

Les paradigmes de la psychomotricité

Serge Fauché

La psychomotricité est constituée de différents tableaux épistémologiques. Sa forme inaugurale apparaît à la fin du XIX^e siècle quand Charcot, Janet et surtout Tissé définissent les principes d'action des gymnastiques de la volonté. Ce modèle sert de référence à la première rééducation psycho-motrice mise en œuvre par Pétat en 1935. Simultanément, Guilmain construit une systématique destinée aux « anormaux du caractère » en transposant dans une pratique le modèle théorique de l'intégration des conduites et des fonctions.

Après la deuxième guerre mondiale, quand la psychologie s'imisce dans tous les territoires de l'enfance, Ajuriaguerra et ses collaborateurs enrichissent le paradigme tracé par Guilmain en lui adjoignant les enseignements de la clinique des échecs scolaires. Désormais, la motricité et les acquisitions symboliques — lecture, écriture, dictée, calcul — sont envisagées dans un rapport causal. Ce schéma est l'un des piliers épistémologiques de la psychomotricité. Il est cependant battu en brèche par des pratiques intellectualistes qui se résument ainsi : toute pensée s'enracine dans les préalables de l'action. Les expériences motrices sont prétexte à la réflexion et à l'analyse. Ainsi s'apprennent l'alphabet, le vocabulaire, l'arithmétique, la géométrie, etc.

Au début des années 1970, ces deux modèles se côtoient. Mais ils sont contestés par des approches qui privilégient maintenant le travail de la relation et l'expression. Toute technique, tout exercice sont rejetés car ils entravent, dit-on, la marche vers la libération du sujet.

L'histoire de la psychomotricité est donc plurielle dans ses formes et ses destins. Ses dispositifs, parfois antinomiques, coexistent en s'opposant mais sans forcément s'exclure. Cela confère à la discipline un tracé épistémologique original.

L'avènement de la **psychomotricité** (1) peut être daté avec précision. En effet, au milieu des années 1930, Pierre Pétat, professeur d'éducation physique « spécialiste de gymnastique médicale » et Édouard Guilmain, directeur de classes de perfectionnement, définissent, chacun à sa manière,

les principes d'action des exercices du corps pour remédier à des troubles psychologiques. Pour la première fois dans l'histoire des correctifs de l'esprit sont mises en œuvre des **rééducations psycho-motrices** (2). L'expression, il est vrai, n'a pas tout à fait le même sens si l'on se réfère à la

séance inaugurale construite par Pétat traitant un cas de pithiatisme ou si l'on découvre la systématique de Guilmain, minutieux ouvrage destiné aux écoliers rebelles à toute contrainte disciplinaire.

Il faut donc étudier les clauses de cette double apparition sur la grande scène des curatelles de l'enfance et montrer leurs divergences de formes et de destins. Il s'agit d'évoquer aussi certains éléments contextuels susceptibles d'éclairer l'organisation de ces dispositifs qui n'ont en commun que l'apparence de quelques exercices.

Ainsi commence l'histoire institutionnelle de la psychomotricité dont l'épistémé est fait d'ensembles théoriques légitimant des *praxis* aux représentations curatives très contrastées. Outre les actes inauguraux de cette discipline, on peut y discerner trois moments-clés : celui des premières définitions paradigmatiques ; celui des ambitions intellectualistes ; celui enfin où l'hydre relationnel et expressif jette le trouble dans les ordonnances antérieures (Fauché, 1993). C'est le schéma de cette évolution que l'on se propose de retracer ici, en analysant les théories rééducatives inscrites dans la mouvance des figures de l'**enfance anormale** ou qui risquent de le devenir.

L'AVÈNEMENT DE LA PSYCHO-MOTRICITÉ

Une gymnastique de la volonté

1932. Dans un gymnase du lycée de Montluçon, Pétat rééduque un adolescent pithiatique. Le pithiatisme est l'autre nom donné à l'hystérie par Babinski en 1902. Cette maladie, dont l'origine est une faiblesse de la volonté, livre le sujet à l'emprise d'**auto-persuasions morbides**. Ainsi, l'adolescent est triste, timide, renfermé ; l'un de ses bras est parcouru de contractures incontrôlables. Depuis l'âge de 9 ans, il marche avec difficulté, incapable de placer correctement le pied gauche devant le droit.

Après avoir **revitalisé** l'organisme par un travail respiratoire et une gymnastique analytique douce, Pétat commence la rééducation psycho-motrice proprement dite. Il raconte : « Pour rééduquer la marche, nous nous sommes servi [...] des barres parallèles entre lesquelles il était possible au sujet de prendre appui et d'éviter les projections du tronc, tout en réapprenant, par décomposition, les éléments du pas. Après cela, la marche sur un

chemin en toile cirée, peinte de carreaux égaux, de deux couleurs alternées, permit de régulariser la longueur des pas, tout en mettant en application les nouvelles habitudes concernant l'immobilité relative du tronc acquise dans les barres » (Pétat, 1936).

Quel est l'objectif de la rééducation ? Fixer l'attention du sujet sur ses réalisations motrices et développer ainsi sa volonté pour dissiper les automatismes pathologiques. Si le pithiatique est auto-suggestible, imitateur et simulateur, le succès de l'entreprise dépend « de la volonté du professeur [qui doit] déclencher celle du malade par une suggestion globale, c'est-à-dire verbale, visuelle, motrice » (Ibid., 19). L'agencement du milieu et la persuasion du rééducateur stimulent en permanence les mouvements volontaires : c'est la preuve que la volonté, qualité nerveuse, morale et *psychologique*, étend son pouvoir sur la raison.

