

L'utilisation des contes de fées et du travail narratif à l'aide d'un bac à sable auprès d'enfants présentant des troubles de la conduite

M. Konz

Résumé

Notre recherche en art thérapie auprès d'enfants de l'école primaire nous a menée sur les traces de femmes pionnières en recherche sur la psyché de l'enfant, telles qu'Anna Freud, Melanie Klein, Margaret Loewenfeld, Dora Kalff.

En nous laissant inspirer de leurs démarches très personnelles et pourtant similaires, nous avons décidé de proposer aux enfants de travailler à l'aide d'un bac à sable, de couleur bleue, dans lequel les enfants mettent en scène leurs contes de fées.

Ainsi, ils partagent avec nous leurs préoccupations momentanées sans devoir en parler directement. Ils nous dévoilent leur structure interne, et intègrent, par la narration et la projection sur les figurines en action, leurs mécanismes de défense déficients, ainsi que leurs tendances négatives.

Par ce biais, nous espérons pouvoir amorcer une amélioration de leurs compétences sociales, une augmentation de leur motivation intrinsèque et un affaiblissement de leurs troubles de la conduite.

L'analyse se fera par le traitement des données de questionnaires, de schémas d'évaluation construits spécialement pour la recherche et de sociogrammes, à l'aide de statistiques descriptives non paramétriques.

Mots clés: art thérapie, bac à sable, enfants d'âge scolaire, test de monde, troubles de la conduite.

Using fairy tales and narrative strategies with the help of a sandpit with children suffering from conduct disorders

Summary

Our research, focussed on art therapy with primary school children, guided us to the footsteps of women pioneers in the research about children's psyche, like Anna Freud, Melanie Klein, Margaret Loewenfeld, Dora Kalff.

We have been inspired by their very personal but nevertheless somehow similar type of research, to work with the children in a blue sand pit, where they could construct and play their personal fairy tales.

Thus they share with us their momentary preoccupations, without being forced to talk about them. They are revealing their internal structures, and are integrating, by narration and projection on those figurines in action, their deficient defense mechanisms as well as their negative tendencies.

Based on this approach, we expect that there will be an amelioration of their social skills, an enhancement of their intrinsic motivation, and a diminution of their conduct disorders.

The analyze will be done by questionnaires and rating scales constructed especially for this research, as well as by sociograms, with the help of descriptive non parametric statistics.

Key words: arts therapy, conduct disorders, primary school children, sandpit, world test.

Introduction

Notre recherche en art thérapie a porté sur des élèves de l'école primaire, présentant des troubles de la conduite. Cette expérience nous a menée sur les traces de femmes pionnières en recherche sur le psychisme de l'enfant telles que Anna Freud(1), Melanie Klein(2), Margaret Loewenfeld(3), Dora Kalff(4).

Margaret Loewenfeld (3), sous l'influence de Melanie Klein (2), a développé le jeu du monde «Weltspiel», où l'enfant, grâce à du matériel mis à sa disposition, peut construire son monde à lui.

Charlotte Bühler (5) a standardisé ce matériel, et également la démarche du jeu du monde, pour aboutir au test du monde «Welttest», dans lequel l'enfant reçoit la consigne de construire un monde complet. Pour ce test, il existe des critères standardisés d'évaluation.

D'autres auteurs se sont laissés inspirer par cette démarche, ou bien ils ont suivi des voies différentes, tout en sachant que, partout dans le monde, d'autres chercheurs s'orientaient à ce moment dans la même direction. Ainsi, Dora Kalff (4), une élève de Jung (6), travaille avec deux bacs à sable, l'un contenant du sable sec, l'autre du sable mouillé, et elle met à la disposition des enfants des figurines et objets de toute sorte.

1.Principes généraux de notre démarche

Notre démarche s'est dynamisée d'elle-même en s'appuyant sur les diverses propositions des enfants avec lesquels nous avons déjà travaillé et qui nous ont guidée vers l'utilisation d'un bac à sable de couleur bleue (pour qu'on puisse mettre en scène de l'eau) et de figurines représentant des personnages de contes de fées; souvent, la demande en a été faite à la suite de dessins libres.

