythme, Percussions. Les fonctions thérapeutiques du rythme*. Être en corps. <https://www.etre-en-corps.com/formation-danse-therapie-psychomotricite/formation-mouvement-rythme-percussion-danse-therapie-psychomotricite/>

Blazquez, P. (n. d.). *Les émotions chez l'enfant*. Repéré à <https://www.philippeblazquezpsychanalyste.com/emotions-chez-l-enfant>

CNRTL. (s.d.) Éduquer. Dans *Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 15 mars 2021, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9duquer>

CNRTL. (s.d.). Groupe. Dans *Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 16 mars 2021, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/noeud>

CNRTL. (s.d.). Médiation. Dans *Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 21 avril 2021, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/etymologie/m%C3%A9diation>

E. (2021, 12 avril). *Gestalt thérapie - Qu'est-ce que c'est ? - IFAS*. L'école humaniste de Gestalt thérapie. <https://www.gestalt.fr/gestalt-therapie/>

Établissement scolaire privé « hors contrat » : quelles sont les règles ? (2020, juillet 02).

Service-public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33876>

Gouvernance (s.d.). *Espérance Banlieues*. <https://esperancebanlieues.org/gouvernance/>

Institut Français de Psychanalyse. (2021, 12 avril). *Moi idéal et Idéal du moi*.

<https://institutfrancaisdepsychanalyse.com/chroniques/articles-psy/moi-ideal-et->

[ideal-du-moi/](#)

Larousse, Æ. (s. d.). *événements de mai 1968 - LAROUSSE*. Larousse. Consulté le 11 avril 2021, à l'adresse

https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/%C3%A9v%C3%A9nements_de_mai_1968/131140

Larousse. (s.d.). Groupe. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 15 Avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/groupe/38423>

Larousse. (s.d.). Tonus. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 02 Avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tonus/78433>

Littré. (s.d.). Adolescent. Dans *Dictionnaire Littré*. Consulté le 20 Avril 2021 sur <https://www.littre.org/definition/adolescent>

Loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association (2009, 6 mai). Légifrance.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006069570/2009-05-06/>

Projet pédagogique (s.d.). *Espérance Banlieues*.

<http://esperancebanlieues.org/pedagogie/projet-pedagogique>

Richard, A. (2016). *Titan / Workers Union*. Centre National de Danse Contemporaine.

<http://ressources-cndc.com/titan-wu/pistes-pedagogiques/la-premiere/>

Sender, E. (2019, 25 avril). « *Les émotions sont contagieuses comme des virus* ». Sciences et Avenir. https://www.sciencesetavenir.fr/sante/la-contagion-emotionnelle-decryptee-par-christophe-haag_133145

Talibé – Définition – Association ALEFS au Sénégal. (s.d.). ALEFS. <http://alefs.fr/talibes-definition/>

World Health Organization. (2013, 29 octobre). *OMS / Développement des adolescents.*

Organisation mondiale de la Santé. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/

ANNEXE 1

IFP Pitié Salpêtrière
50-52 Bd Vincent Auriol
Bâtiment Stomatologie – Avenue de l'Hôpital Général

Claire BELMONT - Lucille BERNARD
Tuteur externe : Aude VALENTIN-LEFRANC



Tuteur interne : B***** de L*****
(adresse email)



Projet d'ateliers psychomoteurs favorisant la régulation tonico-émotionnelle au sein d'un groupe, dans le champ de l'éducation et de la prévention, auprès d'une classe de 6ème, dans le cadre d'un stage expérimental au Cours Jeanne d'Arc d'*****

Rédigé le 22/11/20

Objectifs	Attendus de fin de cycle (socle commun cycle 3)	Moyens/Médiations utilisé(e)s
Travailler avec les élèves sur la connaissance de leur corps.	Développer sa motricité et construire un langage du corps. (EPS)	Pratiques physiques et sportives, médiation d'expression corporelle (ex: mime), relaxation dynamique...
Favoriser une régulation émotionnelle, une communication infra verbale.	Respecter autrui : Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés. (Education civique)	Expressivité corporelle, jeu de faire semblant/théâtre, temps d'échanges...

