



HAL
open science

Le temps d'une ébauche : perspectives d'accompagnement en prévention psychomotrice de mineurs non accompagnés

Laurine Baron

► To cite this version:

Laurine Baron. Le temps d'une ébauche : perspectives d'accompagnement en prévention psychomotrice de mineurs non accompagnés. Médecine humaine et pathologie. 2022. dumas-03728381

HAL Id: dumas-03728381

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03728381v1>

Submitted on 20 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Institut de Formation en Psychomotricité de la Pitié
Salpêtrière

Faculté Médecine Sorbonne Université

91, Bd de l'Hôpital
75013 Paris



Le temps d'une ébauche :

Perspectives d'accompagnement en prévention psychomotrice de
Mineurs Non Accompagnés

Mémoire présenté par Laurine Baron

En vue de l'obtention du diplôme d'Etat de Psychomotricien

Référent de mémoire :

Aude Valentin Lefranc

Session 2021/2022

Remerciements :

Merci à Mme Aude Valentin-Lefranc pour le soutien et l'enthousiasme dont vous avez fait preuve, des premiers balbutiements du projet jusqu'aux dernières relectures de ce mémoire.

Merci aux associations Maât Paris et Droit à l'Ecole pour votre accueil et votre soutien tout du long. Merci pour vos belles actions essentielles auprès des MNA.

Merci à Morgane d'avoir accepté mon projet et merci de ton aide indispensable cette année.

Un merci particulier à Félicie, pour nous avoir fait confiance et nous avoir considérées comme de véritables professionnelles. Merci de m'avoir encouragée, soutenue et inspirée par la suite.

Merci à ma maman, qui depuis que je sais tenir un stylo s'est appliquée à lire et relire tout ce que j'ai pu écrire, de mes premières rédactions hasardeuses à ce mémoire.

Merci à Amélie, mon acolyte de stage, ma binôme de travail et mon pilier de ces trois années. Elles n'auraient pas été les mêmes sans toi.

Merci à Violette, Marion et encore Amélie pour tous les moments forts, de joies et de créativité que l'on a pu vivre à Tourteron. Merci Amélie et Violette d'avoir accepté de m'aider pour le projet à DAE : vos coups de pouces et vos observations m'ont été précieuses.

Merci à tous mes maîtres de stages pour leurs riches enseignements: Céline, Martine, Alexandra, Mathilde, Marie, Loïc et Maëva.

Merci à toutes celles et ceux qui ont fait la richesse de mes années à l'Institut de Formation en Psychomotricité de la Pitié-Salpêtrière, de mes professeurs attentifs et passionnés à mes camarades soutenant et tout autant passionnés par ce beau métier.

Merci à tous les jeunes que j'ai croisé, approché, rencontré. Merci pour nos échanges et pour tout ce que vous m'avez appris.

Merci à ma famille, de sang et de cœur, pour absolument tout. Je ne serais pas grand-chose sans vous et, même si je ne peux pas tous vous citer, sachez que vous êtes inscrits dans tous mes écrits au travers de l'inspiration et du soutien que je viens chercher chez vous.

Sommaire

Préambule :.....	2
Liste des personnages (par ordre d'apparition) :.....	4
Acte I : Une entrée en matière d'une grande richesse	5
Prologue :	5
Chapitre 1 : Une population bien spécifique ; les MNA en France	5
1. MNA ? Définitions:	6
2. Le statut juridique des MNA en France :.....	6
3. De leur pays d'origine à Paris, brève image d'un parcours migratoire :	8
4. Accueil, refus, association, parcours juridique : les MNA en recours.....	10
5. La suite : le difficile anniversaire des 18 ans :.....	12
6. Soins : comment soigner des jeunes sans existence légale ?	13
Chapitre 3 : Le projet se concrétise !.....	15
Chapitre 2 : L'association Maât Paris :	16
1. Le psychotrauma :.....	16
2. Un Mineur Isolés Etrangers est avant tout un adolescent :	19
Chapitre 4 : Un plan d'attaque, la prévention psychomotrice :.....	20
Chapitre 5 : Bienvenues à Tourteron !	22
Chapitre 6 : Un riche été d'observations	23
Acte II : Le temps de quelques séances.....	28

Chapitre 1 : Une décision importante et l'association Droit à L'Ecole	28
Chapitre 2 : Construire un groupe de psychomotricité :	30
Chapitre 3 : Troubles psychiatriques chez les MNA en recours : il n'y a pas que le psychotrauma :	31
Chapitre 4 : L'éducation psychomotrice ?	34
Chapitre 5 : La complexité du temps : le temps en psychomotricité	36
1. Une première définition :	36
2. Les termes du temps en psychomotricité :	37
3. Organisation temporelle :	41
4. Rapport au temps culturel :	42
5. Hypothèses :	47
Chapitre 6 : Le cadre en psychomotricité.....	48
Chapitre 7 : Une séance millimétrée en théorie... ..	50
Chapitre 8 : ...et une réalité plus décousue.....	51
Chapitre 9 : La création des séances de prévention sur le papier.....	53
Chapitre 10 : L'attente.....	54
Chapitre 11 : Travailler en transculturel	55
Chapitre 12 : Une vraie séance !	58
Chapitre 13 : Un passage non prémédité à l'individuel	61
Chapitre 14 : L'attente, partie 2	64
Chapitre 15 : Appelle-moi Sagar.....	64

Acte III : La suite	68
Chapitre 1 : Que penser de tout ça ?.....	68
1. Le cadre :.....	68
2. L'organisation temporelle des jeunes :	71
3. L'adolescence :	73
4. Travailler en transculturel :.....	78
5. Traumatisme migratoire ?	78
Chapitre 2 : Et après ?	80
Epilogue :	84
Postface :	85
Abécédaire :.....	87
Bibliographie :.....	88
Ouvrages, articles et rapports :	88
Articles de lois :.....	90
Sitographie :	91
Annexes :.....	92
Résumé :	99
Abstract:	99

*Une chance, un hasard, une rencontre,
la convergence de deux mondes,
au rythme du tic-tac d'une montre.*

*Un conte, une histoire, un récit,
l'expression de mes idées vagabondes,
misent en sens et en mots ici.*

Le temps d'une ébauche

Le temps d'une idée.

Le temps de comprendre, de connaître, de disparaître.

Le temps de rencontrer, de croiser, de découvrir.

Le temps de créer, d'oser, de construire.

Le temps de réaliser, d'expérimenter, de se tromper.

Le temps d'observer, de sentir, d'être surprise.

Le temps de lier, d'assembler, de relativiser.

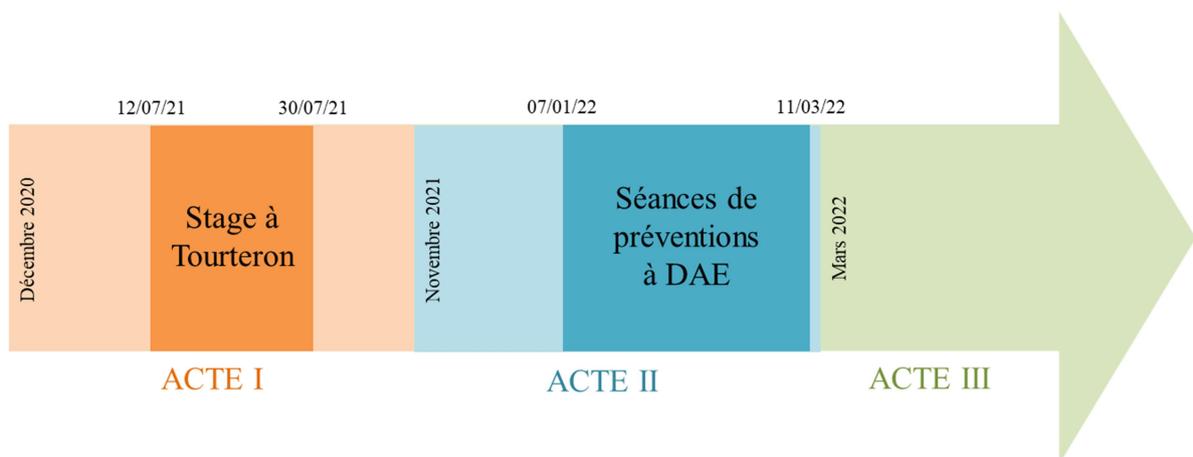
Le temps d'écrire, de retranscrire, d'exprimer.

Le temps de conclure.

Préambule :

Mon mémoire porte sur un projet de stage expérimental auprès de mineurs non accompagnés. Face à cette population et ce cadre inhabituel, il me semblait difficile de réaliser un mémoire théorico-clinique classique. Aussi, j'ai fait le choix de raconter mon expérience comme je l'ai vécue : comme une histoire, un journal de bord, une pièce de théâtre en plusieurs actes. Une histoire autour de laquelle s'articulent mes rencontres et mes observations, avec les liens théoriques travaillés au fur et à mesure. Une histoire qui fait écho à toutes les histoires de migrations que j'ai croisées : des quelques allusions timides d'un jeune au témoignage poignant décrit dans une autobiographie.

Ce mémoire ne se lit donc pas en trois actes classiques : théorie, clinique, discussion, mais bien en trois actes chronologiques. Il retrace le déroulé de mon cheminement clinique, saupoudré de théories, mélangeant ces deux entités. Il n'y a pas eu d'ordre établi entre la découverte clinique et la recherche théorique : parfois, je me suis renseignée avant d'être confrontée à la réalité, parfois c'est un questionnement qui m'a amené à m'intéresser à un sujet. Les liens théorico-cliniques et clinico-théoriques se sont donc tissés au fur et à mesure. Pour une lecture plus claire, je vous propose cette frise chronologique, retraçant le déroulé de mon périple avec la population des mineurs non accompagnés et en écho à celui-ci, le plan de mon mémoire.



Frise chronologique et plan de mon mémoire :

Quelques dernières précisions : j'ai fait le choix de citer le nom des associations, avec leurs accords et d'anonymiser celui des jeunes auxquels j'ai donné des pseudonymes.

Liste des personnages (par ordre d'apparition) :

Laurine : étudiante en 3^e année de l'IFP Salpêtrière, narratrice et rédactrice de ce mémoire

Amélie : étudiante en 3^e année de l'IFP Salpêtrière, participante des stages Tourteron et DAE

Marion : étudiante en 3^e année de l'IFP Salpêtrière, participante du stage Tourteron

Violette : étudiante en 3^e année de l'IFP Salpêtrière, participante des stages Tourteron et DAE

Félicie : tutrice de stage interne pour le stage Tourteron, présidente de l'association Maât

Léa : volontaire de l'association Maât, participante du stage Tourteron

Aude Valentin-Lefranc : tutrice de stage externe pour les stages Tourteron et DAE

Martin : volontaire de l'association Maât, participant du stage Tourteron

Morgane : tutrice de stage interne pour le stage DAE, salariée de l'association DAE

Adjoua (pseudonyme) : jeune prise en charge par DAE, participante aux séances proposées

Sagar (pseudonyme) : jeune pris en charge par DAE, participant aux séances proposées

Assane (pseudonyme) : jeune pris en charge par DAE, participant aux séances proposées

Demba (pseudonyme) : jeune pris en charge par DAE, participant aux séances proposées

Acte I : Une entrée en matière d'une grande richesse

Prologue :

Lundi 12 juillet 2021, 14h36 autoroute A4 direction Reims. Je suis assise sur la banquette arrière de la petite Ford Fiesta de Violette qui nous conduit toutes deux ainsi qu'Amélie et Marion au cœur des Ardennes, dans un petit village du nom de Tourteron. Alors que je regarde défiler le paysage à 110 km/h je repense à ce qui m'a menée ici, en cet instant.

En intégrant l'Institut de Formation en Psychomotricité (IFP) de la Pitié-Salpêtrière en 2019, j'ai très vite voulu rejoindre sa vie associative et, entre autres, l'association « Psychomotricité Sans Frontières » dont je suis devenue la vice-présidente l'année suivante. L'objectif initial était de partir un mois au Sénégal dans un foyer pour enfants talibés. Plus le temps passait moins je me retrouvais dans ce projet à l'étranger et, avec trois autres étudiantes de l'association, Amélie, Marion et Violette nous avons fait le choix alternatif de réaliser une action de solidarité internationale en lien avec nos études, en France. Aussi, dès décembre 2020, nous avons décidé de chercher une association travaillant auprès de populations migrantes. La question des mineurs non accompagnés (MNA) est venue nous percuter.

Chapitre 1 : Une population bien spécifique ; les MNA en France

Samedi 6 février 2021, 17h34, un café animé rue Mouffetard. A la table de quatre autour de laquelle nous sommes installées résonne le cliquetis du clavier de l'ordinateur d'Amélie. Tout en sirotant nos boissons chaudes, Amélie, Violette, Marion et moi échangeons autour de nos recherches sur ce qui est devenu depuis quelques semaines notre nouveau sujet de prédilection : les MNA. Nous ne connaissions que très peu cette population. Nous entendions parler à gauche et à droite, entre médias, récit littéraire et communiqué associatif. En creusant nous en avons appris beaucoup.

1. MNA ? Définitions:

Selon l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFRA) les mineurs non accompagnés sont « des demandeurs d'asile âgés de moins de 18 ans qui ne sont accompagnés ni de leur père, ni de leur mère et qui ne relèvent par ailleurs de la responsabilité d'aucun adulte mandaté pour les représenter ». Le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CEDESA) entend par mineur non accompagné « un mineur privé temporairement ou définitivement de la protection de ses représentants légaux. ».

MIE ou MNA ? A l'origine ces jeunes étaient appelés Mineurs Isolés Etrangers, le terme d'Exilés ayant pu parfois également être utilisé, soit MIE mais depuis mars 2016 ils sont plutôt dénommés MNA par les institutions (Mineur Non Accompagné). La plupart des associations continue d'utiliser le terme MIE qu'elles considèrent comme qualifiant plus justement la situation de ces jeunes. En effet, le terme MNA enlève la dimension d'étranger, alors que par définition ils ne sont pas (encore) français, ainsi que la dimension d'isolement qui est pourtant prédominante. Dans cet écrit, j'ai fait le choix d'utiliser le terme officiel de MNA.

2. Le statut juridique des MNA en France :

Lorsque nous nous penchons sur la configuration juridique des MNA, nous réalisons vite que celle-ci est particulièrement complexe. En effet, leur situation double d'enfant et d'étranger fait qu'il se retrouve à la croisée de textes de lois souvent contradictoires.

Les MNA sont des étrangers.

Ne disposant pas de la nationalité française les MNA sont considérés comme des étrangers. Le CEDESA est le code regroupant les dispositions législatives et réglementaires relatives au droit des étrangers. Il est entré en vigueur le 1^{er} mars 2005. Ce code reprend les principales dispositions législatives et réglementaires relatives aux étrangers en France soit les entrées sur le territoire : conditions d'entrée (dont le visa) et zone d'attente, les séjours (titres de séjour, conditions de séjour, aide au retour volontaire, regroupement familial) et les mesures d'éloignement (rétention administrative, reconduite à la frontière, expulsion, droit d'asile). Il mentionne le cas des mineurs non accompagnés et décrit les conditions de leur

demande d'asile via un « administrateur ad hoc » qui prend le rôle du tuteur légal.

Il précise notamment que « L'étranger mineur de dix-huit ans ne peut faire l'objet d'une décision d'expulsion » (Article L611-3 du CEDESA)

Les MNA sont avant tout des enfants.

Les MNA, en tant que mineurs de moins de 18 ans sont considérés comme des enfants au regard de différentes législations nationales et internationales.

Le dispositif juridique français de protection de l'enfance regroupe différentes sections du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), du code civil et du code pénal. La brochure explicative du dispositif de protection de l'enfance de l'ONEP (Observatoire National de la Protection de l'Enfance) précise les articles de ces codes et décrit ainsi les obligations de droit de l'Etat envers les mineurs concernant notamment la santé, le logement, l'éducation et la protection. On peut par exemple citer les articles 375 du Code Civil et L.221-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles qui prévoient que des mesures de protection doivent être prises dès lors que « la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises ».

De plus, les MNA sont censés bénéficier du recueil d'urgence au titre de l'article L.223.2 du Code de l'action sociale et des familles : « En cas d'urgence et lorsque le représentant légal du mineur est dans l'impossibilité de donner son accord, l'enfant est recueilli provisoirement par le service qui en avise immédiatement le procureur de la République. »

De même, au niveau international, il existe la Convention Internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE). La Convention énonce les droits fondamentaux qui sont ceux de tous les enfants du monde. Tous les droits reconnus dans la Convention sont inhérents à la dignité humaine et au développement harmonieux de chaque enfant. La Convention protège les droits des enfants en fixant des normes en matière de soins de santé, d'éducation et de services juridiques, civils et sociaux. « Les États signataires, s'engagent à défendre et à garantir les droits de tous les enfants sans distinction et à répondre de ces engagements devant

les Nations unies. » (UNICEF, 2020)

Ainsi un mineur non accompagné est soumis à une juridiction particulière, différentes de celles des autres étrangers. Il ne peut être expulsé et bénéficie d'une protection particulière. L'Etat, par l'intermédiaire de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) doit prendre en charge les droits fondamentaux de ces enfants : soins de santé, éducation et services juridiques, civils et sociaux.

Cependant, toute cette juridiction particulière repose sur la reconnaissance de la minorité des jeunes, chose qui n'est pas toujours aisée. Nous reviendrons dessus par la suite.

3. De leur pays d'origine à Paris, brève image d'un parcours migratoire :

La plupart des jeunes pris en charge par les associations d'aide aux MNA viennent de pays d'Afrique de l'Ouest (Mali, Sénégal, Guinée, Côte d'Ivoire...). Les enquêtes sur le sujet sont trop vieilles mais, toujours selon les associations, cela correspond à la majorité des migrations de mineurs isolés en France. Selon l'association Azmari « 70% des MNA présents sur le territoire français viennent d'Afrique et particulièrement d'Afrique de l'Ouest (44%), du Sahel (27%), et d'Afrique du Nord (14%). 20 % viennent d'Asie (Bangladesh, Afghanistan et Inde), et seulement 8% d'Europe ». Ainsi, on peut également compter quelques Afghans et Bangladais au sein des associations mais en général ceux-ci ont plus recours au droit d'asile ou au regroupement familial (et ne sont donc pas considérés comme des MNA).

Le site de l'association Droit à l'Ecole (DAE) évoque plusieurs raisons du départ de ces jeunes de chez eux, qui sont multiples et non exclusives : « Ces jeunes étaient en danger dans leur pays en proie à la guerre, ils ont fui la violence (persécutions, pillages, meurtres, viols) contre la population civile. / Ils ont été poussés au départ par leurs parents pour fuir la misère, pour qu'ils puissent avoir une vie meilleure. / Ils étaient utilisés comme force de travail non rétribuée et corvéable à merci et souffraient de maltraitance. / Ils ont été confiés à un membre de la famille élargie établi en France puis mis à la porte. / Par volonté d'émancipation de leur société d'origine et leur volonté d'étudier ou de poursuivre des études. Pour tenter de retrouver un proche ayant déjà émigré. » (2021)

Un parcours migratoire est long, difficile, violent et souvent mortel. Le récit de celui-

ci n'est pas demandé frontalement par les associations, sauf en cas de démarche juridique, donc on ne connaît que rarement les histoires individuelles. Cependant les témoignages décrivant les horreurs vécues sur le chemin ne manquent pas et permettent de reconstituer les parcours dit classiques. « La plupart du temps, ces mineurs ont traversé plusieurs pays dans des conditions abominables. Le voyage a souvent duré plusieurs mois. Ils ont subi des traitements dégradants et violents (viol, prostitution, esclavagisme, etc.). Ils ont vu mourir certains compagnons de voyage. Ils ont été abandonnés par le passeur. » (Association Droit à l'Ecole, 2021)

Il existe deux parcours principaux pour les jeunes issus d'Afrique de l'Ouest. Le recours à un réseau de passeur est indispensable pour certaines étapes comme la traversée du Sahara ou de la Méditerranée. Chaque passage de frontières, chaque rencontre infortunée est l'occasion de les dépouiller de tous leurs biens et de les contraindre à demander de l'argent à leur famille en rançon. Ainsi, la plupart traverse le désert du Sahara pour finir par atteindre soit le Maroc soit la Lybie. La traversée du désert est un des moments les plus dangereux du parcours entre le manque d'eau et de nourriture, le froid de la nuit, la chaleur du jour, le risque de se perdre... sans compter sur la présence de groupe terroriste armé. Lorsque le parcours conduit au Maroc, ils sont souvent arrêtés dans des camps avant de pouvoir traverser la méditerranée vers l'Espagne. Ce premier pays de l'UE n'est souvent qu'un lieu de passage vers la France. Pour ceux dont le chemin s'oriente vers la Lybie, ils se retrouvent également dans des camps, des prisons. « Plus de 12 000 personnes sont officiellement détenues dans 27 prisons et centres de détention en Libye et des milliers d'autres sont détenues illégalement et souvent dans des « conditions inhumaines » dans des installations contrôlées par des groupes armés ou des installations « secrètes » » a déclaré le Secrétaire général des Nations Unies (ONU), Antonio Guterres dans un nouveau rapport. Ces endroits qualifiés « d'enfer sur terre » sont dénoncés par de très nombreuses Organisation Non Gouvernementale (ONG) internationales pour leur pratique de l'esclavage, leur maltraitance, leurs violences physiques et sexuelles. Beaucoup meurt dans ces prisons avant d'avoir tenté la traversée. Pour ceux à qui il reste un peu d'argent et de chance, la traversée vers l'Italie est possible mais ne sera pas sans péril. Quand ils ne sont pas renvoyés par les gardes côtes libyens dans les camps, leurs chances de finir noyé ou étouffé sont grandes, entassés sur des petites embarcations pneumatiques. Une fois débarqués en Italie, ils restent en général quelques mois, beaucoup

apprennent l'Italien, avant de poursuivre vers la France et vers Paris.

Ces recherches m'ont rappelé les récits glaçants que j'ai pu lire dans ma vie. J'ai lu des dizaines de témoignages, d'autobiographie et de récit de fiction retraçant les horreurs vécues sur terre et en mer par ceux qui ont entrepris un voyage migratoire. Ce passage du roman *Eldorado* de Laurent Gaudé illustre, je trouve, parfaitement l'atrocité que peut être un tel parcours : « Je me suis trompé. Aucune frontière n'est facile à franchir. Il faut forcément abandonner quelque chose derrière soi. Nous avons cru pouvoir passer sans sentir la moindre difficulté, mais il faut s'arracher la peau pour quitter son pays. Et qu'il n'y ait ni fils barbelés ni poste frontière n'y change rien. J'ai laissé mon frère derrière moi, comme une chaussure que l'on perd dans la course. Aucune frontière ne vous laisse passer sereinement. Elles blessent toutes. » (Gaudé L., 2006)

Selon une salariée de l'association Droit à l'école, environ une moitié des jeunes sont arrivés par l'Italie et l'autre moitié par l'Espagne. C'est la seule question que l'on pose concernant le parcours mais cela donne déjà une idée du chemin : Italie veut dire Lybie.

4. Accueil, refus, association, parcours juridique : les MNA en recours

Les jeunes pris en charge par les associations de MNA en recours ne sont pas éligibles au droit d'asile dont les conditions d'obtentions sont très élevés (pays d'origine, discriminations spécifiques au genre, à l'orientation sexuelle...). Certains, issus de pays corrompus, en guerre ou souffrant de violence ou d'exploitation pourraient le tenter mais ne le font pas car ils savent que l'échec est systématique. Les refus se font souvent sur la seule base de la nationalité car leur pays n'a pas été reconnu assez « dangereux ». Mais, comme dit plus haut, étant mineurs ils doivent bénéficier d'un statut protégé. Mais pour cela, encore faut-il qu'ils soient reconnus comme tel.

Lorsque les jeunes arrivent à Paris au terme de ce long périple, ils se rendent à un Dispositif d'Evaluation Des Mineurs Isolés Etrangers(DEMIE). A Paris c'est la Croix-Rouge qui est responsable de ce dispositif. On suppose qu'ils savent où se rendre par le biais du réseau de migration par lequel ils sont arrivés en France. Là-bas, ils passent un entretien qui peut aussi bien durer 15 minutes qu'une heure, en présence ou non d'un psychologue. Il arrive

que l'entretien se déroule en français, en l'absence d'un traducteur alors que le jeune ne parle pas français. On retrouve de nombreux dysfonctionnements dans la procédure : « beaucoup d'étrangers sont déclarés majeurs « au faciès », avant toute évaluation. D'autres sont estampillés majeurs après avoir raconté leur parcours migratoire, l'administration les jugeant trop « débrouillards » et « matures » pour être des enfants. Les autorités procèdent parfois à un test osseux, méthode de détermination de l'âge critiquée tant par les associations que par les médecins pour son manque de fiabilité » (Les Etats Généraux des Migrations, 2021, p.84, 85).

Selon les associations 80 % des reconnaissances de minorités sont refusées lors de ce premier entretien (Association Droit à l'Ecole, 2021). Si le jeune est reconnu mineur il sera pris en charge par l'ASE. Sinon il sera recueilli par des associations de terrain qui font des maraudes et les orientent vers différentes associations pouvant les prendre en charge sur différents aspects (Utopia 56, Médecin Sans Frontières, Paris d'Exil...). Il ne faut pas oublier que, le temps d'être repéré par une association de terrain et d'être pris en charge, le jeune aura la plupart du temps dormi dans la rue.