Nous ne donnons pas d'interprétation aux enfants, et il n'y a ni interaction ni participation au jeu de notre part, sauf si l'enfant en fait expressément la demande.

Rappelons qu'Anna Freud(1) affirmait déjà que l'enfant verbalise beaucoup moins que l'adulte et qu'il ne travaille pas avec des associations libres, mais qu'il fait son analyse surtout en agissant, par son jeu et ses dessins.

Quand nous, en tant qu'adultes, nous nous intéressons de plus près aux jeux et aux récits des enfants, nous ne pouvons qu'en tirer des expériences enrichissantes et des impulsions extrêmement dynamisantes. Quand les enfants expriment leurs affects sur la scène du jeu et, dans notre cas, sur la scène qu'ils créent dans le bac à sable, ils les transposent à l'aide d'un médiateur possédant un potentiel symbolique évident, et le thérapeute qui les observe peut partager avec eux leurs ressentis sans que l'enfant ait besoin d'en parler de façon directe.

Dans l'approche de l'enfant, il convient de respecter les 8 principes de base que Virginia M Axeline (7) a définis pour la thérapie de jeu non directive, à savoir:

- 1^e Il nous faut établir une bonne relation avec l'enfant et lui faire comprendre qu'on ne juge ni ses paroles ni ses actes.
- 2^e Il faut faire preuve d'une acceptation inconditionnelle de l'enfant, en adoptant une attitude pleine d'attention, sans impatience ni critique; cependant l'acceptation ne veut pas dire approbation de n'importe quelle conduite.
- 3^e Le thérapeute fonde sa relation sur la confiance, permettant à l'enfant d'exprimer tout sentiment sans restriction aucune, même en ce qui concerne l'expression de sentiments agressifs.
- 4^e Le thérapeute reconnaît et reflète les sentiments qu'exprime l'enfant; ainsi l'enfant est amené à comprendre le sens de ses propres comportements
- 5^e Le thérapeute respecte les capacités de l'enfant de tendre vers la résolution de ses difficultés, si l'on lui en donne les moyens et il ne met pas l'enfant sous pression; il accompagne l'enfant de façon intéressée, amicale et non stressante.
- 6^e C'est l'enfant qui montre le chemin à suivre, le thérapeute essayant d'influencer le moins possible l'enfant; il n'est pas son compagnon de jeux,
- 7^e La thérapie ne peut pas être accélérée; c'est un cheminement qui doit se faire pas à pas, l'enfant parlera et montrera ses sentiments au bon moment.
- 8^e Le thérapeute doit parfois imposer des limites, mais seulement quand elles sont nécessaires pour interdire des agressions physiques par rapport au thérapeute ou pour arrêter le vandalisme par rapport au matériel, et surtout en ce qui concerne l'inscription temporelle des séances dans un cadre précis.

Nous pensons qu'on peut ainsi créer une atmosphère non anxiogène dans laquelle s'établira assez vite un bon transfert et qui donnera à l'enfant la possibilité de nous guider à son propre rythme, tout au long du chemin que nous parcourons avec lui.

Il faudra accepter un grand nombre de répétitions et de stagnations, dues à des sentiments négatifs qui nous rappellent notre propre enfance; mais, en fin de compte, c'est l'enfant qui nous montre la voie à suivre pour trouver l'issue, si on lui laisse la possibilité de nous guider; nous n'avons qu'à l'accompagner de notre regard et à jouer notre rôle de contenant.

Ici je me permets de citer Jung (6), qui dit que dans tout être il y a une partie qui tend vers l'évolution et la représentation des problèmes, ou, dans sa propre terminologie, qui tend vers l'individuation.