Du volontarisme à la psycho-motricité

D'où vient la volonté et comment peut-on la cultiver ? Telle est la question qui parcourt de nombreux traités de physiologie, de philosophie ou d'éducation tout au long du XIX^e siècle. Force physique ou morale ? La neurologie a bien senti l'origine centrale du mouvement volontaire, mais elle n'a pu trancher sur les mécanismes de transmission de la **faculté de vouloir**. Or, vers 1870, les physiologistes découvrent ces régions corticales qui, parcourues par l'électrode, déclenchent le mouvement : ce sont les **centres psychomoteurs** (Landois, 1883). Dès lors, entre le corps, l'idée et la volonté se nouent des complicités dont les représentations sont à l'origine des premières rééducations psycho-motrices.

La clinique psycho-pathologique fait preuve d'imagination pour confirmer l'hypothèse selon laquelle l'hystérie n'est qu'une abolition réversible de la « fonction volitive ». Les expériences de Charcot prennent ici valeur d'exemple.

Voici une expérience conduite par le maître de la Salpêtrière sur une hystérique en état de sommeil hypnotique : « Seuls le geste [et] l'attitude que nous imprimons au sujet lui suggèrent l'idée que nous voulons lui transmettre. Lui ferme-on par exemple les poings dans un geste agressif, on voit la tête se porter en arrière, le front, les sourcils, la racine du nez se plisser avec une expression menaçante. Approchez au contraire de sa bouche ses doigts détendus (comme dans l'acte

d'envoyer un baiser), alors les lèvres s'écartent, [la malade] sourit, toute la face prend une expression de douleur opposée à celle qu'on avait tout à l'heure » (Charcot, 1887). Mais la démonstration est plus probante encore quand il s'agit de traiter certaines paralysies hystériques : « Nous mettons à profit, dit Charcot, les mouvements volontaires [qui restent] et nous cherchons à en augmenter l'énergie par un exercice très simple. Un dynamomètre est placé dans la main des malades et on le leur fait presser de toutes leurs forces en les exhortant à augmenter progressivement dans chaque expérience le chiffre que marque l'aiguille [...]. Nous agissons ainsi, si je ne me trompe, plutôt psychologiquement. On sait que la production d'une image ou, autrement dit, d'une représentation mentale, quelque sommaire et rudimentaire qu'elle soit, est une condition préalable à l'accomplissement volontaire de ce mouvement » (Charcot, cité par Janet, 1928).

Cette gymnastique particulière pratiquée sous hypnose est l'antidote des paralysies causées par une **idée fixe d'impuissance motrice**. Elle ravive, dans le cerveau, l'image du mouvement voulu dont le dynamomètre mesure la force. Charcot, il est vrai, ne fait point explicitement allusion à l'existence de centres psycho-moteurs, mais ses propositions théoriques dialectisent les rapports du mouvement et de la pensée. À ses yeux, la volonté n'est plus seulement une qualité morale, mais une authentique vigueur psychologique, médiateur du corps et de l'esprit.

C'est dans cette filiation que P. Tissié (1894), médecin bordelais, ardent propagandiste des gymnastiques médicales et pédagogiques, et P. Janet (1901), développent les principes d'une gymnastique **médico-psychologique**. Pour traiter l'hystérie mais aussi la psychasténie, les phobies, les tics, les spasmes, les névropathies, bref, ces maladies nerveuses ou mentales qui, peu ou prou, sont imputables à une faiblesse de la volonté, il faut « assurer l'entraînement des centres psycho-moteurs par les associations multiples et répétées entre le mouvement et la pensée et entre la pensée et le mouvement » (Tissié, 1901).

La thèse volontariste s'enrichit de cette mince frange du cerveau où s'unissent l'idéation et l'ordre moteur, espace ténu grâce auquel une psychologie matérialise ses assertions. Et la rééducation psycho-motrice entreprise par Pétat est dans le droit fil de cet enseignement : non plus des suggestions sous hypnose mais une persuasion

qui nourrit le jeu dialectique des exercices du corps et d'une pensée livrée aux emprises de la volonté.

Guilmain et l'intégrationnisme

Bien différente est la systématique de Guilmain. D'abord, il ne s'agit plus d'une thérapie de la maladie mentale mais de correctifs s'adressant « aux instables, aux impulsifs, aux légers paranoïaques, et même aux jeunes délinquants, aux émotifs, aux obsédés, aux apathiques » (Guilmain, 1935). L'inventaire regroupe des catégories disparates d'**anormalité** réunies cependant par un invariant : ces enfants, **anormaux du caractère**, souffrent en même temps d'anomalies motrices. Ils échouent à l'école et sont inadaptés aux exigences de l'ordre familial et social. Délinquants avérés ou potentiels, ils relèvent d'un traitement psycho-moteur.

La rééducation agira donc sur le tonus, incarnation des éréthismes émotionnels, mais aussi sur les désordres moteurs. En effet, prenons l'exemple des délinquants et des voleurs « qui se rencontrent généralement chez des [sujets] hypertoniques, hyperactifs et maladroits » (Ibid., 70). Pour ramener ces enfants-là dans les normes de la sagesse et de la bonne conduite, il faut amender leur caractère en commençant par en modifier l'expression la plus immédiate et la plus accessible : la motricité et ses supports toniques. Il s'agit ni plus ni moins de « reconstruire le soubassement du comportement d'un individu par la combinaison de son activité posturale, de son activité de relation et de son activité intellectuelle » (Ibid., 2).

La première étape implique un travail de posture, d'équilibre et de contrôle des mimiques visant à dissiper les dystonies. Par la construction d'automatismes, par l'effacement des syncinésies et le développement de la coordination, deuxième étape de la rééducation, on inhibe les réactions émotionnelles instinctives et archaïques, en les intégrant aux processus supérieurs de maîtrise de soi. Enfin, phase ultérieure de l'entreprise rééducative, sont inclus la rythmique, les mouvements dissymétriques, asymétriques ou contrariés qui sollicitent en permanence la réflexion et la raison.

