

DESS de psychologie clinique

Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis

Mémoire de DESS

Sous la direction de **Madame MONTREUIL**

**L'évaluation et la modification des mécanismes de défenses :
Une activité théâtrale particulière comme outil supplémentaire dans la
prise en charge des jeunes en rupture de liens familiaux**

Année **2003-2004**

FAUCHE CHRISTELLE

149386

PLAN DU MEMOIRE DE DESS :

Introduction

I) Présentation de l'atelier et partie théorique :

- a) cadre de la pratique : matériel, fréquence, lieu,...
- b) références théoriques :
- c) cadre déontologique :

II) Problématique

III) Hypothèses :

IV) Méthodologie : Recueil d'informations

- a) contexte de la mise en place de l'atelier
- b) présentation de la population : profil et anamnèse de chaque enfant
- c) outils méthodologiques
 - Observation en situation
 - Observations à partir du matériel vidéo
 - Textes créés par les enfants
 - Retours et propos des enfants de l'atelier (bilan écrit)
 - Retours et propos de l'équipe éducative

V) Présentation des séances :

Pour chaque séance :

- ❖ but de la séance, éléments(s) travaillé(s)
- ❖ description des exercices
- ❖ évaluation de l'évolution

VI) Etudes de cas

- Marie
- Alexandre
- Sophie

VII) Interprétation et discussion : technique et influence : bilan

- a) validation des hypothèses
- b) intérêts des retombées sur l'application pratique : prévention de la délinquance, des comportements suicidaires, soutien au développement.
- c) Critique méthodologique : biais, variables parasites.

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Introduction :

A l'heure où de plus en plus de programmes sont financés par l'état au titre du contrôle et de la répression chez les délinquants, les mineurs et les jeunes majeurs, on observe en parallèle une dislocation des cellules familiales et un désintérêt croissant, pour les situations affectives et familiales des jeunes concernés par les problèmes de comportements auto ou hétéro-agressifs. Cette déshumanisation progressive qui qualifie de plus en plus facilement de troubles du comportement, une attitude de déconnexion affective de ces jeunes adolescents a pour conséquence, une incompréhension grandissante de leurs difficultés réelles. On peut opposer à cela que nul n'est en mesure à l'heure actuelle de déterminer de manière certaine, les causes amenant de plus en plus de jeunes vers des comportements agressifs, que ce soit envers eux, envers leurs proches ou envers la société.

Un des systèmes d'explication de ce phénomène réside dans l'utilisation de facteurs socio-économiques, qui ne prennent pas suffisamment en considération la dimension de l'affect. Les programmes actuels de la prévention de la délinquance sont axés essentiellement sur une resocialisation des jeunes, par une responsabilisation, qui passe nécessairement par l'intégration et l'acquisition de règles que l'on amène ces jeunes à appliquer ainsi qu'un suivi éducatif et psychologique impliquant nécessairement une multiplication des intervenants au sein de la gestion de la vie du sujet.

La dimension affective envisagée dans ce cadre là par les éducateurs relève plus d'une projection de leur propre parcours de vie que d'un réel travail de repositionnement du jeune par rapport à ses affects pour lui permettre de se trouver lui-même et ainsi de trouver sa place au sein d'une société.

Le but assigné au travail présenté ici, sera donc de fournir un outil supplémentaire et moins anxiogène pour les enfants afin d'aider dans leur pratique les personnes travaillant sur l'anticipation et la prévention de comportements dangereux chez les adolescents.

La méthode présentée ici et les difficultés aussi bien émotionnelles que comportementales sur lesquelles elle semble avoir eu un effet est le fruit d'un travail à la fois de recherche sur le sujet, de découverte et de création, de techniques transposables et adaptables aux besoins des personnes concernées. Il n'est pas ici question d'art thérapie au sens où cette activité aurait pour unique but de soigner les sujets d'une pathologie, mais elle relève à la fois d'une dimension thérapeutique dans le sens où elle envisage des répercussions psychologiques ainsi qu'une évaluation permise par le biais des exercices proposés, mais elle intègre aussi une dimension pédagogique et revêt ainsi un caractère de formation quand à une réelle pratique théâtrale utilisable pour les sujets, par la suite, dans un cadre professionnel.

I. Présentation de l'atelier et partie théorique :

a. Cadre de la pratique :

L'atelier que nous allons présenter ici est destiné à des enfants placés en institution suite à une rupture de liens familiaux impliquant une situation plus ou moins traumatique. Le groupe comporte entre 5 et 9 enfants selon les possibilités de chacun, certains ayant parfois des visites ou des activités au moment de l'activité. L'atelier se déroule tous les samedis de 10 à 12h 30 environ. Les séances ont lieu au sein même de l'institution où ils vivent, soit dans une salle initialement prévue pour des réunions et mise à notre disposition soit, lorsque le temps le

permet, en extérieur, dans la cour. La plupart des enfants ont été présents à toutes les séances que nous présenterons ici. Nous relaterons les séances de 1 à 13 car elles nous semblent les plus importantes quant à l'évaluation clinique et à l'amorce du soutien de l'activité et de l'évaluation de sa possible influence.

b. références théoriques :

L'idée de la forme et du déroulement de l'activité sont basées sur les techniques de base du jeu de l'acteur développées essentiellement par Tchekov et Stanislavski : « Tout état psychologique individuel est inévitablement un entrelacs de pensées (ou d'images mentales), d'états sensibles et d'impulsions volontaires. Nous disons qu'un être humain ou le personnage d'une pièce « pense », « ressent » ou « souhaite » quelque chose parce qu'à cet instant précis, c'est la pensée, l'affectivité ou la volonté qui prédomine en lui. Mais, en réalité, ces trois modes de fonctionnement coexistent activement à tout moment de la vie psychologique. Ainsi, l'état psychologique du personnage tel qu'il est perçu par l'acteur peut aisément se traduire par une action (et un geste) dont les intentions et les images correspondent. Nous pouvons donc dire que le même mouvement s'exprime physiquement dans un cas (le geste) et psychologiquement dans l'autre (intentions et images), le terme de « geste psychologique » signifie à la fois le geste en soi et les sentiments qui lui sont associés.

C'est à partir de la réflexion sur l'intérêt de nourrir le jeu du comédien de son vécu émotionnel, ainsi que du psychodrame développé par Moreno, que le travail d'élaboration autour de ces différentes théories a été possible. Ce travail, en se référant aux mécanismes de défenses étudiés par S. Ionescu, s'articule autour des problématiques particulières posées par

les stratégies d'évitement des affects mis en place par ces enfants en rupture de lien affectifs et polytraumatisés.

C'est en se référant à la métaphore de Reich au sujet de la « cuirasse émotionnelle », que l'idée qu'il faille assouplir ces mécanismes de défense par le biais d'un travail plus corporel et moins directement axé sur la problématique de l'enfant, a semblé pertinente.

Enfin, les propositions de B.Cyrułnick concernant le concept de résilience amènent à réfléchir sur l'intérêt possible d'un atelier-soutien, pouvant faire office, à certains moments de tuteur de résilience. Pour résumer la conception des processus à la base de ce qu'il définit comme étant la « résilience », c'est à dire la capacité à dépasser brillamment une ou des situations traumatogènes ou traumatiques, B.Cyrułnick expose trois plans sur lesquels devraient porter les recherches afin de comprendre l'apparition de cette attitude victorieuse face à l'adversité :

- Premièrement : « L'acquisition des ressources internes imprégnées dans le tempérament des premières années, au cours des interactions préverbales, expliquera la manière de réagir face aux agressions de l'existence, en mettant en place des tuteurs de développement plus ou moins solides. »
- Deuxièmement : « La structure de l'agression explique les dégâts du premier coup, la blessure ou le manque. Mais c'est la signification que prendra ce coup plus tard dans l'histoire du blessé et dans son contexte familial et social, qui expliquera les effets dévastateurs du second coup, celui qui fait le traumatisme.
- Troisièmement : « Enfin la possibilité de rencontrer des lieux d'affection, d'activités et de paroles que la société dispose parfois autour du blessé, offre les tuteurs de résilience qui lui permettront de reprendre un développement infléchi par la blessure. »

Au stade où en sont les enfants lorsqu'ils arrivent en institution, le seul de ces trois axes sur lequel nous pouvons travailler afin d'aider les sujets à mieux surmonter le traumatisme, est le troisième, entre autres par la mise en place de structures pouvant servir de « tuteur de résilience ». C'est l'idée conductrice de la mise en place de l'atelier de théâtre sur lequel porte ce travail.

En effet, l'amorce de l'intérêt pour une activité susceptible de devenir à la fois une forme de tuteur de résilience, mais aussi un espace de construction et de valorisation narcissique permet de prendre le relais des liens éphémères qu'entretiennent les jeunes placés en institution avec les personnes qui les entourent. La réalité est que leurs interlocuteurs dans le cadre des institutions changent fréquemment car leur fonction entre dans un cadre professionnel, non familial. Ainsi il arrive que des liens intenses se tissent entre certains enfants et certains professionnels, malheureusement, il arrive très souvent que cela ne dure pas car, le jeune, passé un certain âge, 16 ans dans le cas de l'institution présentée ici, doit quitter la structure pour vivre dans un lieu plus adapté aux besoins de son âge. D'autres événements peuvent aussi avoir pour conséquence une nouvelle rupture du lien créé : Mutation, démission, accouchement, et, plus rarement, licenciement.

Eu égard ces éléments, l'enfant au bout de quelques temps n'investit plus les personnes qui l'encadrent, on retrouve quasiment toujours dans le discours du jeune un ou plusieurs éléments de cette nature, surtout au moment où ils commencent à s'attacher à une personne, adulte ou enfant. Il semble donc important qu'au delà des relations entre humains, l'enfant puisse entretenir une relation stable avec une activité support qui puisse s'établir dans la continuité. Ainsi, l'élément humain, bien qu'important ne sera plus la seule justification de la

relation et permettra à l'enfant de voir varier les animateurs sans pour autant se sentir abandonné à nouveau.

c. cadre déontologique :

Afin d'assurer la confidentialité des informations qui apparaîtront ici, les noms ainsi que certains détails permettant de reconnaître les enfants du fait de leur petit nombre au sein du groupe, ont été modifiés. Cet atelier s'est déroulé sous la responsabilité de la psychologue référente, les enfants n'ont pas été utilisés dans le cadre d'une expérience car cette technique bien qu'utilisée de cette manière spécifique pour la première fois avec ce type d'enfants est le fruit de l'expérience de nombreuses années à la fois de pratique théâtrale avec des adultes et des enfants, mais aussi de plusieurs années d'études, de pratique et de réflexion en psychologie.

Par la suite, les ateliers ne s'arrêteront pas à l'élaboration de ce mémoire mais continuent encore actuellement tant que les enfants concernés en éprouvent le besoin et l'envie. De plus, un exemplaire leur sera remis, lorsqu'ils seront plus âgés, avec des explications au sujet du travail auquel ils ont participé. Il est nécessaire de tenir ces sujets informés de ce qui a été fait autour et avec eux, les concernant car si cela n'était pas fait, ceci pourrait avoir des répercussions importantes, dues entre autres, à une répétition de situations les impliquant et dont ils ont été systématiquement dépossédés.

II. Problématique :

Les enfants placés en institution, sont des sujets en rupture de liens familiaux, rupture plus ou moins importante en fonction de leur situation. Les jeunes dont il sera ici question, âgés de 10 à 14 ans et qui ont participé à la mise en place de cette activité soutien qu'est l'atelier d'expression théâtrale, sont considérés comme une population à risques de passage à l'acte auto ou hétéro agressifs à l'adolescence.