Lorsque le MNA s'est vu refuser sa reconnaissance de minorité il peut faire un recours auprès du juge pour enfants soutenu par le travail des associations. On parle donc ici de « MNA en recours ». La majorité de ces recours aboutissent à la reconnaissance effective de la minorité du jeune. Mais l'association Droit à l'école précise « bien souvent, le jeune débute ses démarches alors qu'il a 16 ou 17 ans et le parcours va durer plus de 12 mois... » (2021). Le jeune perd ainsi un temps précieux, notamment à sa scolarisation, se rapprochant de ses 18 ans. En effet, « tout au long de la période d'instruction du dossier, qui peut durer entre deux et vingt-quatre mois, les jeunes ne bénéficient d'aucune prise en charge. Ni mineurs, ni majeurs, ils ne peuvent pas accéder à une mise à l'abri dans un foyer de la protection de l'enfance ni aux dispositifs d'hébergement dédiés aux majeurs. » (MSF &Comede, 2021, p.8)

Les jeunes se retrouvent donc à devoir se débrouiller pour se loger et se nourrir avec l'aide des associations débordées. Beaucoup se retrouvent à vivre dans la rue : les chiffres de MSF indique que « 55% des jeunes vivent dans la rue lorsqu'ils débutent le suivi auprès des psychologues. Or ce ne sont pas des enfants des rues : seuls 5% d'entre eux l'étaient dans leur pays d'origine. 30% des jeunes ont un hébergement instable au début de leur suivi

(changements réguliers de lieu d'hébergement avec retour à la rue possible). 45% des jeunes suivis déclarent connaître des difficultés pour accéder à de la nourriture – seuls 6% connaissent ces difficultés dans le pays d'origine. Les MNA non reconnus mineurs et non pris en charge par l'ASE ne bénéficient d'aucun dispositif d'aide financière. Ils sont totalement dépendants des activités de charité (distributions alimentaires, dons de vêtements et de matériel de camping, permanences juridiques associatives...).» (MSF &Comede, 2021, p.26).

ÉTAPES DE LA PROCÉDURE EN RECONNAISSANCE DE MINORITÉ

1. Evaluation par le conseil départemental
2. Recours devant le juge des enfants - La rédaction de la saisine - La désignation d'un avocat et la mise en contact - 1 à 3 audiences devant le juge des enfants
3. Possibilité d'appel devant la cour d'appel

(MSF &Comede, 2021, p.26).

5. La suite : le difficile anniversaire des 18 ans :

Que le jeune MNA ait été au cours de son parcours pris en charge par l'ASE ou non la difficulté du passage à la majorité reste la même comme en témoigne les membres de Droit à l'Ecole : « Nous suivons de très nombreux jeunes qui, alors même qu'ils sont au lycée ou en alternance, se voient mettre à la rue par l'ASE le jour même de leur 18 ans, sans aucun accompagnement. » Pire encore, « les mineurs placés sous la protection de l'aide sociale à l'enfance jusqu'à leur majorité voient les préfetures leur délivrer de plus en plus systématiquement des OQTF (Obligation de Quitter le Territoire Français) dès qu'ils ont 18 ans. »(Les Etats Généraux des Migrations, 2021, p.84, 85). Pour obtenir un titre de séjour, il faut en faire la demande entre ses 18 et ses 19 ans et avoir réalisé au minimum six mois de formation professionnelle (bac pro, CAP...), les classes d'accueil et les lycées généraux ne fonctionnent pas. Aussi, même s'ils ont le niveau de continuer au sein d'une seconde générale, ils s'orientent tous vers des cursus professionnalisant afin d'obtenir un titre de séjour. En cas de refus (ce qui arrive le plus souvent, même avec un dossier complet) cela peut aboutir à une OQTF. Cette OQTF s'annule au bout d'une année à la fin de laquelle ils peuvent retenter une demande. Pendant ce temps, ils doivent vivre cachés, en évitant tout contrôle de police.

6. Soins : comment soigner des jeunes sans existence légale ?

Le rapport de santé Mentale MNA de la mission France de Médecins Sans Frontières (MSF) et du Comede explique qu' « en tant que mineurs, les MNA devraient avoir accès à l'assurance maladie avec la complémentaire santé solidaire (C2S) ». Cependant, les jeunes en recours de minorité n'y ont donc pas accès, n'étant pas, aux yeux de l'état, des MNA. Comme toute personne en situation irrégulière, ils ont droit à l'Aide Médicale d'Etat. « L'aide médicale de l'État (AME) est un dispositif permettant aux étrangers en situation irrégulière de bénéficier d'un accès aux soins. Elle est attribuée sous conditions de résidence et de ressources. Pour la demander, un dossier est à remplir. Une fois attribuée, l'AME est accordée pour 1 an. Le renouvellement doit être demandé chaque année. » (Service-Public.fr, 2022). Malgré cette aide, la prise en charge en santé des MNA en recours est une affaire très complexe.

Pour commencer, obtenir l'AME n'est pas chose aisée. Pour pouvoir la demander il faut avoir une domiciliation. Or les MNA en recours sont pour la plupart sans domicile fixe(SDF) « Pour les publics sans domicile, il est alors nécessaire d'obtenir au préalable une domiciliation administrative auprès d'un organisme domiciliataire ou d'un centre communal d'action sociale (CCAS). Cependant, les places de domiciliation manquent, notamment en Île-de-France¹⁴. Ce manque est accentué par le refus de la part de certains organismes domiciliataires d'inscrire les mineurs. » (MSF &Comede, 2021, p. 30). Cette absence de domiciliation engendre d'autres déconvenues : « Les services de soins, notamment les centres médico-psychologiques (CMP) et les centres médico-psychologiques pour enfants et adolescents (CMPEA), devraient prendre en charge les MNA, même SDF, mais certains services invoquent la sectorisation pour ne pas le faire » (MSF &Comede, 2021, p.29).

De plus, leur minorité leur pose de nombreux problèmes. En effet, de manière inhérente à leur condition et vu qu'ils ne sont pas reconnus comme mineurs par l'état, ils ne disposent pas de représentant légal. « Or l'absence de représentant légal est souvent évoquée par les soignants comme un motif de refus de prise en charge des MNA, puisqu'il devient impossible de répondre à l'obligation de recueil du consentement des représentants légaux du jeune pour les soins. Cela les prive aussi d'un interlocuteur tiers, chargé de la protection de l'adolescent, dont l'implication est importante pour la relation de soin. L'absence de

représentant légal rend également impossible l'hospitalisation d'un mineur en service psychiatrique (sauf si un placement provisoire est ordonné par le juge des enfants ou le procureur de la République). Face à l'urgence, certaines structures font le choix d'hospitaliser les MNA avec une date de naissance fictive ou inconnue. Si cette pratique permet la prise en charge hospitalière des jeunes à un moment où celle-ci est indispensable, elle engendre par la suite des difficultés administratives et juridiques puisqu'elle crée des incohérences entre les différents documents versés au dossier présenté au juge des enfants pour faire reconnaître la minorité du MNA. » (MSF &Comede, 2021, p.29)

Enfin, le système de soins français est aussi méconnu des MNA que les MNA sont méconnus de celui-ci. Cette méconnaissance entraîne de nombreuses difficultés dans l'accès au soin, notamment d'ordre psychique : les MNA « sont peu sensibilisés à la santé mentale telle qu'elle est entendue en France. Qu'est-ce qu'une psychologue ? Un ou une psychiatre ? Comment parle-t-on de souffrance psychique, de trouble psychique ? À qui l'adresse-t-on ? Comment cela se soigne-t-il ? Cela entraîne pour eux des difficultés à formuler des demandes d'aide spécifiques et adéquates, et ce d'autant plus qu'ils ne sont pas accompagnés par leurs parents. » (MSF &Comede, 2021, p.31)

Aussi, la prise en charge sanitaire des MNA passe également par différentes associations, notamment Médecins Sans Frontières et Médecins du Monde. « L'équipe pluridisciplinaire du centre de MSF situé à Pantin, en Seine-Saint-Denis, accompagne ces jeunes dans leurs parcours de soins somatiques et psychologiques et dans leurs démarches administratives et juridiques. » (MSF &Comede, 2021, p.9). MSF propose ainsi un accueil de jour regroupant cinq pôles de compétences : pôle infirmier, pôle social, pôle juridique, pôle accueil et médiation culturelle et pôle santé mentale.

Parfois le soin passe également par du bouche à oreille des associations en les adressant par exemple à un médecin traitant volontaire.

Ce que l'on constate toutes les quatre, c'est que la prise en charge sanitaire des MNA est tout autant un casse-tête que le reste. Ce carrefour des textes de lois et des institutions rendent leur situation très complexe ! Aussi, au fur et à mesure de nos recherches nous comprenons qu'un travail auprès d'eux ne serait pas une mince affaire !

Chapitre 3 : Le projet se concrétise !

Dimanche 11 juillet, 19h26, ma colocation d'Ivry-sur-Seine. Sur un fond de musique estival, je prépare mon sac de voyage pour les trois semaines qui m'attendent à Tourteron. Nous avons en effet finalement décidé de construire un projet avec l'association Maât après quelques échanges téléphoniques ainsi que la rencontre de Félicie et Léa.

L'IFP s'est montré enthousiaste concernant notre projet que nous avons transformé en stage expérimental, avec Mme Aude Valentin-Lefranc comme tutrice externe. Un stage expérimental est un stage comportant une période d'observation et une période d'action concrète dans une structure ou un service où il n'y a pas de maître de stage psychomotricien. Il y a cependant, dans ce cas, deux tuteurs : l'un interne, ici Félicie, responsable du stage dans la structure, et un externe, enseignant de l'IFP Pitié-Salpêtrière, ici Mme Valentin-Lefranc, qui accompagnent et encadrent le stage. Ce stage est complémentaire d'un stage avec un ou une psychomotricienne diplômée. Nous avons de plus pour obligation de participer à un groupe d'analyse des pratiques mensuelles dans notre programme universitaire de 3^{ème} année. Tout est résumé dans une lettre explicative. (cf. Annexe 1)

Ainsi, depuis mars 2021 nous co-construisons toutes les quatre avec les volontaires de l'association Maât et l'aide de notre tutrice externe notre projet de stage. Il s'inscrit dans le projet « Tourteron » de l'association. Celui-ci consiste à accueillir dans une maison à la campagne, au cœur du village ardennais Tourteron, quatre ou cinq mineurs non accompagnés, le temps d'un week-end ou d'une semaine de vacances scolaires. Ainsi nous allons rencontrer trois groupes de quatre jeunes, présent une semaine chacun. Ces jeunes sont principalement issus d'une autre association : Droit à l'Ecole. L'objectif est de leur offrir un lieu de vie serein où ils pourront se ressourcer, apprendre quelques notions de français afin de faciliter leur intégration, retrouver une place, mettre en avant leurs compétences : cuisiner, jardiner, bricoler, peindre, coudre... Et surtout retrouver un temps de sérénité avant le retour à Paris, la rue, l'insécurité.

Nous nous inscrivons donc dans ce projet déjà en place en apportant nos compétences issues de notre formation de psychomotricienne. Nous avons également pris le temps de nous préparer en rencontrant des professionnels du milieu et en lisant des écrits sur le sujet.

Nous nous sommes principalement concentrées sur deux notions qui nous sautent aux yeux quand on parle des MNA : le psychotraumatisme en lien avec le voyage et le fait que ces jeunes sont avant tout des adolescents.

Chapitre 2 : L'association Maât Paris :

23 février 2021, 14h52, ma chambre chez mes parents à Lyon. Je viens de raccrocher avec Félicie, présidente de l'association Maât et avec Léa, la secrétaire générale. J'ai le sourire scotché sur mes lèvres et je me précipite sur notre groupe de messagerie instantanée pour faire un message vocal aux filles qui font le projet avec moi. Le contact est très bien passé, l'association, ses membres, le projet... tout a l'air génial ! Voilà, quelques semaines que nous avons contacté différentes structures et associations et c'est au fil de nos recherches que nous avons fait la découverte de l'association Maât Paris, alors que nous commençons à désespérer de ne pas trouver de projet qui nous corresponde.

Maât Paris est une association loi 1901 fondé en 2019. Son nom vient de la déesse égyptienne Maât, la déesse de l'ordre, de l'équilibre du monde, de l'équité, de la paix et de la justice, assurant l'équilibre cosmique et l'harmonie. Tous issus de diverses associations ayant attiré à la cause des migrants en France, les différents membres du conseil d'administration ont fait le choix de créer leur propre association. Celle-ci s'engage auprès des MNA de diverses manières : « Maât accompagne des mineur.e.s réfugié.e.s en Île-de-France en leur proposant un lieu de vie dédié pendant des séjours courts à la campagne (Ardennes), et par le biais d'activités culturelles en région parisienne. ».

L'association, encore très jeune est très petite et composée de peu de membres, tous volontaires. Elle est financée en grande majorité par un investissement de ces membres fondateurs et est en campagne de dons et en recherche de subventions.

1. Le psychotrauma :

Le fait de quitter son pays d'origine et de migrer conduit à un voyage où l'on peut se retrouver confronté à de nombreux événements traumatiques. Cette migration peut même être un traumatisme en soi. Dorothee Defontaine définit le traumatisme psychique « comme la

conséquence d'une situation que le sujet perçoit comme une menace contre sa vie ou son intégrité physique, situation vécue dans un sentiment d'effroi et d'impuissance. Même si la blessure est qualifiée de « psychique » l'intégrité corporelle est fragilisée, la perception et la conscience du corps propre heurtée et meurtrie » (Defontaine, D. 2019, p.337)

Les traumatismes et traumatismes complexes « se caractérisent par le lien entre un événement de vie marqué par la violence et l'émergence de symptômes qui peuvent être particulièrement invalidants. Le syndrome d'intrusion ou de répétition est spécifique du psychotraumatisme. Le ou les événements font des retours répétitifs dans l'esprit, sous la forme d'images diurnes (reviviscences/flash-backs), de cauchemars, de ruminations autour de l'événement (« Et si je n'avais pas fait cela... »). Ces retours répétitifs empêchent la personne qui en souffre de s'inscrire dans le présent et d'envisager l'avenir : les nuits agitées ou trop courtes épuisent, la mémoire et la concentration sont défailtantes, les rendez-vous oubliés. C'est parfois tout le rapport au temps et à l'espace qui subit une altération, à un moment où les jeunes découvrent une culture, une société et un environnement totalement nouveaux et doivent être en mesure de mobiliser leurs ressources psychiques et d'apprendre à se repérer. S'ils ne sont pas soignés, ces symptômes peuvent devenir chroniques et entraîner une modification durable de la personnalité (définition Guide du Comede, 2015). » (MSF &Comede, 2021, p.15)

Les données dont il est fait état ci-après sont issues des observations du pôle santé mentale de MSF et du Comede auprès des 395 jeunes ayant bénéficié d'un suivi spécialisé. Ces données regroupent de nombreux chiffres faisant état de la violence et des événements traumatiques qu'ont pu vivre les MNA sur la route ou dans leur pays d'origine. Je donnerais pour exemple les suivants « 72% des jeunes suivis par les psychologues ont traversé la Méditerranée sur une embarcation de fortune. Parmi eux, un sur quatre a survécu à un naufrage. » « 36% des jeunes pris en charge par le pôle santé mentale de MSF et du Comede ont été témoins d'actes violents ». Ainsi « Sur les 395 jeunes ayant bénéficié d'un suivi psychologique, 37% souffrent de troubles psychotraumatiques – parmi eux, un cinquième sont des traumatismes complexes » (MSF &Comede, 2021, p. 15 et 17)

L'objectif dans ce cadre est de se demander en quoi ces potentiels traumatismes peuvent influencer la perception de leur corps, de l'espace et de la temporalité et bousculer

leur équilibre psychomoteur en général.

En effet, le psychotraumatisme revêt une sémiologie psychomotrice particulière. Je m'appuie ici sur le travail de Dorothée Defontaine autour du syndrome de stress post traumatique. Un psychotraumatisme n'entraîne pas obligatoirement un syndrome de stress post traumatique dans le sens où tous les critères du DSM-V peuvent ne pas être remplis. Cependant les observations cliniques peuvent se retrouver et me paraissent riches pour une telle population.

Tout d'abord, on relève deux points majeurs de la problématique corporelle dans le traumatisme. Il s'agit de l'instant de l'effraction traumatique et du syndrome de répétition traumatique. « L'effraction traumatique correspond à l'incapacité pour le sujet à traiter ce flot de sensations, de ressentis, incapacité à lier ces perceptions aux représentations, c'est-à-dire avoir accès à la symbolisation pour inscrire cet événement dans son histoire, comme souvenir. » (Defontaine, D. 2019, p.339). Quant au syndrome de répétition traumatique il prend la forme de reviviscences nocturnes et diurnes répétés et pouvant être déclenchés par des stimuli extérieurs.

On peut ensuite s'intéresser aux différents items psychomoteurs pouvant être impactés. Au niveau du tonus on peut retrouver une hypertonie de l'axe et des membres avec résistance aux mouvements d'extension, des troubles de la régulation tonique, une hypervigilance et une impulsivité entravant le relâchement musculaire. Au niveau des représentations corporelles il y a une difficulté d'accès à la conscience corporelle. On retrouve également souvent un surinvestissement des zones de surface ou des canaux sensoriels et à l'inverse un défaut d'intégration de l'arrière du corps. L'image du corps est dévalorisée par le sentiment de culpabilité ou de honte. Au niveau de la structuration spatio-temporelle, l'appréhension de l'espace, notamment lointain peut être impacté par l'hypervigilance. On repère également un besoin de maîtriser l'espace environnant notamment l'espace arrière. Le rythme de la personne est également très perturbé : des difficultés d'adaptation aux changements de rythme jusqu'aux troubles des cycles de sommeil, en passant par la présence de nombreux rituels. Enfin, au niveau des fonctions cognitives, elles peuvent être impactées par les troubles du sommeil et l'hypervigilance. Ainsi on note souvent une grande fatigabilité. On peut également repérer une attention accrue pour certains flux sensoriels au détriment des

capacités cognitives plus intégratives. (Defontaine, D. 2019).

Je découvrirais cependant par la suite que, contrairement aux idées reçues et à ce que j'ai pu croire dans les premiers temps de ce projet, le psychotraumatisme en tant que tel n'est pas la principale composante psychiatrique de cette population.

2. Un Mineur Isolés Etrangers est avant tout un adolescent :

L'Organisation Mondiale de la Santé (l'OMS) définit l'adolescence comme « la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans ». On y retrouve trois stades : la pré-adolescence, l'adolescence et la post adolescence (Paumel, C. 2019). Nos jeunes garçons entre 15 et 17 ans sont donc parfaitement dans cette tranche d'âge.

L'adolescence est processus bio-psycho-social permettant le passage de l'enfance à l'âge adulte. D'un point de vue anatomo-physiologique, elle est initiée par la puberté, l'achèvement de la croissance, et la maturité sexuelle du corps. C'est une période sensible du développement: il y a une grande plasticité cérébrale qui peut être à la fois bénéfique car offrant de nombreuses possibilités d'apprentissage et délétère par la fixation de comportements pathogènes voir l'altération de la maturation et de la structure cérébrale. Cela en fait une période à risque pour la santé physique et psychique. Tout ceci étant bien évidemment très liés à l'environnement d'un point de vue psychoaffectif, social mais également physiologique. En effet, la dégradation de certains besoins physiologiques et de l'hygiène de vie de l'adolescent peut avoir de grandes conséquences sur sa santé. On pense ici notamment au sommeil, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, à l'alimentation, à l'hygiène corporelle mais entrent aussi en compte des problématiques de consommations de produits, de conduites à risques, de sexualité... En effet, le cortex pré-frontal impliqué dans le raisonnement logique, le contrôle des impulsions et l'anticipation n'est pas encore arrivé à maturité et le contrôle du comportement est donc plus faible qu'à l'âge adulte. L'adolescence implique également un bouleversement au niveau de l'identité et de l'estime de soi de par les changements, notamment physiques. De plus, l'adolescent va voir tendance à s'éloigner des adultes pour se rapprocher d'un groupe de pairs. (Paumel, C. 2019)

Ainsi, un adolescent, où qu'il soit dans le monde, partage certaines caractéristiques

avec les autres adolescents de la planète : « Tout adolescent passe plus ou moins par une mise en doute du sentiment même de son existence et de son identité » (Potel, C. 2015, p.78). Cependant il faut rappeler qu'« être adolescent•e ne recouvre pas les mêmes réalités en fonction de l'endroit où l'on grandit. Cela dépend de la conception que chaque famille a de cet âge de la vie, de la classe sociale à laquelle on appartient, de la culture dans laquelle on évolue, des contextes socio-politiques du pays d'origine et du pays d'accueil, de l'époque, des responsabilités qui sont confiées à chacun•e, du genre, etc. »(MSF &Comede, 2021, p.11) Aussi, les jeunes auxquels nous allons être confrontée ont forcément une culture et des vécus adolescents très différents des nôtres et de nos représentations de l'adolescence.

Chapitre 4 : Un plan d'attaque, la prévention psychomotrice :

Lundi 12 juillet 2021, 15h45, une route de campagne étroite à double sens, quelque part dans les Ardennes. Alors que notre destination se rapproche, nous faisons un point sur notre première intervention qui aura lieu demain. Nous avons terminé il y a peu de rédiger notre projet au sein de l'association Maât. Notre objectif est de proposer des séances de prévention psychocorporelle en groupe, avec différentes médiations comme l'expressivité et le jeu de faire semblant. Pour cela, il nous a fallu faire des recherches sur la prévention psychomotrice.

La prévention entre dans le décret de compétence du psychomotricien de 1998. L'OMS définit la prévention « comme l'ensemble des mesures visant à éviter ou réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps ». Le rapport Flajolet de 2008 distingue les trois niveaux de la prévention :

La « prévention primaire » : avant l'apparition de la maladie

« L'OMS réunit sous ce vocable de « prévention primaire » l'ensemble des actes visant à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population et donc à réduire, autant que faire se peut, les risques d'apparition de nouveaux cas. Sont par conséquent pris en compte à ce stade de la prévention les conduites individuelles à risque, comme les risques en termes environnementaux ou sociétaux. »

La « prévention secondaire » : au tout début de la maladie

« Le but de la prévention secondaire est de diminuer la prévalence d'une maladie dans une population. Ainsi, ce stade de la prévention recouvre les actes destinés à agir au tout début de l'apparition du trouble ou de la pathologie afin de s'opposer à son évolution, ou encore pour faire disparaître les facteurs de risque. Dans cette optique, le dépistage – dans la mesure où il permet de détecter une atteinte ou la présence de facteur de risque – trouve toute sa place au cœur de la prévention secondaire. A côté du dépistage, le diagnostic et le traitement prodigué en vue d'éviter la progression de la maladie sont des composants tout aussi essentiels de la prévention secondaire. »

La « prévention tertiaire » : une fois la maladie installée

« Enfin, l'OMS envisage une « prévention tertiaire » qui intervient à un stade où il importe de « diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récidives dans une population » et de réduire les complications, invalidités ou rechutes consécutives à la maladie. En d'autres termes, il s'agit d'amoindrir les effets et séquelles d'une pathologie ou de son traitement. Par ailleurs, la prévention tertiaire vise la réadaptation du malade, sous la triple dimension du médical, du social et du psychologique. » (Flajolet, 2008)

Toujours selon l'OMS, un adolescent sain est défini ainsi « L'adolescent n'est atteint d'aucune maladie, il est capable d'adopter des comportements sains et de rejeter les conduites à risque, et il est prêt à entrer dans l'âge adulte. » Elle préconise ainsi la promotion d'un développement et de modes de vie sains et la prévention des comportements dangereux pour la santé. Il peut donc s'agir ici simplement de prévention primaire. Cependant je pense que nous nous plaçons ici dans une prévention qui peut-être secondaire voir tertiaire. En effet, on retrouve des troubles psychiques et psychiatriques chez un grand nombre de MNA selon le Rapport de santé Mentale MNA de la Mission France de Médecins Sans Frontières (MSF) et de Comede (novembre 2021) que je détaillerais au chapitre 4 de l'acte II. Aussi, « pour le psychomotricien, l'action en prévention secondaire et tertiaire consisterait en une intervention sur une maladie ou un handicap déjà identifié et reconnu. Il permettrait le développement et le maintien des capacités psychomotrices de chaque sujet dans le but de soutenir les dimensions affectives, motrices et cognitives, et ainsi éviter l'aggravation du trouble et l'apparition des

comorbidités psychoaffectives ». (Valentin-Lefranc, A. PavotLemoine, C., 2015, p.101)

Bien sûr, nous avons rédigé tout un plan d'attaque concernant nos buts et les moyens de les atteindre mais il faut bien avouer qu'à l'heure actuelle, alors que la largeur des routes que nous empruntons continue de diminuer drastiquement, nous ne savons pas réellement à quoi nous attendre.

Chapitre 5 : Bienvenues à Tourteron !

Samedi 17 juillet 2021, 11h23 ferme de Méry. Cela va bientôt faire une semaine que nous avons posé nos valises dans notre gîte ardennais. Nous y passons le plus clair de notre temps quand nous ne sommes pas à Tourteron, avec les jeunes. Nous sommes en pause ce week-end : les jeunes rentrent à Paris et nous ne rencontrerons les nouveaux que lundi. J'épluche les concombres composant la salade grecque de ce midi en repensant à ces premiers jours déjà très riches.