La systématique de Guilmain applique, semble-t-il, à la lettre, cet enseignement d'Henri Wallon : « Ne pas céder aux émotions, c'est avoir acquis l'aptitude de leur opposer l'activité des sens et de l'intelligence » (Wallon, 1934). Car tel est le

modèle intégrationniste auquel Guilmain fait implicitement référence qui conçoit l'ontogenèse comme une série de maîtrises successives de l'ancien par le nouveau, du désordre par un ordre qui le transcende. Car « la structure et l'histoire du système nerveux [représentent] à travers le développement de chaque individu un remaniement profond des fonctions les plus primitives et les plus élémentaires, par celles dont l'achèvement répond à des moyens d'adaptation plus puissants, plus souples ou plus polyvalents » (Ibid., 22). Wallon réactualise le schéma jacksonien qu'il met au service de l'explication psychologique.

Certes, une perspective épistémologique pourrait interroger ici le rapport théorie-pratique. Elle remarquerait sans doute les risques de réductionnisme auxquels Guilmain a soumis la thèse wallonienne : « Monsieur Guilmain n'a-t-il pas présenté de façon trop simple et unilatérale les rapports du mouvement et de l'intelligence ? » (Wallon, 1935). Telle est, en effet, la question posée par Wallon en préface à « **Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement** ». Difficile en effet de concevoir le développement de l'enfant selon des lois où la motricité et le caractère se trouveraient dans un rapport de causalité directe et univoque. Si Wallon a fortement insisté sur la composante neurologique dans le processus ontogénétique, il n'a pas omis la dimension sociale, le jeu des échanges de l'enfant avec le monde de l'autre et des choses grâce auquel émerge la conscience et s'élabore la personnalité. Il faut donc admettre que la systématique de Guilmain a fabriqué un espace psychologique par simplification d'une dialectique complexe ramenée à un principe causal.

Mais au-delà du regard épistémologique qui appréhende les divergences entre volontarisme et intégrationnisme, attentif aux risques inhérents à l'importation des savoirs, se pose le problème des conditions qui ont favorisé l'émergence des pratiques psycho-motrices tout en freinant leur affirmation. Quels ouvrages à la fois réels et imaginaires ont contribué, à un moment donné, à la définition d'un enfant idéal et de ses fonctions futures dans la société ? D'un enfant policé par le travail rééducatif.

Résistances à l'affirmation psycho-motrice

Où Pétaat publie-t-il le compte rendu de la rééducation du jeune pithiatique ? Dans la revue **Réé-**

ducation physique créée en 1932, marque des premiers pas d'une **collaboration médico-pédagogique**. Au début des années 1930, la rencontre du médecin et du professeur d'éducation physique s'inscrit dans un vaste mouvement de médicalisation de l'enfance qui, amorcé au début du siècle, culmine dans la période d'entre-deux guerres (Fauché, Orthous, 1990). Les limites de ce territoire se situent aux franges de la médecine et de la pédagogie. C'est l'époque de la grande traque des déficiences morphologiques et physiologiques. Les thématiques hygiénistes appliquées à l'enfant scolarisé, nées dans le creuset de l'école obligatoire, s'inscrivent maintenant dans une politique de prévention de la maladie — l'alcoolisme, la tuberculose — et de ses incidences individuelles et sociales. Les médecins attendent de l'éducation physique qu'elle mette en œuvre les principes qu'ils définissent : en développant la charpente anatomique, réceptacle des organes vitaux, on assure le libre jeu des grandes fonctions. L'individu devient plus fort, plus résistant à la fatigue et aux atteintes pathologiques. L'espace rééducatif en cours d'institution est donc, en priorité, réservé aux « anormaux physiques ». Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la rééducation d'une maladie mentale soit restée confidentielle. Pétaat lui-même et tous ses pairs étaient alors occupés à des tâches autrement urgentes : revitaliser le pays en lui donnant des enfants forts.

Si le texte et les propositions de la première rééducation psycho-motrice ont un aspect insolite dans le paysage rééducatif où ils s'insèrent, la systématique de Guilmain occupe, par contre, une autre position dans l'histoire des médications de l'esprit. C'est une facette d'un dispositif de normalisation de l'enfance échappant aux règles et aux normes de la vie sociale. Clairement désignés, ses destinataires sont les marginaux de l'école et de la société, incapables de plier leurs comportements aux exigences du travail bien fait qui requiert sagesse, méthode et contrôle de soi. Sourdes inquiétudes rattachées aux formes diverses d'indiscipline qui, dès 1909, justifiaient déjà la création des classes de perfectionnement. Et depuis cette époque les enquêtes sur les « anormaux psychiques des écoles » abondent dans la littérature psychiatrique et juridique, s'accompagnant parfois de propositions curatives à base de gymnastiques. Mais dans la première moitié du XX^e siècle, ces expériences sont parcelaires, car les lieux institutionnels des réhabilitations de l'enfance en danger moral sont encore

peu importants. De telle sorte que la systématique de Guilmain demeure, elle aussi, confidentielle. Il faudra attendre la fin de la deuxième guerre mondiale pour que certains de ses principes soient repris dans des applications qui se systématisent alors.

D'UN PARADIGME À L'AUTRE

Du moteur au symbolique

Au congrès d'hygiène scolaire qui s'est réuni à Paris en Juin 1947, le docteur Launay explique les méthodes et transmet les résultats d'une enquête clinique sur les retardés scolaires. Les évaluations traditionnelles de niveau mental ont été complétées par des questionnaires auxquels ont répondu instituteurs et parents. Car pour comprendre l'origine des échecs à l'école, il ne faut plus se contenter de la brutalité de résultats livrés par des épreuves de niveaux et de développement. Il est nécessaire d'interroger le comportement de l'élève en classe, de connaître son passé et son milieu familial, de savoir l'aide qu'il trouve auprès de ses parents et de ses frères et sœurs.