Considérés comme des jeunes potentiellement dangereux pour eux-mêmes et pour les autres, ils font l'objet d'un suivi extrêmement lourd et régulier mettant leur problématique d'abandon ou de deuil au cœur de leur vie quotidienne. En effet, soumis à de nombreux tests, de fréquents entretiens, et à une attention particulière au niveau scolaire, ils demeurent fréquemment assimilés à leur statut d'enfants sous surveillance. Leurs moindres faits et gestes sont analysés, étiquetés, voire contrôlés par des personnes dont la légitimité est certes socialement établie dans le cadre des institutions, mais ne l'est pas toujours au regard des enfants.

Les personnes de leur environnement n'ont pas la légitimité affective d'exercer sur eux une quelconque pression car le lien de parenté n'existe pas non plus. Au fil de leur vie et de leur développement en institution, ces enfants à qui l'on peut à tout moment retirer le moindre bénéfice affectif se trouvent contraints de développer à la fois une image, mais aussi une personnalité conforme aux demandes des nombreux interlocuteurs auxquels ils doivent faire face. Ces éléments ne sont pas des certitudes énoncées de manière hasardeuse, ils sont les conditions qui prédisposent ces enfants plus que d'autres à utiliser un grand nombre de mécanismes de défense plus ou moins adaptés qui aboutissent dans la plupart des cas à la

création d'un « faux self » progressivement élargi au fil des années écoulées dans un tel contexte.

Aussi, c'est en ayant conscience de la multiplicité des intervenants, que le système d'atelier d'expression théâtrale de type créatif paraît pertinent. En effet, nous allons démontrer ici que ce type de structure permet une évaluation psychologique de l'enfant à des degrés divers de manière non intrusive et non agressive car ludique et basé sur le consentement et la motivation des participants.

De plus, ce type d'atelier peut servir de support à l'enfant en prenant le relais des interlocuteurs qui, eux, sont susceptibles de changer, au même titre que le « tuteur de résilience » dont B.Cyrulnick évoque l'importance dans les processus de réparation nécessaires au maintien de l'équilibre psychologique.

La question qui se pose alors est de savoir si une problématique liée à la nature de la formation de mécanismes de défense tels que la création d'un faux self ou la présence de stratégies d'évitement consécutifs à la situation à la fois sociale et familiale de l'enfant, peut être observée et évaluée par le biais des techniques théâtrales envisagées ici et si celles-ci peuvent avoir une influence positive quand à l'assouplissement de ces mécanismes de défense rigides. Est-ce que dans ce contexte, nous pouvons parvenir à modifier ces processus afin de leur y substituer une autre stratégie d'adaptation, génératrice de plus de plaisir, la sublimation ?

III. Hypothèses :

H1 : Le type de structure mis en place ici, permet une évaluation psychologique de l'enfant à des degrés divers de manière non intrusive et non agressive, ludique et basée sur le consentement et la motivation de la participation à l'atelier.

H2 : l'atelier peut servir de support d'adaptation quant à une reconnexion possible des affects avec les situations spécifiques. Par le biais d'exercices développant les nuances d'émotions à mettre en lien avec les situations vécues dans un contexte fictionnel, on peut agir sur une réadaptation progressive du self dans le contexte de vie de l'enfant : décortiquer avec lui les émotions et les situations dans le cadre de l'atelier d'expression théâtrale fournit des outils à l'enfant, lui permettant d'adapter les émotions qu'il explore dans le cadre de l'activité, au sein de sa vie quotidienne.

IV. Méthodologie : recueil d'informations

a. Contexte de la mise en place de l'atelier :

Cet atelier de soutien a été mis en place au sein du stage de DESS de clinique qu'il m'a été possible d'effectuer sous la direction de madame GIRARD psychologue clinicienne en

fonction à « la maison des enfants », structure d'accueil pour enfants en rupture de liens familiaux ou nécessitant un placement.

C'est à la suite d'une discussion avec la psychologue que j'ai pu proposer cette alternative à l'évaluation et à la pratique psychologique classique. L'idée d'un atelier de théâtre régulier et permettant un exercice différent de l'approche psychologique habituelle a trouvé écho chez la psychologue qui m'a alors aidée afin d'obtenir les autorisations nécessaires au lancement de ce projet. La complexité de la gestion d'une entreprise comme celle-là au sein d'une institution est bien plus grande que l'on ne l'imagine et peut parfois témoigner de certains dysfonctionnements institutionnels.

Néanmoins, le projet a pu voir le jour rapidement et les enfants en ont bénéficié très vite. L'atelier a été ouvert à tous les enfants, âgés de 9 à 14 ans désirant s'initier aux pratiques théâtrales et à la création de pièces. Aucun autre type de sélection n'a été effectué.

b. outils méthodologiques

1) Observation en situation :

La place d'animatrice de l'atelier a permis une observation régulière et précise de l'évolution et des difficultés rencontrées par chaque enfant. Néanmoins, le fait d'être à la fois dans un rôle d'animation et d'observation a présenté des difficultés au niveau de l'objectivité et du recueil des données. Pour la suite, il serait nécessaire, afin de rendre ce travail plus efficace, de gérer à deux ce type d'activité.

2) Observations à partir du matériel vidéo

Afin de maîtriser cette subjectivité possible liée au contexte de la prise en charge, nous avons eu recours à la vidéo afin d'avoir un certain recul par rapport aux observations « in situ ». Le matériel vidéo a été utilisé à plusieurs reprises afin de filmer l'intégralité de plusieurs séances. Ce matériel a été utilisé comme outil d'observation permettant une lecture plus fiable des événements et des propos pouvant aider à mieux saisir certains éléments cliniques pouvant échapper à l'observation directe.

3) Textes créés par les enfants

Les textes et les histoires entièrement inventés par les enfants nous fournissent un matériel clinique riche et dense que nous aurons l'occasion d'exploiter par la suite, car il est un indicateur assez pertinent des préoccupations des sujets. Ces textes sont aussi un outil d'évaluation de l'état psychologique des sujets présentés.

4) Retours et propos des enfants de l'atelier

Le bilan écrit effectué lors de la dernière séance d'atelier nous fournit de nombreuses informations quant au vécu de l'activité et des formes de transfert qu'elle a généré. Les écrits des enfants nous renseignent aussi sur la nature des modifications qu'ils leur semblent avoir été opérées à partir de l'atelier. Ils reviennent sur ce qui leur a semblé le plus bénéfique pour eux et sur les éventuelles répercussions dans leur gestion de la vie quotidienne.

5) Retours et propos de l'équipe éducative :

Les entretiens qui ont pu être effectués avec les membres de l'équipe de l'institution sont un retour présentant l'intérêt de montrer les modifications de comportement de l'enfant depuis leur participation à l'activité

c. Présentation de la population :

N'ayant pas eu accès, au cours du stage, aux dossiers concernant la population avec laquelle j'ai travaillé, la psychologue ne voulant pas en laisser l'accès à qui que ce soit, et n'ayant pas eu le droit, par ailleurs, de faire passer des tests ou des entretiens aux enfants, l'observation clinique et la présentation de la population concernée seront basés uniquement sur le travail effectué au sein de l'atelier. Ainsi, sur l'ensemble des neuf enfants ayant participé à l'activité, nous nous pencherons plus spécialement sur les trois d'entre eux qui ont pu assister à presque toutes les séances. Il s'agit de deux filles de 13 ans que nous appellerons Marie et Sophie et d'un garçon âgé de 12 ans, le frère de Marie que nous appellerons Alexandre.

Ces enfants sont scolarisés normalement, se situent dans la moyenne en termes de performances scolaires, moyenne plutôt basse en ce qui concerne Alexandre, et sont suivis au CMPP de la ville. Marie et Alexandre sont au foyer depuis 4 ans, Sophie est arrivée un an après. Ces enfants sont considérés comme poly traumatisés. Ils ont en commun des histoires et des parcours de vie extrêmement difficiles au sein desquels ils se sont retrouvés en rupture de lien affectif. Ils ont aussi été fréquemment déplacés de manière radicale, et coupés de leur environnement.

Marie et Alexandre ont perdu leurs parents à un mois d'intervalle. Leurs parents avaient divorcé des années auparavant. Le père, algérien, était retourné vivre au pays. La mère s'est remariée un peu après et a eu un autre enfant de cette union. Lors du décès de la mère, les enfants n'ont pu rester, comme leur petite sœur, avec le mari de la mère et ont donc été placés en foyer. Leur beau père a voulu les récupérer mais son statut vis à vis d'eux ne l'a pas permis. Les raisons que Marie évoque sont liées à un problème économique mais tiennent aussi au fait que cet homme n'avait pas de statut légal vis à vis d'eux lui permettant de les prendre en charge.

Toutes les personnes de la famille (grand mère, tante...) vivent en Algérie ou sont décédés. Par ailleurs, ces enfants ont une sœur aînée du côté de leur père qui ne peut les élever car elle a 6 enfants à charge dont un décédé récemment, et se remet difficilement d'un cancer pour lequel elle a été soignée. Les deux autres frères du côté du père ne sont pas non plus en mesure de les récupérer : l'un est incarcéré et l'autre présente un casier judiciaire ne lui permettant pas de les prendre en charge. Marie a eu un jumeau, mort avant la naissance, sa mère auparavant avait fait une fausse couche et après la naissance d'Alexandre, avait dû subir une IMG suite à la malformation cardiaque du fœtus, élément dont Marie a connaissance. Cet élément sur l'histoire familiale n'est pas connu d'Alexandre. Les éléments rapportés ici, et dont Marie a connaissance ainsi qu'Alexandre pour la plupart d'entre eux, témoignent de traumatismes à répétition dans la vie de ces enfants qui ont alors développé certains mécanismes de défense ne pouvant être observés directement mais qui, à un état latent, s'expriment lors de situations spécifiques lorsqu'ils sont en difficulté par exemple. Alexandre expliquera plus tard qu'il pleure pratiquement tous les soirs mais que personne ne le sait. Tout élément pouvant induire de la souffrance que ce soit une mauvaise note à l'école, une réprimande de la part d'un adulte

ou une dispute avec un camarade, le conduit à un effondrement autour de la pensée que si sa mère était en vie, tout cela n'arriverait pas.

L'histoire de Sophie témoigne de nombreuses difficultés d'ordre socio économique, et d'un dysfonctionnement familial important. Sa mère et son père sont séparés depuis environ quatre ans. Son père est parti vivre en Espagne emmenant avec lui le petit frère de Sophie. Sa mère, restée seule en France avec quatre enfants à charge et sans emploi s'est rapidement trouvée dans une situation économique catastrophique. C'est suite à son impossibilité de faire face aux besoins matériels de ses enfants que ceux-ci ont été placés à la fondation.

On peut supposer par ailleurs, que la mère souffre de problèmes psychologiques, la mettant dans l'impossibilité de récupérer ses enfants. Sophie a un petit frère de six ans ainsi qu'une grande sœur de seize ans qui vivent aussi au foyer. Le grand frère de Sophie, issu d'une première union de sa mère, est majeur mais elle n'en parle pas; nous n'avons donc aucune information le concernant. Sophie présente par ailleurs ce qu'elle décrit comme un handicap, une allergie aux produits alimentaires à base de farine. Elle pense que c'est à cause de sa maladie que son père ne l'a pas emmené avec eux. Car dit-elle, « son allergie coûte trop cher ! »

Les éléments que nous relatons ici, ont été exprimés lors d'une séance d'écriture de textes, au sein duquel ces trois enfants étaient seuls présents et où il était question de rechercher des éléments personnels pouvant permettre de se représenter la psychologie des personnages qu'ils avaient créés, c'est à dire : des extra-terrestres. Le sujet de départ a donné lieu à un échange entre les enfants, ceux-ci recherchant dans leur expérience ce qui ressemblait à la situation des personnages. La création des textes ne devant pas être influencée par l'animateur, je me suis abstenue d'intervenir tout en veillant à ce qu'il n'y ait pas d'incident.