A la maison de Tourteron sont présents deux à trois volontaires de l'association : Félicie, qui va rester les trois semaines et qui a une formation d'éducatrice spécialisée et de psychologue, Léa formée en ethnopsychiatrie et Martin qui arrivera la semaine prochaine. Tous ont une expérience passée dans d'autres associations d'aide aux migrants.

Nous sommes présentes toutes les quatre à la maison en général de 10h30 à 21h. La constitution des journées varie selon la dynamique du groupe et les imprévus mais la forme reste sensiblement la même. Une journée-type se déroule comme cela suit. Nous arrivons vers 10h30 alors que les jeunes sont levés et ont pris leur petit-déjeuner. Certains sont en train de faire leurs devoirs. Nous prenons un temps avec l'équipe pour faire un point sur la fin de soirée, la nuit et l'état d'esprit actuel des jeunes. Ensuite, à 11h nous faisons une séance de psychomotricité durant entre 45min et 1h. À la fin de la séance nous prenons un temps toutes les quatre pour noter nos observations, parler de ce qui a fonctionné ou non et de nos ressentis propres. Nous enchaînons avec le repas du midi et l'activité de l'après-midi (randonnée, canoë, bowling, olympiades...) auxquels nous participons et aidons à l'encadrement. En fin d'après-midi il y a un temps calme pour les jeunes dont nous profitons souvent pour faire un retour sur la journée avec l'équipe. Parfois nous préparons le dîner avec les jeunes. Nous

mangeons ensuite tous ensemble et, en fonction de la dynamique du groupe, nous proposons une discussion ou des jeux de sociétés. Nous rentrons ensuite à notre location où nous refaisons un point toutes les quatre sur la journée et sur la séance du lendemain.

La maison n'étant pas très grande, certains espaces doivent parfois être confondus. Nous faisons nos séances dans la salle à manger. Afin de garantir le cadre et qu'il n'y ait pas de confusion, nous demandons aux jeunes de pousser et de remettre les meubles. Nous fermons bien sûr les portes. Concernant les réunions, pour les faire, nous nous retrouvons avec l'équipe dans la cuisine. Lorsqu'il s'agit de réunions seulement entre nous quatre nous sortons de la maison.

Concernant le contenu des séances, nous tâtonnons, nous nous trompons, nous nous corrigeons. Nous essayons d'observer leurs fonctionnements psychomoteurs, d'aborder avec eux les différents items et de créer une cohésion de groupe. Pour cela, nous utilisons différentes médiations et nous construisons des propositions s'inspirant de l'expressivité et du jeu de faire semblant.

Nous avons écrit notre premier compte-rendu à notre tutrice externe reprenant nos séances et les observations que nous avons pu y faire. Aujourd'hui, en achevant ma vinaigrette, je me sens sereine et épanouie dans ce projet que j'ai hâte de poursuivre.

Chapitre 6 : Un riche été d'observations

Dimanche 12 Septembre 2021, 17h12, mon chez-moi d'Ivry-sur-Seine. Je viens d'appuyer sur la touche « envoyer » du mail adressé à notre tutrice externe contenant le rapport de stage de Tourteron que nous venons de terminer. Voilà plus d'un mois que ce stage s'est achevé et c'est avec fierté que j'en transmets les retours rédigés.

Nous avons chacune reprise le cours de notre été et nous sommes retrouvées à la rentrée pour nous replonger dans le projet. Nous avons pu en ressortir de nombreuses observations que nous avons mises à l'écrit dans le rapport.

En voici un extrait, regroupant les nombreuses observations que nous avons pu recueillir.

« Le stage s'est déroulé sur trois semaines, nous avons donc pu rencontrer trois groupes de quatre jeunes différents. Après réflexion, ce déroulement nous semblait intéressant d'un point de vue clinique. En effet, nous avons pu élargir le profil psychomoteur que nous avons dressé et enrichir nos observations. Par ailleurs, cela nous a encouragé à réadapter nos propositions en fonction des jeunes. Le profil psychomoteur que nous avons dressé reste une observation que nous avons faite dans un contexte bien précis, avec des jeunes différents les uns des autres.

Tout d'abord, à travers un dessin de soi nous avons pu observer la perception qu'ils ont de leur propre corps. Certains ont évité de se dessiner eux-mêmes en se concentrant sur les éléments qu'ils aimaient. D'autres ont montré une représentation d'eux-mêmes succincte avec peu de détails au niveau du visage, le corps forme parfois un bloc, avec un tronc parfois absent. A l'inverse certains ont dessiné avec précision certains éléments pouvant les représenter comme les cheveux ou la musculature.

Au niveau du tonus nous pouvons observer des organisations différentes. En effet, certains présentent un tonus plutôt bas, que l'on peut relier à un ralentissement psychomoteur tandis que d'autres peuvent présenter un tonus plus élevé.

Concernant la motricité globale, nous avons perçu des investissements corporels très divers. En effet, certains jeunes présentaient un investissement corporel important, notamment à travers la danse ou encore une pratique importante de la musculation liée à un tonus plus élevé. D'autres jeunes présentaient un retrait des activités corporelles, ou un faible investissement dans les mouvements, réalisés avec peu d'intention. Dans ce cas, nous observions souvent un état tonique plus bas, ces éléments font écho à un désinvestissement corporel. Nous avons également pu observer des difficultés à être au sol, en position assises, certains jeunes n'étaient pas à l'aise.

Au niveau émotionnel, les jeunes ne laissaient paraître que très peu d'émotions. Lorsque certains nous paraissaient agacés ou tristes et que nous leur demandions comment ils allaient, ils nous répondaient souvent qu'ils étaient fatigués. Il était difficile pour eux de nous décrire leur état émotionnel même lorsque nous avions créé une relation de confiance. Aussi, lors d'activité de jeux de faire semblant où nous devons incorporer des émotions de manière

exagérée, certains jeunes n'y arrivaient pas et restaient très neutres malgré leur volonté de s'impliquer. Certains jeunes, avaient parfois des débordements émotionnels où ils « explosaient » à retardement, souvent dans des moments creux de la journée où il n'y avait pas d'activités spécifiques.

Au niveau du rythme, nous pouvons remarquer des temporalités particulières au sein de la journée. En effet, les jeunes vivaient dans un espace-temps qui leur était propre, par exemple le petit déjeuner pouvait être pris tard ainsi que le repas du midi. La nuit de nombreux réveils pouvaient avoir lieu. Par conséquent l'accordage du rythme de vie a pu être une difficulté pour eux. Les séances de psychomotricité que nous proposons toujours à la même heure permettaient donc de créer un repère temporel dans la journée, au cours duquel nous nous retrouvions toujours avec les mêmes personnes. Au cours des séances nous avons pu observer plus précisément la notion de rythme. Nous avons pu percevoir des difficultés dans la notion d'accordage avec l'ensemble du groupe. Certains allaient plus vite que le groupe ou plus lentement sans prendre en compte le rythme de l'autre, ou encore au sein d'un tour de rôle certains pouvaient prendre la parole sans que celle-ci soit arrivée à eux. Nous retrouvons ici un lien avec les notions d'individualité et de groupe qui ont pu être malmenés lors de leur parcours.

En termes d'espace, nous avons pu noter que globalement les jeunes investissaient un espace restreint, proche du corps, notamment pendant la séance. Certains pouvaient parfois étendre leur kinésphère dans un espace plus grand notamment les jeunes qui dansaient. Lors de certains exercices impliquant de marcher dans la pièce sans direction précise, les jeunes se retrouvaient spontanément à marcher proches les uns des autres, en se suivant. Dans notre observation plus globale nous avons remarqué qu'un groupe de jeunes a davantage réussi à investir l'espace de la maison et son extérieur pour réaliser leurs activités : foot, tennis de table ou même s'installer dehors.

Au niveau des fonctions cognitives nous avons remarqué que certains jeunes pouvaient avoir des difficultés à mémoriser des enchaînements ou des phrases simples, ce qui peut être renforcé par la barrière de la langue. Les jeunes ne présentaient pas de problèmes de compréhension dans les activités que nous pouvions proposer, ils ont pu s'appuyer sur l'imitation et parfois ils pouvaient réexpliquer les indications entre eux, dans leur langue.

Nous avons également relevé que de nombreux jeunes étaient désireux d'apprendre, ils demandaient à avoir des temps d'apprentissage le matin. Ils se montraient également très curieux de découvrir l'environnement au cours des activités hors psychomotricité ainsi que de découvrir la psychomotricité et les propositions que nous leurs faisons.

En termes d'expressivité nous avons remarqué des éléments différents suivant les jeunes. Certains pouvaient mimer des actions avec une certaine précision tandis que d'autres semblaient limités dans les mouvements et actions à réaliser. On peut relier cela à la capacité à se représenter l'action à réaliser. Nous avons également observé le langage non verbal par les mimiques faciales, nous avons remarqué que peu d'expression se dessinaient sur leur visage, cependant certains pouvaient compenser cela par l'intonation de la voix. Certains ne présentaient que très peu de modulation vocale suivant les différentes émotions.

Au niveau relationnel, les jeunes étaient proches entre eux, selon les affinités, aussi bien physiquement, par des câlins, des tapes amicales, que mentalement. Cet espace de la maison leur offre une possibilité pour créer des liens entre pairs après un parcours où la part de l'individualité était fortement présente, un besoin de socialisation semble être présent. Il y avait une certaine distance entre les jeunes et la présidente de l'association, qu'ils appelaient « Mama », soit « Maman ». Cette distance s'apparente à une forme de respect et de pudeur. Les jeunes avaient un très bon relationnel avec nous. La petite différence d'âge facilitait fortement ce lien. Nous sentions aussi que les jeunes nous respectaient beaucoup.

Nous avons pu remarquer que de manière générale les jeunes accordaient une très grande importance à l'hygiène. Ils n'aimaient pas s'asseoir par terre ou alors ils passaient le balai avant de s'installer. Il avait tendance à faire la vaisselle deux fois : une fois, institutionnalisé, à tour de rôle, après l'avoir utilisé, et une fois avant de s'en servir. Nous avons aussi entendu quelques remarques de certains jeunes qui disaient que selon eux la campagne était un endroit sale à cause des différents insectes et animaux. Aussi, ils prenaient de manière générale 1 à 2 douches par jour et certains prêtaient une grande attention à leur apparence (parfum, style vestimentaire).

De manière générale, les jeunes n'aimaient pas les moments de silence. Il y avait presque en permanence de la musique qu'ils mettaient sur leur téléphone dans la maison ou

lors des activités comme la randonnée par exemple. La nuit était un moment très difficile pour eux, car c'était le silence complet. Cela pouvait également être le moment où certaines images traumatiques refont surface. Durant la nuit, la plupart des jeunes se levaient pour faire les ablutions avant de faire leurs prières. Ils ne dormaient que très peu et regardaient beaucoup de films sur leur téléphone, sans doute pour ne pas faire face au silence. »(Extrait de notre rapport de stage, section II « la population »).

Adossée à ma chaise de bureau je souris en repensant à tout ce que nous avons accompli. Cette expérience a été, selon les retours respectifs des jeunes, des membres de l'association et de nous-mêmes très enrichissante, et ce pour tout le monde. Nous y avons été considérées comme de véritables professionnelles et sommes ressorties grandies de cette expérience d'un point de vue professionnel mais également d'un point de vue humain. Je prends petit à petit conscience de ce que cela a pu m'apporter personnellement et en tant que future professionnelle. Les rencontres que nous y avons fait, avec les jeunes comme avec les autres volontaires, nous ont permis d'évoluer, de découvrir de nouvelles cultures et d'en apprendre beaucoup sur le fonctionnement des migrations, et notamment du traitement des MNA en France.

Cela a été un grand changement en comparaison à mes stages précédents, bien plus axés sur l'observation des pratiques d'autrui. J'ai été réellement actrice, j'ai pu expérimenter la vie en institution et profiter de son soutien au travers des très riches et nombreuses réunions que nous avons eu, avec ou sans les autres professionnelles et les séances que nous avons menées m'ont permises de gagner en confiance, en autonomie, en sens critique, en fluidité... pour ne citer que cela.

C'est donc plus sereine qu'il y a deux mois que j'aborde ma troisième année, avec pour moi une certaine confiance née de ce stage expérimental.

Acte II : Le temps de quelques séances

Chapitre 1 : Une décision importante et l'association Droit à L'Ecole

Mercredi 3 novembre 2021, 18h20. Je me suis penchée sur mon compte-rendu de la séance de relaxation que j'ai effectuée cet après-midi, à mon stage en Centre Médico-Psychologique adulte. Mon esprit s'éloigne progressivement de l'état tonique de mon patient souffrant de dépression pour s'orienter vers Tourteron. Les instants que j'ai pu y vivre en séance, les observations psychomotrices, le contact avec les jeunes... tout cela me trotte dans la tête. Nous avons toutes les quatre gardés contact avec l'association mais sommes reparties à nos terrains cliniques de prédilections respectifs. Voilà quelque temps que j'ai un fort sentiment d'inachevé : le rapport de stage d'une dizaine de page que nous avons rendu en septembre ne me suffit pas, il faut que je fasse quelque chose de cette expérience ! J'ai tellement de questions en suspens sur cette population et sur comment l'aborder. Je songe de plus en plus à faire de cette expérience clinique de la population des MNA le sujet de mon mémoire. Mais comment m'y prendre ? Par où commencer ?

La première personne à consulter me semble évidente et quelques jours plus tard je compose donc le numéro de Félicie pour lui demander conseil. Son soutien et sa confiance me font chaud au cœur et me conforte dans ce projet. Je recontacte donc Mme Valentin-Lefranc qui se montre tout de suite également très enthousiaste et me propose de m'accompagner en tant que tutrice externe et maître de mémoire. Nous convenons ensemble qu'il est essentiel pour moi que je reconstruise un projet de stage expérimental auprès de MNA afin d'enrichir ma clinique en lien avec les connaissances que j'ai et que je vais acquérir en troisième année. Je contacte donc directement l'association Droit à l'Ecole de laquelle sont issus les jeunes de cet été.

L'association Droit à l'école, aussi appelée « l'école des sans écoles » est une association loi 1901 existant en tant que tel depuis 2019. A l'origine, il s'agissait du pôle scolarité de la Timmy. Ils se sont détachés d'eux, en 2019 donc, pour se consacrer

uniquement à la scolarité. L'objectif initial de l'association a toujours été de scolariser les jeunes dans une école de la république. Parmi leurs nombreuses actions, ils inscrivent les jeunes au test du CASENAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) qui peut les scolariser en classe d'accueil, ils sont en lien avec les écoles, ils effectuent certaines des démarches administratives... Les procédures étant très longues, en moyenne 6 mois, les membres de l'association ont décidé de proposer des cours aux jeunes en attendant, pour les occuper et leur apprendre des bases. Au début, l'association accueillait une vingtaine de jeunes dans différentes salles de Paris. Aujourd'hui, et ce depuis janvier 2020, ils sont situés dans un tiers lieu dans le 12^e arrondissement: Ground Control. Cela leur a permis d'établir un cadre plus important et d'accueillir plus de jeunes.

Aujourd'hui, Droit à l'école propose cette alternative temporaire à la scolarité à près de 60 jeunes. Il s'agit, en très grande majorité, de jeunes mineurs en recours de minorité. Ce sont des associations partenaires, principalement MSF, à 80 %, qui les oriente vers Droit à l'Ecole. Ils sont alors inscrits sur une liste d'attente qui peut durer 6 mois avant de se voir proposer des cours alternatifs. Il faudra encore compter 6 mois en moyenne pour être scolarisé dans une école de la République. Lorsqu'ils sont scolarisés, soit la mission initiale de l'association, mais pas encore reconnus comme mineur, donc pas encore pris en charge par l'ASE, l'association reste en lien avec eux pour les procédures administratives. On retrouve donc aussi des jeunes majeurs. On retrouve même certains jeunes pris en charge par l'ASE car celle-ci souffre de nombreuses carences et le soutien des associations est parfois indispensable même pour ces jeunes-là censés être placés sous la protection de l'état. DAE est ainsi encore en contact avec entre 150 et 200 anciens jeunes. L'association, qui a longtemps fonctionné avec des bénévoles uniquement, compte une salariée depuis septembre 2021, Morgane. Il s'agit de ma tutrice interne de stage et elle est chargée du développement de l'association, de la recherche de fonds, de la communication, des partenariats... On trouve également deux jeunes filles en service civique, chargées d'épauler Morgane ainsi que de l'orientation des jeunes, la recherche de leurs stages et de leur scolarisation. Ceux qui dispensent les cours sont des bénévoles, on y retrouve certains anciens professeurs mais ce n'est pas une obligation. Les jeunes ont environ quatre jours complets de cours éparpillés sur la semaine. L'association essaie de rester dans sa ligne directrice soit sa mission de scolarisation. Aussi elle délègue aux associations partenaires les questions juridiques, de santé, d'hébergement, ...

L'association compte de nombreux partenaires qui la soutiennent financièrement et en nature comme le Carrefour des Associations Parisiennes (CAP) de Daumesnil, le Centre d'animation Clavel, la Cité Universitaire, la fondation Ipsos, la fondation FDG, la fondation Rothschild, Le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports... et plus encore que cela soit des institutions privés ou publique. Cela permet la prise en charge des frais de fonctionnement de l'association : location de salle, repas du midi des jeunes, salaire...

De mon côté, j'ai conscience que le temps est très court pour reconstruire tout un projet expérimental mais je sais que j'ai également la chance de pouvoir m'appuyer sur mon expérience de cet été.

Chapitre 2 : Construire un groupe de psychomotricité :

Samedi 11 décembre 2021, 10h51, Gare de Lyon. Morgane m'a donné rendez-vous à Ground control à 11h, pour me faire visiter les locaux et me permettre de me présenter personnellement aux jeunes. Je suis avec Félicie qui vient présenter les actions Mâat. Sa présence me rassure, je sens son soutien. Nous rentrons dans la classe où Morgane m'a conseillé de choisir les jeunes de par la corrélation entre leur emploi du temps et celui de mes interventions. Félicie commence, présente son association, puis c'est à mon tour. Je suis un peu anxieuse devant ces six adolescents dont j'ai interrompu le cours de mathématiques mais j'ai bien préparé mon discours. Je me lance donc dans l'explication la plus simple et claire possible de la psychomotricité. Ils froncent les sourcils, « vous avez compris ? » demande l'enseignante. Ils hochent la tête mais je vois bien que tout n'est pas limpide. Enfin, ça ne l'était pas non plus pour moi quand j'ai commencé mes études, je choisis donc de continuer et présenter mon projet. J'explique que je suis étudiante et que j'aimerais leur proposer des séances de psychomotricités où nous serions en groupe et nous ferions différentes activités comme des jeux, de la danse... afin de travailler ensemble leur rapport au temps, à l'espace... ce genre de chose. Je bégaye un peu, je ne suis pas aussi ordonnée que prévu. Je me tiens de manière très rigide et, avec un sourire un peu forcé sous mon masque chirurgical, je leur demande s'ils ont envie d'y participer. J'obtiens trois « oui » timides d'un petit groupe qui semble très soudé, Seydou, Assane et une jeune fille Adjoua. Ils s'entraînent les uns, les autres. Je suis soulagée, c'est déjà ça. Je les remercie et leur annonce qu'on se retrouvera en

janvier et qu'ils seront tenus au courant des dates de rencontres. En sortant, Morgane me dit qu'elle va proposer à Sagar de rejoindre le groupe. C'est un garçon de cette classe qui est absent aujourd'hui mais qui est toujours très volontaire. Mon attention est alors accrochée par une affiche placardée sur le mur de toutes les salles « Règlement de l'école des sans écoles ». Mes yeux s'attardent sur une section :

Horaires:

Les cours ont lieu à des horaires fixes, selon les emplois du temps affichés dans le couloir.

Chaque élève accueilli dans l'école et disposant d'une carte d'élève doit être présent à chaque cours. En cas d'impossibilité (rendez-vous administratif, maladie), il est indispensable de prévenir un responsable de l'association par SMS ou par Whatapps.

Les élèves sont priés d'arriver au plus tard 5min avant le début du cours. Après le début du cours l'acceptation des élèves en retard n'est pas assurée. Elle dépendra de l'accord du coach responsable de la classe.

Une fois le tour des classes fait, nous nous installons dans le bureau de Morgane où nous confrontons les calendriers pour mettre en place six dates de rencontre. Elle m'envoie ensuite le numéro des quatre jeunes : « Tu n'as qu'à faire un groupe WhatsApp pour leur donner toutes les infos ». Je suis réticente. Elle m'explique que c'est très compliqué de faire autrement : les jeunes ont besoin qu'on leur rappelle constamment leurs rendez-vous, les fois où ils ont école..., même si ce sont des horaires réguliers. Ils doivent pouvoir me contacter directement dans le cas où ils ne pourraient pas venir. Morgane me donne sa technique : un numéro pro avec la possibilité d'une double carte SIM dans son téléphone, ainsi elle peut couper cette ligne quand elle le souhaite, par exemple le soir en rentrant. Je réfléchis à cette solution sur le chemin du retour, le ventre un peu serré. J'ai le sentiment de me lancer totalement dans l'inconnu.

Chapitre 3 : Troubles psychiatriques chez les MNA en recours : il n'y a pas que le psychotrauma :

Mardi 21 décembre 2021, 11h27, autoroute A6, direction les fêtes de Noël. Je reçois à l'instant un mail de Morgane me transmettant le rapport de santé Mentale MNA de la mission

France de Médecins Sans Frontières (MSF) et de Comede, sorti il y a à peine un mois. De quoi me libérer de certains stéréotypes sur cette population que je ne connais finalement pas encore très bien.

J'ai eu l'occasion de citer plus haut le rapport de santé Mentale MNA de la mission MSF et du Comede à de nombreuses reprises. Ce rapport dresse les constats de plus de trois ans d'exercice au sein du pôle santé mentale du centre d'accueil de jour de MSF, situé à Pantin. Il se fonde ainsi sur 6412 interventions réalisées par les psychologues. Ce rapport a pour but d'améliorer la prise en charge des MNA par les professionnels du soin et les pouvoirs publics. Il m'intéresse particulièrement car il s'agit sensiblement du même public que celui auquel je suis confrontée : des MNA en recours. De plus, comme dit plus haut, beaucoup des jeunes que j'ai pu voir sont susceptibles d'être passé ou d'être encore à MSF et donc potentiellement à son pôle santé mentale. De plus, ce rapport me permet personnellement de réaliser la complexité de leur situation. Il me met également face à certaines de mes idées préconçues, notamment concernant la prévalence du psychotraumatisme dans les troubles répertoriés chez ces jeunes.

Les psychologues de MSF retrouvent ainsi de nombreux troubles psychiatriques chez les jeunes reçus au centre, notamment de l'anxiété (chez 75 % d'entre eux), des insomnies, des cauchemars, une tristesse de l'humeur (78 %), des idées suicidaires (13 %) allant parfois jusqu'au passage à l'acte (3 % de TS avec hospitalisation). Un travail de soin et de prévention est donc essentiel à mettre en place. « Contrairement à ce que les parcours de vie et d'exil des MNA en recours reçus au centre de Pantin pourraient laisser penser, les psychotraumatismes ne sont pas les troubles les plus fréquemment observés chez eux. Cependant, leur proportion reste conséquente et leur symptomatologie est exacerbée par les conditions de vie en France. De plus, la clinique auprès de ces jeunes révèle l'existence de troubles dépressifs, induits par la perte et les deuils, subis dans leur pays d'origine et sur le parcours de l'exil. Néanmoins, les troubles les plus représentés dans cette population sont les troubles réactionnels à la précarité en France. C'est le constat le plus frappant tiré de l'expérience de ce programme. » (MSF &Comede, 2021, p.14) En effet, les chiffres du rapport ne trompent pas : on retrouve 50% de troubles réactionnels à la précarité en France contre 37% syndromes psychotraumatiques et 12% de dépressions.

Ayant déjà parlé du psychotraumatisme j'aimerais m'attarder sur ces deux autres types de troubles en commençant par ceux que j'ai découvert dans ce rapport : les troubles psychiques réactionnels à la précarité des conditions de vie en France.