Voici les conclusions de la recherche : le retard scolaire a trois origines : la déficience mentale, le raté pédagogique et la façon dont l'enfant se conduit avec les autres. (Launay, 1948). Suivent alors des recommandations pour orienter les anormaux dans des institutions adaptées au type de handicap : les **classes de perfectionnement** pour les retardés et les déficients intellectuels ; les **centres psycho-pédagogiques** ou les **cliniques psychothérapeutiques infantiles** pour les instables et les sociaux de toute nature.

Pourquoi s'arrêter sur cet épisode ? Car il est révélateur de la grande entreprise de prévention et de rééducation organisée alors à l'échelle de la France entière. Aucun des « jeunes inadaptés » répertoriés avec un luxe de détails par D. Lagache (1948) ne doit échapper au dépistage, à l'observation et à l'orientation dans des lieux spécialisés. L'entreprise mobilise tous ses experts : le psychiatre, bien sûr, mais aussi les nouveaux psychologues scolaires ou cliniciens et les éducateurs spécialisés. En ce temps de reconstruction économique, sociale et morale, la psychologie fait son entrée officielle sur les scènes pédagogiques et rééducatives.

Nous voici précisément à l'hôpital H. Rousselle où, en 1947, est créé un « service de rééducation des troubles du langage et des troubles psychomoteurs de l'enfant », sous la direction du Professeur Ajuriaguerra. Dans ce service, R. Zazzo est chargé de la coordination des études psychologiques, Mme Borel-Maisonny et N. Granjon étudient les troubles de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, tandis que G. Soubiran travaille sur la motricité. La recherche est subventionnée par l'Institut national d'hygiène. Les destinataires ? Tous ceux qui, à l'école, ont des difficultés pour apprendre.

Ce service accueille des enfants débiles et des instables, mais aussi des bégues, des tiqueurs, des apathiques, des inhibés, mais surtout, et ce sont souvent les mêmes, des dyslexiques. La dyslexie est cette « difficulté particulière à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits [dont la conséquence] est de troubler profondément l'apprentissage de la lecture entre 5 et 8 ans, l'orthographe, la compréhension de textes et [plus généralement] les acquisitions scolaires par la suite » (Roudinesco et coll., 1950). Or, que font d'abord les diverses équipes de l'hôpital H. Rousselle confrontées à ce type d'inadaptation ? Elles soumettent les dyslexiques à des tests et découvrent d'étranges complications entre les sphères motrice et symbolique. Le dyslexique est maladroit pour cause de gaucherie et de méconnaissance du corps ; il est, par conséquent, inapte à structurer l'espace et à ordonner les perceptions du temps. Aussi, pour remédier à ces troubles il faut lui proposer des exercices d'adresse et de coordination, de connaissance du corps et de latéralité, de structuration spatiale et temporelle.

Voilà une figure paradigmatique de la psychomotricité à laquelle le professeur Ajuriaguerra et ses collaborateurs donneront ses lettres de noblesse. La théorie qui la légitime cherche à concilier les savoirs de la psychiatrie, de la neurologie et d'une psychologie de l'enfant. Son fondement se résume ainsi : « Au cours de l'évolution, la motilité, le schéma corporel, le langage et le comportement suivent une évolution qui est marquée par une intégration progressive des conduites et par l'apparition de conduites nouvelles qui nécessitent une certaine maturation. Un défaut de maturation à un moment donné peut entraîner une perturbation durable d'une fonction qui ne peut alors s'établir normalement. Un des principes de la rééducation consiste à agir sur ce

défaut de maturation » (Ajuriaguerra et Coll., 1950).

On comprend pourquoi les **Indications et techniques de rééducation psychomotrice** (Ajuriaguerra et Soubiran, 1959) élaborées progressivement au cours des années 1950 insistent sur la place de la relaxation. Pour des motifs certes identiques à ceux de Guilmain, après une lecture wallonienne qu'Ajuriaguerra ne désavoue point. Mais il y a plus dans les propositions de ce dernier : si le tonus demeure l'assise de la motricité, du caractère et du comportement, il devient, indirectement, prétexte à une connaissance de soi traduite par le concept de **schéma corporel**. La relaxation calme les différentes formes d'instabilité, mais elle est, en même temps, propédeutique à la **conscience de soi**, prélude aux ajustements moteurs et à la maîtrise du temps et de l'espace.

La clinique des échecs scolaires a engagé la psychomotricité dans une voie où la maîtrise et la connaissance du corps d'une part, et les acquisitions symboliques d'autre part, sont conçues dans un rapport univoque de cause à effet.

De ce paradigme, la psychomotricité ne se départira jamais tout à fait. C'est lui que l'on retrouve, teinté de volontarisme il est vrai, au cours des séances de rééducation dispensées dans les centres de rééducation physique ; lui qui est au fondement du premier diplôme de **rééducateur en psycho-motricité** délivré par la Faculté de médecine de Paris en 1961 ; lui encore qui, peu ou prou, influence la psycho-cinétique de Le Boulch (1967). Bref, sur le socle praxique et terminologique produit par la clinique de l'échec scolaire s'est bâtie une rationalité propagée dans tous les espaces institutionnels qui accueillent désormais les pratiques psychomotrices : espaces liés au Ministère de la santé — IMP, IMPRO, CAT, CMPP, etc. —, territoires de l'Éducation nationale, tels les GAPP créés en 1970.