Nous reviendrons par la suite sur les éléments cliniques révélés à la fois par l'histoire qu'ils ont créée et par la manière dont ils abordent la psychologie du personnage. Nous allons donc maintenant décrire le déroulement des séances afin de mieux comprendre comment elles articulent la création théâtrale et la dimension psychologique

V) Présentation des séances

Chaque séance dure en moyenne deux heures trente. Afin de conserver l'attention des enfants tout au long de cette durée, les exercices doivent être variés et ne pas dépasser une vingtaine de minutes. Il est important d'alterner les exercices de réflexion avec des exercices plus physiques et ce, afin de conserver l'effet ludique.

Les séances sont structurées de manière similaire afin de conserver une cohérence, avec, cependant une grande variété d'exercices différents. L'atelier débute presque systématiquement par une discussion, soit au sujet de l'atelier précédent si le besoin de donner un retour se fait sentir, soit au sujet de la pièce en cours d'élaboration, soit au sujet de la séance à venir. S'ensuit un « échauffement » que nous décrirons pour la première séance. Puis une discussion alternera avec les exercices physiques de l'échauffement, après quoi, et selon le thème de la séance, des exercices techniques seront entrecoupés de discussions.

Séance N° 1: Thème: Établissement du lien et formation du groupe

La séance s'ouvre sur une présentation croisée sur le thème de « j'aime, je n'aime pas »

La consigne est, par groupe de deux, de se présenter mutuellement au groupe (nom, âge,...) suite à une interview mutuelle ayant pour questions principales « Qu'est-ce que tu aimes? Q'est-ce que tu n'aimes pas? » Questions auxquelles les enfants peuvent répondre ce qu'ils veulent mais toujours avec la consigne, « on n'est pas obligé de tout dire, mais ce que l'on dit doit être vrai ».

Suite à cette présentation, les participants ayant fait connaissance, nous amorçons le premier exercice de l'activité corporelle. Cette partie que nous nommons échauffement est la clé de voûte du travail de reconnections des affects que nous détaillerons au sein des études de cas. En effet, par le biais de l'échauffement physique, entendu généralement comme une mise en condition musculaire préparant à l'activité, on peut opérer en parallèle, ce que nous appelons un échauffement des émotions.

Le but de cet exercice est de permettre aux enfants de se projeter dans un monde imaginaire cadré par les consignes de l'animateur afin de lui permettre d'explorer la dimension émotionnelle complémentaire de l'activité théâtrale. C'est là, entre autre, que se situe la plus grande partie de l'impact psychologique de ce travail.

Afin de donner une représentation plus claire de ce qui est fait au sein de l'échauffement, voici la présentation de celui-ci : la pièce dans laquelle se situe l'activité est divisée symboliquement en deux espaces, l'un est nommé « quotidien », et occupe un quart de la surface, l'autre est appelé « extra-quotidien » et occupe les trois quarts restant de la pièce.

Les participants se placent du côté de l'espace « quotidien » comme sur la ligne de départ d'une course, face à l'espace « extra-quotidien ». L'animateur explique alors les différentes

caractéristiques de ces deux espaces : « Le quotidien est l'espace dans lequel nous vivons la vie de tous les jours, habituellement, nous dépensons un minimum d'énergie, ne faisons pas de gestes trop amples, ne parlons pas très fort et enfin nous ne sommes pas concentrés de manière intense. Le quotidien est l'endroit où nous essayons de ne pas trop montrer nos émotions et dans lequel le plus souvent on se fait tout petit.

L'extra quotidien est le monde de la scène, du théâtre, c'est celui dans lequel on dépense un maximum d'énergie pour être vu, c'est celui dans lequel on parle de manière à être entendu par tous, c'est aussi celui où les émotions peuvent être exprimées de manière intense. L'extra quotidien est peuplé par les objets et personnages que nous créons à partir de l'imagination : c'est un monde fictionnel. Les trois règles qui régissent cet espace sont les suivantes : on doit y dépenser un maximum d'énergie quelle que soit l'action que l'on y fait, on ne doit jamais se toucher et enfin, pour le moment, on ne doit pas parler.

Pourquoi ne devons nous pas parler pour l'instant, au sein de l'échauffement ? Pour permettre au corps, aux émotions et aux visages de s'exprimer, nous savons très bien parler avec des mots, nous savons moins nous exprimer par le corps. Le fait de s'exprimer par le corps nous permettra par la suite d'être plus pertinents avec les mots que nous emploierons. » L'échauffement peut alors commencer.

Afin de permettre aux participants de se concentrer, nous utilisons la technique dite « du point ». Celle-ci consiste à se représenter un point dans l'espace et à le fixer de manière intense jusqu'à une concentration suffisamment importante pour traverser la ligne séparant le quotidien de l'extra quotidien. C'est là, qu'entre en jeu l'importance de la place de l'animateur de l'atelier. En effet, celui-ci va guider le travail par des consignes qu'il adaptera

au fil du déroulement de l'échauffement aux évolutions des enfants. Pour donner un exemple, afin de motiver l'imagination de l'enfant, il peut donner une apparence au point imaginaire, en le décrivant comme étant un oiseau, une fraise, une cabane, selon la nature du scénario établi pour la suite.

La « technique du point » permet à l'enfant de rester concentré tout au long de l'exercice en déplaçant le point imaginaire à d'autres endroits afin de le conserver comme référence pour la concentration. Ce point va subir différentes transformations au fil de l'histoire qui vont amener l'enfant à progressivement créer un monde fictionnel qu'il sera dans l'impossibilité de confondre avec le monde réel du fait du cadre extrêmement précis des techniques élaborées et utilisées ici, et de la nécessité des consignes auditives accompagnant ce type d'exercice.

Il est important de préciser que chaque scénario, et il faut en compter environ quatre par échauffement, ne doivent en aucun cas se répéter. On peut prolonger un scénario si celui-ci motive la créativité des participants. Mais chaque échauffement doit être fait à partir d'un thème différent permettant d'accéder à l'expression d'émotions de plus en plus nuancées et variées.

En effet, le travail de l'imaginaire permet de se représenter à la fois les objets, les situations, mais aussi les émotions qu'il génère. L'enfant se reconnecte ainsi, avec des émotions qui bien souvent sont refoulées et maîtrisées de manière plus ou moins efficaces au sein de sa vie quotidienne. Les stratégies d'évitement qu'il utilise habituellement s'estompent au fil du travail, nous y ferons référence par la suite.

L'échauffement est un exercice qui doit durer environ quarante minutes pour être efficace, il doit donc être divisé en deux temps car étant très physique et nécessitant beaucoup d'énergie, il épuise les participants s'il n'est pas interrompu par une pause au bout d'une vingtaine de minutes. Cette période est propice à la discussion et permet aux enfants de verbaliser sur ce qu'ils viennent de vivre. Ce temps de repos varie en fonction de la fatigue, de l'envie de discuter et de la puissance émotionnelle consécutive à la partie de l'exercice concernée. C'est dans ces moments là que l'animateur donnera des précisions quant aux techniques d'approche de la méthode. Ainsi, par le biais des questions qu'il posera aux enfants, il pourra donner des indications quant au fonctionnement de l'atelier. Il pourra, par exemple, expliquer de manière indirecte, à l'aide des réponses qu'il induira chez les participants, quels sont les éléments nécessaires à l'existence du théâtre : des comédiens, un espace-temps commun, un public et une action. Ceci aide les enfants à réfléchir sur ce qui est nécessaire et ce qui est superflu comme les costume, le texte, les décors, un grand théâtre,...

Cette réflexion est transposable à la vie quotidienne et il arrive fréquemment qu'ils fassent par eux-mêmes des comparaisons leur permettant de distinguer ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas. Ces enfants, fréquemment, ne savent pas déterminer ce qui leur est nécessaire car l'une des choses vitales à leur bon développement leur est inaccessible : le lien permanent leur permettant d'être unis affectivement à des personnes stables.

Les lieux dans lesquels ils sont pris en charge tentent de leur offrir tout ce dont ils pourraient avoir besoin. Au milieu de ces propositions, ces pré-adolescents ne parviennent pas toujours à faire le tri entre ce qui leur est bénéfique et ce qui ne l'est pas. Le travail que permet ce type d'approche du théâtre est une ouverture sur l'identification de soi par le biais de situations fictionnelles sans rapport apparent avec la réalité de ces jeunes

Par ailleurs, le fait que tout le monde participe à l'échauffement permet d'établir une confiance et crée une atmosphère conviviale. La concentration aide à ne pas comparer les actions de chacun. Libérés de toute compétition, les participants peuvent enfin penser à eux-mêmes, sans se soucier du regard extérieur. Eu égard les conditions de vie dans lesquelles ils évoluent sous une surveillance quasi permanente, on peut comprendre l'importance que revêt pour eux un tel espace de liberté.

Suite à l'échauffement, un temps de débriefing est nécessaire afin d'appréhender les exercices suivants. Lors de la discussion consécutive au premier échauffement il est surtout question des découvertes et des prises de conscience liées à celui-ci. Les retours témoignent d'une expérience inédite pour les participants.

L'exercice suivant de la première séance accentuera l'établissement du lien par le biais d'un jeu appelé « le miroir ». Se pratiquant par équipe de deux, il permet à tous les participants d'évoluer dans le même espace de manière appariée. La consigne est de choisir mutuellement un partenaire pour effectuer une série de gestes simultanés réfléchissant en miroir l'action de l'autre. Cet exercice requiert une grande concentration et fait appel aux capacités d'observation et de réaction des participants. Il permet d'accentuer les liens dans une relation duelle symétrique et excluant le langage verbal. Au bout de quelques minutes, une consigne est donnée pour changer de partenaire afin que chacun puisse travailler avec toutes les personnes du groupe. Les enfants peuvent ainsi, évaluer et perfectionner leurs capacités de concentration, mais aussi, donner de la précision à leurs mouvements et anticiper sur les actions à venir.

Pouvoir planifier une séquence d'action est un élément important en matière d'adaptation. Cela permet d'envisager des stratégies adéquates et d'assouplir certaines formes de rigidité: Le partenaire ne fait pas toujours les gestes auxquels l'enfant s'attend, il doit donc modifier son schéma de pensée afin d'adapter ses mouvements. La première séance se conclura par une discussion autour de la nouveauté de cette expérience et débouchera sur une demande collective de poursuite de l'atelier sur l'année scolaire.

Séance N° 2: Thème: Renforcement de la cohésion du groupe :

La séance débute par un rappel du cadre et des éléments nécessaires pour faire du théâtre. Un temps de parole est réservé pour discuter « à froid » de la séance précédente. La séance se poursuit par un échauffement tel qu'il a été présenté précédemment. Les scénarios établis abordent le thème du développement de la vie de l'enfance à la vieillesse, de ce qui est petit à ce qui est grand et de l'exploration du monde selon sa nature

L'exercice suivant consistera à faire une série de mouvements par deux en étant reliés par un point (coude, genou, tête...) afin de permettre aux participants d'être davantage liés et d'explorer les possibilités que laisse l'organisation de l'espace lorsque le corps est en partie entravé.