2. Considérations générales sur le cadre de notre intervention.

Description de l'échantillon

Nous travaillons dans une école primaire lorraine, à raison d'une séance de trois quarts d'heure par semaine et par enfant. Les enfants, âgés entre 7 et 9 ans, présentent des problématiques très différentes. Nous nous occupons plus spécialement de trois parmi eux:

Il s'agit d'abord d'un enfant présentant une trisomie 21. Il porte le code E12. Cet enfant peut facilement perturber le déroulement des cours s'il a envie de faire le pitre et d'animer tout le monde par ses clowneries. Il est très têtu, ne travaille que s'il lui le décide. Il a un niveau certain, non pas d'intelligence mais de débrouillardise voire d'espièglerie, et surtout il sait jouer de son charme naturel pour se faciliter la vie.

Un deuxième enfant, codé E11, est placé dans une famille d'accueil et a été diagnostiqué ADS; mais même une médication n'a pas apporté de changements de son comportement général ni de son déficit d'attention. Il se voit plutôt rejeté par la classe et il cherche souvent les conflits avec autrui, comme pour s'affirmer ou pour attirer l'attention sur lui, même si c'est de manière négative.

Le troisième, codé E13, est issu d'une famille présentant de grandes difficultés systémiques et également des problèmes d'alcoolisme. Il cherche de l'attention, essaie de vous charmer. Il veut que vous l'aimiez et se trouve confronté à de réelles difficultés scolaires.

Ces trois enfants suivent un programme scolaire adapté ou allégé; 2 d'entre eux redoubleront la 2e année primaire tandis que le troisième avancera pour raisons d'âge. En classe, il y a des sessions d'assistance prévues pour faciliter le travail de la titulaire. Pour cette raison, les enfants sont habitués à travailler de façon autonome et sans se laisser déconcentrer, même s'il y a plusieurs intervenants en classe. En ce qui concerne notre tâche, il nous a fallu un certain temps d'adaptation car les séances ont lieu dans la classe même pendant les heures de cour régulières, alors que nous étions surtout habituée à travailler en tête à tête. Mais, une fois ces difficultés surmontées, la collaboration au sein de l'équipe s'est révélée des plus fructueuses.

Méthodologie d'évaluation

En ce qui concerne notre méthodologie d'évaluation, nous avons spécialement construit des questionnaires que les différents titulaires ont remplis sans se concerter auparavant. Nous avons seulement procédé à leur dépouillement à la fin de l'expérience, pour ne pas fausser notre impression sur le comportement des enfants pendant les diverses séances.

Dans un premier temps, nous avons seulement procédé au dépouillement des données du sociogramme réalisé en prétest. De plus, nous avons essayé, à travers un entretien semi-directif, d'avoir des informations sur la manière dont les enfants sont intégrés socialement dans la classe et quelles sont les difficultés qu'ils y rencontrent. Avec l'enfant souffrant de trisomie 21, il n'était pas possible de dialoguer, et il a donc fallu que nous nous contentions de quelques informations fournies par autrui et de jugements externes.

Le sociogramme était proposé aux enfants sous forme d'un jeu dans lequel ils devaient noter leurs choix positifs et négatifs par rapport à certaines activités. En ce qui concerne l'encodage nous avons considéré également la catégorie du non choix, ce qui signifie que l'enfant n'est pas intégré dans le groupe classe.

Au cours du dépouillement des sociogrammes, nous avons établi un tableau des fréquences des différents scores pour chaque élève. Pour des raisons de secret professionnel nous l'avons fait de manière anonymisée. Par la suite, nous commenterons surtout les résultats des élèves avec qui nous avons travaillé en individuel, c'est-à-dire e11, e12 et e13.

Méthodologie de traitement

Les séances débutent toujours de la même manière: Salutations de toute la classe puis installation de l'enfant à sa table. Nous prenons des nouvelles sur l'état d'esprit dans lequel l'élève se trouve et puis nous lui demandons avec quel médiateur il veut travailler. Les enfants choisissent souvent le bac à sable. Mais il est normal qu'il y ait parfois désir de changement, ou qu'un mécanisme de défense les fasse biaiser ou bien qu'ils aient envie de dialoguer par le dessin au lieu d'agir.