De l'acte à la pensée

Or, cette unanimité n'a pas empêché la venue d'une autre figure psychomotrice dont les dispositifs pratiques et l'argumentation théorique diffèrent de la précédente. En vivant **corporellement** des situations dont il analyse les termes, l'élève accède aux notions et aux concepts et élabore des raisonnements. L'acte produit de la pensée : voici le paradigme intellectualiste qui s'impose au début des années 1970. Son présupposé théori-

que est parfaitement résumé par A. Lapierre : « Nous retrouvons à l'origine de toute connaissance, comme de tout comportement, une expérience corporellement vécue [...] pour aboutir à la pensée abstraite [...]. Le muscle n'est plus seulement moyen d'action mais aussi moyen de connaissance » (Lapierre, 1969).

En fait, cette orientation n'a rien de monolithique car elle présente plusieurs variantes dans la manière d'envisager l'accès à l'abstraction.

Ainsi, pour apprendre les lettres de l'alphabet à des enfants arriérés, Pick et Vayer les leur font mimer. Voici, par exemple, comment est enseigné le « i » : « [Un] bras tendu en avant et en haut, l'abaisser jusqu'au sol avec flexion des jambes et du tronc en disant "i". Se redresser, tendre vivement le bras en haut en disant "point" » (Pick, Vayer, 1971). Le vécu est, dans ce cas, duplication corporelle de la lettre. Devenue image incarnée, celle-ci n'a plus qu'à se transposer sur le plan graphique. L'action est l'épure du signe.

Différentes sont les séances de psychomotricité auxquelles sont conviés les enfants d'écoles maternelles ou de classes primaires. Réunis autour d'une table, ils empilent des cubes « les uns sur les autres », puis les retirent « les uns après les autres » apprenant ainsi à ordonner l'espace et à se situer dans le temps. D'autres accèdent aux notions fondamentales éprouvées d'abord sous forme de contrastes dans l'opposition d'actes ou de sensations. Les notions d'intensité, de grandeur, de vitesse, de relation, etc., sont vécues dans une **globalité corporelle** avant de se transférer dans des représentations symboliques (graphiques, picturales, sémantiques) (Lapierre, Aucouturier, 1974).

Les raisonnements mathématiques eux-mêmes font l'objet de préambules corporels : la géométrie — les élèves se disposent en carrés, en triangles, en rectangles, etc. — ; l'arithmétique, car toutes les actions dans l'espace et le temps sont dénombrables. Et quand la mathématique prend une tournure plus « moderne », elle suggère l'appréhension d'ensembles dont il s'agit de vivre les lois avant de les comprendre : communauté de propriétés, notions de compatibilité ou d'incompatibilité, de catégorisation, d'indépendance et d'intersection : bref toute une combinatoire expérimentée avant d'être pensée (Lapierre, 1972).

Bien entendu, devant ces propositions, la question épistémologique ne peut être éludée :

l'opération mentale est-elle simple transposition intellectuelle d'une expérience corporelle ? La psychologie répond : « Pour parvenir à un univers représentatif et ses catégories d'objets, d'espace, de temps, de causalité [...], il faut à la pensée une série de décentrations par rapport aux perceptions et à l'action, pour réaliser la réversibilité opératoire » (Tran-Thong, 1970). C'est dire que les pré-supposés de la psychomotricité intellectualiste — toute conceptualisation s'inscrit dans les préalables de l'action et de la sensation — relève d'une extrême simplification de l'enseignement piagétien. Pourtant, ce n'est pas sur les clauses de ce réductionnisme que l'on s'arrêtera maintenant mais sur une interrogation : pourquoi, à un moment de leur histoire, les pratiques psychomotrices se sont-elles érigées en maîtresses de l'abstraction ?

Car ceux qui promeuvent ce type de pratiques le font au nom de l'enfant en échec scolaire, mais également au nom de tous les autres, à titre préventif de l'insuccès scolaire ou, plus simplement, pour préparer et stimuler les apprentissages. C'est l'époque où sont publiées de nombreuses enquêtes qui font apparaître des proportions inquiétantes de redoublants à tous les niveaux de l'école. Et Lapierre s'interroge : « Va-t-il falloir rééduquer la moitié de l'effectif scolaire ? » (Lapierre, 1972). C'est en réponse à de sombres présages que s'élabore donc un paradigme psychomoteur systématisé par des professeurs d'éducation physique et des instituteurs regroupés au sein de la SFERPM (3).

Le paradigme intellectualiste répond aux inquiétudes des parents, des pédagogues et des psychologues. N'oublions pas que la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans — Réforme Berthoin, de 1959 — a mis en exergue l'inadéquation entre les logiques antérieures d'un système élitiste et les nouvelles données « égalitaires ». À l'aube des années 1970, on entend de nombreux plaidoyers en faveur d'une **pédagogie nouvelle** pour supplanter les vieilles didactiques sélectives et ségrégationnistes. Ainsi, les travaux préparatoires à la conférence de l'OCDE qui se tient à Paris du 3 au 5 juin 1970, soulignent-ils les conséquences de l'**explosion scolaire** dans la plupart des pays industrialisés : l'éducation pour tous et plus longtemps est certes louable et indispensable car elle répond à des idéaux démocratiques et à des impératifs économiques, mais elle a ses revers. Structures et pédagogies ne sont plus adaptées à cette évolution. Il est temps de réflé-

chir aux nécessaires conditions d'une transformation de l'école.

C'est dans ce cadre-là qu'il faut entendre les propositions de L. Legrand, responsable de la recherche à l'Institut pédagogique national de Paris, sur l'apprentissage des mathématiques : « La mathématique et le raisonnement doivent être vécus dans des schémas opératoires manuellement exécutés et graphiquement représentés avant de pouvoir l'être de façon formelle [...]. Les concepts scientifiques doivent être construits par essais et erreurs [...] avant d'être l'objet d'un savoir verbalisé » (Legrand, 1970). Or, le retour au vécu comme source du savoir n'est-il pas aussi le credo d'une psychomotricité ?