Cet exercice extrêmement ludique est axé essentiellement sur la dimension d'obstacles à surmonter ensemble. Il génère une solidarité chez les partenaires qui se trouvent alors contraints de s'entendre afin d'effectuer l'exercice le plus correctement possible. Comme pour l'exercice du miroir, chaque personne va travailler avec chaque membre du groupe au

moins une fois. Cet exercice permet aussi de normaliser les relations entre les garçons et les filles, réduisant considérablement la formation de petits groupes uni-sexes.

Suite à cet exercice, les échanges verbaux qui succèdent aux activités corporelles témoignent d'une unification du groupe au delà de critères d'âge ou de sexe.

Le quatrième exercice de cette séance se nomme « la bulle ». Cet exercice comme tous les autres démarre depuis le quotidien vers l'extra quotidien en utilisant le support du point imaginaire. Ce point est visualisé comme une bulle de savon qui grandit progressivement jusqu'à pouvoir accueillir le participant. Chaque participant observe un point différent et crée une bulle individuelle. Cet exercice permet d'appréhender les limites de l'espace vital de chacun et illustre les conséquences de la transgression de cet espace par des comportements plus ou moins agressifs. Il est important de rendre visible la notion d'espace individuel car elle offre aux enfants la possibilité d'envisager concrètement ce qu'est une transgression de cet espace. La nature des bulles est expliquée par l'animateur au fil de l'exercice : leurs caractéristiques sont les suivantes : elles mesurent un mètre de diamètre, le participant est à l'intérieur et lorsque deux bulles se touchent, elles rebondissent l'une sur l'autre. Les sujets comprennent rapidement la nature de l'exercice et prennent un grand plaisir à évoluer dans l'espace de cette manière.

Cet exercice se conclut par un élargissement de chaque bulle conduisant à une fusion de celles-ci en une bulle contenant tous les participants qui se retrouvent alors extrêmement proches les uns des autres sans se toucher. La bulle rétrécit jusqu'à obtenir un groupe compact. La fin de l'exercice permet un rapprochement des participants en vue de l'exercice suivant : L'exercice du « guide » : Cet exercice a pour but de permettre à chacun de rompre son isolement par le biais d'actions que tour à tour, chaque participant aura l'occasion

d'initier. La consigne recommande de reproduire les gestes et les intentions du guide simultanément pour tous les membres du groupe. Le guide voit alors ses mouvements intensifiés par le groupe qui le suit et reproduit ses actions. Comme tous les enfants passent par cette position de « leader » au fil de l'exercice, cela leur permet d'expérimenter une situation plutôt exceptionnelle. Lors du débriefing suivant cet exercice, les participants témoignent du grand plaisir qu'ils ont eu à être soit leader, soit participant de l'action. La solidarité que fait naître cet exercice est illustrée par l'absence de moqueries, fréquentes à cet âge, lorsque quelqu'un se démarque.

Séance N° 3: Thème : Stimulation de la créativité et de l'imagination et renforcement de la cohésion du groupe :

Rappel des règles par le biais des questions posées aux enfants et présentation du déroulement de la séance, échauffement sur le thème des émotions et de la découverte, thème du scénario de l'échauffement : la mer.

Deuxième exercice : reprise de l'exercice de la bulle et du guide avec une contrainte supplémentaire : effectuer l'exercice du guide en extérieur, dans la cour. La séance se ponctuera par une séquence d'écriture visant à déterminer le thème de la création collective pour la représentation finale. Deux groupes vont être formés dans ce but : le premier composé d'enfants de 12 à 14 ans, le second, d'enfants de 10 à 12 ans.

Les thèmes sont choisis librement par les enfants et leur manière de l'aborder ne sera pas influencée par l'animateur. Le rôle de l'animateur est de les motiver à développer les idées qu'ils voudraient voir prendre forme lors de la représentation.

Séance N° 4: Thème: Préparation à la création de personnages :

Lors de cette séance, l'échauffement sera prolongé par le second exercice reprenant l'exercice de la bulle modifié pour permettre d'explorer une nouvelle dimension. La consigne donnée envisagera des changements de couleur des bulles individuelles et des émotions consécutives à ces changements. L'animateur proposera des situations liées à la bulle et susceptible de générer des émotions. Cet exercice pourra être utilisé comme une forme d'évaluation psychologique. Il s'ensuivra une discussion à l'issue de laquelle des éléments d'information importants auront pu être mis en lumière.

Les émotions explorées lors de cet exercice seront utilisées dans le cadre de la création du personnage afin de ne pas mettre les enfants en situation qui pourrait être pénible. L'exercice suivant permettra d'établir la démarche du personnage. C'est un exercice très physique dans lequel l'enfant appréhende le concept d'équilibre instable. La démarche du personnage va être spécifique en fonction de l'endroit du pied où l'enfant va faire porter le poids de son corps. Ceci l'amènera à construire les caractéristiques émotionnelles du personnage en fonction des difficultés liées à son mode de déplacement.

L'intérêt à la fois théâtral mais aussi psychologique d'une telle approche réside dans l'ouverture à un état différent de celui de la personne. Lors de la création du personnage, l'animateur va amorcer une réflexion autour du recul nécessaire à l'acteur pour ne pas

s'identifier au personnage qu'il joue dans un monde fictionnel. Il est apparu lors de la discussion que les enfants font d'eux-mêmes un parallèle entre le personnage qu'ils fabriquent dans le cadre du théâtre et le rôle qu'ils ont à jouer dans leur vie quotidienne. La séance sera ponctuée par la création de textes pour l'élaboration de la pièce.

Séance N° 5: Thème: Développement de la capacité créatrice et amorce du processus de sublimation :

Comme les séances précédentes, celle-ci commence par une discussion, un rappel des règles et un échauffement. Elle se poursuit par un exercice de construction mentale individuelle du monde idéal dans lequel les enfants aimeraient évoluer.

Cet exercice s'appelle « monde-étoile », la consigne donnée est de voir dans le point sur lequel on se concentre tout ce qui nous paraît fabuleux et que nous pouvons vouloir dans notre vie. Ce monde doit être l'incarnation de tout ce que nous pouvons désirer ou aimer. A ce moment, la consigne de l'animateur ne détaille plus le contenu du monde fictionnel de chacun et laisse place à une auto-gestion de l'espace. Les seules consignes données de manière récurrente s'articulent autour de l'expression des émotions que génère chez chacun, l'évolution au sein d'un tel monde.

Par la suite, cette étoile sera réutilisée dans le second exercice afin de faire évoluer le personnage imaginé avec sa propre démarche au sein du monde imaginé par chaque enfant. L'enfant conduit en quelque sorte son personnage, dans le monde idéal qu'il imagine et appréhende d'autres réactions possibles par le biais du personnage qui diffère de lui

(démarche et caractéristiques). Il construit alors d'autres types de réactions, tributaires des caractéristiques dont il a doté le personnage.

Ceci se conclut par une discussion au sein de laquelle chacun peut librement échanger sur ce qu'il a vécu dans son monde. Les enfants font très bien la différence entre ce qu'ils imaginent et la réalité. Néanmoins, les émotions que génère le monde imaginaire leur semblent aussi tangibles si ce n'est plus que celles qu'ils vivent au quotidien.

L'exercice suivant, diffère radicalement de celui-ci et permet aux enfants de ne pas rester fixés trop longtemps sur l'exercice précédent dont la charge émotionnelle peut s'avérer extrêmement importante. La consigne est, par groupe de deux, de faire une action brève et claire sans parler, à laquelle l'autre doit répondre par une autre action, en alternance. Cet exercice sera le premier à être effectué devant un public. En effet, les groupes l'effectueront tour à tour, devant les autres participants. Cette séance se terminera par un travail d'écriture visant à développer le texte et les caractéristiques des personnages.

Séance N° 6: Thème: Ecriture :

Cette séance sera filmée et entièrement consacrée à l'écriture des textes. Elle fera l'objet d'une analyse par la suite lors de la présentation des résultats car elle s'est avérée d'une grande richesse quant à l'intérêt, en terme de recueil d'informations, qu'elle a présenté.

Séance N° 7: Thème: Les nuances de sensations et d'émotions :

L'échauffement et les exercices porteront sur la relation à la nourriture, le désir et le dégoût. Elle se déroulera comme les précédentes, discussion, échauffement sur le thème de la séance, débriefing et exercice précis avec, pour consigne, d'effectuer une série de trois mouvements, choisis par les enfants, assemblés avec des émotions différentes lors de chaque mouvement : Ce travail permet de combiner plusieurs éléments. Il demande une concentration plus grande, un travail de mémorisation, un effort sur la précision des gestes et une mobilité des émotions pour le même type de gestes. La septième séance fera l'objet d'une discussion que nous évoquerons dans la partie clinique.

Séance N° 8: Thème: Distinction des instances contenues dans le jeu du comédien et exercice pratique visant à le démontrer :

Le thème annoncé par cette séance permet à l'issue de la discussion précédent l'échauffement d'établir de manière concrète, la différence entre le « moi », le « comédien » et le « personnage ». Bien que complexe à imaginer hors d'un travail comme celui présenté ici, les concepts des différentes peaux que doivent revêtir les participants afin de pouvoir jouer un personnage sans confondre celui-ci avec soi-même, peuvent être schématisées de la manière suivante : il existe lors de l'expression théâtrale, une cohabitation particulière des caractéristiques de rôles différents au sein d'une même personne. Pour permettre aux enfants de ne pas les confondre, nous les présentons de la manière suivante. Il existe le « je-moi », le « je-comédien » et le « je-personnage ».

Le premier désigne la personne telle qu'elle se présente dans la vie de tous les jours, le second, permet d'incarner la personnalité du comédien, le troisième, représente le personnage. Pour clarifier ces concepts, nous pouvons prendre l'exemple d'acteurs : ils ont un nom pour la vie de tous les jours, c'est celui qui est écrit sur leur acte de naissance, ils ont un pseudonyme c'est leur nom d'acteur et enfin ils portent le nom de leur personnage au moment de la pièce. C'est par le biais d'un jeu, à l'intérieur duquel les enfants vont fabriquer le maquillage de leur personnage, qu'ils vont pouvoir saisir, de manière plus concrète, cette différence.

Pour cela, des maquillages pour enfants seront mis à leur disposition avec la consigne suivante : dans un premier temps, ils se regarderont, tels qu'ils sont, dans un miroir, dans un second temps, ils se maquilleront tels qu'ils ont envie de se voir, puis ils se démaquilleront pour se grimer enfin, en personnage, c'est à dire, en clown pour ceux qui l'ont choisi et en extra terrestre pour les autres.

Nous terminons l'exercice afin de fixer les caractéristiques du maquillage du personnage, par une brève séance de dessin figurant les emplacements et les couleurs du visage du personnage sur papier. Enfin nous rediscutons de la séance afin de s'assurer de la compréhension des concepts par chacun.

Séance N° 9: Thème: Travail sur les difficultés rencontrées pour certaines émotions :

Cette séance est orientée consécutivement aux observations nées des séances précédentes. Elle va permettre de travailler plus précisément sur les difficultés d'expression de certaines

émotions chez chacun. Ainsi, chaque participant aura pour ce travail, une consigne différente à partir d'un sentiment qu'il n'arrive pas à exprimer. Cela peut-être la colère, le ridicule, la tristesse ou bien encore la bizarrerie.

Cet exercice étant particulièrement épuisant et difficile, il est nécessaire de permettre aux participants d'extérioriser les sensations désagréables qu'ils y ont rencontré. Pour cela, nous avons mis au point, un exercice suffisamment imagé pour faire écho aux besoins des enfants. Il n'est pas évident à décrire, car il s'agit de visualiser à la place du point, un excrément. La consigne précise que cet excrément grandit jusqu'à recouvrir les personnes. Cet excrément est décrit comme l'ensemble des difficultés, des souffrances, des frustrations et des choses désagréables qu'a rencontré l'enfant.