Les psychologues de MSF et du Comede ont ainsi créé cette catégorie en observant que « 50% des jeunes qui composent la cohorte bénéficient d'un suivi psychologique sans pour autant présenter un tableau clinique relevant du psychotraumatisme ou de la dépression. » En effet leur suivi se fait suite à des symptômes tels qu' « une humeur triste, de l'anxiété, des troubles du sommeil (insomnies), des troubles de la concentration, des attitudes de retrait social, un épuisement physique et psychique, un sentiment d'impossibilité à faire face, à faire des projets ou à continuer dans la situation actuelle. Parmi eux, certains développent des idées suicidaires » Aussi « 50% des jeunes suivis souffrent par conséquent d'une détresse massive et réactionnelle à un facteur de stress. »(MSF &Comede, 2021, p.23)

Plusieurs hypothèses concernant ces facteurs de stress sont alors possibles. On peut noter dans un premier temps la grande précarité à laquelle ils sont confrontés : « Dépourvus de protection, de statut administratif et de représentation légale, les jeunes se savent isolés et vulnérables »(MSF &Comede, 2021, p.23). On retrouve également une forte discontinuité dans leur parcours de vie en France rendant difficile la création de lien qui pourrait permettre une sortie de l'isolement. Ainsi, on observe un grand sentiment de solitude lié à leur isolement effectif de la société mais également à l'absence de proche à un âge où ils bénéficient normalement encore de l'étayage parental. Les ruptures qui peuvent se produire « font écho à des ruptures antérieures à l'exil et risquent d'aggraver la souffrance psychique des jeunes. » (MSF &Comede, 2021, p.28). Dans ce cadre on note également les difficultés d'intégration liée entre autre à une maîtrise du français qui peut être très partielle. « Or du degré de maîtrise de la langue dépend le degré de compréhension de l'environnement. Les jeunes qui maîtrisent le français se sentent plus en sécurité car ils se repèrent plus facilement dans l'espace ».(MSF &Comede, 2021, p.28) D'où l'importance d'une prise en charge scolaire rapide, également source de stress pour les MNA, très désireux de se former. Enfin, l'absence de considération qui découle de la décision de non-reconnaissance de minorité peut-être vécue très violemment. En effet, une décision défavorable vient remettre en question les récits de vie des jeunes, récits souvent très violents. « Remettre en cause la véracité de ces expériences

constitue une douloureuse atteinte narcissique. »(MSF &Comede, 2021, p.25) Le rapport précise que tous ces symptômes sont très faciles à relier avec les conditions de vie en France car ils « cessent lorsque les jeunes sont pris en charge dans un environnement sécurisant et adapté à leurs besoins, dans le cadre de la protection de l'enfance ». (MSF &Comede, 2021, p.23)

Le rapport poursuit par la dépression définit par l'OMS comme « un trouble mental courant, caractérisé par la tristesse, la perte d'intérêt ou de plaisir, des sentiments de culpabilité ou de faible estime de soi, des troubles du sommeil ou de l'appétit, d'une sensation de fatigue et d'un manque de concentration. ». Sur la cohorte de jeunes 12% sont atteints de dépression et parmi eux, 62% souffrent de dépression aiguë et 38% de dépression chronique.

« La dépression chez les MNA peut être liée tant aux événements vécus dans le pays d'origine ou sur la route migratoire qu'aux conditions de vie précaires et instables en France [...] En effet, la plupart des dépressions diagnostiquées par les psychologues de MSF et du Comede sont liées à un deuil pathologique induit par le décès d'un parent dans le pays d'origine ou d'un accompagnant sur la route de l'exil. Les jeunes sont alors séparés des personnes qui les soutenaient et vivent cette perte sur un versant abandonnique. Toutefois, la dépression chez les MNA peut également être liée à la longueur et à l'incertitude des procédures administratives. »(MSF &Comede, 2021, p.20) Ainsi la dépression que l'on peut retrouver chez les MNA s'inscrit souvent dans le cadre des troubles mentionnés plus haut, qu'il s'agisse du psychotraumatisme ou des troubles psychiques réactionnels à la précarité des conditions de vie en France.

Je ferme le rapport, écœurée tant de ma lecture en voiture que du contenu de celle-ci, me renvoyant à la réalité des jeunes que je vais suivre.

Chapitre 4 : L'éducation psychomotrice ?

Lundi 27 décembre 2021, 18h37, maison douillette de mes parents. Allongée sur mon lit, la tête calée sur une montagne de coussin, je me questionne sur ce projet que je suis en train de monter auprès des jeunes de l'association DAE. Qu'est ce qui pourrait être le plus dans leur intérêt, quel cadre je pourrais adopter... Le fait qu'ils soient en attente de

scolarisation me fait me poser des questions sur la place que pourrait avoir l'éducation psychomotrice auprès d'eux.

On peut considérer que l'éducation psychomotrice est une sous-catégorie de prévention. « L'éducation psychomotrice touche l'intervention favorable au bien-être et au développement global harmonieux de l'enfant à travers son activité corporelle, de manière à assurer son autonomie et son dynamisme » (Lauzon, F. 2020, p. 7). Aussi, l'éducation psychomotrice se fait classiquement dans le cadre de l'école. Le psychomotricien y intervient auprès des enfants, des équipes et des familles. L'objectif est de permettre aux enfants de s'approprier leur corps, l'espace et le temps et la relation aux autres en proposant des ateliers et des stimulations. Il permet la consolidation des pré requis nécessaires aux apprentissages scolaires. Il est également garant du respect de la temporalité « psychomotrice » individuelle de chaque élève et de la nécessaire dimension ludique de l'apprentissage. Aussi, il accompagne les équipes en ce sens et participe à leur formation sur le développement psychomoteur de l'enfant. Enfin, il informe et accompagne les parents dans une démarche de compréhension, d'éducation ou d'orientation si nécessaire (Valentin-Lefranc, A. 2015).

DAE a une proposition de scolarisation alternative en attendant de pouvoir intégrer une école de la République. Aussi sur le temps court de cette scolarité, d'environ 6 mois, quel pourrait être le rôle du psychomotricien ? Sachant que nous sommes hors du cadre classique de l'école, auprès d'une population avec des particularités et des enjeux différents de ceux rencontrés en école, là où intervient classiquement le psychomotricien en éducation psychomotrice. De plus c'est un âge où habituellement les fondamentaux sont appris. Cependant il est possible que leur histoire de vie faite de ruptures n'ai pas toujours permis ces apprentissages.

Ainsi, il m'apparaît comme pertinent de proposer des ateliers de l'ordre de l'éducation psychomotrice. Il pourrait être également intéressant d'intervenir auprès d'eux et des équipes. Il me semble tout de même important de noter les différences avec le travail classique en école. Pour commencer, il n'y a pas de parents, pas d'entourage soutenant en dehors des équipes de l'association. Il s'agit donc d'un travail différent plus centré sur les jeunes et l'équipe en prenant en compte cette particularité qu'est l'absence d'entourage soutenant ; chose que l'on peut aussi retrouver sous d'autres formes à l'école. Il n'y a, pour le moment,

pas de programme de l'éducation nationale à suivre. Cependant il y a des objectifs clairs autour de l'intégration, que cela soit dans une classe normale ou dans la société en général. Enfin, ce sont des adolescents et pas des enfants ce qui pourrait sembler limitant dans notre domaine de compétence. Cependant, il faut rappeler que les adolescents sont toujours en développement psychomoteur et ont leurs propres particularités psychomotrices comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.

Intégration, éducation psychomotrice, corps comme médiation, troubles psychiatriques... les idées s'emmêlent dans ma tête sans vraiment s'ordonner. Il me faut un sujet plus précis. Pourquoi pas le temps ?

Chapitre 5 : La complexité du temps : le temps en psychomotricité

Jeudi 30 décembre 2021, 19h21, toujours dans ma chambre d'enfant. Je ferme *Le langage silencieux* d'Edward T. Hall, je m'allonge sur mon lit et regarde le plafond. Les secondes s'égrainent, marquées par le tic-tac de la montre attachée à mon poignet. Alors que ces secondes deviennent des minutes je ferme les yeux et songe à cette notion de temporalité que j'ai décidé d'explorer avec les jeunes. J'ai tout de suite été attirée par l'utilisation de l'item psychomoteur du temps comme le fil rouge de mes séances. En effet, en reprenant nos observations estivales des jeunes cela m'a paru évident : leur rapport au temps semble être un item psychomoteur impacté et fragilisé pour chacun.

1. Une première définition :

Le temps est un terme vaste difficile à définir tant il désigne des entités différentes. Parmi les vingt-deux définitions du dictionnaire français Larousse en ligne, j'en ai retenu trois qui me semblent représentatives des différents aspects de cette notion que nous allons aborder. Ainsi le temps est une « notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les événements ». Il s'agit également d'un « mouvement ininterrompu par lequel le présent devient le passé, considéré souvent comme une force agissant sur le monde, sur les êtres ». Pour finir on peut également parler du temps comme une « durée considérée comme une quantité mesurable. »

Ainsi, nous verrons dans cette partie que l'on retrouve différents types de temps et différents types de rapport à celui-ci selon le niveau de développement, le contexte et la culture. Il s'agit dans un premier temps de définir le temps en psychomotricité :

2. Les termes du temps en psychomotricité :

Pour commencer il me semble important de spécifier qu'en psychomotricité le temps est très lié à une autre notion fondamentale : l'espace. On parle ici d'une « double fonction d'étayage – sensori-moteur et psychique-» (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015, p.219). Ainsi le tandem espace-temps a de nombreuses fonctions psychomotrices. Ce sont « les organisateurs du corps. Ils donnent un cadre de référence à nos sensations, nos perceptions, nos mouvements et nos gestes. Ils sont à la fois agent intégrateur, étai et référentiel de notre vécu psychomoteur. Mais Espace et Temps jalonnent également en permanence l'expérience relationnelle et offrent des appuis pour intégrer et inscrire ces expériences sur un plan symbolique, dans la dynamique de la construction de l'être, depuis l'émergence de la subjectivité et tout au long de la vie. » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015, p.219).

Aussi pour continuer et détailler les différentes composantes du temps il me semble essentiel de parler du lien entre le temps et le développement psychomoteur de l'enfant.

La plupart des notions temporelles, dans leur compréhension et leur maîtrise apparaissent relativement tardivement. Cependant il existe chez tout être vivant une organisation temporelle intrinsèque à sa propre existence. Ainsi, l'être vivant a une connaissance du temps qui est même antérieure à l'ouverture des organes de sa sensibilité au monde extérieur. « Pourvu d'une régulation temporelle naturelle, en effet, l'être vivant se prête à des modulations de cette régulation stimulées par le monde extérieur, sans qu'il ait lui-même à y réfléchir au sens conscient du terme. » (Barreau, H. 2009, p.23) Cette connaissance est due en grande partie aux différents rythmes structurant l'enfant, voir l'être vivant ici, notamment les rythmes biologiques.

Aussi dans un premier temps, « le temps est un organisateur fondamental qui permet à l'enfant d'organiser sa perception du monde, de son corps propre, de son environnement, d'agir et de penser [...] Cette structuration est à relier avec la construction psychique de l'enfant : les mouvements maternels, les premières séparations, les regards, les expériences

sensorielles contribuent à l'intégration progressive des données de la temporalité, du rythme, de la spatialité des êtres et des choses en même temps qu'ils déterminent la capacité relationnelle, l'intégrité psychique, la constitution du moi » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015, p. 224, 225)

Nous pouvons ensuite détailler les différentes composantes du temps qui vont être acquise progressivement par l'enfant. C'est sur ces composantes que je pourrais venir travailler en séance.

Tout d'abord, on distingue « le temps objectif qui est le temps mesurable, universel (l'heure de la montre par exemple) du temps subjectif relevant d'avantages de l'impression vécue selon le contexte (dans certains cas attendre quelques minutes peut paraître des heures !). » (D'Ignazio, A., & Martin, J., 2018). La distinction entre ces deux temps et sa compréhension est très progressive : « L'adaptation de l'adulte tend à réduire l'écart et mène à la conscience de la subjectivité de certaines situations ; l'enfant, lui, fonctionne de manière très intuitive. » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015, p.225). On parle de chronognosie : « appréciation subjective du temps qui s'écoule » (Dictionnaire-médical.net)

Qu'il soit subjectif ou objectif le temps comprend diverses composantes plus ou moins essentielles : « Le temps comprends trois composantes majeures : l'ordre, la durée et la succession [...] qui vont progressivement être appréhendées par l'enfant et constituer la base de sa structuration temporelle. » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015).

Nous pouvons débiter par l'ordre et la succession qui régissent de nombreux aspects de notre vie et sont la base des autres caractéristiques temporelles : « Une semaine est une semaine parce qu'elle comprend sept jours, mais aussi parce que ces jours se suivent dans un ordre fixe » (Hall, E. T. 1984, p.169). De plus, il s'agit des premiers et seuls repères possibles pour l'enfant de moins de 5 ans : « l'enfant perçoit des critères d'ordre et de succession lorsqu'il vit de façon passive ou active des évènements identiques ou des séquences d'évènements qui se répètent régulièrement. Cette perception est sécurisante : elle lui permet de se situer dans le temps (avant manger, après le bain, l'heure de mamans après le goûter...) et lui donne l'impression de le maîtriser quelques peu. » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015) L'ordre est également un moyen de s'inscrire dans le temps : « si nous n'avons pas perdu la

trace de faits apparemment identiques, c'est que nous les distinguons au moyen de leur ordre » (Hall, E. T. 1984, p.170).

Poursuivons par une autre notion fondamentale : la durée « La durée correspond à la quantité de temps entre deux repères, le début et la fin d'une action (durée d'une promenade) ou deux actions différentes (temps qui s'écoulera entre le retour à la maison et le départ au cinéma) : dans ce cas, on peut aussi parler d'intervalle. Cette notion fait appel à la séparation, aux limites » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015). Vers 5/6 ans l'enfant perçoit la différence entre certaines durées (D'Ignazio, A., & Martin, J., 2018). Comme les autres composantes du temps, il y a une part objective à la durée : la promenade a duré 15 minutes montre en main, mais également une part subjective : ce cours m'a semblé durer des heures. « Husserl a d'ailleurs insisté, dans ses Leçons sur la conscience intime du temps, sur le fait que la durée est un élément de la « représentation » et non de la « présentation » ou « perception » proprement dite du temps, un élément qui réclame une sorte de retour de l'expérience sur elle-même. C'est alors que la durée, même s'il s'agit d'une durée concrète et particulière, est identifiée comme un laps (de temps) compris entre deux bornes. » (Barreau, H. 2009, p.41)

A cette base constituée de l'ordre, de la succession et de la durée, d'autres caractéristiques temporelles vont être intégrées au cours du développement de l'enfant et venir enrichir cette structuration : « on peut citer l'intervalle, l'irréversibilité, la vitesse, la notion de cycle et de périodicité puis plus tard le rythme. » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015, p.225). Concernant les cycles : « l'enfant exposé au retour régulier de certaines séquences d'évènements va progressivement s'en représenter le fonctionnement (jour de la semaine et retour du week-end, cycle des saisons...). » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015, p.227).

La continuité et l'irréversibilité du temps « s'acquièrent très progressivement. L'enfant fait l'expérience d'un temps qui s'écoule sans jamais s'arrêter ni repartir en arrière. » (Pavot, C., & Galliano, A. C., 2015, p.227). Cette expérience est très liée à la découverte et l'acceptation de la notion de finitude. Pour ce faire, il semble important que l'enfant s'inscrive dans une histoire familiale et humaine : « L'ordre et l'articulation des temps générationnels sont des constituants symboliques majeurs qui organisent l'espèce humaine, qui construisent l'enfant dans ses repères et lui donnent une place dans la préhistoire et l'histoire familiale. Un

être humain, pour se construire, a besoin des autres êtres humains autour de lui, afin que son humanité advienne. » (C. Potel, 2015, p.248)

Je reparlerais de ces deux dernières notions au travers des hypothèses concernant ma population d'études.

Il s'agit maintenant de détailler une dernière composante du temps : une notion éminemment psychomotrice, à la fois avancée et archaïque : le rythme.

Tout d'abord, il faut noter l'existence de rythmes biologiques qui ne sont pas intrinsèques à notre espèce mais qui sont présents de différentes manières chez tout être vivant. On constate chez tous les êtres vivants que « toute les activités élémentaire (respiration, circulation, transmission nerveuse quand elle existe) sont également rythmique » (Barreau, H. 2009, p.25). Chez l'humain, on retrouve différents rythmes biologiques (rythme cardiaque, respiratoire, rythmes digestifs, de la vigilance, cycles hormonaux) et même si « les rythmes circadiens, d'environ vingt-quatre heures, semblent prédominants, il existe également des rythmes circamensuels (menstruations chez la femme) et même des rythmes circannuels ». (Barreau, H. 2009, p.25).

Le bébé dès sa naissance (et même avant) est confronté à ces rythmes biologiques. En parallèle de ceux-ci, on retrouve des rythmes externes (saisons, semaines, présence/absence...). « Ces rythmes, le respect de ceux de l'enfant, l'accompagnement par le langage des rythmes extérieurs sont le vecteur indispensable de la structuration temporelle de l'enfant. Mais ils sont aussi la toile de fond de la stabilité des relations, de la permanence de l'objet, l'invariabilité des retrouvailles après les séparations étayant la sécurité affective... » (C. Pavot, A.C. Galliano, 2015, p.228). Il apparaît alors que le rythme est un outil essentiel de l'adaptation de l'enfant à son environnement : non seulement les cycles et les rythmes le rassurent mais ils lui permettent d'entrer en relation. Le rythme est en effet un moyen d'accordage, notamment avec la mère ou son substitut : de par l'alternance de sa présence et de son absence elle crée un rythme rassurant suivant une autre alternance rythmique : le besoin et la satisfaction. Ainsi le temps de l'attente se crée entre le besoin cet « état de besoin et de manque, l'insatisfaction totale et intransigeante » qui saisit le bébé et la satisfaction « sensation d'être plein ». « Le rythme devient ternaire. Un, deux, trois, un, deux, trois, valse

entre besoin, attente, satisfaction. Une attente non vide, une attente créée par lui comme un moment de jeu. » (C. Potel, 2015, p.245). C'est pourquoi « Les repères de rythmes et de durée contribuent dès la naissance à la construction de cette image et de ce sentiment d'être soi. » (C. Potel, 2015, p.242).

De plus, la maîtrise du rythme a des répercussions sur toutes les sphères psychomotrices de l'enfant : « Les grandes fonctions psychomotrices témoignent d'une organisation rythmique, harmonieuse ou non, du corps dans sa globalité : les sauts (pieds joints, sur un pied) les équilibres statiques et dynamiques, les coordinations gestuelles impliquent une organisation temporelle et rythmique importante qui va s'affiner en fonction de l'âge de l'enfant, en fonction de sa maturité affective, en fonction de son équipement neuro-physiologique et musculaire, enfin en fonction de l'intégration dans le schéma corporel du sentiment d'habiter son corps et son enveloppe. » (C. Potel, 2015, p.247) C'est également un moyen de se retrouver, de s'accorder ensemble, autour d'un même rythme. Se retrouver autour d'un même rythme convoque de nombreux autres accordages, notamment une modulation tonique similaire, à la fois de posture, fond et d'action.

Le rythme nous permet donc cette adaptation au monde extérieur, même à l'échelle de la société. « Nous avons tous des rythmes différents et pourtant nous devons nous adapter à des rythmes collectifs, professionnels, sociaux. » (C. Pavot, A.C. Galliano, 2015, p.228). Ainsi, nous avons besoin du rythme pour nous adapter : « C'est comme si l'organisme disposait, à côté de ses horloges internes, de chronomètres indépendants fixés sur le système nerveux, qui s'adaptent aux changements du monde extérieur en vue de déclencher un comportement adapté. Ce à quoi l'organisme s'adapte bien, c'est donc à des rythmes, qu'il est capable de répéter. » (Barreau, H. 2009, p.33)

Pour conclure « le rythme, omniprésent, du fond de notre corps propre aux réalités sociales et collectives nous inscrit-il d'emblée et tout au long de notre vie à la dimension du temps. » (C. Pavot, A.C. Galliano, 2015, p.229)

3. Organisation temporelle :

Ainsi à travers l'apprentissage et l'intégration progressive de ces différentes composantes du temps va se structurer chez la personne une organisation temporelle. Celle-ci

s'appuie sur cinq piliers décrits ainsi par Aurélien D'Ignazio et Juliette Martin :

« La connaissance lexical des différentes notions temporelles : il s'agit de l'apprentissage des différentes notions temporelles (maintenant, bientôt, vite/lentement, aujourd'hui/hier, jours de la semaine...)

L'orientation temporelle : se situer et s'orienter dans le temps nécessitent au préalable une bonne connaissance de repères temporels.

La perception temporelle : se représenter une durée par la confrontation du temps objectif et du temps subjectif

L'adaptation temporelle : ajuster son action aux différences contraintes temporelles (vitesse, durée...).

La structuration temporelle : « découper » le temps en séquences (structurer une journée, planifier un moment, créer un rythme). »

Comme nous l'avons vu cette intégration temporelle est progressive et la rythmicité des sensations en est le premier facteur (C. Potel, 2019). Dans tous les cas il faut noter que, si « certains concepts temporels s'apprennent (comme le nom et l'ordre des mois de l'année par exemple), la plupart doivent se vivre et s'expérimenter pour être véritablement intégrés. » (D'Ignazio, A., & Martin, J. (2018).

4. Rapport au temps culturel :

Mes précédentes parties sur le temps s'appuie sur des auteurs occidentaux. L'apprentissage des concepts temporels peuvent certes pour la plupart être considérés comme universel car inhérent à notre espèce. Cependant il existe une grande dimension culturelle non négligeable à cette intégration temporelle que nous allons détailler ici. En effet, au vu de la population sur laquelle j'écris actuellement, cela m'apparait comme une étape indispensable. Je me base principalement ici sur le travail de l'anthropologue Edward T. Hall et me place donc dans sa grille de lecture.

Dans un premier temps, il s'agit de définir ce qui est de l'ordre de la culture dans le

temps ainsi que la grille d'observation dans laquelle je me place ici pour en parler.

Toute société et toute civilisation a une conception et une organisation du temps spécifique mais qui s'appuie sur des dénominateurs communs. En effet, on retrouve chez chacune d'entre elle au moins trois manifestations différentes des régularités s'inscrivant dans la vie quotidienne : le temps cosmo-bio-social, les calendriers et les horloges. (Barreau, H. 2009). Barreau définit le temps cosmo-bio-social ainsi : « Le « temps social commun » enseigné aux enfants et aux adolescents résulte des conventions instituées par les adultes. Ces derniers ne peuvent les fabriquer selon leur bon plaisir. Ils doivent tenir compte des phénomènes naturels qui embrassent la vie humaine et qui ne lui permettent pas de faire n'importe quoi n'importe quand. Si les Anciens ont connu des civilisations brillantes, malgré le peu de moyens techniques dont ils disposaient, c'est qu'ils ont su régler leur « temps social commun » sur le devenir général du monde qui les entourait et qui était lui-même réglé par ce que nous pouvons appeler le « temps cosmo-bio-social ». (Barreau, H. 2009, p.57). S'ajoutent donc dans la continuité du temps cosmo-bio-social les calendriers et les horloges. « Si la succession des événements échappe pour leur plus grande part à la maîtrise de l'homme, celle des saisons, des mois et des semaines peut être intelligemment repérée et calculée à l'avance, comme en témoigne le calendrier, et celle des heures se distingue par le fait qu'elle peut être artificiellement mesurée » (Barreau, H. 2009, p.65). Ainsi, à la base même de toute civilisation on retrouve cette maîtrise du temps par l'homme. Reste à s'intéresser à ce qu'il va en faire.

Dans *Le langage silencieux*, Hall et son collaborateur Trager définissent « trois sortes de temps: le temps formel, connu, reconnu et expérimenté par chacun dans la vie quotidienne » qui peut s'apparenter à la succession du temps à notre expérience de celle-ci, « le temps informel, lié à des références situationnelles et imprécises du genre « dans un moment », « plus tard », « dans une minute », etc. » correspondant à des cycles et « le temps technique, système totalement différent utilisé par des scientifiques et des techniciens, et dont la terminologie déroute le profane » renvoyant à la mesure du temps et au calendrier. (Hall, E. T. 1984, p.83) C'est d'ailleurs en partant de cette découverte des trois sortes du temps qu'ils ont établi leur théorie des trois niveaux de la culture: formel, informel et technique.

Le lien entre ces trois niveaux est important pour l'étude du temps culturel. Par

exemple souvent « les systèmes techniques deviennent des systèmes formelles et les gens réagissent comme s'il s'agissait toujours de schémas techniques. » « Les changements techniques sont aisément visibles, analysables et transmissibles. Ils ouvrent la voie à d'autres changements et souvent à l'amélioration de la qualité de l'objet. Ils bousculent souvent les normes formelles traditionnelles et leurs effets sont considérables. Leur ensemble, rendu cohérent et accepté de tous, forme la base d'un système formel nouveau. Notre système de division du calendrier est un exemple d'une innovation technique résultant d'une foule de petits changements techniques qui en vinrent à former un ensemble schématique accepté de tous; et si bien accepté que les divisions telles que l'heure ou la semaine sont considérées comme des divisions « naturelles » du temps. En fait, ce système est tellement formel que lorsque les Anglais modifièrent leur système de division du temps en fonction du calendrier grégorien en 1752, il y eut des révoltes. On criait: « Rendez-nous nos quatorze jours. » » (Hall, E. T. 1984, p.110)

Le temps informel va particulièrement nous intéresser ici : en effet il « est vague parce que de caractère situationnel » « Lorsque quelqu'un dit « Cela prendra un moment », il vous faut le connaître personnellement, sans oublier le contexte global de sa remarque, avant de pouvoir dire ce que signifie l'expression « un moment ». » (Hall, E. T. 1984, p.173). Ainsi, vu que dépendant fortement de la situation et de l'individu, ce temps est d'autant plus susceptible de bouger selon la culture.

Mais avant de se pencher sur les différences entre les cultures, il me semble important, dans, un second temps, de comprendre ce qu'est notre conception du temps occidentale.

Edward T. Hall prend pour modèle la conception du temps par les Américains à la fin du XXe siècle. Je pense cependant qu'il s'agit tout de même d'un temps qu'on peut qualifier d'Occidental et qui peut, à quelques nuances près, entrer en résonance avec notre conception du temps actuel en France, à Paris.