L'appel à ces pédagogies nouvelles a été exaspéré par les mouvances de mai 1968 : « abandon du didactisme et du verbalisme » ; « rejet de l'encyclopédisme » ; « prise en compte du sujet et individualisation de l'enseignement » ; « promotion des méthodes actives », tels sont les thèmes promoteurs d'une autre façon d'enseigner, dédramatisant les processus d'apprentissage et respectant les complexités individuelles.

Voici venu le temps des « pédagogies de l'éveil » qui ne laissent point insensibles les rapporteurs de la commission ministérielle pour l'enseignement des mathématiques. En 1969, ceux-ci s'enthousiasment pour des méthodes permettant « la maîtrise d'une pensée disponible et féconde [dans la mesure] où cette matière est abordée dans une perspective expérimentale [...] largement empruntée aux disciplines d'éveil » (Commission ministérielle pour l'enseignement des mathématiques, 1969). Retour au vécu comme source du savoir : la psychomotricité ne dit pas autre chose qui, dans sa forme intellectualiste, s'intègre à l'air du temps d'une éthique pédagogique « valorisante, active, tournée vers la vie » (Duyck, 1975).

D'un paradigme psychologique au paradigme pédagogique, telle est la caractéristique de l'itinéraire psychomoteur entre 1950 et 1970. La clinique de l'écolier en échec et les ambitions d'une école libératrice et égalitaire ont, tour à tour, produit des pratiques et des théories étayées sur une croyance : le mouvement et l'action favorisent l'éclosion de la pensée, de la réflexion et du savoir.

À l'ombre de la psychiatrie, c'est un modèle très rationnel fondé sur les consciences et les

maîtrises du corps, de l'espace et du temps. Dans la mouvance des rénovateurs de l'école, domine l'espoir d'une connaissance émergeant lentement de l'acte aussitôt interrogé. Dans les deux cas, on se réclame d'une psychologie de l'enfant dont on retient, mouvement d'extrême simplification, l'idée de préséance sensori-motrice dans l'avènement de la pensée et de l'abstraction.

DE LA RELATION À L'EXPRESSION

En opposition radicale avec toutes les précédentes figures, une psychomotricité s'est affirmée avec pour objectif la **libération du sujet**. Quand ce modèle s'est-il imposé ? Dans quel cadre et pour quelles raisons ? Il est difficile de répondre précisément à ces questions. Proposons, à titre indicatif, un repère temporel d'un usage commode : la fin des années soixante et plus exactement l'après-mai 68. C'est le moment en effet où de nombreuses didactiques insistent sur la nécessité d'un « travail relationnel ».

Jusque là, les pratiques psychomotrices devaient modifier quelque fonctionnement psychique par des exercices précis et des situations contrôlées. Avec la venue des thématiques relationnelles et expressives, est privilégié maintenant « ce qui se joue » entre le thérapeute et le patient, entre le pédagogue et l'élève. Le lieu psychomoteur devient espace de rencontres et d'échanges d'affects où, silencieux mais non moins opérants, dialoguent des inconscients. Le trouble psychomoteur, le désordre de la conduite et l'échec scolaire prennent valeur symptomatique : ils ne s'expliquent plus par un dysfonctionnement neuro-moteur ou par les hésitations de la conscience du corps mais s'enracinent dans les avatars d'une histoire individuelle marquée du sceau de l'interdit et de la répression. La rééducation devient thérapeutique et la pédagogie curative. Sans doute est-il impossible de recenser ici toutes les facettes d'un miroir relationnel qui a fabriqué un nouveau territoire psychomoteur. On peut cependant déceler les points de rupture avec un ordre ancien et les convictions qui ont précipité les praticiens vers les espoirs de libération du sujet.

Le « travail de la relation »

Le thème relationnel a d'abord infiltré l'ordre relaxatif. Centrée jusqu'alors sur de méticuleux

quadrillages toniques destinés aux quiétudes de l'affect et à la conscience de soi, la relaxation cherche maintenant à « réintroduire dans le champ de l'expérience vécue une perception corporelle restée jusque là inconsciente, et [à] analyser peu à peu les résistances à l'obtention d'un état de détente » (Sacco, 1975).

La référence à Reich devient explicite. Les symptômes corporels résultent de la répression du désir et s'expriment dans les cuirasses musculaires et caractérielles. Il faut libérer le sujet des stases libidinales figées dans les rigidités toniques. Ainsi, celui-ci retrouvera-t-il « l'abandon nécessaire à l'expression du plaisir » (Tonella, 1977). Le travail de relaxation brise les hypertopies, signes de souffrance intérieure.

Avec la « relaxation psycho-synthonique » de Costes (1977), la visée essentielle est la restauration de l'image du corps. Dans une étape initiale, régressive, affleurent des thèmes archaïques de dislocation. Sous l'effet de la détente et du sentiment de sécurité né de l'attitude bienveillante du thérapeute, une image unifiée se reconstitue, marque d'un réinvestissement de soi. Primitivement enfoui dans les rêts de l'hypertonie, le désir affleure à la surface d'un corps rendu perméable à son inscription. La relaxation est donc à la fois condition et conséquence de la libération du désir.

N'engageons pas ici le débat sur la validité de telles procédures mais signalons cependant comment de tels dispositifs ont paru suspect aux yeux des psychanalystes, même parmi les plus enclins à admettre l'idée d'un inconscient corporisé (Sapir et coll., 1975). Soupçon de « psychanalyse sauvage » ? Il est sûr qu'en se référant à la psychanalyse, la relaxation rompt avec les lois du développement ontogénétique, les représentations d'un fonctionnement tonico-moteur, les attentes d'une psychologie fondée sur le terme corrélationnel. Elle introduit, indirectement, la question relationnelle dans la mesure où la rencontre avec le corps du patient induit un échange d'affects plus ou moins inconscients, et pose le problème de la résistance qui pourrait bien être aussi celle du relaxateur.