Le but de l'exercice est d'imaginer que l'on peut s'essuyer et jeter toutes ces choses extrêmement loin afin de s'en débarrasser. Cela permet d'envoyer l'émotion jusqu'au spectateur le plus éloigné et développe la capacité d'action au niveau psychologique des participants sur leur souffrance. C'est le premier exercice au sein duquel les sons peuvent accompagner le mouvement. La consigne précise que l'on arrête l'exercice seulement quand on a fini de se débarrasser de la « crotte » géante.

Les enfants apprécient beaucoup cet exercice qui peut durer dans les cas présentés ici, jusqu'à vingt cinq minutes. Le débriefing qui s'ensuit témoigne d'un grand soulagement pendant et à l'issue de cet exercice. Comme dans l'art thérapie, donner une matérialité aux choses désagréables pour s'en débarrasser permet une libération. L'intérêt de la méthode utilisée ici, est que le but avoué étant de toucher les spectateurs jusqu'au cinquantième rang, les participants perçoivent comme un bénéfice supplémentaire le plaisir qui en découle. N'étant

pas là pour être soignés mais pour apprendre une technique, ils ne se sentent pas stigmatisés comme dans un atelier à visée thérapeutique classique.

Séance N° 10: Thème: travail avec un retour filmé

Cette séance figure comme une forme de débriefing effectuée à travers la discussion autour des textes. Les participants sont amenés à discuter autour de ce que l'on qualifie de « palette des émotions » développée au cours des séances précédentes afin d'y repérer celles, qui dans leur expérience, pourront être utilisées dans le cadre de la pièce qu'ils sont en train d'élaborer. Cette séance a été filmée puis le matériel vidéo a été visionné en groupe.

Séance N° 11: Thème: mise en place de la pièce :

Cette séance a pour but de rendre effectif le jeu des comédiens à travers la rencontre des personnages qu'ils ont créés et du texte élaboré en parallèle. Cette séance est particulière car elle sera l'occasion d'introduire un nouveau membre plus âgé, ayant un lien familial avec l'un des participants (fratrie). Les exercices effectués ici, consistent à un travail d'« action réaction » sur le thème des phrases du texte élaboré précédemment. Il sera suivi de matchs d'improvisation sur les thèmes abordés dans la pièce.

Séance N° 12: Thème: travail sur la voix :

Lors de cette séance, les participants essaieront de trouver la voix du personnage. Pour cela, nous ré effectuerons des exercices déjà connus mais avec la possibilité d'émettre des sons (bulle, étoile, guide, action-réaction).

Suite à cela, nous ferons l'exercice intitulé « le carré de paroles ». La consigne demande aux participants de former un carré et de dire leur texte de manière simultanée face à un public imaginaire. Les textes étant différents, cela demande et développe une grande concentration à la fois visuelle et auditive pour le travail demandé. Progressivement, tous les membres y parviendront. Nous en discutons par la suite au cours d'un débriefing.

Séance N° 13: Thème: exploration de l'espace et des limites corporelles:

Cette séance combinera les exercices connus et familiers avec un support musical. Ceci aura pour but de permettre d'explorer plus en profondeur les sensations et les émotions grâce au lâcher prise que permet la musique. Les thèmes s'articuleront autour des animaux, ainsi l'échauffement, l'action-réaction et l'exercice du guide, seront appréhendés de manière plus intense pour permettre de passer à un niveau supérieur dans la découverte et la gestion des émotions. De plus, la musique permet de repousser et d'explorer les limites du corps dans l'espace et ainsi de créer de nouvelles actions pour le personnage. Cette séance sera ponctuée par un travail sur le texte aboutissant à la mise en scène des séquences de texte élaborées pour la pièce.

Voici les premières séances relatées. Elles présentent l'intérêt de rendre compte de l'articulation entre, d'une part la créativité strictement liée à l'expression théâtrale et, d'autre part la dimension psychologique liée à cette activité.

VI) Etude de cas : La dimension de l'évaluation et celle du soin

a. L'évaluation :

La pratique théâtrale nous permet d'envisager les symptômes dans une évaluation dynamique et permet d'observer les mécanismes de défense opérant en situation. Il est plus difficile lors d'une évaluation classique d'envisager le sujet dans une dimension dynamique. Ainsi, la pratique théâtrale et les mises en situation qu'il implique font émerger, à certains moments, la présence de symptômes ne pouvant être repérés par l'observation directe lors d'un premier entretien. Néanmoins, afin de les envisager dans le cadre des mécanismes de défense, il est nécessaire d'entendre le discours de l'enfant sur les difficultés qu'il rencontre à dépasser ses problèmes d'expression qui sont en fait des symptômes. Afin d'illustrer notre propos, nous relatons ici, une situation vécue au cours des premières séances et qui nous ont amenés à ce constat.

Lors de l'échauffement, les situations fictives énoncées par l'animateur présentent un ensemble d'états émotionnels que l'enfant doit traverser pour jouer un personnage. Lors de cet échauffement, les consignes visent à demander aux participants d'exprimer telle ou telle émotion : la colère, la joie, la haine, le dégoût, le mépris, la tristesse, la surprise...

L'observation faite à ce moment là est la suivante : certaines émotions que des enfants non traumatisés parviennent à représenter du point de vue comportemental, ne peuvent être explorées par ces enfants.

Marie, par exemple n'arrive pas à jouer la colère, elle se fatigue très vite et ne parvient qu'à simuler une agitation désordonnée. Alexandre, lui, éprouve beaucoup de difficultés à jouer la tristesse. Il sourit systématiquement en faisant semblant de pleurer. Ceci attire l'attention car c'est par ailleurs un enfant qui parvient très facilement à jouer d'autres émotions avec beaucoup de crédibilité.

Au fil des séances, l'observation la plus flagrante est que, contrairement à la plupart des enfants non traumatisés, ils arrivent plus facilement à incarner une émotion positive qu'une émotion négative . Tout ce qui s'apparente à une émotion connotée négativement est exclu de leur registre de jeu.

Habituellement, les enfants et les adultes ont tendance à mieux exprimer les émotions de type colère ou tristesse non nuancée que les émotions dites positives et plus complexes. Lorsque l'on interroge Alexandre ou Marie au sujet de leur jeu sur ces émotions, ils expriment leurs difficultés à tendre vers cet état. Alexandre dit qu'il ne peut pas et que « à chaque fois qu'il faut jouer la tristesse, il a envie de rigoler », Marie quant à elle dit que « de toute façon, elle n'arrive jamais, même dans la vie à se mettre en colère. » elle dit aussi : « qu'elle a honte et que le plus souvent au lieu de se révolter, elle se sent mal et devient triste. »

Par ailleurs, au cours des séances suivantes, prenant conscience de sa difficulté à exprimer la tristesse, Alexandre demande à pouvoir travailler dessus de manière plus importante. Cette prise de conscience a eu un effet « boule de neige » sur les autres participants qui ont alors

demandé à travailler, chacun, de manière individuelle, sur la ou les émotions leur posant le plus de difficultés.

La séance n°9 sera donc utilisée dans le but d'approfondir la réflexion sur ces émotions. Lors de cette séance, la consigne donnée sera de penser à une situation pouvant générer ce type d'émotion. Afin d'aider les participants à la définir, quelques exemples seront donnés : la perte d'un objet précieux, quelqu'un qui vous marche sur le pied,...

Ce qui est surprenant, c'est qu'en dépit de ces indications, certains enfants comme Alexandre, ont eu recours à des situations extrêmes afin de se mettre dans l'émotion recherchée. Lorsque la question a été posée de la situation envisagée, Alexandre a répondu qu'il avait essayé de se remémorer la mort de sa mère pour parvenir à rendre crédible sa tristesse, allant même jusqu'à pleurer.

Pour Sophie, qui voulait travailler sur la colère, c'est le moment où « l'assistante sociale est venue la chercher pour l'amener à la fondation », qu'elle a choisi d'utiliser, elle a précisé qu'au moment où l'on était venus la chercher, elle ne s'était pas mise en colère mais qu'elle aurait bien voulu.

Les situations auxquelles les enfants font référence sont systématiquement démesurées eu égard la nature des émotions à jouer. Il n'était absolument pas donné, au sein de la consigne, d'indication de nature à revivre un traumatisme. Ceci nous conduit à penser qu'il s'agit ici d'un comportement qui semble naturel chez ces enfants : tout affect négatif renvoie automatiquement à la situation traumatique. Les stratégies d'évitement, utilisés par les enfants

témoignent de mécanismes de défense nécessaire à la conservation du « moi » au sein de ce type de contexte.

Par ailleurs, les entretiens avec les éducateurs en charge d'Alexandre témoignent de violents accès de colère qui s'expriment de manière sporadique. Ce type de conduite évoque potentiellement un mécanisme de défense s'apparentant à ce que S.Ionescu qualifie de clivage. « C'est en partie le clivage du moi qui peut donner sens à cette conduite agressive, démesurée et insensée ». On relève la co-existence de deux positions antagonistes qui restent étrangères l'une à l'autre.

D'après Freud, l'une tient compte de la réalité, l'autre sous l'influence des pulsions « détache le moi des réalités ». En somme, il y a deux personnes en une, qui s'ignorent réciproquement : celle qui passe à l'acte dans sa brutale réalisation pulsionnelle et celle qui tenant compte de la réalité vit « comme tout le monde ».

On peut aussi interpréter les symptômes d'Alexandre à travers le mécanisme d'isolation. La définition que donne Ionescu de ce mécanisme n'est pas sans rappeler l'attitude de ce jeune face à un affect indésirable.

« Le terme isolation recouvre deux sens. Il peut désigner :

- une élimination de l'affect liée à une représentation (souvenir, idée, pensée) conflictuelle, alors que la représentation en question reste consciente ;
- une séparation artificielle entre deux pensées ou deux comportements qui en réalité sont liés, leur relation ne pouvant être reconnue sans angoisse par la personne. »

Par ailleurs, la dénégarion peut dans certains cas, renforcer l'isolation. Ce qui n'est pas le cas, ici, puisque l'enfant ne nie pas l'existence des affects engendrés par la perte de ses parents. Il rapporte cependant, tout événement de nature à représenter un traumatisme au deuil de sa mère. Afin de ne pas revivre des affects pénibles liés aux situations qu'il pourrait rencontrer, il les détache par avance de tout affect et met sur le compte de la mort de sa mère toutes les émotions que les situations difficiles peuvent lui faire rencontrer. Cela se passe comme s'il n'y avait pas de degrés de souffrance mais qu'il n'y avait que deux pôles possibles : la souffrance extrême ou l'ignorance de celle-ci.

En ce qui concerne Marie et Sophie, on pourrait envisager leurs symptômes comme participant à un mécanisme de refoulement de leur pulsion agressive. C'est dans cette analyse que nous pouvons nous interroger sur les dangers des possibles passages à l'acte auto agressif à l'adolescence. Sophie et Marie font fréquemment remarquer qu'elles ne parviennent pas à se mettre en colère lors de situations qu'elles qualifient d'injustes. Elles rationalisent cela en disant qu'elles seraient ingrates de se mettre en colère contre des gens qui cherchent seulement à s'occuper d'elles et à les élever à la place des parents qui ne peuvent le faire.

Par ailleurs, elles expliquent qu'elles ne peuvent en vouloir à leur mère d'être dans cette situation soit pour Marie, parce que celle-ci est décédée, soit pour Sophie, parce que pour elle, sa mère est encore plus malheureuse qu'elle.