Modalités: Nous prendrons la moitié de la classe des sixièmes, sur le créneau d'arts plastique, le jeudi après-midi de 14h à 15h. Chaque sous-groupe sera constitué de 7 ou 8 élèves. Nous verrons donc chaque groupe une semaine sur deux, à partir du 10 décembre, et cela jusqu'à fin juin 2021. Cet atelier aura lieu dans la salle de la cantine. Nous encadrerons l'atelier à 2. Si l'une de nous est absente, l'atelier aura tout de même lieu afin de garder une continuité dans le projet d'une séance à l'autre, et pour ne pas pénaliser un groupe vis-à-vis de l'autre. De même dans le cas où un élève serait absent.

Evaluation de début: 3 décembre 2020. Questionnaire sur la gestion des émotions.
Évaluation de fin: 18 mars 2021. Même test afin de comparer les résultats. Nous serons dans l'obligation de faire repasser ce test fin mars car nous avons décidé de faire notre mémoire sur cet atelier donc nous avons besoin d'avoir analysé les résultats avant début avril pour rédiger notre travail de fin d'étude. Nous pourrions cependant continuer les séances au-delà de cette date.

ANNEXE 2

Questionnaire pour les élèves en classe de 6ème - Questionnaire des émotions

Claire BELMONT, Lucille BERNARD

- Est ce que vous avez l'impression de bien connaître vos émotions? Oui / Non
Citez-en une:
- Vous sentez-vous **timide** / **extraverti** / **aucun des deux**. Entourez.
- Etes-vous à l'aise de prendre la parole devant les autres? Oui / Non
- Qu'est ce qui vous rend heureux ? Citez un exemple.
- Comment êtes-vous quand vous êtes heureux ?
- Qu'est ce qui peut vous mettre en colère ? Citez un exemple.
- Quand vous êtes en colère, que se passe-t-il?
- Qu'est ce qui peut vous rendre triste ? Citez un exemple.
- Comment êtes-vous quand vous êtes triste ?
- Qu'est ce qui peut vous faire peur ? Citez un exemple.
- Comment êtes vous quand vous avez peur ?
- Qu'est ce qui pourrait vous dégoûter ? Citez un exemple.
- Comment êtes-vous quand vous êtes dégoûtés?
- Qu'est ce qui pourrait vous surprendre? Citez un exemple.
- Comment êtes-vous quand vous êtes surpris?

- Dans quelle émotion êtes-vous le plus souvent ?

Les questions suivantes ont été posées uniquement lors du deuxième passage du questionnaire.

Avez-vous des remarques/commentaires à faire concernant les ateliers? (est-ce que vous avez appris des choses concernant vos émotions? Est-ce qu'il y a des choses que vous auriez aimé travailler davantage ou différemment?...).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questions bonus:

- Pouvez-vous expliquer ce qu'est une kinésphère? La vôtre est-elle toujours pareille ou est-ce qu'elle peut se modifier?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Pour-vous, qu'est-ce qu'une émotion? Selon vous, où se situent-elles dans le corps (toujours au même endroit? dans une partie en particulier?)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 3

Scénette groupe 1 / Prénoms:

Quelle(s) émotion(s) étai(en)t présente(s) dans cette scénette ?

- ☐ Colère
- ☐ Joie
- ☐ Surprise
- ☐ Peur
- ☐ Dégoût
- ☐ tristesse

Comment ai-je vu ces/cette émotion(s) ?

- ☐ Intonation de la voix

ex:.....
.....

- ☐ posture du corps

ex:.....
.....

- ☐ mimiques du visage

ex:.....
.....

- ☐ Autres

ex:.....