Je commencerais par ce qui me semble être le plus caractéristique de notre conception occidentale du temps : sa valeur. Il ne faut pas le perdre. Cela induit son caractère tangible « nous faisons du temps une commodité. On peut l'acheter, le vendre, le gagner, le dépenser, le prendre, le gaspiller, le mesurer. » (Hall, E. T. 1984, p.170). Le temps s'inscrit ici

naturellement dans notre société occidentale capitaliste. « Pour ceux qui ont été élevés dans la tradition occidentale, le temps est une chose qui prend place entre deux points. En Occident, la durée est le principe implicite le plus répandu en ce qui concerne la nature du temps. » (Hall, E. T. 1984, p.170) ce n'est pas le cas dans toutes les cultures et parfois cette notion est totalement absente comme chez les Hopis « pour eux le temps n'est pas une durée mais un ensemble de choses différentes. Il n'est ni fixé ni mesurable dans le sens où nous le concevons » (Hall, E. T. 1984, p.170). A l'inverse, il nous semble naturel de quantifier le temps : « L'Américain ne conteste jamais le fait que le temps doit être planifié ni que les événements à venir doivent s'inclure dans un horaire. [...] Les promesses de rendez-vous sont prises très au sérieux. Il existe des sanctions pour ceux qui sont en retard ou ne tiennent pas leur engagement dans un temps requis. » (Hall, E. T. 1984, p.172). Pour expliquer cette conception occidentale du temps, Edward T. Hall décrit notre perception de l'univers comme un système ordonné dont il est notre devoir d'en découvrir l'ordre et de le transposer par des modèles intellectuels. Ainsi « L'Américain part du principe qu'il travaille avec un système synthétique. [...] Nous nous trouvons en difficulté chaque fois que nous rencontrons des gens dont le système-temps n'inclut pas cette note synthétique. » (Hall, E. T. 1984, p.171)

Nous allons justement nous intéresser à ces difficultés en étudiant dans un dernier temps, les différents types de perception culturelle du temps et leur confrontation

Dans son ouvrage *Le langage silencieux* E.T. Hall distingue deux modes d'appréhension du temps, la monochronie et la polychronie. Selon lui, les peuples ayant une culture monochrome ont tendance à compartimenter et à diviser le temps selon les tâches à accomplir. Aussi les individus de ces peuples sont désorientés s'ils doivent exécuter trop de tâches en simultanées. A l'inverse, les individus polychrones, ont plutôt tendance à mener plusieurs opérations à la fois, à la façon de jongleurs (1984). Les peuples occidentaux se caractérisent ainsi par un fonctionnement très monochronique. « Le monochronisme exprime l'idée de faire une seule chose à la fois » (Hall, E. T. 1984, p.178). La confrontation de ces deux modes de fonctionnement peut alors s'avérer complexe et est très révélatrice des différences culturelles de conceptions du temps.

Aussi, comme vu ci-dessus, en Occident nous faisons preuve d'une grande rigidité au niveau du temps. « Nos habitudes déroutent l'Arabe. Il part d'un point et continue jusqu'à ce

qu'il ait terminé ou qu'un évènement se produise. Le temps est ce qui arrive avant ou après un point donné. Dans cette différence d'attitude entre l'Américain et l'Arabe, il faut retenir que le premier, contrairement au second, ne peut modifier la répartition des horaires sans enfreindre les normes. Chez nous, les divisions sont sacrées. Si nous avons consacré un temps donné à une activité, nous pouvons changer une fois, deux fois, lorsque nous tentons de savoir combien de temps exige cette activité. Nous ne pouvons pas avancer ou reculer continuellement les limites de nos horaires, bien que certaines activités exigent une souplesse de cet ordre. » (Hall, E. T. 1984, p.183)

Il y a donc une souplesse plus importante concernant la division du temps dans différentes cultures se caractérisant également par la polychronie évoquée plus haut. On peut de plus noter une perception différente de la vitesse du temps : « L'impression que le temps passe plus rapidement ou lentement est lié à l'urgence. Plus le besoin est urgent, plus le temps semble traîner. Cela s'applique aussi bien aux besoins physiologiques qu'aux besoins culturels dérivés [...] Beaucoup d'Américains ayant voyagé à l'étranger y ont ressenti cette absence du sens de l'urgence. » (Hall, E. T. 1984, p.177) Cela ne dit pas que le temps passe plus vite pour les non occidentaux, simplement que deux durées identiques ne sembleront pas s'écouler pareil si est sous-tendu une urgence, urgence qui semble moins présentes qu'en Occident.

Enfin, il s'agit de s'intéresser aux différences entre les cultures en s'inscrivant dans un temps plus long : celui de la généalogie, du passé et du futur lointain. Pour nous « la profondeur est une composante nécessaire du temps ; c'est-à-dire qu'il existe un passé sur lequel repose le présent » (Hall, E. T. 1984, p.171). Ainsi, le sens de l'histoire, que nous percevons comme linéaire est essentiel. Cependant, souvent, dans un sens comme dans l'autre, nous restons particulièrement ancrée dans un temps court, proche, dans le passé : « chez nous, cette note est moins complexe qu'au Moyen-Orient ou en Indochine. L'Arabe cherche ses origines deux ou six mille ans en arrière [...] L'Américain pense qu'on devrait être tourné vers le futur et non s'attarder outre mesure sur le passé » (Hall, E. T. 1984, p.172) comme dans le futur : « Le futur de l'Américain n'est pas très éloigné. On doit obtenir des résultats dans un futur prévisible. » (Hall, E. T. 1984, p.172)

Cette confrontation n'est ainsi pas toujours évidente. En parlant de l'apprentissage du

temps, Edward T. Hall précise « les trois systèmes dont j'ai parlé : formel, informel et technique, utilisent souvent le même vocabulaire. Ceci n'en facilite pas l'apprentissage par l'enfant ou l'étranger » (Hall, E. T. 1984, p.165). Il donnera l'exemple de l'année : « c'est une partie formelle de notre système. Elle comprend 365 jours et un jour supplémentaire tous les quatre ans pour les années bissextiles. C'est aussi 12 mois ou encore 52 semaines. Informellement, nous pouvons dire « Oh, cela prendra des années. » Il faut assister à la conversation et connaître la personne et le contexte pour savoir exactement ce que signifie le mot « années ». Cela peut être une question de minutes, de semaines, ou bien, réellement d'années. Techniquement, l'année est encore autre chose. Elle n'est pas seulement divisée en jours, en heures, minutes, seconde ; il existe différents types d'année de durée différente. » (année tropicale, année sidérale, année anomalistique) (Hall, E. T. 1984, p.165).

5. Hypothèses :

Je repense à nos observations de cet été concernant le sujet de la temporalité et du rythme. Tous les jeunes sans exception se plaçaient dans leur temporalité propre, bien que les volontaires de l'association tentaient d'imposer un rythme régulier. Ils rechignaient parfois à se lever, sautaient des repas, se réveillaient très souvent la nuit... En une semaine, aucun n'a pu réellement s'adapter au rythme de la maison, même si on a pu noter des progrès. Je formulerais deux hypothèses à cela. Tout d'abord une conception culturelle du temps fondamentalement différente de la nôtre : au travers de mes échanges avec eux j'ai pu percevoir une vision du temps bien moins divisée et compartimentée que la nôtre. Par exemple, ils mangeaient quand ils avaient faim et non parce que c'est l'heure du repas. Cela leur semblait complètement naturel. Concernant la seconde hypothèse explicative il semble que leurs rythmes internes et externes aient été complètement bouleversés par la migration. Tout d'abord, d'éventuels traumatismes perturbaient leurs rythmes biologiques, notamment concernant le sommeil. Selon les dires des volontaires, ils se réveillaient la nuit en partie car ils faisaient beaucoup de cauchemars. Les rythmes externes avaient également été troublés par une continuité de ruptures depuis qu'ils avaient quitté leur pays. Cela s'est également traduit au niveau de nos observations de leurs capacités rythmiques en séance. Il y avait beaucoup de difficultés d'accordage, certains allant plus vite que le groupe ou plus lentement sans prendre en compte le rythme de l'autre, ou encore au sein d'un tour de rôle certains pouvant prendre la

parole sans que celle-ci soit arrivée à eux. Bref je suis persuadée qu'il y a beaucoup à faire autour de la temporalité dans un cadre de prévention auprès de ces jeunes. Je suis curieuse de savoir ce qu'il va advenir de mes hypothèses, se basant il est vrai déjà sur des observations et des éléments théoriques.

Je souris à la vision de mon agenda posé sur ma table de chevet. Dans quoi est-ce que je me lance ! Je suis une personne particulièrement organisée dans sa temporalité : mon emploi du temps est millimétré. Et voilà que j'embarque dans un projet de stage et de mémoire reposant sur les difficultés d'intégration et de gestion temporelle de jeunes d'une autre culture. Je pressens déjà l'attente et la désorganisation qu'ils vont me faire subir. Sans compter le fait que le rythme en tant que tel est une de mes difficultés psychomotrices principales. Je n'ai jamais été très douée quand il s'est agi d'apprendre un instrument ou de danser en rythme sur une musique. Enfin, je me rassure en me disant que cela me fera potentiellement un point commun avec les jeunes !

Chapitre 6 : Le cadre en psychomotricité

Jeudi 6 janvier 2022, 17h25, aux alentours de République. Mon téléphone à la main, le numéro de Seydou composé, le pouce suspendu au-dessus du téléphone vert lançant l'appel, je me répète les quelques paroles que je vais adresser au jeune homme s'il décroche. J'ai récupéré ma nouvelle carte SIM pendant les vacances de Noël et je l'ai inséré dans mon téléphone il y a quatre jours, le 2 janvier, pour créer le fameux groupe WhatsApp. Je me suis représentée et leur ai indiqué la date de la première séance : le vendredi 7 janvier à 11h à Ground control. Deux m'ont déjà répondu que c'était bon mais Morgane m'a conseillé de les appeler la veille pour confirmer avec eux. Me voilà donc, sortant de stage, marchant dans les rues de Paris, à appeler les jeunes auprès desquels je suis censée faire de la prévention. Je me sens déjà totalement dépassée : quelle psychomot' appelle elle-même ses patients ! Je suis totalement hors du cadre habituel que j'ai connu en stage, hors du cadre recommandé même, et certainement très loin de mon cadre de confort. Je repense aux cours sur la marginalité de Mr Constant : avec certaines populations, on n'a pas le choix, il faut s'avoir s'adapter !

Le Robert en ligne définit le cadre comme « ce qui circonscrit un espace, une scène, une action ». Le cadre d'une activité est ce qui définit le lieu et le temps de l'activité.

En psychomotricité et en soin en générale on parle du cadre thérapeutique : « ce qui contient une action thérapeutique dans un lieu, dans un temps, dans une pensée. » (Potel, C. 2019, p.321). Cependant, ici, dans le travail de prévention dans lequel je me trouve on ne peut pas parler de cadre thérapeutique car je ne fais pas un travail de thérapie psychomotrice. J'aimerais tout de même reprendre les principaux points d'un tel cadre car il me semble important de les avoir en tête. On pourra retenir que les conditions du travail psychomoteur nécessitent deux éléments essentiels : des conditions très concrètes et des postulats théoriques. On retrouve donc des conditions d'espace devant respecter à la fois des libertés de mouvements, de gestes tout en préservant une certaine intimité tant visuel que sonore, des conditions de temps qui se doit d'être suffisant et régulier, des conditions d'encadrement, de matériel et de fonctionnement institutionnelle. (Potel, C. 2019)

Bien sûr le cadre se doit également d'être adaptable à chaque situation et chaque patient. Le choix des différents fonctionnements « sont organisés par le projet thérapeutique pour le patient en fonction des hypothèses cliniques de départ. » (Potel, C. 2019, p.323)

Nous sommes également cadrés par la loi, identique à tous ainsi que par notre déontologie et notre décret de compétences. La charte de déontologie des Psychomotriciens de l'Association Française de Psychomotriciens Libéraux et de la Fédération Française des Psychomotriciens stipule à l'article 3 que « Le psychomotricien doit, en toutes circonstances, respecter les principes de moralité, de probité et de dévouement indispensables à l'exercice de sa profession de santé. » et à l'article 64 : « Le psychomotricien doit disposer, au lieu de son exercice professionnel, d'une installation convenable, de locaux adéquats pour permettre le respect du secret professionnel et de moyens techniques suffisants en rapport avec la nature des actes qu'il pratique ou de la population qu'il prend en charge. Il ne doit pas exercer sa profession dans des conditions qui puissent compromettre la qualité des soins ou la sécurité des patients. Eventuellement, il doit veiller à la compétence des personnes qui lui apportent leur concours. » S'ajoute bien sûr à cela l'importance et l'obligation du secret professionnel.

Aussi, je dégagerais quatre formes de cadre importantes. Le plus haut, qui englobe tout, est le cadre juridique, le cadre de la loi. Viennent ensuite le cadre de notre profession et le cadre institutionnel. Enfin, arrive le cadre de la proposition, déterminé par le psychomotricien avec tous les intervenants. Dans le cas précis de ce stage il faut ajouter le

cadre de l'IFP.

Je suis donc encadrée à tous ces niveaux et pourtant cela ne m'empêche pas d'avoir l'impression de déborder. Ainsi soit-il ! J'appuie enfin sur le téléphone vert et j'appelle Seydou. Nous mettons du temps à nous comprendre. Demain il ne peut pas, il est à l'école. Je finis par saisir qu'il a été scolarisé. Je le remercie et raccroche. Je ravale ma déception : c'est une très bonne chose pour lui et c'est l'objectif premier de l'association Droit à l'Ecole. J'ai plus de chance pour les trois autres qui me confirment leur présence une fois que je leur ai réexpliqué les choses. En rentrant chez moi j'hésite à envoyer un dernier message sur le groupe et me reprend : il est 18h30, je suis chez moi, je mets la carte SIM en mode avion.

Chapitre 7 : Une séance millimétrée en théorie...

Vendredi 7 janvier 2022, 9h20, suspendue au-dessus de la Seine dans le métro aérien. Ma playlist « relax » dans les oreilles, je relis mon plan de séance. Durant les vacances de Noël, j'ai élaboré ce que j'ai appelé « Temps 0 : la démarche du bilan ». Ayant choisi pour axe un travail de prévention et d'éducation, il s'agit dans un premier temps de faire un point sur les compétences des jeunes avant toute intervention. Après moult hésitation j'ai finalement bel et bien choisi d'orienter mon projet autour du rythme, du rapport au temps et de l'aspect tonico-émotionnel qui s'articule autour de ces notions.

J'ai ainsi prévu une séance de bilan et d'observation qualitative claire, carré comme je l'aime. Ce bilan se déroule en trois parties :

- Un questionnaire afin d'apprendre à mieux connaître les jeunes, tant du point de vue personnel (âge, pays d'origine, intérêts...) qu'en rapport avec le temps (environnement, description du rythme de vie...).
- Trois items de bilan : en premier une demande de la date (jour de la semaine, nombre, mois, année, saison), puis le test d'adaptation au rythme de Gisèle Soubiran afin d'observer, notamment la qualité de la boucle audio-motrice mais également leur régulation tonique ainsi que leur impulsivité. Enfin, je termine avec certaines épreuves de l'examen du tonus, afin d'observer s'il existe un dysfonctionnement tonique (hypo ou hyper tonie, paratonie, syncinésies...) Pour ce faire, je reprends le tonus de fond

avec ballant et extensibilité du membre supérieur (dans l'ordre : ballant des épaules, extensibilité du coude, ballant poignet, extensibilité poignet), le tonus de posture avec équilibre bipodal et unipodal yeux ouverts et pointes de pieds (tenu 10 sec) ainsi que l'accroupissement et le tonus d'action au travers des diadococinésies.

- Une observation libre : au cours d'une proposition d'expressivité finale, je leur demande se s'adapter à une musique. Nous dansons ensemble sur une musique, la musique change et la consigne est d'adapter son rythme, son style, son tonus etc...

Cette séance se terminant bien sûr par une verbalisation.

J'ai également prévu toute la mise en place en détail. J'ai demandé l'aide de Violette et Amélie pour faire cette première séance. Afin de mieux aménager le temps et optimiser l'espace les trois parties ne se dérouleront pas exactement dans l'ordre. Après un temps d'accueil, trois des quatre jeunes s'installeront à l'extérieur de la salle afin de remplir les questionnaires avec l'aide d'Amélie et Violette. Pendant ce temps je ferais passer les items de bilan au quatrième jeune. Nous tournerons jusqu'à ce que tout le monde soit passé et ait rempli son questionnaire. Ensuite afin d'introduire le retour dans la salle nous ferons la dernière proposition.

Ma séance est bien ficelée, j'expire longuement : « ça va aller ! ».

Chapitre 8 : ...et une réalité plus décousue

Vendredi 7 janvier 2020, 11h18, salle des pas perdus de Ground control. Je me tiens désormais devant deux jeunes du groupe, Sagar et Adjoua, Violette et Amélie à mes côtés. Nous sommes assis en cercle sur les fauteuils de la salle arrangée par nos soins.

Je suis évidemment arrivée bien trop en avance à l'association et j'ai dû attendre une vingtaine de minutes qu'elle ouvre ces portes. La salle installée en moins d'un quart d'heure, il m'en restait trois à patienter avant 11h. Je constate l'ironie de la chose. Ma maîtrise du temps anxigène est sûrement bien plus symptomatique que la leur. En accueillant Violette et Amélie, j'ai constaté qu'Adjoua était arrivée avec 20min d'avance. Sagar avait 15min de retard et n'avait pas prévenu. J'ai appelé Assane à 11h10, il m'a dit qu'il faisait la queue pour avoir sa « carte maladie » et qu'il arrivait quand il avait fini. Je lui ai demandé pour combien

de temps il en avait ce à quoi il m'a répondu 10min. Suspicieuse je l'ai repris et ai calculé avec lui qu'au vu du chemin du retour il en avait au moins pour une demi-heure. J'ai donc décidé de débiter sans lui.

C'est ainsi que je me retrouve à entamer la séance. Après un bref tour de prénoms, je commence par me représenter, moi, la psychomotricité, et le projet. Je parle des séances à venir et du fait que je vais écrire dessus dans le cadre d'un mémoire. J'expose ensuite la séance du jour et son déroulement, en suivant ma trame initiale. Tout se déroule bien, plus rapidement que je ne le pensais. Assane arrive une fois que j'ai fini avec les deux autres et je ne lui fais passer que le questionnaire et le bilan.

Après avoir échangé nos observations je reprends les résultats des trois jeunes. Chacun a droit à son compte-rendu de bilan (cf. Annexes 2).

J'ai ainsi pu dresser un bref portrait de chaque jeune. Leurs profils sont relativement similaires. Je suis face à deux garçons et une fille, tous entre 16 et 17 ans. Ils sont originaires d'Afrique de l'Ouest (deux maliens et un ivoirien). Ils sont hébergés dans différents hôtels aux quatre coins de Paris. Tous disent passer la très grande majorité de leur temps entre leur hôtel et l'école. Ils sont, la plupart de leur temps libre, sur leur téléphone ou à écouter de la musique. Les garçons font tout de même du sport, notamment du football. Ils sont dans une classe qui correspond à une classe d'approfondissement des bases de français et de maths. Le français n'est pas leur langue maternelle mais ils l'ont tout de même appris dans leur pays.

Aucun n'est arrivé à l'heure exacte : cela allait d'une demi-heure d'avance à 55 minutes de retard.

Concernant leurs capacités rythmiques c'est assez hétérogène mais on retrouve chez certains des difficultés claires au niveau de la boucle audio-motrice : contretemps, rythme fluctuent...

Au niveau de la régulation tonico-émotionnelle par contre cela est sans appel : tous se présentent sur un versant très hypertonique, avec des réactions de prestance et des paratonies.

Au niveau de la connaissance du temps et des durées : la date du jour n'est pas toujours juste et complète. On peut supposer que cela est partiellement dû à leur niveau de

français mais on peut tout de même émettre l'hypothèse de difficultés à ce niveau. Cela est confirmé par leur rapport aux durées (avance, retard...) qu'il sera intéressant d'observer au fil des séances.

Chapitre 9 : La création des séances de prévention sur le papier

Mardi 18 janvier 2022, 16h03, bibliothèque universitaire de la Pitié-Salpêtrière. Je me pose enfin autour des résultats des bilans afin de construire un projet de séance de prévention. Je le tape sur mon ordinateur, en prenant le soin d'organiser mon écrit.

Projet séance de prévention auprès de MNA à DAE :

« Nous avons ainsi pu observer des difficultés au niveau rythmique et une carapace tonique importante chez chacun des jeunes. Je souhaite mettre en place des séances de préventions psychomotrices concernant la dimension temporelle en passant par le rythme.

J'ai choisi l'expressivité comme médiation pour ces séances de prévention. En effet, notamment pour travailler le rythme, il me semble important de passer par ce qu'ils aiment, ce qu'ils connaissent. Beaucoup m'ont dit apprécier la musique que je souhaite utiliser comme support. De plus, en retournant à nos écrits de cet été, j'ai relevé un autre axe à travailler : l'expressivité justement. « Au niveau émotionnel, les jeunes ne laissaient paraître que très peu d'émotions. Lorsque certains nous paraissaient agacés ou tristes et que nous leur demandions comment ils allaient, ils nous répondaient souvent qu'ils étaient fatigués. Il était difficile pour eux de nous décrire leur état émotionnel même lorsque nous avons créé une relation de confiance. Aussi, lors d'activité de jeux de faire semblant où nous devons incorporer des émotions de manière exagérée, certains jeunes n'y arrivaient pas et restaient très neutres malgré leur volonté de s'impliquer. Certains jeunes, avaient parfois des débordements émotionnels où ils « explosaient » à retardement souvent dans des moments creux de la journée où il n'y avait pas d'activités spécifiques ». On notait également une pauvreté de l'expressivité dans les différents exercices que nous avons pu proposer. Ainsi, la médiation expressivité me permet d'aborder ce rapport au temps et au rythme qui m'importe ici tout en creusant autour de leurs capacités expressives.

Rituels de séance :

Il me paraît essentiel d'introduire des rituels, même sur un temps court de cinq séances. En effet l'objectif est ici de s'inscrire dans une double temporalité : la temporalité de la séance en marquant le début et la fin et la temporalité des séances dans leur « planning » en s'inscrivant dans une continuité.

Rituel de début : Apprentissage des prénoms en rythme : Lancer un rythme simple (en tapant dans les mains et sur les genoux) et laisser le temps que celui-ci s'installe, que chacun s'y adapte. Puis, chacun son tour, en suivant le cercle, chacun prononce son prénom sur un claquement de main et tout le monde le répète au claquement suivant. Le but est d'entrer dans la séance en accueillant tout le monde (par son prénom), en se disant bonjour et en s'adaptant au rythme du groupe. On finit par « le village » : en expression primitive cela signifie que tout le monde est passé. On pourra venir compliquer le rythme au fur et à mesure des séances.

Rituel de fin : Danse du village afin de terminer dans une unité avec le groupe et travailler le rythme du groupe. Il faut s'adapter au rythme de la musique en groupe et donc adapter son tonus ect... Puis on s'assoit et on réalise un court temps de respiration pour se recentrer sur ses ressentis et pouvoir poursuivre par un temps de verbalisation. »

Chapitre 10 : L'attente

Vendredi 21 janvier 2021. 11H40, salle de classe étroite de l'association DAE. Voilà bien trop longtemps que j'attends, Toura sur son téléphone dans un coin de la salle et Violette qui me somme de prendre une décision.

Toura est le quatrième jeune du groupe de psychomotricité que m'a trouvé Morgane. « C'est un ami de Sagar, ce dernier a beaucoup apprécié la première séance de psychomotricité alors il lui a proposé ». Je crois que ma première réaction a été la surprise : « Ah bon, Sagar a vraiment aimé cette séance de bilan où ils n'étaient que deux. ». J'ai donc donné rendez-vous une demi-heure avant à Toura avec Violette pour réaliser sa partie bilan. Nous l'avons terminé à 10h58, deux minutes d'avance. Depuis nous attendons les autres pour débiter la séance. A 11h10 je les ai appelés. Pas de nouvelles d'Adjoua et les deux autres

avaient des démarches administratives à faire ce matin, l'un est sur le chemin pour arriver à Ground Control (« maximum 15min ») et l'autre n'en a également que pour 10min.

Force est de constater que le résultat est tout autre. Toura a l'air de s'ennuyer et de se demander ce qu'il fait là, mon cadre est explosé et j'en perds le sens. Violette me fait savoir que selon elle, soit je fais quelque chose avec Toura, soit j'annule la session d'aujourd'hui à cause du retard. C'est ce que je finis par faire à 11H50, presque 1h après le début présumé de la séance. J'envoie un message aux jeunes sur WhatsApp pour leur annoncer, Sagar s'excuse et me dit qu'il sera là la semaine prochaine, Adjoua me dit simplement qu'elle ne sera pas là aujourd'hui ce qui m'agace parce que c'est un peu tard et Assane ne me répond pas mais je l'aperçois un peu plus tard dans les locaux de l'association. Je lance à Toura un « A la semaine prochaine » auquel il me répond « Inchallah ». « Si Dieu le veut » donc. D'accord, me voilà bien.