Une autre forme d'évaluation peut être faite à partir des créations d'histoire. L'histoire, dont le thème et la forme ont été créés de toutes pièces par les enfants (*cf. annexe 1*) témoignent d'éléments pouvant être utilisés de manière évaluative dans le cadre de notre pratique. L'histoire semble une métaphore symptomatique de la problématique particulière de ces trois

enfants. Leur création raconte l'histoire de deux jeunes filles extra terrestres élevées sur terre qui ont toujours su qu'elles étaient différentes des autres sans savoir exactement pourquoi, et qu'un jour, un membre de leur planète vient rechercher.

La question qui s'est bien sûr posée, lors de l'élaboration des textes est celle de savoir si les jeunes filles allaient ou non retourner sur leur planète, définitivement ou pas. Ceci renvoie à la problématique particulière de ces enfants confiés à un environnement étranger. Leur intérêt pour cette histoire témoigne d'une projection de leur propre vécu au sein de l'institution. La structure du texte, impliquant une ambivalence des jeunes filles à l'égard des autres extra-terrestres, illustre la position de ces enfants vis à vis de leur famille d'origine. Leur volonté au final de l'histoire de demeurer toujours sur terre mais d'aller séjourner en vacances sur leur planète d'origine peut être mise en parallèle avec leur propre vécu de la situation : En effet, ils vivent au sein de l'institution qui les adopte comme sur la planète d'adoption présentée dans l'histoire et séjournent ponctuellement, pour Sophie, chez sa mère, et, pour Marie et Alexandre, chez leur beau père ou chez leur sœur aînée. Ce qui est étonnant, c'est qu'à aucun moment, ils n'ont vu de similarité entre leur histoire personnelle et celle créée au sein de l'activité.

Enfin, la distribution des rôles est aussi symbolique du choix affectif de chaque enfant. Marie et Sophie ont choisi d'incarner les extra terrestres adoptées par les humains, Alexandre, quant à lui, incarne le personnage médiateur entre le nouveau monde d'appartenance des jeunes filles et leur monde d'origine.

Il semblerait que le choix d'Alexandre soit de ne pas vivre dans le monde qui l'a recueilli mais de continuer à vivre symboliquement dans le monde qu'il a dû quitter. Les allusions et

anecdotes qu'il relate au sujet de sa mère sont beaucoup plus fréquentes que celles énoncées par Marie. Sophie et Marie relatent essentiellement des anecdotes de leur vécu actuel, parlent de leurs difficultés relationnelles au sein de l'institution, de ce qu'elles y font, de leurs amies, et de leur vie scolaire. Il semble qu'une grande partie de leurs souvenirs soient occultés par une forme de refoulement qui reste cependant très perméable.

Alexandre incarne dans la pièce de théâtre un personnage qui sait qu'il n'est pas humain mais qui doit se faire passer pour tel afin de rester en contact avec les autres extra terrestres vivant sur terre.

Marie et Sophie sont à l'inverse des extra terrestres qui se pensent humaines tout en étant conscientes de certaines différences qu'elles tentent de réduire. Leurs stratégies d'adaptation sont différentes. Marie et Sophie veulent être considérées comme les autres enfants malgré les difficultés qu'elles rencontrent pour y parvenir, du fait de leur stigmatisation d'enfant placé. Alexandre, quant à lui, divise ses comportements afin que, bien qu'étant orphelin et placé en institution, il puisse continuer à vivre avec ses parents avec qui il « communique dans sa tête tous les soirs ».

Ces trois enfants ont en commun une attitude à l'égard des intervenants pédagogiques extrêmement sympathique, ouverte et bienveillante allant, comme en témoignent les propos d'une éducatrice jusqu'à essayer d'aider et de consoler les adultes lorsqu'il les voient en difficultés.

Ce comportement, d'apparence positif alterne néanmoins dangereusement avec des crises violentes de colère ou de détresse. La multiplicité des interlocuteurs les obligent à un contrôle

et à une adaptation permanente de leur attitude, mais seulement en surface ce qui a pour finalité de mettre en place un « faux self ». Parfaitement adaptés, ces enfants n'en demeurent pas moins en grande souffrance et un important risque existe à laisser ce processus de « cuirassement émotionnel » se prolonger.

« L'impossibilité d'extérioriser ses propres émotions produit une surcharge du système nerveux végétatif qui tend à créer et à entretenir une tension émotionnelle chronique, susceptible elle-même de produire, à la longue, des maladies de l'adaptation. » (Gérard Guasch, 1998).

En effet, le fort potentiel au niveau de la rétention des émotions rend les conduites de ces enfants parfois impulsifs. En conséquence, les frustrations accumulées chez eux peuvent les conduire quand ils seront plus âgés à des passages à l'acte auto ou hétéro agressif.

Nous allons donc envisager dans la seconde partie de l'étude de cas comment les techniques utilisées lors de l'atelier de théâtre ont pu avoir des répercussions au niveau de leur comportement et de leur représentation affective et émotionnelle.

b. les modifications provoquées par l'atelier.

Partant du constat des symptômes évalués lors des premières séances d'atelier, nous avons émis l'hypothèse que si les affects n'étaient pas reliés aux bonnes situations, il était peut-être possible de modifier cette dissociation et ce déplacement, entre les représentations et les affects, par le biais d'un travail de réadaptation des affects aux situations appropriées.

Le but ici, est de dissocier les évènements traumatiques des situations anxiogènes pour les réassocier de manière plus cohérente à des affects proportionnellement adéquats. Il n'est pas question de donner une conduite à tenir face à une situation, comme c'est le cas en thérapie comportementale, mais plutôt d'un entraînement émotionnel visant à faire varier les nuances d'émotions par le biais du jeu théâtral pour que l'enfant puisse les adapter à son fonctionnement quotidien.

Dans cet optique, on comprend l'importance de la parole entre les exercices. La grille de lecture des affects des enfants présentés ici, semble réduite et manichéenne, chaque difficulté rencontrée dans la vie de tous les jours, justifiant une plongée dans des affects extrêmement douloureux.

L'atelier s'inscrit dans une fabrication de stratégies alternatives à l'évitement consécutif à l'affect difficile. Ainsi lors des discussions entrecoupant les exercices, il est possible de distiller progressivement des nuances émotionnelles possibles, que l'enfant va explorer dans le contexte théâtral et auxquels il pourra faire référence.

Ainsi, lorsque Alexandre dit qu'il ne peut jouer la tristesse qu'en se remémorant le décès de sa mère, nous avons demandé aux autres enfants à quoi il pourrait penser pour jouer la tristesse sans en arriver à de telles extrémités. Sophie et Marie entre autres arrivent à faire des propositions car la situation ne les concerne pas directement étant donné que la tristesse n'est pas l'émotion sur laquelle elles ont le plus de difficultés, elles la nuancent assez bien et se réfèrent à des situations variées afin d'effectuer les exercices. Alexandre piochera donc dans

ces propositions celle qui lui semble la plus adaptée à son cas et se l'appropriera d'abord sur le plan théâtral puis pourra l'utiliser dans d'autres cadres.

De même, pour Marie, qui est celle qui éprouve le plus de difficultés à se mettre en colère même dans le cadre du théâtre, nous avons effectué un « brainstorming » entre les participants afin de lui soumettre des propositions au sein desquelles elle a pu choisir sa propre démarche.

Progressivement, et cela apparaît sur le bilan référé en annexe(cf. Annexe 2), elle écrit qu'elle devient « de plus en plus insolente », expliquant ensuite qu'elle déteste l'injustice et que le théâtre lui a « un peu ouvert les yeux », on peut comprendre que par le terme insolence, elle signifie révolte et donc refus de ce qu'elle qualifie d'injuste, ce qu'elle ne faisait pas auparavant.

Lorsqu'elle parle d'insolence, elle se réfère au point de vue de l'adulte car c'est comme cela que les éducateurs et enseignants perçoivent une forme de révolte naissante chez des enfants plutôt calmes auparavant. Elle explique par ailleurs, qu'elle se trouve encore plus franche qu'avant, ce qui signifie qu'elle abandonne le « faux self » qu'elle avait créé pour se faire apprécier par les nouvelles personnes qui l'encadrent depuis le décès de sa mère.

En parallèle, elle parle de ce que le théâtre lui a appris sur elle-même. Ainsi, il semblerait qu'elle ait fait une prise de conscience quant à sa personnalité et au monde interne qu'elle avait progressivement cessé d'investir. La phrase « j'ai découvert que j'étais une vraie grincheuse » signifie qu'elle prend conscience progressivement qu'elle n'est pas telle que l'image qu'elle veut renvoyer.

Elle semble accepter une identité qui évolue plus près de ce qu'elle désire vraiment et non plus seulement de ce que les autres désirent. Elle ajoute qu'elle a appris qu'elle était plus féminine qu'elle ne le pensait. Cela semble paradoxal eu égard la représentation que l'on se fait d'une femme, c'est à dire une personne plus douce qu'agressive. Il apparaît que la reconnection affective permise par les exercices a eu des répercussions au niveau de son choix identitaire.

Par ailleurs, lors du bilan, elle écrit que le théâtre ne l'a pas aidée à s'apprécier et rajoute que « peut-être que le théâtre n'est pas fait pour ça ». En considérant, les éléments de son discours liés aux caractéristiques personnelles qu'elle a découvert au fil de l'année écoulée, on peut penser qu'elle dit ici qu'elle a fait la prise de conscience de ce qu'elle est vraiment et que même si cela ne lui plaît pas elle accepte de ne pas être au fond d'elle, l'image qu'elle a tenté jusque là de véhiculer à l'extérieur.

Enfin, elle dit des exercices qu'ils lui ont permis de se « libérer », autrement dit, elle a pu faire sortir ce qu'elle était et qui se trouvait enfermé dans sa « cuirasse émotionnelle » avant que ne soit installé définitivement le « faux self ».

On peut supposer que si elle a tant aimé les exercices proposés, c'est entre, autre parce qu'ils lui permettaient d'investir son énergie au cœur de son monde intérieur. Ceci se traduit par les exercices qu'elle a le plus aimés. Ce sont « le monde étoile », car il permet de voyager dans l'imagination et de voir ce qui fait plaisir sans devoir tenir compte des désirs de l'autre, et l'exercice que les enfants ont rebaptisé « le caca » car il lui a permis de se vider de « tous les malheurs de la semaine, de toute la tristesse ». Autrement dit, ce dernier exercice prédispose à s'opposer à la fatalité de devoir tout supporter.

Le bilan écrit par Sophie fait état d'une reconnection avec des affects longtemps inhibés. Elle écrit qu'elle est plus sensible ou plutôt qu'elle montre plus ses sentiments qu'avant. Il semblerait qu'elle aussi, à sa façon, se libère d'un carcan qui anesthésiait sa sensibilité. L'atelier lui a permis de prendre conscience de caractéristiques inhérentes à sa personnalité et différentes de l'image qu'elle renvoie elle aussi. Elle écrit : « je pensais que j'étais moins timide », ce qui signifie qu'en réalité lorsqu'on reconnecte les bons affects aux situations, elle se sent mal à l'aise et en jouant un rôle au sein du théâtre, elle a pris progressivement conscience de ce qu'elle faisait paraître au-dehors et de ce qu'elle est vraiment.