Mais le travail relationnel déborde largement les assiduités relaxatives. Il suppose un regard nouveau sur les attitudes du rééducateur ou du pédagogue face à l'enfant. « Acceptation totale permissive », « revalorisation », « considération positive » sont les expressions désormais usitées qui consacrent l'affect agent essentiel de toute évolution

psychologique. En effet, ce qui brise l'affirmation de la dynamique individuelle, ce n'est plus le défaut de sensations, le manque de lucidité perceptive, les lacunes dans la maîtrise du corps : ce sont les entraves d'un corps devenu messenger de l'inconscient. Si l'enfant échoue à l'école ou se comporte mal, c'est le signe d'un malaise qu'il faut lui permettre de dépasser. Le type de relation établi avec lui l'autorisera ou non à s'extraire d'un monde de contraintes liées aux jugements, aux formalismes et à la répression. Le rogérisme connaît ses heures de gloire car les attitudes éducatives ou thérapeutiques qu'il promeut sont précisément celles dont on attend les processus libérateurs. Libérer en laissant s'exprimer.

Expression et libération

Dans le polymorphisme de ses mises en scène et de ses allusions théoriques, l'expression corporelle a fabriqué le paradigme psychomoteur à la fois le plus riche et le plus troublant. Abondante littérature des comptes rendus de séances dont voici deux illustrations.

Ici, des enfants vivent « le meurtre symbolique du père » : « La bagarre avec des ballons (légers), avec des foulards, la capture avec les cerceaux, avec les cordes, le "ficelage", le duel au bâton, etc., sont des moyens pour déculpabiliser l'opposition entre l'adulte et l'enfant, autre façon de libérer la "disponibilité créatrice" » (Lapierre, Aucouturier, 1975). Là, avec J.-M. Bonange, des étudiants vivent l'expérience du « tas » : « S'entasser les uns contre les autres renvoie à deux tendances profondes [...] : une tendance régressive dans la recherche du sol, l'abandon, l'informel, et une tendance fusionnelle dans le mélange, l'immersion [où] le groupe ressent son existence sous une forme sensible éveillant des fantasmes archaïques » (Bonange, 1977).

Dans les deux cas, des allusions à une lecture psychanalytique. Tuer symboliquement le père c'est se libérer d'un surmoi trop pesant et accéder ainsi aux voies de l'autonomie et de la création ; s'entasser, c'est replonger dans un monde enfoui sous les contraintes et les conventions culturelles et sociales, c'est transgresser aussi la loi de distanciation des corps, et c'est encore retrouver le chemin d'une liberté confisquée par les conventions et les lois. Retour au paradis perdu qu'autorise le postulat commode de « régression ».

Dans la force de convictions idéologiques qui ont marqué la fin des années soixante, et par allusion à Freud, à Reich et à Marcuse, une psychomotricité a fustigé la « désincarnation de l'être » ; elle a prétendu rompre avec les chapes répressives entravant les expressions et la création. Elle n'a plus accepté l'exclusivité du « corps instrument » asservi par un système politique et économique.

Bannies les pratiques rationnelles et intellectualistes. Ce qui insiste désormais, non seulement au plan général des pédagogies mais sur celui particulier des didactiques corporelles, c'est la croyance en un principe : si la névrose est le produit de répressions individuelles et sociales, pour éviter celle-ci, éliminons celles-là. Favoriser l'expression, c'est à la fois contester un ordre social et croire en un avenir meilleur pour un sujet enfin libéré des silences pesants de l'inconscient. « Faire dire en agissant », tel est, résumé, le programme d'une psychomotricité « libératrice » qui tient en suspicion toute situation, tout exercice et tout discours chargé de les justifier.

CONCLUSION

En décrivant les principaux paradigmes de l'épistémé psychomotrice, on ne prétend pas à l'exhaustivité. Relevé de repères les plus marquants sans doute qui, cependant, permettent de saisir la complexité d'une histoire. Complexe, car au nom des correctifs psychiques, les pratiques changent de forme et de légitimités. Rien de commun en effet entre les modèles du volontarisme et les ambitions libératrices des approches relationnelles et expressives. Et toutes deux diffèrent encore des rationalités de l'intégrationnisme et des représentations intellectualistes.

La complexité tient également aux ambiguïtés qui marquent les concepts de corps et de psychisme et, *a fortiori*, les mystérieuses liaisons existant entre eux. La volonté, le caractère, l'intelligence et l'abstraction, l'inconscient enfin sont les termes visés par des pratiques corporelles qui, ici, s'apparentent à des mouvements gouvernés par la conscience, là aux inerties toniques dans lesquelles viennent mourir les hérésies émotionnelles, et, pour finir, aux actions et aux scènes informelles déclenchant un processus « libérateur ».

Mais si cette histoire est confuse, c'est égale-

ment pour raison de coexistences. En effet, il ne faut pas croire que les paradigmes se succèdent dans un jeu d'effacements définitifs. Le modèle intégrationniste n'efface pas le volontarisme. Ainsi, au cours des années cinquante et même au delà, les professeurs qui interviennent dans les centres de rééducation physique légitiment explicitement les séances de psycho-motricité par allusion au volontarisme tandis qu'implicitement ils intègrent les schémas venus de la clinique des échecs scolaires. Ils relaxent l'enfant, lui apprenant à structurer l'espace et le temps et restaurent des fonctions sur lesquelles s'édifient les symbolismes.

De la même façon, dans la mouvance de la

SFERPM, certains prônent le retour vers la créativité perdue, rejetant toute convention technique aliénante par définition, tandis que d'autres, dans les instituts médico-pédagogiques ou à l'école même, appliquent les indications psychomotrices tirées des recherches réalisées à l'Hôpital H. Rousselle. Et, au même instant, les psychoses infantiles suggèrent des pratiques qui ne s'apparentent ni aux uns ni aux autres. Autre perspective paradigmatique.