3. Quelques données cliniques

Pour illustrer notre démarche, nous présentons quelques exemples de contes mis en scène dans le bac à sable.

El 1 met surtout en scène des histoires du règne animal et les humains ont pris 3-4 séances avant de faire leur apparition. Ce qui est frappant, c'est, qu'à partir de leur apparition, l'élève a enfin accepté un franc contact oculaire et n'a plus évité notre regard.



Figure 1: Le monde aquatique avant l'apparition des humains



Figure 2: Détail du monde aquatique



Figure 3: Les dinosaures ont conquis la terre

E12 ne verbalise pas du tout ses contes, ceux-ci sont pourtant très expressifs et parlent par eux-mêmes. Il met en scène pendant longtemps et même de façon compulsive des amoureux, des pénétrations et des bagarres avec de longues épées. Les bons se battent contre les méchants, et, comme il adore les dragons, les dragons rejoignent parfois le camp des bons.



Figure 4: Détail d'une lutte entre bons et mauvais



Figure 7: *Le bien s'est imposé*

4. Quelques résultats statistiques

Quand on regarde le tableau des différents choix du sociogramme, on se rend bien compte que les élèves 1 et 3 occupent une position à part au sein du groupe classe. Mais cela concorde avec ce que nous avons pu constater pendant les séances.

Rappelant que E11 avait un comportement évitant au début et ne construisait aucune histoire avec des personnages humains, il affirmait toujours qu'ils étaient partis ou qu'ils étaient morts parce qu'ils avaient été méchants. Le résultat du sociogramme corrobore également ce que l'enfant nous a affirmé lors de notre premier entretien, où il affirmait que les autres l'évitaient ou bien se comportaient de manière méchante envers lui.

En ce qui concerne E12, nous pensons qu'il est mieux intégré dans la classe parce qu'on accepte plus facilement un handicap physique qu'un handicap social, handicap qui semble être beaucoup plus stigmatisant. De plus il joue de son charme, et quand il y a un problème, il a tendance à vous embrasser ou à vous câliner. Il s'ensuit, qu'avec ses camarades, ou bien il suscite la pitié, ou bien il joue le clown, ou bien il est ignoré, mais nous pensons que cela n'est pas dit ouvertement.

E13 se trouve dans la situation ambiguë de ne pas provoquer autrui, mais de ressentir très franchement qu'elle est différente, qu'elle n'est pas aussi entourée et soignée que les autres, qu'elle n'a pas de vêtements à la mode, et qu'elle n'a

pas les mêmes capacités intellectuelles. Parfois, quand elle va mal, elle régresse carrément, et se comporte en enfant de 4- 5 ans pour attirer l'attention de manière positive ou négative. En tout cas, elle a besoin d'être au milieu.

Tableau 1: Fréquence des choix du sociogramme

Tableau des fréquences			
	non choix	sympathie	antipathie
el 1	1	4	6
el 2	4	6	2
el 3		6	5
el 4	2	2	6
el 5	1	5	5
el 6		8	3
el 7	2	4	5
el 8	1	9	1
el 9	5	5	1
el 10	2	8	1
el 11		9	2
el 12	2	6	3
el 13	2	7	2

Remarquons que l'élève 9 présente une particularité: il perturbe le bon déroulement des cours mais il n'a pas été testé ni officiellement déclaré un enfant à comportement difficile et n'a donc pas eu droit à une prise en charge individuelle. Mais il sort complètement de la structure sociale de la classe qui, même si elle ne le déclare pas antipathique pour des raisons de peur, ...l'ignore.