Elle aussi, estime avoir profiter pleinement de tout ce que pouvait lui apporter l'atelier sur un plan personnel. Elle écrit que « RIEN ne m'a ennuyé car comme je l'ai dit, tous les exercices m'ont appris beaucoup de choses. » Il est intéressant de noter que lors de la rédaction du bilan, concernant l'exercice « le caca », elle a écrit se « débarrasser » au lieu de se « débarrasser » « des mauvaises choses qu'on a en nous. »

Ceci pourrait être interprété comme étant, non seulement, une sensation de se départir des affects négatifs qui polluent son espace psychique, mais aussi une forme de maîtrise de ce processus exprimé par le lapsus dans lequel on peut entendre « arracher ». Or, dans l'action d'arracher le sujet devient acteur de son propre salut.

On peut penser qu'elle ne s'est pas contentée d'exécuter l'exercice mais qu'elle se l'ait approprié comme un outil pour lutter contre ce qui peut lui faire du mal. Cette interprétation se confirme lorsque l'on relate les propos d'une éducatrice avec qui elle a eu un échange au cours des semaines suivant l'exercice.

L'éducatrice qui se sentait triste car elle avait des problèmes de famille a été extrêmement surprise lorsque Sophie lui a expliqué que si elle voulait se sentir mieux, elle n'avait qu'à « crier très loin. »

L'éducatrice a compris le sens de ces propos lorsque nous en avons discuté en réunion et que nous avons discuté de la nature des exercices pratiqués au sein de l'atelier.

Par ailleurs, l'autre exercice qu'elle a beaucoup aimé est aussi « le monde étoile ». Elle écrit « j'adore pouvoir imaginer tout ce dont j'ai besoin d'imaginer ». Cet exercice lui a permis d'investir, elle aussi, un peu plus librement ses désirs et de se projeter au cœur de ses propres besoins sans en ressentir de culpabilité. Cet exercice est important car il permet de manière concrète de se représenter ce qui est de l'ordre de nos propres désirs afin de pouvoir les différencier de ceux que les autres ont pour nous.

Enfin, le bilan d'Alexandre, fait état de son observation et de ce qui a changé chez lui depuis qu'il participe à l'atelier. N'ayant pas voulu écrire, il m'a demandé de noter ce qu'il disait en expliquant que le théâtre, ce n'était pas l'école, et qu'il voulait bien écrire quand il s'agissait des répliques, mais pas pour autre chose, il a donc demandé à faire un bilan oral.

Lors de celui-ci il explique que « ça a fait grandir ma colère ». « Je me mets plus rapidement en colère et plus fort. Je me défends mieux sauf contre les « éducateurs », je dis ce que je pense. »

On peut en déduire que lui aussi se reconnecte à ses propres désirs et fait valoir son identité d'enfant différent. Il dit se défendre mieux, il faut entendre ceci comme une prise de position différente de celle que son attitude présentait auparavant.

En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, cet enfant avait opéré une forme de clivage entre celui qu'il était pour les autres et celui qu'il se sentait être réellement. Il exprimait d'ailleurs cela, en disant qu'il ne se défendait pas mais que de temps en temps, il « piquait une grosse crise de colère pour rien ». On peut en déduire que par le biais de l'assouplissement de ces structures, grâce au travail sur les émotions, il a pu établir un pont entre son self apparent et sa propre personnalité.

Lorsqu'il se défend, il signifie des positions personnelles pouvant mettre l'autre en défaut. Ce qui lui est encore difficile avec les éducateurs car l'enjeu affectif y est important. Néanmoins, il commence à laisser sortir plus régulièrement les émotions que génèrent ses frustrations au lieu de les laisser s'accumuler comme de la vapeur à l'intérieur d'une cocotte minute. Les éducateurs le définissent comme moins impulsif mais plus difficile depuis quelque temps. L'enfant est suivi parallèlement par le psychologue de l'ASE tous les mercredis et il est certain que ce travail n'est pas étranger à cette nouvelle évolution. Il manifeste un bon transfert vis à vis du psychologue concerné et dit : « qu'il s'apprend plein de choses » au cours des séances au CMPP.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer qu'il existe toujours chez lui une peur de décevoir son interlocuteur s'il exprime des critiques, car lorsque je lui demande sur quoi l'atelier ne l'a pas aidé, il ne répond pas à la question et, au contraire, parle des répercussions positives que l'activité a eu sur lui « je suis devenu plus souple, j'ai l'impression de mieux maîtriser mon corps, je pense plus vite et plus longtemps ». Il faut préciser que pour lui, réfléchir est différent de penser car il énonce par ailleurs qu'il réfléchit de moins en moins tout en atténuant son propos en disant que ce n'est pas à cause du théâtre.

Nous allons revenir sur ces quelques points isolément :

Lorsqu'il dit qu'il est devenu plus souple, on peut entendre cela au sens littéral en attribuant ses propos à une plus grande souplesse corporelle, néanmoins, n'ayant pas travaillé sur cet axe, comme on pourrait le faire au sein d'un sport, on peut aussi l'entendre comme un assouplissement de son clivage émotionnel et de ses stratégies d'adaptation.

Il est intéressant de noter le paradoxe contenu dans les propos d'Alexandre. Il dit réfléchir de moins en moins et, en parallèle que le théâtre a fait grandir son intelligence et qu'il pense plus vite et plus longtemps. Afin de comprendre la co-existence de ses éléments, je lui ai demandé comment il pouvait réfléchir moins et penser plus. Il explique alors, que pour lui, réfléchir n'est pas pareil que penser. Réfléchir, c'est ce que l'on fait par exemple, lors du « contrôle en classe pour donner des réponses ». Penser c'est « imaginer des mondes et des images dans la tête ». Cette explication clarifie sa manière de voir les choses et, apparemment, réfléchir serait relatif au contexte scolaire et consécutif à une demande extérieure alors que penser, s'apparenterait plus à un enrichissement interne.

Ce paradoxe illustre au niveau d'Alexandre sa dynamique actuelle de réinvestissement de ses énergies au profit d'un développement personnel. A l'inverse, ceci témoigne d'un désinvestissement des attentes de l'extérieur. Ceci exprime son refus de se conformer au désir de l'autre comme il s'est obligé à le faire depuis quelques années.

Le travail effectué sur les émotions et surtout leur expression a permis aux enfants d'exprimer, dans d'autres contextes, leurs sentiments vis à vis des situations difficiles. Ainsi, en trouvant des voix d'expression de leurs frustrations, celles ci ne se développent pas de

manière à représenter un danger. Le faux self comme rempart à cette accumulation de frustrations devient donc moins utile et peut-être progressivement abandonné au profit de stratégies plus adaptées.

En répondant au danger que représentent certaines situations extérieures, les enfants sont moins tributaires des protections symboliques apportées par leur entourage. Le besoin de surinvestir le faux self s'atténue. Il leur reste donc plus d'énergie pour investir leur vraie personnalité au lieu de l'utiliser pour se défendre de celles-ci.

Etant moins obligés de se couper de leurs affects afin de présenter une personnalité optimisant les chances de se faire accepter par l'adulte, ils peuvent désormais s'investir de manière plus régulière dans leurs relations et y trouver un équilibre au sein duquel ils ne se sentent pas lésés. Le besoin de se couper des affects s'atténuant, ils peuvent donc bénéficier des affects positifs allant de pair avec les affects déplaisants. On comprend tout l'intérêt de parvenir à cet équilibre quant on prend en considération ce facteur dans le cadre des passages à l'acte auto ou hétéro-agressifs survenant fréquemment chez ce type de population à l'adolescence.

« Sur le plan neurologique, ce sont les mêmes voix nerveuses (voix sensibles) qui acheminent les messages qui vont être interprétés comme agréable ou désagréable. Cela nous permet d'emblée, de comprendre que si, pour des raisons intellectuelles, affectives, éducatives, morales ou autres, nous « bloquons » le passage des messages sensitifs, nous allons, certes, pouvoir résister à la douleur, à la peine, à l'angoisse, mais nous allons aussi faire obstacle aux sensations agréables et au plaisir. Nous allons nous « insensibiliser ». (G Guasch, 1998)

Il est important de prendre en compte ces éléments dans la compréhension des passages à l'acte dangereux à l'adolescence. En effet, si l'enfant bloque l'affluence des émotions de manière systématique, il se coupe aussi des sensations stimulantes et essentielles pour garder un certain « élan vital. » Si l'enfant, en grandissant, s'empêche de ressentir les émotions, il finit par ne plus rien trouver de bon dans la vie, rien qui vaille la peine de se battre. Il ne cherche pas à être heureux et, n'ayant rien à perdre, vivant dans un monde où tout est neutre et sans goût, il aura plus facilement tendance à passer à l'acte à travers, soit le suicide et les auto mutilations (se taillader les poignets et les bras avec une lame de cutter, se ronger les ongles jusqu'au sang par exemple), soit les comportements hétéro agressifs de type bagarre, et autres violences.

Si on élargit le champ d'application de la pratique théâtrale à la prévention de ces passages à l'acte dangereux, en plus de la dimension de la revalorisation narcissique, on peut peut-être anticiper sur l'évolution de la pathologie afin de diminuer significativement les risques encourus par ces jeunes.

VII) Interprétation et discussion : technique et influence : bilan

A) validation des hypothèses :

1) Hypothèse 1 :

La structure mise en place ici, a permis de recueillir un grand nombre d'informations quant au comportement et au vécu de l'enfant de manière dynamique. On peut donc considérer qu'en terme d'évaluation à la fois, de la détresse psychique et du ressenti subjectif de l'enfant, cet

atelier a constitué un outil d'évaluation pouvant être utilisé comme un complément utile des évaluations classiques.

De plus, l'objectif de ne pas stigmatiser les problèmes de l'enfant a été atteint, l'atelier est resté un espace ludique au sein duquel l'enfant a pu évoluer sans avoir l'impression d'être soumis à un test comme cela se passe habituellement lorsqu'il se trouve en situation classique d'évaluation. Les enfants n'ont pas été mis en situation stressante et ont pu s'épanouir tout en livrant progressivement des éléments de leur vécu qu'ils n'auraient pu évoquer de cette manière s'il avaient été dans le contexte plus rigoureux de l'entretien classique.

Un facteur supplémentaire est à prendre en considération dans cette dynamique : la possibilité d'être en interaction avec les autres enfants pour parler de soi permet d'éviter de focaliser l'attention de l'adulte sur un seul enfant, ce qui laisse une latitude plus grande à l'expression du ressenti. Néanmoins, le fait d'animer seule un tel atelier présente comme nous l'avons évoqué précédemment l'inconvénient d'une subjectivité trop importante dans le cadre d'une évaluation possible, et l'hypothèse de départ se trouverait plus sérieusement justifiée s'il s'était agi ici, d'un atelier co-animé permettant une évaluation plus objective grâce au recul des animateurs.

2) Hypothèse 2

L'atelier a permis de matérialiser l'adaptation des émotions à des situations adéquates. Les exercices ont permis aux enfants d'appivoiser leurs propres réactions pulsionnelles face à des difficultés imaginaires créées dans un espace fictionnel. Cette découverte de nuances et les stratégies d'adaptation progressives mises en place par les participants au fil de l'activité leur

ont permis, en maîtrisant mieux certaines émotions, de se les approprier avant d'être dépassés par les affects et les pulsions qu'elles génèrent. L'expression de leurs désirs s'en trouve favorisée et permet alors, d'établir un pont entre désir contenu et réalité sociale. Par conséquent, on peut affirmer que l'hypothèse deux est vérifiée du moins au niveau de l'amorce du processus car le but poursuivi ici nécessite une prise en charge plus longue dans le temps.