Je me rends à la bibliothèque universitaire comme je l'avais prévu, pour avancer sur la théorie mais je suis dépitée. Je remets tout en question : mon cadre, si cher à ma pratique, a-t'il un sens dans un tel contexte. Ai-je été trop ambitieuse ? Suis-je en train d'essayer de plaquer ma vision des choses sur des jeunes à mille lieux de là ?

Chapitre 11 : Travailler en transculturel

Mardi 25 janvier 2022, 16h43, Bibliothèque universitaire de la Pitié-Salpêtrière. Je relis mes cours de gérontologie en laissant mon esprit divaguer vers Ground Control. J'ai toujours su que j'étais dans un cadre de travail transculturel mais je crois que je n'en avais pas totalement pris la mesure. Parler, étudier, écrire un mémoire autour de la culture et du transculturel ne me dédouane pas de toute influence culturelle, au contraire : comme dit E. T. Hall « La culture a aussi, bien sûr, des aspects culturels » (Hall, E. T. 1984, p.39). Aussi, avant de pouvoir m'intéresser à la culture des autres il faudrait que je comprenne la mienne et les modèles d'interprétation de la culture par ma culture. Très métaphysique tout ça. C'est ce que j'ai essayé de faire en étudiant le rapport au temps culturel. Il faut désormais que je m'intéresse de plus près à ce que signifie travailler en transculturel.

Si je devais définir spontanément la culture je dirais qu'il s'agit d'un Tout,

caractéristique de chacun, dépendant de la société et de la famille où l'on a grandi. Cette définition étant plus que vague je suis allée chercher celle du dictionnaire de français Larousse : « Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation ».

« Ensemble des phénomènes matériels et idéologique » voilà qui est bien vaste. La culture touche des pans de nos vies très diverses et son expression est parfois très différente. Par exemple, un des points importants à prendre en compte en séance et de manière plus générale est l'expression des émotions : « Au Japon, [...] le rire n'exprime pas forcément la joie. Il peut signifier l'embarras. De même, les larmes ne sont pas toujours l'expression de la tristesse. » (Hall, E. T. 1984, p.119). Mais il existe tant d'éléments à prendre en compte. Je ne tenterais donc pas de proposer ici une description détaillée, philosophique ou anthropologique de la notion de culture. Aussi, je tacherais simplement d'exposer certains points ayant attrait au travail en transculturalité.

Mais justement, si « travailler en transculturel » est une expression qui m'est venue spontanément en tête d'où vient-elle ? Quelle différence entre l'interculturalité et la transculturalité, deux mots qui ne semblent pas être entrés dans le dictionnaire de Microsoft Word au vu de leur soulignement rouge ? Nous nous plaçons ici dans un paradigme d'ethnopsychiatrie, c'est-à-dire pour simplifier fortement, une étude de la psychiatrie individuelle prenant en compte la dimension culturelle. Devereux, fondateur de l'ethnopsychiatrie, y reconnaît trois types de thérapies : « 1. Intraculturelle : le thérapeute et le patient appartiennent à la même culture, mais le thérapeute tient compte des dimensions socioculturelles, aussi bien des troubles de son patient que du déroulement de la thérapie. 2. Interculturelle : bien que le patient et le thérapeute n'appartiennent pas à la même culture, le thérapeute connaît bien la culture de l'ethnie du patient et l'utilise comme levier thérapeutique [...]. 3. Métaculturelle : le thérapeute et le patient appartiennent à deux cultures différentes. Le thérapeute ne connaît pas la culture de l'ethnie du patient ; il comprend, en revanche, parfaitement le concept de « culture » et l'utilise dans l'établissement du diagnostic et dans la conduite du traitement ». (1978). Le terme thérapie métaculturelle peut désigner une thérapie transculturelle pour d'autres auteurs. Ainsi l'idée est que, malgré l'absence de connaissances

spécifiques du milieu culturel du patient, le thérapeute se base sur la prise en compte essentiel de la variable culture en tant que telle.

Mais le terme transculturel dépasse le cadre de la thérapie. Le préfixe trans- peut signifier à la fois traverser, comme ici la traversée d'une culture à l'autre, et au-delà, au-delà de la culture : « La transculturalité par opposition à l'interculturalité, selon la définition de Chantal Forestal, vise bien plus qu'une acceptation et que la connaissance de l'Autre. Elle a pour objectif de transformer les représentations et les modes de penser les relations entre êtres humains en s'appuyant sur des valeurs humanistes « égalité, liberté, fraternité » et culturelles : la laïcité et le libre arbitre. » (Blaise, M. 2008, p.451) Ce que je comprends ici, c'est qu'en plus d'accepter et d'apprendre à connaître la culture d'autrui je dois la considérer comme égale à la mienne et permettre à la personne de l'exprimer en toute liberté et bienveillance. Je poursuivrais cette tentative d'explication par la définition de Marie-Rose Moro de l'acculturation : « ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de culture différentes et qui entraîne des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (T. Baubet, M.R. Moro, 2013, p.226). Il s'agit donc d'une adaptation d'un individu au milieu socioculturel dans lequel il vit mais qui entraîne également une adaptation du milieu à l'individu. On est donc bien ici dans un phénomène transculturel.

Bien sûr, ces belles idées de transculturalité ne sont pas aussi facilement applicables et appliquées. Bien souvent, l'acculturation ne se fait que dans un sens et l'on retrouve l'idée de « traumatismes d'acculturation des immigrants qui peuvent être considérés tantôt comme « bien acculturés » tantôt comme « mal acculturés » selon leur degré maîtrise de la langue française » (Forestal, C. 2008, p. 394). L'objectif ici est donc de se placer dans une perspective transculturelle et de tenter de s'acculturer avec l'autre. Cependant il sera également important d'avoir cet élément en tête également dans la compréhension des jeunes. L'expérience du racisme par exemple peut avoir de grandes conséquences sur la santé mentale des populations migrantes comme le décrit Marie Rose Moro dans le chapitre 3 : Les débats autour de la question culturelle en clinique de Psychopathologie transculturelle (T. Baubet, M.R. Moro, 2013).

Une autre dimension que je souhaite explorer est la notion de « psy », que l'on parle

de psychiatrie, de psychologie ou bien sur de psychomotricité. C'est une vision de l'être humain et du soin dans laquelle on se place en permanence, particulièrement en tant que soignant. Serait-ce une approche du soin occidental ? Nous avons l'habitude de devoir définir encore et encore la psychomotricité, notamment auprès de nos patients. Il est plus rare d'avoir à définir l'ensemble du concept de psychologie et des troubles pouvant y être associé. En occident cette notion est très développée et fait partie intégrante de notre culture du soin, bien que l'on puisse reprocher qu'elle ne soit parfois pas prise en considération à sa juste valeur. En Afrique, comme évoqué au chapitre 2 de l'acte I, cet aspect-là est beaucoup moins développé selon le rapport de MSF et du Comede et c'est en partie pour cette raison qu'ils emploient des médiateurs culturels.

Chapitre 12 : Une vraie séance !

Vendredi 28 janvier, 10h54, salle des pas perdus de Ground Control. Avec l'aide d'Amélie j'installe la salle en repoussant les tables et les chaises sur les bords pour nous laisser un grand espace. Je viens d'avoir un entretien avec Morgane pour mieux comprendre le fonctionnement de l'association et la dynamique du milieu associatif des mineurs isolés étrangers. Elle m'a confirmé le fait que, même pour eux, il est très difficile de maintenir un cadre. Il y a souvent beaucoup d'absentéisme, les jeunes n'ont pas forcément la notion d'emploi du temps et superposent leur rendez-vous administratifs et médicaux avec leur heures de cours. Les règles que j'avais lues plus haut ont parfois du mal à être respectées !

Nous commençons la séance 25min en retard avec seulement deux jeunes : Adjoua et Sagar. Tous deux sont arrivés en retard, respectivement 10 et 25min. N'ayant pas de nouvelles des autres je décide de commencer la séance. Je prends tout de même un temps avant, pour les reprendre au niveau de leur retard en leur expliquant que s'ils arrivent en retard cela nous enlève du temps de séance et que, ici ce sont les mêmes règles qu'en classe : ils doivent arriver à l'heure. Ils acquiescent et s'excusent tout deux faiblement.

Je débute donc par le rituel de début prévu initialement : la reprise des prénoms en rythme. Je lance un rythme simple : genoux genoux mains, genoux genoux mains, boum boum clap, boum boum clap. Je laisse le temps qu'ils s'installent et que chacun s'y adapte. L'instauration d'un rythme simple se fait bien et nous trouvons un bon accordage. J'explique

ensuite les consignes en maintenant le rythme et en m'en servant pour l'illustrer : « A tour de rôle, en suivant le cercle, chacun prononce son prénom sur un claquement de main et tout le monde le répète au claquement suivant ». La compréhension de l'exercice est longue et demande plusieurs répétitions. J'explique une fois sans faire le rythme et une troisième fois avec et nous réussissons à faire le tour. Sagar est plus en difficulté qu'Adjoua, que ce soit au niveau du maintien du rythme ou de la compréhension des consignes.

J'enchaîne avec la proposition suivante : taper sur ses cuisses en rythme puis, chacun son tour introduire un contre-temps, en tapant dans ses mains. L'exercice est difficile pour tout le monde, y compris pour moi, mais après plusieurs répétitions nous parvenons à faire un tour. Il est cependant difficile pour les jeunes de tenir longtemps sans se tromper (taper à un autre moment que le contre-temps, quand ce n'est pas leur tour...).

Nous poursuivons avec l'exercice du crocodile qui consiste par binôme à taper dans ses mains (un à l'horizontal, l'autre à la verticale (crocodile) en contretemps). On s'arrête quand les mains du binôme se sont touchées. L'exercice est compris rapidement, les jeunes se prennent au jeu. Nous tournons entre les binômes puis je propose des modulations : du rythme et du tonus « plus vite, plus lentement, plus fort, moins fort », de posture « assis ou debout », les yeux fermés. Cela me permet notamment d'observer leur régulation tonique, leur investissement du tonus postural et d'action selon leur posture. L'exercice semble plus difficile pour Adjoua qui abandonne rapidement à chaque fois. Leur investissement tonique au niveau des membres supérieurs est important, sans indications ils tapent très « fort ». Ils se montrent capables de taper moins fort quand je leur propose et donc d'abaisser leur tonus mais leurs membres supérieurs restent rigides, quel que soit la posture d'ailleurs. Lorsqu'il réalise l'exercice les yeux fermés Sagar se désorganise très rapidement, entrouvre les yeux pour s'aider et peine à suivre le rythme simple qu'il a établi avec sa binôme Amélie. Quant à Adjoua, j'ai le sentiment qu'elle s'auto-sabote et ne tient pas plus de quelques secondes les yeux fermés avant de perdre totalement le rythme.

Nous continuons en apprenant ensemble une séquence rythmée finissant par un « check » avec quelqu'un : 2 tapes mains-poitrine, mains-cuisses, taper du pied gauche et droit en avançant et taper dans ses mains, refaire de même et faire un « check » avec quelqu'un. Il s'agit d'être clair dans ses intentions pour se faire comprendre de la personne avec qui on va

réaliser le « check ». L'apprentissage de la séquence est long : il semble difficile de désynchroniser le haut du bas : les jeunes ont tendance à avancer les pieds au moment de taper dans les mains et non après. De même, une fois l'enchaînement appris il est difficile d'enchaîner les séquences. Peut-être cela est-il dû au fait que nous soyons peu nombreux et que le soutien du groupe soit moins important. A seulement quatre nous avons des difficultés à nous accorder pour réaliser l'enchaînement ensemble. J'observe que Sagar semble avoir toujours un temps de retard.

Pour terminer je propose le rituel de fin. Je leur exprime le fait que la danse que nous allons apprendre va nous servir pour les prochaines séances : nous la reprendrons à chaque fois pour signifier la fin de ce temps ensemble. L'apprentissage de la danse se fait assez bien et nous passons un bon moment à danser. Adjoua a quelques difficultés quant à l'enchaînement mais d'une manière générale, les deux parviennent à suivre le rythme du groupe et de la musique et à réaliser la chorégraphie, relativement simple. Je note tout de même une certaine inhibition au niveau des mouvements qui sont moins amples, moins prononcés et moins rapides que ceux que nous réalisons avec Amélie. Je propose ensuite un temps de retour au calme en les invitant simplement à se concentrer sur leur respiration, assis, les yeux ouverts ou fermés. Je les accompagne par la parole, en soutien. Tous deux gardent les yeux ouverts et laissent échapper des légers rires. Je me laisse légèrement influencer et abrège ce temps pour enchaîner sur la verbalisation. Ils me disent tous deux que « c'est bien », « ça va ». Quand je pousse pour savoir s'ils ont eu des difficultés ils acquiescent mais sont incapables de me dire à quel moment.

D'une manière générale au cours de la séance j'ai noté qu'ils avaient du mal à s'attarder dans un exercice : l'un comme l'autre s'arrêtent quand ils considèrent qu'ils ont assez essayé. Je me suis adaptée et ai changé régulièrement de modulation ou d'exercice. Je note également une inhibition qui transparait dans leur posture, plutôt en retrait, l'amplitude de leur geste, leur investissement de l'espace et la pauvreté de leur verbalisation.

A l'issue de la verbalisation, je clos la séance et leur rappelle que la suivante est dans deux semaines à la même heure. Ils quittent la salle aux alentours de midi moins dix. Je réalise que je n'ai pas eu besoin d'adapter la séance aux 25 minutes de retard. Nous nous sommes si peu attardés sur les propositions qu'elle n'a duré qu'une vingtaine de minutes au

lieu des 45 initialement prévu. J'avais donc surement aussi prévu trop court. Je note cette information pour mieux préparer et guider la prochaine séance, il n'y a pas que les jeunes qui doivent travailler leur gestion du temps !

Après avoir mis en commun nos observations avec Amélie, je quitte Ground Control le sourire aux lèvres, heureuse de cette séance que je considère réussie.

Chapitre 13 : Un passage non prémédité à l'individuel

Vendredi 11 février, 11h11, petite salle de classe de Droit à l'Ecole. J'attends les jeunes avec Violette. Encore une fois, je n'ai de nouvelles que de Sagar qui m'a confirmé sa venue et d'Adjoua qui m'a dit qu'elle ne pourrait pas être présente. J'ai décidé sur le chemin de l'aller et en discussion avec Violette que si Sagar arrivait seul nous le prendrions en individuel. J'ai conscience que ce n'est pas le cadre initial mais il semble avoir accroché à la « danse » et je ne trouve pas incohérent de continuer en individuel au vu du contexte. Il m'a fait reconfirmer à deux reprises par message que le groupe avait bien lieu ce vendredi.

Sagar arrive en effet, seul, avec 15min de retard. Je lui explique la situation et il accepte de faire la séance avec Violette et moi. Nous reprenons le rituel de début. Cela se met en place plus facilement que la première fois. J'ai besoin de réexpliquer la consigne mais il s'en rappelle. Il se rappelle également de mon nom. Il marque une pause importante entre chaque prénom ce qui me laisse penser qu'il a des difficultés dans l'enchaînement.

Afin de travailler la notion de durée je propose le jeu chronomètre. Je le laisse pour 10 secondes sans que Violette ou Sagar ne voit les secondes défiler et ils doivent taper dans leur main quand ils estiment que les 10 secondes se sont écoulées. Celui qui est le plus près gagne. Sagar met quelques temps à comprendre la consigne : il ne sait pas ce qu'est un chronomètre. Je lui explique et nous débutons donc avec un objectif de 10 secondes. Au départ il tape avant (7sec pour 10sec). Je note tout de même qu'il n'imite pas Violette : il n'attend pas qu'elle tape pour taper. Progressivement il s'adapte et tape entre 9 et 11 secondes, battant Violette par moment. Je rajoute une consigne : à chaque fois que quelqu'un gagne il fait une action pour se retrouver debout. Le premier debout à gagner. Ils démarrent donc allongés, l'enchaînement étant allongé, assis, à genoux, chevalier servant, debout. Je change également les durées (10,

5, 15, 25 secondes...). Les durées plus longues semblent aussi correctement intégrées (23 sec pour 25 sec). Violette est la première debout mais le match est serré : Sagar est alors en chevalier servant. Ainsi, la notion de durée courte semble être bien intégrée chez Sagar après un temps d'entraînement. Tout au long de l'exercice son recrutement tonique est important, il garde ses mains prêtes à taper. Je ne note pas de stratégies corporelles comme de compter sur ces doigts, il « compte dans sa tête » et cela ne se traduit même pas par un mouvement des lèvres ce que je note chez Violette.

La proposition suivante est une marche dans l'espace qui reprend les attitudes et les moments de la journée. L'exercice est compris rapidement et nous marchons tous les trois dans l'espace étroit de la salle de classe. Je décris la journée tout en m'y adaptant moi-même : réveil, habillage, brossage de dents, petit déjeuner, partir, métro, école, manger, métro, papier préfecture, métro, foot, rentrer à l'hôtel, douche, manger, téléphone, dents, dodo. J'ai tenté de suivre ce que pourrait être sa journée-type. Le but est notamment d'aborder l'ordre de succession. Au final, l'exercice prend la tournure d'un jeu de mime dans lequel Sagar semble pouvoir entrer. Il assène par exemple à Violette « Tu n'es pas dans le métro ! » car elle ne s'est pas mise du même côté que nous. Nous rions, l'exercice est amusant. Sagar entre vraiment dans l'imaginaire au moment du foot où nous improvisons un match dont il sort victorieux. Après nous « être couchés » je recentre la proposition sur son objectif initial et tente de le faire verbaliser sur ses ressentis notamment concernant les différents rythmes qu'il a dû adopter en fonction des moments de la journée. Il peut me dire quand il a dû aller « plus vite ». Je note de mon côté que, bien qu'il soit resté dans l'imitation la plupart du temps, il semble avoir pu s'adapter, notamment au niveau tonique. Par exemple, nous pouvions voir qu'il en recrutait d'avantages pour courir après le métro que pour marcher en rentrant fatigué de notre match de football.

J'enchaîne sur la proposition suivante : la réalisation d'une chorégraphie ensemble : chacun propose un mouvement tour à tour repris par le groupe à chaque fois. Nous proposons ainsi chacun trois mouvements. A la fin nous obtenons une chorégraphie que nous répétons plusieurs fois pour bien l'intégrer. Je note que certaines coordinations sont compliquées, par exemple croisé le bras droit devant le buste en montrant le sol à gauche et le relevé en pointant cette fois le ciel à droite à la manière des pas de danse disco. Le visuo-spatiale

semble également compliqué, la réversibilité notamment : il doit régulièrement se mettre à côté de la personne qui propose le mouvement alors qu'il est en face. Sagar retient relativement bien l'enchaînement : il y met du sens «là on pose comme sur les photos ». Il ne reste pas passif. Il doit réfléchir un temps à ses propositions qui ne sont pas très élaborées. Une fois que la chorégraphie est maîtrisée je rajoute une consigne : sur des musiques lentes, rapides, douces, explosives nous reproduisons ce schéma en tentant de suivre le rythme imposé tout en étant synchronisé avec les autres. Le but est de renforcer les liens par l'échange et l'entraide : chacun peut aider les autres à se rappeler d'un mouvement. Evidemment la notion d'accordage et de synchronisation est majeure dans cette proposition qui demande de porter attention à chaque individu du groupe ainsi qu'à la musique. Elle permet aussi d'aborder la régulation tonique où l'on peut observer l'adaptation corporelle au rythme. Ainsi Sagar est relativement dans les temps : il s'adapte à la musique, nous suit beaucoup, notamment du regard. Je note que, contrairement à d'habitude, son regard n'est pas fuyant mais concentré sur nous, en soutien à notre accordage. Nous mettons des images pour nous aider : « photo, vague, bras... ». Pour la dernière musique je l'invite à en choisir une. Il accepte et lance un morceau de rap *Banbaye* par Besy One ce qui montre qu'une prise d'initiative est possible. Il se l'approprie plus que les autres, est plus en rythme, ajoute des mouvements et nous continuons à danser jusqu'à la fin du morceau car je sens qu'il en a envie.

Ainsi, après nous être déchargé je propose d'enchaîner sur une autre chorégraphie connue : le rituel de fin. Il dit ne se souvenir de rien mais se rappelle en réalité de certains mouvements, initiés par la musique et le début de la danse. Le travail est donc au niveau de sa mémoire corporelle. Il nous suit beaucoup et compte les pas longtemps quand on le lui demande.

Je propose comme la dernière fois un temps de respiration qui s'avère encore une fois être très court car je sens à travers les réactions de prestance de Sagar que le moment est difficile pour lui. Lors de la verbalisation, il dit que « tout était bien », qu'il a rigolé et qu'il regrette que les autres jeunes ne soient pas venus. Il nous partage qu'il aimait beaucoup danser petit et que cela lui fait plaisir de danser de nouveau. J'acquiesce et lui donne rendez-vous la semaine prochaine. Nous terminons à 11h50 et je suis satisfaite de la durée et du

déroulement de cette séance.

D'une manière générale j'ai trouvé Sagar moins inhibé que la fois dernière, ce qui est sûrement dû au fait que c'est la troisième fois que nous nous voyons. Au niveau temporel et rythmique il semble avoir des notions correctes mais qu'il peut avoir du mal à convoquer, notamment dans le cadre de son inhibition et de son tonus élevé.

Chapitre 14 : L'attente, partie 2

Vendredi 25 février, 11h52, sur mon *Vélib'* en train de traverser le pont de Bercy. Aujourd'hui je rentre bredouille de l'association. Sagar m'a prévenu par *Whatsapp* à 10h11 alors que j'étais déjà partie qu'il ne viendrait pas car il ne se sentait pas bien. Je n'avais pas eu de nouvelles des autres que j'avais relancés la veille mais j'ai continué mon chemin, « on ne sait jamais ». J'ai donc patienté 45min à DAE, sans trop d'espoir ni d'illusion. Ironie du sort j'étais en train de lire le chapitre sur le temps culturel du *Langage silencieux* d'E.T. Hall. La semaine passée la séance avait déjà été annulée à causes des grèves RATP. Morgane m'avait en effet encouragé à la reporter : les cours étaient annulés car la plupart des jeunes habitent loin de Ground Control et ne peuvent y accéder qu'en transport. Il ne me restera donc qu'une séance de cet ensemble décousu qu'est mon projet de séances de prévention psychomotrice à l'association Droit à l'Ecole.

Chapitre 15 : Appelle-moi Sagar

Vendredi 11 mars 2022, 11h14, salon d'attente de DAE. Je suis seule aujourd'hui car ni Violette, ni Amélie n'ont pu se dégager. J'ai croisé Morgane ce matin qui m'a dit qu'Adjoua et Assane avait été scolarisés. Ceci explique en partie l'absence de nouvelles et leur absence tout court. Quant à Toura, j'imagine qu'il n'a pas du accrocher lors de notre première séance de bilan. Il faut dire que le faire attendre une heure pour rien n'a pas du aider ! Enfin, je suis résolue à n'avoir que Sagar ce matin et j'ai déjà songé à adapter la séance en fonction, en l'abrégeant pour garder une partie d'entretien complémentaire avec lui.

Le voilà d'ailleurs qui arrive, disant bonjour à quelques camarades croisés dans le couloir. Je l'accueille en faisant une brève remarque sur son retard, histoire de lui rappeler

qu'ici c'est important. Nous nous installons encore une fois dans une petite salle de classe, la salle des pas perdus étant réservée. Je lui explique qu'aujourd'hui nous ne serons que tous les deux et lui rappelle qu'il s'agit de notre dernière séance.

Nous commençons par le rituel de début dont il se souvient. Je craignais que cela soit un peu ridicule à deux mais finalement l'effet est le même : on s'accorde, on se coordonne dans le même rythme pour bien débiter la séance. Je ne note cette fois pas de difficultés particulières dans cet exercice. Cela est sans doute dû au fait que nous sommes entraînés des fois passées.

Ma séance d'aujourd'hui est orientée autour du mime. Le premier exercice consiste à marcher au ralenti, le plus au ralenti possible et à progressivement accélérer pour aller très vite. Je le soutiens par la parole et donne des indications. Sagar a tendance à tourner en rond et à longer les murs, il se cogne même aux différents espaces de la salle (chaise, tableau, mur). Il ne me regarde pas vraiment, et suit son exercice. Il accélère bien mais par palier : l'accélération du rythme de sa marche n'est pas continue. Arriver à la course, je laisse quelques instants pour permettre une décharge, tant à lui qu'à moi, avant d'arrêter l'exercice. Je le questionne sur ses ressentis. Il me dit que le plus dur pour lui a été le ralenti : « ça fait mal au bras de rester beaucoup en l'air et puis c'est dur de rester en équilibre ». J'imagine que vu que son état tonique de base est déjà très élevé, le fait de se contracter pour ralentir doit surajouter des tensions. Je lui explique ceci et lui indique qu'il n'est pas forcément obligé de se contracter pour aller au ralenti. Nous réessayons donc l'exercice avec pour consigne de marcher le plus au ralenti possible en étant le plus mou possible. Certes nous allons un peu plus vite que lors de notre première tentative mais je peux observer un certain relâchement chez Sagar qui semble retrouver son état tonique habituel.