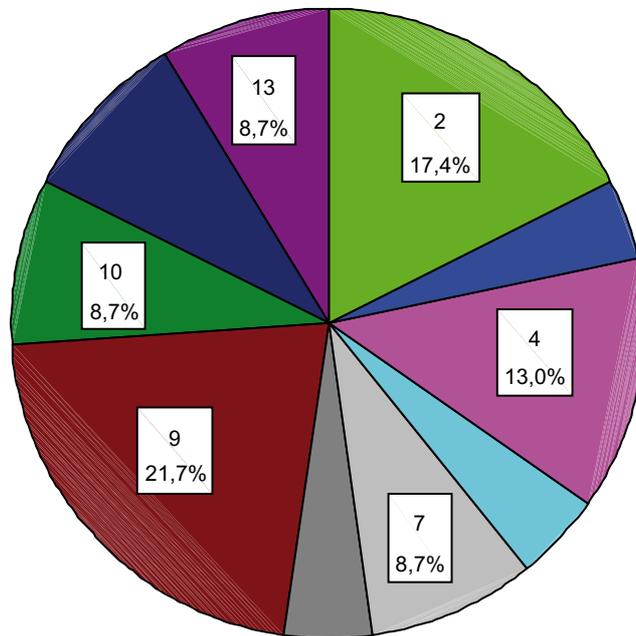


Figure 8: Scores pour le non choix

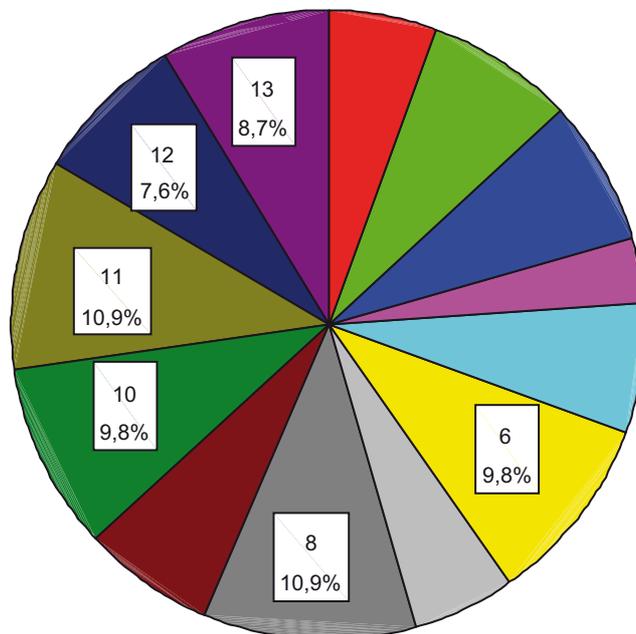


Figure 9: Scores pour la sympathie

Représentation de l'antipathie

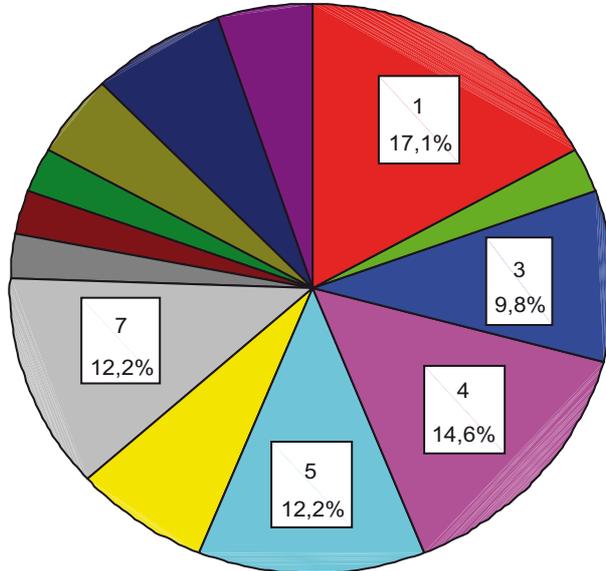


Figure 10: Scores pour l'antipathie

Nous allons présenter les positions des élèves dans l'espace euclidien.