B) Intérêts des retombées sur l'application pratique :

Cet atelier a été mis en place dans le but de développer le champ d'investigation du psychologue sans que celui-ci ne soit vécu comme intrusif par l'enfant. L'intérêt de cette méthode qu'il serait alors nécessaire de développer d'une manière plus rigoureuse serait de fournir un outil d'évaluation supplémentaire au psychologue qu'il pourrait alors utiliser en partenariat avec un éducateur dans le cadre de la mise en place de l'atelier. Si l'on part du principe que la coupure de leur affects par ces enfants conduit inévitablement à un appauvrissement de leur registre affectif, alors il est possible qu'en travaillant sur les émotions et leur maîtrise, on parvienne à modifier, en partie, les schémas de pensée de l'enfant qui peuvent l'amener à des comportements déviants de type passages à l'acte auto ou hétéro agressif à l'adolescence.

Ainsi, ce type de travail pourrait être utilisé dans le cadre de la lutte pour la prévention de la délinquance autrement que dans un but normalisateur des comportements de l'enfant. En effet, il ne s'agit pas ici, de faire de l'enfant un membre rentable de la société à une place prédéterminée par celle-ci mais de lui permettre de se trouver lui-même par la voie des émotions afin qu'il y trouve sa propre voie.

De plus, face au problème du nombre de passage à l'acte suicidaire à l'adolescence, une activité-soutien comme celle-ci, peut être considérée comme un outil disponible afin de prévenir ce genre de comportement. En revalorisant d'une part, l'enfant dans le cadre d'une activité prisée socialement (représentation, festival,...)qui, d'autre part, lui permet de reconstruire une bulle de bien être au sein des différentes émotions positives que ce cadre lui permet d'explorer.

La question du groupe qui n'a pas pu être ici malheureusement développée plus avant, du fait de la spécificité des hypothèses, est aussi une dimension importante de la motivation. Le groupe au sein duquel les enfants évoluent dans le cadre du théâtre est qualifié de « troupe ». Le jeune sait qu'au sein de cette troupe, il est indispensable et le travail théâtral présenté ici permet à chacun, à la différence des structures plus rigides, de se trouver une place en tenant compte de ses propres besoins et de ceux des autres.

Les places n'étant pas attribuées à l'avance et la nature des rôles dépendant de ce que chaque participant voudra exprimer (encouragé par l'animateur), il est possible de redonner, à l'individu, la place qui lui manque si cruellement, par ailleurs, qu'il préférerait disparaître. Cette sensation d'appartenance à un groupe, lorsqu'il y a rupture des liens familiaux, peut être utilisée comme une arme supplémentaire de la prévention du suicide.

Enfin, eu égard les nouvelles découvertes sur le passage à l'acte suicidaire, relatant l'appauvrissement des stratégies et solutions face à une situation complexe entraînant une grande souffrance pour l'individu, on peut affirmer que l'échange, au sein d'un groupe, de stratégies d'adaptation sur un plan fictionnel peut permettre à l'individu de s'en inspirer pour augmenter le nombre de ses alternatives au passage à l'acte suicidaire.

C) Critique méthodologique :

Conscients des limites de ce travail, nous pensons qu'il aurait gagné à être effectué sous l'encadrement de deux animateurs, l'un s'occupant plus spécifiquement de la partie artistique et néanmoins bénéficiant d'une formation psychologique, et l'autre possédant des connaissances suffisantes en matière de média et de théâtre, mais revêtant plus une position d'observateur et de psychologue, participant néanmoins à l'activité. On peut aussi déplorer les conséquences de cette gestion en constatant la présence d'une variable qui n'aurait pas dû intervenir au sein de l'activité, c'est à dire, le surinvestissement affectif de l'animateur par certains enfants qui pourraient ici, avoir été plus valorisés narcissiquement que d'autres par leur position et ainsi, représenter un biais au sein des résultats.

En effet, les enfants plus âgés, se sont progressivement sentis en position d' « assistant » de l'animateur lorsque les situations nécessitaient de donner une responsabilité à un enfant pour aller chercher quelqu'un qui tardait, par exemple, ou pour aider à transporter le matériel.

Néanmoins, cette variable transférentielle positive ne peut représenter à elle seule une modification des effets principaux de la technique, mais il faudrait envisager de reproduire l'expérience dans les conditions décrites précédemment.

Afin de déterminer si ces effets sont liés exclusivement à la nature du travail, il faudrait reproduire les conditions de l'atelier en nombre suffisamment important pour en évaluer l'impact de manière plus précise et neutraliser au plus près certaines variables comme le cadre, et l'absentéisme ainsi que l'âge des enfants.

Conclusion :

L'enfermement et le repli sur soi nuisent au développement psychoaffectif et social de l'enfant. Le théâtre, mode de communication privilégiant autant le verbe que le corporel, permet une ouverture indéniable sur le monde extérieur. Ce puissant outil médiatique offre des alternatives pertinentes dans l'approche des problèmes liés à l'isolement et le repli sur soi, chez les adolescents en rupture de liens, souvent fragilisés affectivement, psychiquement et socialement, par un contexte familial appauvri voire inexistant.

Le soin des poly traumatisés à la suite de ruptures récurrentes d'environnement familial pourrait donc être amélioré, grâce à la mobilisation effective des capacités de création, de projection et d'imagination. En effet, l'imaginaire est nécessaire à l'adolescent, dans son développement psychologique. Ne serait-ce que par sa participation dans la construction de mécanismes de défenses contre les agressions du monde extérieur. La sublimation apparaît comme l'une des défenses les plus appropriées pour trouver une place dans la société.

Ce processus nous semble pouvoir être amorcé depuis l'extérieur vers l'individu. Nous ne pensons pas que ce mécanisme s'établisse au hasard. Nous pensons même qu'il est possible de favoriser son développement et le de substituer aux mécanismes de défense défailants voire nocifs. Ce type de stratégie d'adaptation peut soutenir l'enfant face aux souffrances causées par le monde extérieur tout en lui procurant une joie certaine. Il saura retirer le plaisir nécessaire à son envie de survivre et de se développer au sein d'une société qui ne lui aura offert, jusqu'à présent, que peu de satisfactions.

Il est possible de développer ce type d'atelier afin de permettre à un maximum d'enfants d'en profiter. A l'heure où l'on privilégie la construction d'infrastructures sportives et d'accueil coûteuses, et souvent en doublon, au sein des cités réputés difficiles, le gouvernement ainsi que les collectivités locales pourraient investir avantageusement, en termes de coût financier et humain, dans des projets tels que celui-ci. Projet qui fait la promotion d'activités de soutien encadrées, avec un fort potentiel de transmission culturelle et artistique.

Il est nécessaire d'entreprendre des créations comme celle présentée ici afin de palier au vide psychologique laissé par une société essentiellement préoccupée par les conditions matérielles, et qui tente d'endiguer les comportements déviants par le biais de propositions n'impliquant que la surconsommation. Ce qui vise à tranquilliser et à gérer physiquement les populations à risques au lieu d'humaniser leur cadre de vie.

C'est donc dans cette optique, pour proposer des projets concrets et aider le travail de prévention fait par les éducateurs et les psychologues, que nous poursuivrons ce travail et tenterons de le développer au maximum afin qu'un grand nombre de préadolescents aux problématiques similaires à celles envisagées ici puissent en bénéficier.

Le travail qui a été effectué cette année au sein de la Fondation J-L. Lahaye va se poursuivre. Les participants de cet atelier pourront continuer encore pour l'année à venir et peut être après, s'ils le demandent, à pratiquer cette activité-soutien pour laquelle ils ont témoigné un vif intérêt et un formidable enthousiasme.

BIBLIOGRAPHIE

André Christophe et Lelord Françoise : *l'estime de soi. S'aimer mieux pour mieux vivre avec les autres*, Odile Jacob, 1999

Anthony James, Chiland Colette, 1992 : *Le développement en péril*, PUF

Anthony James, Chiland Colette, 1985 : *enfants dans la tourmente*, PUF

Anthony James, Chiland Colette, Koupernic Cyrille : 1982, *l'enfant vulnérable*, PUF

Anzieu D : 1994, *Le penser, du moi-peau au moi-pensant*. DUNOD

Bachelard G : 1957, *La poétique de l'espace*. PUF

Bachelard G : 1960, *La poétique de la rêverie*. PUF

Barrois C : 1988, *Les névroses traumatiques*. DUNOD

Bettelheim B : 1967-1969, *La forteresse vide*. Gallimard

Boschi Roger : 2000, *La prévention des troubles psychiques chez l'enfant et l'adolescent. Quand faut-il intervenir ?* L'Harmattan

Bourguignon Odile : 2000, *facteurs psychologiques contribuant à la capacité d'affronter des traumatismes chez l'enfant*. Devenir

Bowlby John : 1978- 1984, *Attachement et pertes*, PUF

Bruner J : 1991, *Car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel

Chekhov M. : *L'imagination créatrice de l'acteur*, 1995, édition Pygmalion

Cyrulnik Boris : *Ces enfants qui tiennent le coup*, Hommes et perspectives, 1998

Cyrulnik Boris : *Les nourritures affectives*, Odile Jacob, 1993

Cyrulnik Boris : *Sous le signe du lien*, Hachette, 1989 ; Hachette-Pluriel, 1992

Cyrulnik Boris : *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 1999

Cyrulnik Boris : 2001, *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.

David Myriam : 1989, *Le placement familial*, ESF

Dolto F., Dolto-Totlitch C : 1989, *Paroles pour adolescents, le complexe du homard*, Poche

Dumaret A, Coppel-Batsch M : 1996, *Evolution à l'âge adulte d'enfants placés en famille d'accueil*. Psychiatrie de l'enfant

Fabre Nicole : 1999, *Blessures d'enfance. Les dire, les comprendre, les dépasser*. Albin Michel.

Ferenczi S : 1933-1982, *Confusion des langues entre les adultes et l'enfant*. PAYOT

Fortin Laurier, Bigras Marc : *La résilience des enfants, facteurs de risque, de protection et modèles théoriques*. Pratiques psychologiques.

Freud S : 1901-1973, *La psychopathologie de la vie quotidienne*. Payot

Freud S : 1905-1988, *Le mot d'esprit et sa relation avec l'inconscient*. Gallimard

Freud S : 1993, *Le moi et les mécanismes de défense*. PUF

Guasch Gérard : 1998, *quand le corps parle...introduction à l'analyse reichienne*. Vannes, Sully

Haynal A : 1987, *Dépression et créativité, le sens du désespoir*. Cesura

Ionescu Serban : 2001, *Les mécanismes de défense*. Nathan

Klein M : 1959-1968, *Les racines infantiles du monde adulte*. Gallimard

Lahaye Jean Luc : 1987, *cent familles*, Carrère.

Lesage de la Haye Jacques : 1996, *Une psychopolitique du corps, l'analyse reichienne*. Paris, Atelier de création libertaire.

Loutre Du Pasquier Nathalie : 1981, *Devenir des enfants abandonnées*. PUF

Manciaux Michel, Tomkiewicz : 2000, *La résilience aujourd'hui in Gabel Marceline, Jésus François et Manciaux Michel*. Fleurus

Miollan C : 1992, *Quand l'enfant abandonnique crée*. Le journal des psychologues

Nathan T : 1994, *L'influence qui guérit*. Odile Jacob

Pourtois Jean Pierre, Desmet Huguette : 2000, *relation familiale et résilience*. L'Harmattan.

Tellier Anne : 1998, *expériences traumatiques et écritures*. Anthropos.

Reich Wilhem : 1973, *L'analyse matérielle*. Payot

Reich Wilhem : 1973, *Ecoute, petit homme*, Payot

Reich Wilhem : 1998, *Energie vitale et psychothérapie*, Retz

Reich Wilhem : 1933-1977, *L'analyse caractérielle*, Payot