Nous passons ensuite à la proposition suivante : retracer les âges de la vie en mime. Le but est notamment de reprendre la notion d'ordre de succession et d'irréversibilité du temps. Nous commençons bébé et je comprends vite qu'encore une fois je vais avoir besoin de soutenir Sagar par la parole en plus du mouvement. Je prends donc le parti de réaliser l'exercice à deux en faisant chacun des propositions. « On commence par quoi ? Le bébé ? Le bébé il est où ? Comment ? Il dort ok, allongé ? Alors on s'allonge ! ». Nous réalisons donc le développement ensemble. Il a tendance à sauter des étapes passant directement d'allongé à

debout mais nous reprenons les stades ensemble. Quand je lui parle des adolescents il me demande ce que c'est : il ne connaît pas. Je suis surprise et passe sur le sujet, décidée à l'aborder plus tard. Arrivé aux personnes âgées, il les imite tremblantes, surtout au niveau des mains. Il me dit que c'est à cause du café. J'arrête l'exercice arrivé à ce stade et lui demande comment ça a été en l'invitant à développer ses ressentis. Il ne peut me dire grand-chose à part que « ça va ».

Nous terminons par le rituel de fin et encore une fois je suis surprise de voir que même si nous ne sommes que deux la danse fonctionne. Il s'en souvient et nous comptons ensemble. Un sourire se dessine sur ses lèvres suivant le mien, cela me fait plaisir ! Nous nous rasseyons et je choisis de ne pas faire un vrai temps de respiration mais simplement d'en prendre trois grandes, lentement.

Avant de passer à la suite je l'interroge : « combien de temps penses-tu que cela a duré entre le moment où nous nous sommes assis pour commencer et maintenant ? ». Il hésite un moment avant de s'avancer : « 15 minutes ? 30 minutes ? ». Son intervalle est grand mais ironiquement nous nous trouvons pile entre les deux : « 23 minutes ».

Je prends ensuite le temps de lui réexpliquer que j'écris un mémoire et que c'est pour ça que je vais lui poser quelques questions s'il est d'accord. Il acquiesce sans grande conviction, je sens une certaine réticence. Je lui demande si je peux l'enregistrer, juste pour moi, pour que ce soit plus facile, et que je supprimerais l'enregistrement après l'avoir transcrit. Il refuse, j'accepte et nous débutons l'entretien. Pour simplifier la lecture, ici, mes questions sont en italiques.

1) A quoi ressemblent tes horaires ? Je me lève vers 7h, 8h ou 9h ou plus, ça dépend mais le petit déjeuner est entre 7h et 8h donc si je veux manger je dois me lever tôt même si je n'ai pas école. Le soir le repas est à 19h. Je ne sais pas à quelle heure je me couche, ça dépend.

2) Est-ce que dans ton pays d'origine tu avais un emploi du temps défini ? Par exemple est-ce que tu allais à l'école toujours à la même heure ? A l'école, non, je n'avais pas d'emplois du temps, il n'y en a pas en Afrique. Le début de la classe est à 8h jusqu'à 12h pile. Est-ce que ce n'est pas ça un emploi du temps. Oui, peut-être, on n'appelle pas ça comme ça.

3) Que signifie « être à l'heure » pour toi ? Est-ce difficile pour toi (en classe par exemple) ? Ça veut dire être un bon élève, quand tu viens à l'heure ton professeur te félicite et te dit que

tu es courageux. *Et tu étais à l'heure pour l'école en Afrique ?* Oui, toujours. *Et ici ?* Ça dépend, parfois c'est difficile quand j'ai mal dormi.

4) *On en a un peu parlé tout à l'heure mais du coup est ce que tu sais ce qu'est un adolescent ?* Je n'en ai jamais entendu parler. *Pour toi tu es un enfant ou un adulte ?* Je ne sais pas, entre les deux. *Et bien pour nous, entre les deux, on est adolescent.*

5) *Est-ce que les notions suivantes sont présentes dans ton pays d'origine ? Si oui où les a tu apprises (école, maison, ne sais plus...) : Les minutes ?* Les minutes ? Quelles minutes ? Celles des heures ? Oui je connais je ne sais plus quand j'ai appris, surement tout petit. *Les heures ?* Pareil, depuis petit. *Le matin, l'après-midi, le soir, la nuit ; les jours, les semaines, les mois, les années ?* Pareil. *Les saisons ?* Ça je l'ai appris ici. En Afrique, dans mon pays il y a une seule saison, c'est la saison où il pleut tout le temps.

6) *Et alors ici, comment tu perçois les saisons ? Est-ce qu'il y a des choses qui changent par rapport à ton pays ?* Ici il n'y a pas beaucoup de soleil. En Afrique, la nuit il fait froid et le soleil se couche vers 18h, 19h toujours à la même heure, ça ne change pas selon les moments. Ici ce n'est pas pareil : la nuit est longue et le matin large.

7) *Est-ce que tu as l'impression que ce qu'on a fait ensemble t'a apporté quelques choses ?* Ça m'a aidé à connaître beaucoup de choses. *Quoi par exemple ?* Je ne sais pas...vous.

8) *Est-ce que tu es ok pour que j'écrive sur toi ?* Moui... *Je ne suis pas obligé d'écrire ton prénom, je peux en écrire un autre et personne ne saura que c'est toi. D'accord. Tu veux le choisir ? Comment souhaites-tu que je t'appelle ?* Sagar.

Acte III : La suite

Chapitre 1 : Que penser de tout ça ?

12h14, Samedi 12 Mars 2022, entre Olympiades et Porte de Choisy. Je marche en direction du tramway T9 en profitant du retour du soleil printanier qui me caresse le visage. J'ai relu toutes mes observations depuis le début du projet avec Droit à l'école. Le temps est venu pour moi de me mettre au complexe travail d'écriture de mon mémoire. Si je ne sais comment je vais mettre en mots tout ce que j'ai à dire, les liens se font déjà dans ma tête.

J'ai été face à des jeunes dont le fonctionnement global a été complètement bouleversé par une extraction de leur milieu culturel d'origine, un parcours migratoire long, dangereux et potentiellement traumatisant et des conditions de vie en France très précaires. Ce bouleversement entraîne toute une série de répercussion que j'ai pu tant bien que mal observer et que je vais m'attacher à décrire dans mon mémoire.

1. Le cadre :

Je parlerai d'abord du cadre, si cher à mon cœur de bonne élève. Si j'osais comparer mon travail auprès des jeunes de DAE à un tableau, son cadre serait mince, d'un bois souple de châtaigner, orné de quelques fioritures en peinture coloré. Il aurait surtout été brisé en morceaux par les jeunes et par la confrontation à la réalité.

Tout a mal commencé par cette histoire de Whatsapp. Honnêtement il ne m'est pas aisé de voir comment j'aurais pu faire autrement. Cela est sûrement dû au cadre même de l'institution qui doit s'adapter aux jeunes. Réussir à les attraper est tellement compliqué que lorsqu'un moyen est trouvé, ici le téléphone, on le garde. Il faut dire qu'ils sont tout le temps le nez scotché dessus. Comme n'importe quel adolescent de leur âge vous me ferez remarquer ! Mais il se joue ici encore autre chose. Cet outil est le seul leur permettant un contact avec les mondes extérieurs auxquels ils n'ont pas accès : celui de leur pays d'origine, de leur famille, de leurs amis et celui de la France et de ses habitants lambda, celui où ils n'arrivent pas à s'intégrer, faute de papier. C'est pour cette raison qu'il faut y être vigilant dans le cadre. Nous avons eu droit à plusieurs reprises à des débordements cet été où un jeune

pouvait par exemple répondre à un appel vidéo en pleine séance. Etant préparée à cela j'ai tout de suite établi la règle du téléphone en silencieux dans le sac durant la séance, tout en précisant que si l'avoir trop loin d'eux les rendait anxieux, ils pouvaient le garder dans leur poche.

Pour en revenir au cadre institutionnel il me faut préciser que si ce n'est jamais chose aisée, cela peut s'avérer particulièrement compliqué avec les MNA, comme en témoigne Armando Cote qui retrouve chez ces jeunes « deux extrêmes dans les transferts sur les institutions qui tentent de les protéger : soit un repli sur soi, à partir de pratiques de consommation de drogue, une façon d'éviter la demande et de se procurer du plaisir tout de suite, soit un attachement massif et fort aux personnes qui les accompagnent. » (Cote A, 2022). Ce n'est pas quelque chose que j'ai pu observer à mon échelle, je suis restée trop peu de temps. Cependant, il me semble impératif d'en prendre compte dans le fonctionnement institutionnel et de séance.

Par ailleurs, le cadre institutionnel m'a semblé bien moins rigide que dans mes autres structures de stages. Cela n'a rien d'étonnant. Tout d'abord, il faut rappeler qu'il n'y a aucune équipe médicale à DAE dont la mission n'est pas le soin mais l'éducation. L'organisation de l'institution en est donc très différente. Par exemple : pas de réunion de synthèse mais des assemblées générales de l'association. De plus, comme évoqué plus haut, nous sommes confrontés à une population à la marge de notre société, le cadre institutionnel a donc dû s'y adapter. Cela passe par l'assouplissement de certaines règles régissant habituellement le cadre comme la communication par messages Whatsapp par exemple.

A propos de la prévention et l'éducation psychomotrice, je crois avoir réussi à rester dans ce cadre, à ne pas dépasser les limites du soin. La tentation a pourtant pu être grande, notamment avec certains jeunes de cet été. De plus, je ne suis pas intervenue auprès des équipes. Manque de temps ? En réalité, je pense que je ne me suis pas sentie légitime. Les volontaires de l'association ont pour la plupart plus d'expériences que moi et je me voyais mal leur apprendre quoi que ce soit. En réalité, aucun n'est psychomotricien et n'a cette vision psychomotrice des jeunes ce qui me rend légitime à en parler de mon point de vue. Je savais cela. Il s'agira donc de travailler et de construire sur ma propre confiance car je pense que la pratique auprès des équipes aurait pu être très enrichissante dans les deux sens.

Enfin, concernant les séances de psychomotricité c'est surtout la dimension spatio-temporelle du cadre qui a été mise à mal. Du point de vue spatial, déjà, nous étions sans cesse obligés de changer de salle en fonction des disponibilités. Celles-ci étaient soit des salles de classe trop petite soit une grande salle à Ground Control qui n'était pas très contenante car ne permettant pas une bonne isolation sonore et visuelle du reste de l'espace. Cela pouvait entraîner des difficultés en terme de proxémie, terme défini par E.T. Hall comme « l'ensemble des observations et théories que l'Homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (1971). Chacun aurait ainsi sa « bulle » l'englobant variant la taille et de distance aux autres selon la personne avec qui l'on est en interaction, le contexte et la culture. Ainsi, dans une salle trop petite comme celle que nous avons parfois eu, il pouvait se créer une distance trop intime source de gêne et d'angoisse pour tous les participants. Quant au niveau temporel, il reste le plus marquant ! Les séances avaient lieu chaque vendredi à la même heure. Il est vrai que deux vendredis ont dû sauter à cause de rendez-vous personnels. Hormis ces deux fois qui ont déjà pu jouer, le groupe restait à horaires réguliers. Cependant cette partie du cadre a été mis à mal par les jeunes eux-mêmes, s'absentant régulièrement, n'arrivant jamais à l'heure...

Je souris en repensant à quel point ces retards ont pu me mettre à mal. Cela me fait penser à une anecdote proposée par Edward T. Hall dans *Le langage silencieux* afin d'illustrer les différences de cultures informelles concernant le temps. Je trouve qu'elle retrace assez bien ce que j'ai pu ressentir. « L'ambassadeur américain dans un pays que nous ne nommerons pas avait mal interprété la signification du temps tel que l'utilisaient les diplomates locaux lors des visites. Dans leur système, une heure de retard équivaut à cinq minutes chez nous, cinquante-cinq minutes équivalant à quatre minutes, quarante-cinq à trois minutes et ainsi de suite ; c'est ce schéma que l'on utilise lors des visites officielles. Selon leurs règles, les diplomates locaux pensaient qu'ils ne pouvaient pas arriver à l'heure exacte, car leur ponctualité aurait été interprétée comme un signe de soumission vis-à-vis des Etats-Unis. Mais ils ne voulaient pas être impolis – une heure de retard serait trop ; ils arrivèrent avec un retard de cinquante minutes. L'ambassadeur réagit en disant : « Comment voulez-vous traiter avec des gens qui arrivent en retard de cinquante minutes et se contentent de marmonner de vagues excuses, sans même le faire correctement ? » Il ne pouvait pas réagir autrement car aux Etats-Unis, un retard de cinquante minutes fait partie de la période

d'insultes et se situe au dernier degré de l'échelle de l'attente. Pourtant, dans le pays dont nous parlons, ce retard n'était que raisonnable. » (Hall, E. T. 1984, p.175-176) Je ne saurais dire aujourd'hui si la tendance au retard que j'ai pu observer est de l'ordre du culturel ou de la désorganisation entraînée par leurs conditions de vies. Au fond, il y a sans doute un peu des deux.

2. L'organisation temporelle des jeunes :

En parlant de leur rapport au temps justement, nous avons vu au travers de la mise à mal du cadre dans sa dimension spatio-temporelle que la temporalité des jeunes et la mienne sont très différentes. En reprenant ma partie théorique je note à nouveau cette dimension culturelle. Pour nous, occidentaux, les divisions et l'ordre sont sacrés. Aussi, la notion d'emploi du temps nous paraît évidente. Nous nous arrangeons pour prévoir le déroulé de nos journées, semaines, mois, années ; pour avoir le temps de tout faire sans que rien ne se chevauche. Tel n'est pas le cas pour les jeunes du groupe. J'avais même parfois du mal à comprendre ce qu'ils voulaient dire tant cela ne me semblait pas cohérent : « j'ai un rendez-vous ce matin mais je viendrais à la psychomotricité quand ce sera fini, peu importe que j'arrive à 12h alors que la séance de psychomotricité débute à 11h ou que j'ai ensuite cours à 13h à l'autre bout de Paris. » En discutant avec d'autres professionnels du milieu j'ai bien compris que j'étais loin d'être la seule concernée. Il arrive souvent que les jeunes soient absents ou très en retard en cours. Parfois, un jeune peut manquer un rendez-vous administratif important parce qu'il en avait prévu un autre en même temps.

Je pense que c'est un axe de travail très important voir essentiel. Je ne dis pas que notre culture du temps millimétrée est mieux, loin de là. Simplement, pour pouvoir vivre sereinement dans notre univers monochronique balisé par une division stricte du temps, il leur est important d'en intégrer les rouages, d'autant plus lorsqu'il s'agit des démarches administratives et juridiques leur ouvrant des droits et des espaces de stabilités. Cela rejoint ce que j'ai pu dire autour du cadre. Pour travailler autour de cet axe, l'essentiel m'apparaît d'être soi-même stable dans ses séances et ses horaires, d'être un point d'ancrage dans le temps. La tentation est pourtant grande : s'ils sont en retard, j'ai le droit de l'être aussi ! Non car je me dois d'être un point de repères. Evidemment, cette régularité ne peut s'inscrire que sur le long terme. Mon projet était bien trop court pour pouvoir s'ancrer. Mais je pense qu'en proposant

des séances hebdomadaires, toujours le même jour à la même heure, au bout de quelques mois cela pourrait être intégré par les jeunes. Cette idée de continuité et de régularité se traduit également par des rituels de début et de fin de séance que j'ai déjà tenté de mettre en place. Pour Sagar, qui a assisté aux séances de manière plus régulière, les rituels de débuts et de fin de séance ont été intégrés et investis.

Ainsi, leur division du temps n'est pas aussi stricte que la nôtre. On peut supposer que cela est aussi dû au fait que leur vision de l'avenir est différente, moins déterminé, moins prévisible. Je trouve que le « Inchallah » de Toura caractérise particulièrement bien cette idée. Certes nous avons rendez-vous mais j'aurais peut-être un empêchement, je ne sais pas de quoi la vie est faite, je ne peux pas prédire l'avenir et te promettre que je serais là.

On peut retrouver d'autres particularités transculturelles. On peut déjà noter que la notion de cycles peut-être impacté car le rythme, d'un point de vue purement astronomique, est différent de l'autre côté de l'hémisphère. Ainsi la notion de saison est par exemple différente. Sagar me disait que chez lui il n'y avait qu'une seule saison : la saison des pluies. On peut déjà noter le fait qu'il ne compte pas comme saison l'intervalle entre deux saisons des pluies. Il n'y a donc pas de continuité entre les saisons comme il peut y en avoir ici. Sinon, rien ne change et c'est sûrement pour cette raison que cette notion était bien moins maîtrisée que les autres lors du bilan : trois sur les quatre n'ont pas donné la réponse correcte pour la saison. Je noterais aussi ici le fait que l'hiver, surtout le premier, peut être un moment très difficile pour les jeunes qui ne connaissent pas le froid hivernal européen ainsi que la courte durée d'ensoleillement de ses journées. Justement parlons-en de l'ensoleillement. Sagar me disait que la durée des jours était toujours la même dans son pays, qu'importe le moment de l'année. Cela n'est en effet pas étonnant : le Mali se situe très près de l'équateur et plus on se rapproche de l'équateur plus la durée d'ensoleillement se rapproche de 12h tout au long de l'année sans variation. Ainsi il semble évident qu'arriver dans un pays où la nuit ne tombe pas à la même heure en fonction des saisons peut être très perturbant pour le rythme de vie. Et je ne parlerais même pas du décalage horaire avec les personnes restées au pays ! Cela fait donc partie des adaptations auxquelles les jeunes doivent se confronter : se rapprocher de l'heure de la montre et s'éloigner de l'heure du soleil.

De plus, les jeunes de DAE subissent une certaine monotonie du temps : leurs

journées se ressemblent et sont peu remplies. «Au niveau informel du temps, la distinction principale est entre la monotonie et la variété. Avec la variété le temps passe vite. Ceux qui sont emprisonnés loin de la lumière, ne pouvant pas dire s'il fait jour ou nuit, semblent perdre tout sens de l'écoulement du temps. Ils sont désorientés et si la situation se prolonge, ils peuvent « perdre l'esprit ». » (Hall, E. T. 1984, p.179-180). Le parallèle est simple : ils sont comme « enfermé à l'hôtel » : ceux-ci peuvent être isolés, ils ont parfois des horaires à respecter et de toute manière ils n'ont pas grand-chose à faire en dehors. C'est aussi pour ça que leur proposer des ateliers, des cours, de simples activités est important. Il faut à tout prix éviter qu'ils « perdent l'esprit ».

Je souhaiterais maintenant aborder les conséquences que peuvent avoir les traumatismes dans l'organisation temporelle. Un traumatisme peut-être une expérience brutale de l'irréversibilité du temps. De tels événements peuvent ainsi perturber l'expérience de continuité du temps. Ils « portent atteinte à la trace généalogique. Le repérage de la temporalité se défait et la scène traumatique envahit tout le champ de représentation du sujet, dans un présent délié du passé et du futur. » (D'Elia, H. 2022, p.7). Ainsi les jeunes, s'ils ont été traumatisés durant leur voyage ou avant leur départ peuvent perdre ces notions pourtant essentielles à une projection sereine vers l'avenir. Je n'ai pas d'exemple clinique direct de ceci mais on peut supposer qu'une certaine part de leur désorganisation temporelle est due à des psychotraumatismes

3. L'adolescence :

Charlotte Paumel a appelé le chapitre qu'elle a écrit dans le grand livre des pratiques psychomotrices « La traversé adolescente ». Les jeunes mineurs migrants vivent cette traversé adolescente en parallèle de la traversé d'une partie du monde, ces deux voyages étant empreints de risques et de dangers. En effet, comme le résume Helena D'Elia « le jeune qu'on appelle « mineur non accompagné » est un adolescent comme tout autre confronté aux conflits, aux doutes et à la réorganisation de sa subjectivité » (2022, p.5).

Ici, nous sommes face à des jeunes issus de parcours migratoires et vivant dans des conditions très précaires. Cela surajoute à cette période sensible qu'est l'adolescence des facteurs de vulnérabilité. Concernant le sommeil il me semble important de noter que le

rythme chronobiologique se décale de deux heures le matin. De plus, comme vu plus haut, les psychotraumatismes peuvent avoir des effets très délétères sur le sommeil. Cela a pu se traduire par les difficultés de sommeil que l'on a pu observer à Tourteron. Au sujet de l'alimentation, les besoins en nourriture notamment d'un point de vue quantitatif changent. Or, si les adolescents ont souvent besoins de s'alimenter en plus grande quantité pour suivre leur croissance et leur développement, c'est une nécessité qui peut s'avérer très difficile à combler dans le cadre d'un voyage migratoire ou de conditions de vie précaires. L'hygiène corporelle est elle aussi impactée. Elle qui a été tant mis à mal dans leur parcours, du sable du Sahara aux rues crasseuses de Paris, semble avoir pris une place très importante dans leur vie. Ainsi, nous avons pu observer à Tourteron des soins d'hygiène renforcés et une prise en compte de l'apparence physique très importante se traduisant par de nombreuses douches, des vêtements soignés, l'utilisation de parfum... On peut supposer ici qu'ils cherchent à se placer en opposition avec la personne malpropre qu'ils ont été contraints d'être.

Ensuite, comme nous avons pu le voir avec la théorie sur les adolescents, ils sont plus susceptibles d'entrer dans des mécanismes de consommations et de conduites à risques. Aussi l'Observatoire français des drogues et des toxicomanies, dans un rapport de décembre 2019 fait état de la situation inquiétante des MNA dont la part dans les usagers de stupéfiants est de plus en plus importante. D'une part, en vivant en partie à la rue, dans des conditions précaires, ils sont plus exposés aux trafics. De l'autre, au vu du mal-être pouvant être entraîné par leur situation, on peut penser à une forme d'automédication : le produit peut être utilisé comme un anxiolytique ou un antidépresseur : « Les produits psychoactifs constituent un moyen de régulation de leur état psychique et d'adaptation fonctionnelle aux conditions de vie dans la rue. » (OFDT, 2019). Parfois, ils sont également victimes de par leur implication dans des réseaux criminels plus structurés et composés d'adultes : « les forces de l'ordre et des intervenants sociaux parisiens et marseillais indiquent ainsi que des réseaux de deal de cannabis emploient des MNA ». (OFDT, 2019).

Concernant la sexualité je n'ai pas beaucoup de matière. Serait-ce parce que la sexualité des adolescents est tabou, quels qu'ils soient ? Ou bien, est-ce parce qu'avec tout ce qu'ils traversent cette préoccupation sexuelle est reléguée à un second plan ?

Comme tous adolescents, les MNA que j'ai pu rencontrer cherchent leur identité : ils

accordent notamment une certaine importance à leur style vestimentaire et à leur apparence physique en général. Cette crise identitaire que tout adolescent traverse est renforcée par une impossibilité d'identification à une figure parentale. Ils ne peuvent se comparer et se reconnaître directement dans des ressemblances avec des membres de leur famille. L'estime de soi qui découle de leur apparence physique peut être impactée comme tout adolescent, notamment en comparaison avec un groupe de pairs, ici les autres jeunes du centre. La pratique très importante de la musculation peut être un exemple d'une tentative de sculpter le corps pour se plaire et plaire aux autres. De plus l'acculturation définit plus haut peut également être un facteur de vulnérabilité : « associée à la vulnérabilité générée par le processus adolescent, elle influencerait sur la construction identitaire ». (T. Baubet, M.R. Moro, 2013, p.206).

La grande majorité des adolescents ont tendance à s'éloigner de leurs parents pour se rapprocher d'un groupe de pair. Migrer de l'autre côté de l'hémisphère peut sembler être un exemple un peu extrême de cette pratique. En effet, même si tous n'ont pas fait ce choix d'être « non accompagné », la plupart ont pris la route seul et ont ainsi vécu une forme d'émancipation brutale, plus ou moins volontaire selon leurs histoires. Cette brusque rupture avec la famille n'est pas sans conséquence. En effet, « le groupe auquel l'individu peut s'identifier sans perdre sa propre identité s'élargit progressivement. La base du groupe est la vie en famille, et on sait combien il est utile pour l'adolescent que son foyer d'origine continue d'exister, de telle sorte qu'il puisse servir à répondre tant aux révoltes qu'à ce à quoi il sert, et que soit possible l'expérimentation avec autrui et avec d'autres groupes plus large sans perdre le groupe d'origine, qui a une préhistoire, c'est-à-dire qui a existé dans les années précoces de formation avant la période de latence » (D. W. Winnicott, 1990, p.194). Les jeunes migrants à l'adolescence sans entourage familial se retrouvent ainsi privés des limites et de la contenance du groupe famille. Toujours selon Winnicott, un éclatement du foyer durant la période de latence va grandement perturber l'enfant qui ne devrait pas être perturbé par des questions qui le dépasse normalement. L'enfant a besoin « d'être capables de considérer l'environnement comme allant de soi et de s'enrichir eux-mêmes par l'éducation, la culture, le jeu et toutes sortes d'expériences personnelles. » (D. W. Winnicott, 1990, p.195). Ici, le jeune migrant qui vient souvent à peine de quitter la période de latence, voir qui y est encore, est effectivement confronté à des problématiques trop grandes pour lui : manger,

trouver refuge, traverser, prier pour des papiers, survivre... La place n'est pas aux expériences personnelles dans un environnement sûr.