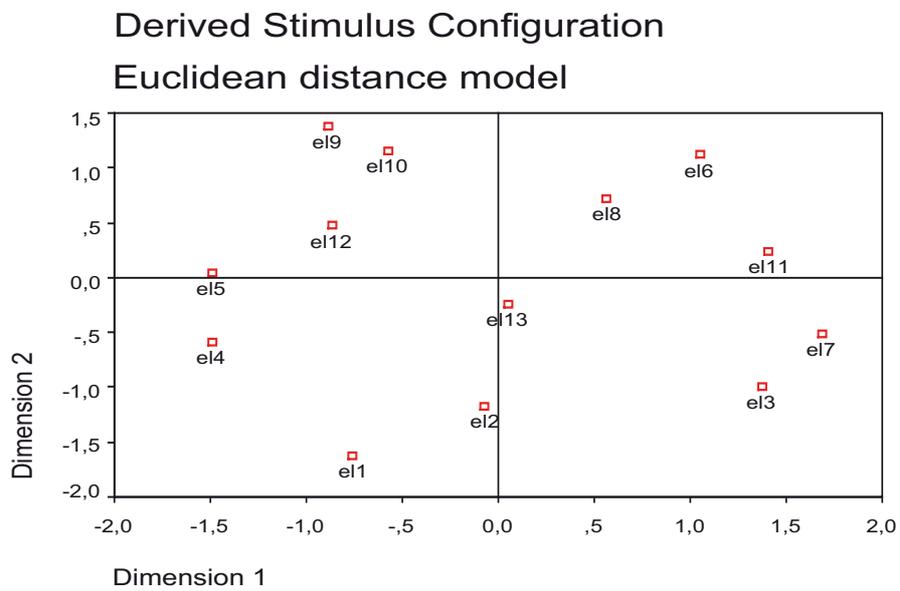


Figure 11: Echelonnement multidimensionnel: Distances selon le modèle euclidien

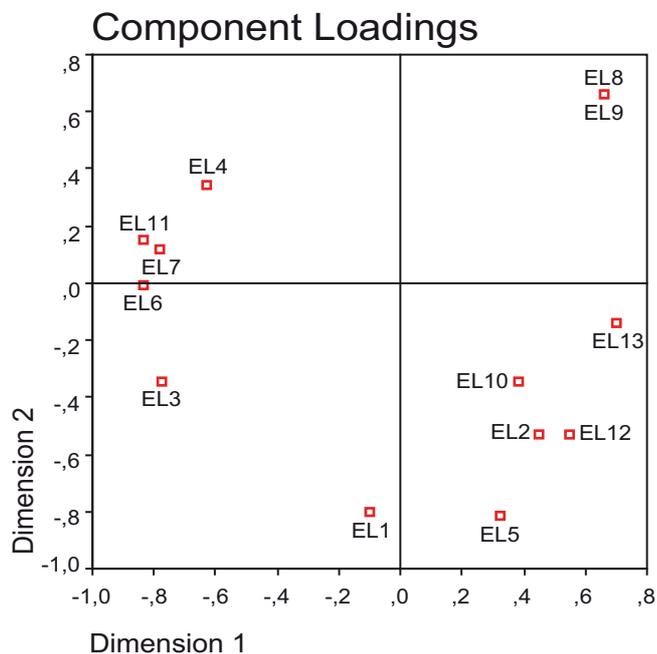


Figure 12: Analyse non-linéaire en composantes principales: Saturation des composantes

Quand on regarde l'échelonnement multidimensionnel (fig. 11), on voit également que l'élève 9 sort carrément de la configuration sociale qu'est la classe et que les élèves qui nous intéressent plus particulièrement, à savoir les nr2 nr3 nr1, sont regroupés ou plutôt font bande à part avec d'autres enfants qui, par timidité ou pour d'autres raisons, se tiennent un peu à l'écart d'autrui.

Si l'on regarde les résultats de l'analyse non linéaire en composantes principales (fig. 12), on voit bien que les élèves 1 et 3 sortent de l'unité classe et forment une sorte de groupe à part et que l'élève 2, à cause de son handicap, est mieux intégré ou peut-être moins ignoré qu'un enfant affligé d'un handicap social.