Ruptures et coexistences ont donc édicté les règles historiques de la psychomotricité, constellation dont la complexité est amplifiée par le jeu lui-même ambigu des importations conceptuelles.

NOTES

- (1) La psychomotricité est l'ensemble des pratiques et des théories ordonnées progressivement en une discipline institutionnalisée.
- (2) Jusqu'au début des années 1970 la plupart des auteurs parlent de « psycho-motricité ». A partir de cette date, le trait

d'union disparaît pour marquer, dit-on, avec plus de force, l'unité du corps et du psychisme.

- (3) Société Française d'Éducation et de Rééducation Psychomotrice créée, sous cette appellation, le 15 décembre 1968.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AJURIAGUERRA J. de, DIATKINE R., CAHEN M. (1950). — Les principes de la rééducation des troubles du langage et de la psychomotricité, *Sauvegarde de l'enfance*, 78, 609.
- AJURIAGUERRA J. de, SOUBIRAN G.B. (1959). — Indications et techniques de rééducation psychomotrice en psychiatrie infantile, *La psychiatrie de l'enfant*. Vol. II. Paris : PUF.
- AJURIAGUERRA J. de (1962). — Le corps comme relation, *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, 21.
- BONANGE J.M. (1977). — Expression corporelle et institution, *Bulletin de la SFERPM*, 38, 34.
- CHARCOT J.M. (1887). — *Leçons sur les maladies du système nerveux*. Tome III. Paris : Delahaye et Lecrosnier, 337.
- CHARCOT J.M. — *Œuvres complètes*. Tome III. Cité par Janet (P.), 1928. Les médications psychologiques. Tome III. Les économies psychologiques. Paris : Alcan, 5-6.
- Commission ministérielle sur l'enseignement des mathématiques. 1970. Rapport des sous-commissions 3 et 4 de l'enseignement élémentaire (30 juin 1969). Extraits, *Cahiers de l'enfance inadaptée*, 4, 2.
- COSTES J.C. (1977). — Les psychothérapies de relaxation. La relaxation psycho-syntonique, *Bulletin de la SFERPM*, 37, 56.
- FAUCHE S., ORTHOUS M.H. (1990). — Les médecins et les enjeux d'une éducation physique dans la France de l'après-guerre (1920-1930). *Science et motricité*, 11, 10-23.
- FAUCHE S. (1993). — Du corps au psychisme. Histoire et épistémologie de la psychomotricité. Paris : PUF.
- GALIFRET-GRANJON N. (1951). — L'apprentissage de la lecture et ses troubles, *Enfance*, 4, 396-99.
- GUILMAIN E. (1935). — *Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement*. Paris : Foyer central d'hygiène, 86.
- JANET P. (1901). — « L'attention volontaire dans l'éducation physique », in TISSIE P. — *L'éducation physique*. — Paris : Larousse, 15-16.
- LAGACHE (D.) et coll. (1948). — Nomenclature et classification des jeunes inadaptés, *Sauvegarde de l'enfance*, 2/3/4.
- LANDOIS L. (1872). — *Traité de physiologie humaine*. Trad. Franç. 1893. Cité par VIGARELLO G. (1979). — Evolution et ambiguïté de la référence savante dans les pratiques psychomotrices, *Travaux et recherches en EPS*, 4.
- LAPIERRE A. (1969). — Editorial, *Bulletin de la SFERPM*, 13, 11-12.

- LAPIERRE A. (1972). — Psychomotricité et notions mathématiques, **Bulletin de la SFERPM**, 22, 22-36.
- LAPIERRE A., AUCOUTURIER B. (1975). — **La symbolique du mouvement. Psychomotricité et éducation**. Paris : EPI, 82.
- LAUNAY C. (1948). — A propos d'une enquête sur les retards scolaires dans une école parisienne, **Enfance**, 2, 159-67.
- LE BOULCH J. (1967). — **L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique à l'âge scolaire**. Paris : ESF.
- LEGRAND L. (1970). — L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés, **Revue Française de Pédagogie**, 11, 8.
- PETAT P. (1936). — Pithiatisme et rééducation psychomotrice. **Rééducation physique**, 10, 19.
- PICK L., VAYER P. (1961). — **Education psycho-motrice et arriération mentale. Application aux différents type d'inadaptation**. Paris : Doin, 3^e Ed., 1971, 163.
- REGIS E. (1907). — **Les anormaux psychiques des écoles**. Rapport à Monsieur le Maire de la ville de Bordeaux. Bordeaux : Gounouilhou.
- ROUDINESCO M^{me}, TRELAT J., TRELAT M^{me} (1950). — Etude de quarante cas de dyslexie d'évolution, **Enfance**, 1, 1.
- SACCO F. (1975). — La psychothérapie de relaxation. **Thérapie psychomotrice**, 27, 20.
- SAPIR M. et coll. (1975). — **La relaxation : son approche psychanalytique**. Paris : Dunod.
- TISSIE P. (1894). — Un cas d'instabilité mentale avec impulsions morbides traité par la gymnastique médicale. **Archives cliniques de Bordeaux**, 5, 3^e année. Bordeaux : Férét et fils.
- TISSIE P. (1901). — « Préface » in TISSIE P. — **L'éducation physique**. Paris : Larousse, 1.
- TONELLA G. (1977). — L'approche énergétique de Reich. Les cuirasses psychiques et somatiques, **Thérapie psychomotrice**, 33, 1, 5.
- TRAN-THONG (1970). — **Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine**. Paris : Vrin, 45.
- WALLON H. (1935). — « Préface » in GUILMAIN E. — **Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement**. Paris : Foyer central d'hygiène.
- WALLON H. (1934). — **Les origines du caractère chez l'enfant**. Paris : PUF, 4^e ed., 1972, 91.