Discussion

Dans cet article, nous avons seulement présenté quelques observations et mesures faites au début et au milieu de l'intervention, la recherche complète étant exposée ailleurs. (8) Nous avons voulu montrer que les 3 élèves avec qui nous avons travaillé étaient, à divers degrés, en situation d'exclusion et qu'ils le ressentaient très fort.

Au cours de nos séances, il y a bien eu des amorces d'évolution positive, mais, comme pour toute recherche, la durée en était limitée, et nous sentons bien que d'autres changements seraient possibles si ce projet pouvait continuer au-delà des limites imposées par l'année et l'organisation scolaire.

Les trois élèves observés ont trouvé une possibilité d'élaborer leur angoisse d'abandon, leur vécu d'aliénation, ainsi que la problématique familiale dans leurs mises en scènes, au cours du travail avec le bac à sable. Ainsi, ils ont pu intégrer leurs tendances agressives, et ils n'ont plus eu besoin de les faire exploser dans la salle de classe ni surtout dans la cour de récréation, où les conflits éclatent de plus en plus dans toutes les écoles. Si les élèves n'ont pas fait de grands progrès scolaires, leurs relations sociales se sont améliorées; ils sont mieux acceptés par leurs camarades et pris davantage en considération.

En ce qui concerne E11, nous pouvons même affirmer qu'il a fait de très grands progrès en ce qui concerne le fait de s'adresser à autrui en cas de conflit. Quant à E13, elle a augmenté sa capacité de se confier, mais nous pensons, qu'au cours de l'année, il y a eu une nouvelle problématique familiale systémique et qu'on lui a interdit d'en parler. Elle a cependant réussi à transgresser cet interdit posé par ses parents et elle s'est confiée, ne serai-ce que partiellement et de manière voilée. Du moins a-t-elle su alléger le fardeau du non-dit, en faisant des allusions chez nous et chez la titulaire.

Conclusion

Pour donner à ces enfants une chance réelle d'intégrer et de résoudre leurs problématiques assez diverses, il faudrait un accompagnement thérapeutique de longue durée, et, surtout, il faudrait dans toutes les écoles primaires un lieu de parole et une personne qui ait le temps d'écouter, de regarder et d'essayer de comprendre l'enfant qui est en situation de crise.

Les problématiques comportementales ne sont que les symptômes d'autres problématiques sous-jacentes et ces enfants nous interpellent, nous appellent au secours par leur attitude hors normes. Souvent même, on passe à côté de leurs problèmes; c'est le cas lorsque les enfants ne développent pas de symptômes dérangeants, mais plutôt des symptômes comme la timidité ou la suradaptation.

Bibliographie:

- (1) Freud. A. Einführung in die Technik der Kinderanalyse. 1995. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- (2) Klein.M .Die Psychoanalyse des Kindes. 1932. Wien:Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- (3) Loewenfeld.M. The Loewenfeld technique. In R. Boywer The Loewenfeld World Technique. 1970. Oxford: Pergamon Press
- (4) Kalf.D. Sandspiel: Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche: 2000. München:Ernst Reinhardt Verlag.
- (5) Buehler.C. The World Test: Manual of Directions. *Journal of Child Psychiatry 2; 69-81.*
- (6) Jung. C.G. Der Mensch und seine Symbole. 1999. Zürich: Walter Verlag.
- (7) Axeline. V. M. Kinder Spieltherapie. 2002. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- (8) Konz. M. Augmenter l'intégration sociale d'enfants à besoins éducatifs spécifiques grâce au bac à sable et avec figurines de contes de fée. 2005. Luxembourg: Mémoire Scientifique pour le DESS en Art Thérapie. Université du Luxembourg.

Présentation de l'auteur

Mylène Konz, ép Vieni, enseignante,
art thérapeute diplômée (DESS Université du Luxembourg)

Adresses professionnelle

8, rue Dicks, L-1417 Luxembourg

e-mail: vienikonz@yahoo.de