De plus sur la route, l'individualité a du primer pour assurer sa survie. Aussi il peut parfois être difficile, une fois à Paris, soutenu par les associations, de (re)trouver la notion de groupe de pairs et de s'y accrocher. Ceci, entraîne ce qu'Helena d'Hélia appelle des adolescents en errance : « L'enfant, au passage à l'adolescence, se détourne de ses repères d'identification au sein de la famille pour en trouver d'autres dans un univers social culturel élargi. [...]La rencontre avec des autres pris dans la violence du chaos pulsionnel d'un système en dérive fait de lui un adolescent en errance. » (2008). Ainsi, on peut retrouver des phénomènes de reproduction des schémas adolescent normalement joué au sein de la famille qui n'ont pu être achevés. Cela se joue notamment au niveau de ce que Freud appelle le détachement, constituant donc à se détacher de l'autorité parentale. Ainsi Armando Cote, psychologue clinicien dans la clinique du Centre Primo Levi, accueillant des MNA en recours, observe que « les jeunes en situation d'exil cherchent à faire groupe, même si celui-ci est éphémère, pour ensuite jouer ce détachement » (2019, p.23). C'est quelque chose qu'un groupe de prévention psychomotrice peut venir travailler. Autant cette année la constitution du groupe a été complexe, autant cet été nous avons pu observer l'impact positif de nos séances sur la constitution de liens semblables à ceux d'un groupe de pairs. On peut citer ici les rires et les regards échangés entre eux, la création commune... Outre cette fonction, « appartenir à un groupe rassure, donne une peau. Être soi mais pareil aux autres » (Potel, C. 2015, p.137), essentiel quand la question de l'identité est si fragile !

Cette notion de « jouer le détachement » me fait penser à une situation vécue dans notre stage à Tourteron où nous n'avons pas vraiment trouvé d'explication. Il s'agissait de la dernière proposition de notre dernière séance avec notre dernier groupe. La proposition était la suivante : laisser une trace, un dessin, un mot à glisser dans une enveloppe. A la fin de la séance, chacun en piochait une au hasard et repartait avec. Nous participions avec les jeunes qui étaient prévenus de tout le déroulement dès le début. Nous avons beaucoup réfléchi à cet exercice, sachant la signification que pouvait parfois avoir la trace : « laisser quelque chose de soi », surtout avec cette population. L'objectif était de conclure tout en gardant un souvenir symbolique du groupe. Nous avons tenté de prendre le soin dans notre proposition de ne rien

brusquer ou imposer en leur suggérant par exemple de laisser blanc leur papier s'ils le souhaitent. Tous ont pris le temps d'écrire ou de dessiner et ont accepté de le donner. Chacun a semblé apprécier recevoir un mot que la plupart ont ouvert tout de suite et parfois abandonné sur place. Un des jeunes l'a déchiré un peu plus tard devant les autres jeunes et volontaires alors que nous n'étions pas là. Cela a créé un mouvement de colère des autres jeunes envers lui, qui trouvait cela irrespectueux. Aujourd'hui je pense pouvoir ajouter aux explications de ce geste une façon de jouer le détachement au sens où le suggérait Armando Cote.

Sagar se considère « entre les deux », ni un enfant, ni un adulte. On peut donc se poser la question de l'absence d'un terme pour décrire cet entre-deux dans sa culture. Je n'ai pas réussi à trouver des données là-dessus.

Si cette distinction entre enfance et âge adulte est poreuse c'est aussi dû à leur situation : entre mineurs et majeurs. Ils clament leur minorité auprès des institutions françaises et celle-ci leur refuse. Ainsi ils sont considérés comme mineurs par les associations et majeurs par l'Etat. Sans compter que certains ont réellement dépassé la date de leur majorité mais continue de se faire passer pour mineurs pour avoir plus de droits et de chances de s'en sortir. Dans ces cas-là, les associations les considèrent comme ce qu'ils disent être sans remettre leur parole en question : des mineurs. Mais ils arrivent que certains jeunes en jouent. J'ai par exemple en tête un jeune cet été qui nous assurait sa majorité pour avoir le droit de s'acheter des cigarettes. De ce fait les jeunes se retrouvent pris en étau entre ces deux notions, ce qui peut rendre difficile l'émergence de l'idée nouvelle d'adolescence.

Ainsi, il me semble essentiel dans un groupe de prévention psychomotrice de prendre en compte cette dimension adolescente. Peut-être prendre le temps de leur expliquer ce qu'est un adolescent et la représentation que l'on en a en France. De par leur situation, la seule distinction qui compte entre l'enfant et l'adulte est la distinction entre minorité et majorité. Il pourrait donc être intéressant de proposer des ateliers de prévention sur les notions importantes de l'adolescence : la puberté, les changements biologiques, la maturation neuronale encore en cours, la recherche d'identité, les questions de conduites à risques, de drogues ou de sexualité... Ces ateliers devraient être spécifiques à la population et donc aborder des sujets qui leurs sont propres comme l'éloignement familial précoce.

4. Travailler en transculturel :

« L'objectif ici est donc de se placer dans une perspective transculturelle et de tenter de s'acculturer avec l'autre ». Si simple à dire, si dure à appliquer ! Je pense avoir tenté de me placer dans une dimension transculturelle. J'ignorais et j'ignore encore tout de la culture d'origine des jeunes que j'ai rencontré. Sachant cela j'ai tenté de prendre en compte le fait que nous n'avions pas la même culture, en adaptant mon cadre. J'ai tenté de les intégrer en leur demandant de me donner des musiques par exemple. Mais j'ai conscience qu'en vérité j'ai surtout tenté de les acculturer à notre fonctionnement culturel. En conditionnant nos rencontres à une date et un horaire précis et en les refusant quand ils étaient trop en retard je ne prenais pas en compte leur manière culturelle de percevoir le temps. Et ce n'était pas l'objectif ! Comment prendre en compte la dimension culturelle des comportements des jeunes tout en leur permettant de s'adapter à la société dans laquelle ils aspirent à vivre ?

L'équilibre est difficile à trouver, quel que soit le contexte transculturel dans lequel on se trouve. Il s'agit de ne pas tomber dans un excès du culturalisme ou dans un rejet total de l'altérité : savoir trouver le juste milieu. Lorsque la culture est érigée comme seule déterminant d'une manière d'être ou de penser cela conduit à une dérive où l'on perd toute notion de subjectivité individuelle. De même, faire fi de la dimension culturelle au nom d'un universalisme abstrait c'est se priver de l'aspect créatif de la rencontre et prendre le risque que les patients ne s'inscrivent pas dans notre système de soins et de préventions et les contraignent à une solitude (T. Baubet, M.R. Moro, 2013). A moi donc de trouver cet équilibre qui leur permettra d'exprimer leur culture tout en apprenant des clés pour les aider à trouver leur place dans l'ici.

5. Traumatisme migratoire ?

Rencontrer beaucoup de jeunes différents ainsi que le rapport santé mentale de MSF et du Comede m'a amené à cette question : la migration entraîne-t-elle toujours un traumatisme ? Même avant de commencer à m'intéresser à cette clinique j'aurais répondu non : il ne peut pas y avoir de règles universelles et chacun réagit différemment. Cette intuition a été confortée par la confrontation à la réalité du terrain où je n'ai pas vu que des jeunes avec des symptômes de psychotraumatismes et par les chiffres de MSF et du Comede,

37% de syndromes psychotraumatiques pour rappel.

Cependant, par mes lectures sur la psychopathologie transculturelle j'ai découvert une autre façon d'analyser le traumatisme migratoire. Sans aller jusqu'à dire que toute migration est traumatique, l'ethnopsychiatre Tobie Nathan explique que l'évènement migratoire, hors de tout autre évènement, peut en lui-même être traumatique. « Par la rupture du cadre externe qu'elle implique, la migration entraîne par ricochet une rupture au niveau du cadre culturel intériorisé du patient » (Nathan T. 1986) On parle du cadre culturel interne à la personne à partir duquel elle décode la réalité externe. Cette perte peut donc être qualifiée de traumatisante et fait donc partie des traumatismes migratoires.

Enfin il me semble important de mentionner qu'un traumatisme ne débouche pas toujours à un état pathologique de stress post traumatique : « il est parfois, comme tout traumatisme, structurant et porteur d'une nouvelle dynamique pour l'individu, voire souvent germe de métamorphose et source d'une nouvelle créativité. » (T. Baubet, M.R. Moro, 2013, p.55). Ainsi, il me semble important de ne pas pathologiser à outrance les traumatismes et d'accompagner les jeunes vers une acceptation saine de ceux-ci. Cela passe bien sûr par un travail de soin mais aussi, je le pense, de prévention.

Malgré tout, l'aspect psychotraumatique reste au cœur du questionnement clinique des MNA, sous ces différentes formes. J'ai d'ailleurs pu l'observer par moment, en comparant mes observations avec la sémiologie du psychotraumatisme décrite plus haut.

En terme de sémiologie du psychotraumatisme ce qui me marque le plus c'est la dimension tonique. Lors de l'examen du tonus du court bilan que j'ai fait passer aux jeunes j'ai pu constater que « tous se présente sur un versant très hypertonique, avec des réactions de prestance et des paratonies.» J'ai également pu observer chez la plupart des jeunes des deux stades une grande rigidité des membres et très peu de souplesse les contraignant, notamment lorsqu'il s'agissait de s'asseoir au sol. Concernant les représentations corporelles j'ai été amenée à les observer cet été, notamment au travers du dessin de soi. En effet, si quelques-uns ont été relativement complets dans leur représentation, la plupart semblait avoir un schéma corporel fragile : « peu de détails au niveau du visage, le corps forme parfois un bloc, avec un tronc parfois absent ». Parfois, ils ont même fait le choix de ne pas se dessiner du tout pour

représenter des éléments qu'ils aimaient. J'ai notamment souvenir d'un jeune ayant dessiné son portable. Je note également une hypervigilance chez certains, regardant régulièrement par la fenêtre ou réagissant aux bruits soudains mais ce n'est pas un signe flagrant chez la grande majorité. Enfin, j'ai déjà parlé de tout l'impact au niveau du temps et du rythme.

Je rajoute tout de même les épisodes de reviviscence, au travers des cauchemars, mais également diurnes, au travers de récit par exemple. Je songe ici à un moment vécu cet été, à Tourteron. Nous étions dans la cuisine et nous discussions avant le repas, quelques jeunes, deux volontaires et moi. Il y avait un jeune suivi en psychiatrie à MSF et sous traitement médicale. Nous n'avions pas les détails du traitement et des raisons de son suivi en psychiatrie. Sans que le sujet soit abordé ou qu'une question lui soit posé, il s'est lancé dans un récit détaillé de sa traversé de la Méditerranée et du naufrage de son embarcation. Il ne nous a épargné aucuns détails, ni les corps flottant autour de lui, ni sa peur de mourir. Son être entier semblait exprimer le désespoir qu'il a pu ressentir à cet instant. Je ne pense pas que l'on puisse qualifier ce moment de reviviscence en tant que tel mais tout évoquait en tout cas un vécu très traumatique de cet évènement. De même, également à Tourteron, nous avons proposé aux jeunes une activité kayak sur un lac. Nous étions conscientes en proposant cette activité du potentiel déclencheur d'anxiété qu'elle pouvait avoir et étions donc préparées. Tout s'est bien déroulé jusqu'à la fin où nous avons été plusieurs volontaires à sauter dans l'eau pour nous rafraîchir. Un des jeunes présents sur un canoë a instantanément paniqué, nous hurlant de remonter car c'était dangereux et que nous risquions de nous noyer. L'eau du lac était parfaitement calme et nous avions nos gilets de sauvetage mais nous pouvons supposer que la vue de jeunes filles à l'eau alors qu'il était sur une petite embarcation l'a replongé dans l'évènement probablement traumatique de sa traversée.

Chapitre 2 : Et après ?

Vendredi 1^{er} Avril, 14h12, voiture 6 place 91 d'un TGV inoui, quelque part entre Paris et Lyon. En regardant défiler à plus de 300 km/h le paysage bourguignon je me questionne. Et après ?

Après avoir tenté un projet et planché des heures dessus, j'ai eu l'occasion de faire de nombreuses erreurs et d'apprendre de celles-ci. Ainsi, si un poste de psychomotricien

s'ouvrirait à DAE voilà ce qu'il me semblerait pertinent de mettre en place, en me basant sur mon expérience.

En reprenant le concept de groupe d'éducation psychomotrice, je me placerais dans un tout autre cadre. Il faudrait créer un groupe ouvert à horaires fixes, toutes les semaines à la même heure. Les jeunes de l'association seraient invités à venir participer s'ils le souhaitent. L'idéal serait de se placer à la fin d'une journée d'école et de venir en classe leur rappeler que le groupe a lieu juste après. Il sera plus simple de les mobiliser de cette manière et d'instaurer une régularité sur le long terme. Le groupe ouvert permettrait de suivre les allers et venues réguliers des jeunes scolarisés au fur et à mesure et arrivant au compte-goutte. Le but serait tout de même d'essayer progressivement de leur faire intégrer les séances dans leurs emplois du temps.

Pour cela nous travaillerons au cours des séances la temporalité, ce que j'ai déjà pu explorer avec eux. Je pense qu'il pourrait également être intéressant de nous intéresser au rapport à l'espace et à la proxémie. En effet, je donnerais la priorité à ces deux notions. Leur cadre spatio-temporel a été complètement bouleversé par la migration et il est urgent, à mon sens, de les aider à se réapproprier ces notions afin qu'ils puissent s'acculturer sereinement à notre société. En effet, il s'agit ici selon moi de la première étape d'un point de vue psychomoteur, aussi essentielle que l'apprentissage du français.

Il pourra ensuite venir dans un second temps un travail autour des représentations corporelles, de l'expressivité, des fonctions cognitives, de l'investissement corporel et de la motricité globale. Ces notions seront de toute manière travailler en arrière fond de séances centrées sur la dimension spatio-temporelle. Je laisserai de côté le travail direct autour du tonus. Il s'agit pour moi d'un travail difficile voire impossible à réaliser hors du cadre de la thérapie et du soin. En effet, tenter de faire tomber la carapace tonique s'est mettre à nu le jeune et faire tomber la barrière protectrice qu'il s'est construit en mécanismes de défense. On viendra toucher au tonus en proposant par exemple des mobilisations actives du corps ou par des exercices impliquant la régulation tonique mais l'objectif ne devra pas être d'abaisser le tonus.

Je garderais donc sans doute la forme groupale qui me semble être un cadre très

intéressant. En effet, comme évoqué plus haut, le groupe est un média très intéressant auprès de cette population : il s'y rejoue notamment le détachement familial adolescent. Il permet également de travailler autour de l'hyper-individualisme qui a pu être acquis durant le parcours migratoire.

Enfin, au niveau de la médiation expressivité je la trouve toujours très intéressante. Il me paraît très important de se différencier de la manière d'enseigner en classe et de donner une dimension ludique aux séances afin de motiver les jeunes à revenir. De plus, cela permet de travailler avec les jeunes sur l'expressivité qui peut parfois être inhibé comme nous avons pu l'observer à Tourteron.

Outre ces séances d'éducation thérapeutique, je pense qu'il pourrait être intéressant de proposer, cette fois-ci en classe, des ateliers de prévention autour de la notion d'adolescent, ateliers que j'ai décrit plus haut.

Enfin je me questionne à proposer des séances de groupe de relaxation. Ces groupes pourraient être très intéressants afin de travailler sur leur représentation corporelle. Cela peut s'inscrire également dans un objectif de détente et d'apaisement dans un contexte de stress important, notamment liés à la précarité de leur condition de vie. Beaucoup de points pourrait être travaillé : de leur difficultés de sommeil à l'anxiété d'une démarche administrative. Cependant je ne suis pas certaine d'être tout à fait à l'aise et au clair de réaliser cela hors du cadre d'une équipe médicale et paramédicale. La relaxation peut parfois faire remonter des traumatismes, déclencher des attaques de panique voire faire décompenser un sujet fragile. Je ne pourrais pas prendre en charge seule ces situations et, même si les autres membres de l'association sont derrière moi, il ne s'agit pas de professionnels de la santé.

Ceci m'amène aux réticences que je peux avoir personnellement à exercer dans ce type d'association avec ce public. Je ne mets ici pas en cause tout ce que je viens de d'écrire mais je le confronte à mon vécu et mes aspirations personnelles.

Pour de multiples raisons énumérées plus haut, il m'a été très difficile d'atteindre les jeunes MNA en recours. Je ne suis pas la seule. Le cadre idéal serait donc plutôt celui que l'on a connu cet été où les jeunes sont sur place ou encore aller directement sur le lieu de vie. Je pense ici à plusieurs maisons mise en place par Utopia 56 qui leur offre une possibilité

d'hébergement. Mais qu'en est-il alors du cadre ? De plus de manière très pratique, seule des associations s'occupent de ce public entre deux mondes, entre deux temps. La difficulté à ouvrir un poste de plus est très importante.

Même si je parviens avec le temps à atteindre les jeunes dans une structure telle que DAE il reste un point qui m'est cher. Dans tous les cas on se retrouve confronter à l'absence d'une équipe médicale. Il faut alors être vigilant à rester dans la prévention, à ne pas se laisser emporter par notre volonté de soigner, cela ne peut pas en être le lieu. Je pense que c'est quelque chose qui me frustre personnellement. J'ai choisi ce métier aussi pour soigner et parce qu'il s'inscrit dans la continuité de tout une équipe pluridisciplinaire. Aussi, j'ai longtemps pensé que le cadre idéal pour la psychomotricité auprès de ce public était le fameux accueil de jour MSF de Pantin. Mais il semble que les jeunes ne viennent pas non plus aux entretiens, notamment avec les psychologues. On peut penser ici à d'autres populations où l'on retrouve un certain absentéisme comme en addictologie où le cadre temporel du soignant est également mis à l'épreuve.

Je renonce donc à cette idée de cadre idéal. Mais alors doit-on totalement renoncer à prendre en charge en psychomotricité les MNA en recours ? Abandonner l'idée que nous avons notre rôle à jouer auprès de cette population ? Je suis persuadée que non. Ces jeunes abandonnés de toutes les institutions, notamment de soin, se trouvant dans une période sensible (fragile comme capable de beaucoup d'évolution) et où l'aspect psychomoteur est souvent prédominant, constituent un public dont je pense qu'il est important de continuer à explorer le potentiel. Avec le temps et l'évolution de la société, la psychomotricité auprès d'eux deviendra peut-être plus facile, voir évidente. C'est en tout cas ce que je souhaite.

En attendant, intervenir dans des associations telles que Droit à l'école me paraît être un bon moyen de promouvoir la psychomotricité auprès de la population des MNA en recours et d'en aider certains à mieux vivre leur acculturation.

Dans un même temps il pourrait être intéressant d'enrichir la formation initiale et continue en psychomotricité sur ces sujets. Je sais qu'il existe des diplômes universitaires traitant de ces sujets mais il me semble tout de même essentiel d'avoir plusieurs heures d'enseignements sur l'ethnopsychiatrie et la clinique transculturelle dans son ensemble. En

effet, aujourd'hui, et ce quel que soit notre clinique, nous sommes confrontés dans nos diverses pratiques de psychomotriciens à une réalité multiculturelle. Apprendre à se placer dans une position transculturelle m'apparaît donc comme fondamentale. Il pourra aussi être intéressant de proposer une intervention théorico-clinique sur les MNA, surtout si cette clinique vient à se développer.

Epilogue :

22 avril 2022, 15h45, bibliothèque universitaire Rockefeller, Lyon. Je peaufine ma mise en page, vérifie ma bibliographie et ajoute les derniers détails à mon mémoire. Ce soir je l'envoie en relecture. Cela me replonge dans tout le chemin parcouru jusqu'ici, depuis la lecture de mes premiers articles sur les MNA jusqu'à l'écriture de ces pages. Je ne pensais pas que ce qui était à la base un petit projet avec l'association Maât déboucherait sur deux stages expérimentaux et la rédaction d'un mémoire de fin d'étude !

Cet exercice de création, d'expériences, de liens et de rédaction auprès des mineurs non accompagnés aura été au cœur de la moitié de mes études de psychomotricienne. Ce ne sera peut-être pas là que je me dirigerai par la suite. Je sais que j'ai encore besoin de la contenance d'un cadre institutionnel traditionnel et de la lumière des bancs de l'université. Cependant, cette expérience, en complément de mes autres stages classiques, m'aura beaucoup appris sur moi et sur la manière dont j'aime pratiquer mon futur métier de psychomotricienne. Elle m'aura enseigné l'ouverture par l'approche transculturelle, l'autonomie, le travail d'équipe et la patience. Elle m'aura permise de me plonger dans certaines théories jusqu'alors inconnues et de mettre en forme le fourmillement d'idées et de liens qui s'entremêlent dans mon esprit. Alors, même si je fais quelques détours pour acquérir plus de savoirs, d'expériences et de confiance, je suis certaine que mon chemin recroisera celui de la clinique des MNA en recours.

Postface :

Masquée derrière un âge, un nombre, un coût, un pays, une dénomination ; cachée, enfouie derrière chaque jeune mineur non accompagné, se trouve une personne, dans toute sa dimension holistique. Cette personne, entière, complète, vient, comme toute autre, intéresser la psychomotricité. Elle s'y intéresse plus particulièrement encore quand on prend en compte les liens de ces jeunes avec des cliniques psychomotrices déjà bien implantées que sont les troubles psychiatriques, dont le psychotraumatisme, la période de l'adolescence et la situation de précarité.

Etre curieux de cette population et vouloir comprendre et construire comment en tant que psychomotricien nous pouvons nous y attacher est donc un premier élan essentiel. Cela a été tout le sujet de ce mémoire, conté à la manière d'un journal de bord.

Au travers des différents stages expérimentaux que j'ai eu la chance de vivre et grâce à l'écriture de ce mémoire, j'ai pu aborder différents questionnements psychomoteurs des MNA. J'ai dans un premier temps tenté de cerner quels étaient leurs particularités, notamment psychomotrices. Dans la continuité, j'ai voulu construire un mode d'intervention s'adaptant à ces particularités. Pour cela je me suis placée dans une perspective de prévention et d'éducation psychomotrice où je me suis attachée à prendre en compte la dimension transculturelle. J'ai axé mon étude et ma pratique autour de la temporalité et du rythme. Je me suis particulièrement penchée sur le rapport au temps culturel.

A la lecture de cette expérience j'ai pu tirer différentes observations et enseignements. Tout d'abord, cela a enrichi ma connaissance du profil, notamment psychomoteur des MNA. Cela m'a également permis de développer des hypothèses sur la forme que pourrait prendre un accompagnement psychomoteur plus durable auprès de cette population, hors du cadre d'un stage expérimental.

L'inscription de la psychomotricité auprès du parcours chaotique des MNA en recours est ainsi loin d'être évidente. Je sais que le chemin est long et semé d'embûches mais j'ai espoir que, comme pour certaines cliniques récentes tel que l'addictologie, des psychomotriciens et psychomotriciennes se saisissent de celle-ci pour proposer nos savoirs à

ces jeunes. J'espère avoir pu réaliser dans ce mémoire quelques pas de ce chemin : son ébauche.

Abécédaire :

AME : Aide Médicale d'Etat

ASE : Aide sociale à l'enfance

C2S : Complémentaire Santé Solidaire

CASF : Code de l'Action Sociale et des Familles

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CEDESA : Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile

CIDE : Convention Internationale relative aux droits de l'enfant

CMP : Centres Médico-Psychologiques

CMPEA : Centres Médico-Psychologiques pour Enfants et Adolescents

DAE : Droit A l'Ecole

IFP : Institut de Formation en Psychomotricité

MIE : Mineur Isolé Etranger

MNA : Mineur Non Accompagnée

MSF : Médecin Sans Frontières

OFRA : Office français de protection des réfugiés et apatrides

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONEP : Observatoire National de la Protection de l'Enfance

ONG : Organisation Non Gouvernementale

OQTF : Obligation de Quitter le Territoire Français

SDF : Sans Domicile Fixe

Bibliographie :

Ouvrages, articles et rapports :

Association Française de Psychomotriciens Libéraux & Fédération Française des Psychomotriciens. (2016). *Charte de déontologie des Psychomotriciens*.

Barreau, H. (2009). *Le temps*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Baubet, T., & Moro, M. R. (2013). *Psychopathologie transculturelle*. Elsevier Gezondheidszorg.

Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité: L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 152, 451-462.

Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile - Légifrance. (2022).

Cote, A. (2022). L'éveil de la puberté. *Mémoires*, 82, 23.

Defontaine, D. (2019). Chapitre 25 – Le trouble de stress post-traumatique (TSPT) et le travail du psychomotricien. Dans *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices*(p.337-345). DUNOD.

D'Elia, H. (2022). Adolescents en errance. *Mémoires*, 82, 5.

D'Ignazio, A., & Martin, J. (2018). 100 idées pour développer la psychomotricité des enfants. TOM POUSSE.

Devereux, G. (1978) L'ethnopsychiatrie. *Ethnopsychiatria*, 1, 7-13

Flajolet, A. (2008, avril). *Rapport Flajolet : ANNEXE 1 : LA PREVENTION : définition, notions générales sur l'approche française et comparaisons internationales.*

Forestal, C. (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 152, 393-410.

Hall, E. T. (1984). *Le Langage silencieux*. POINTS.

Hall, E. T. (1984). *La danse de la vie*. POINTS.

Gaudé, L. (2006). Eldorado. Babel.

Lauzon, F. (2020). *L'éducation psychomotrice, 2e édition : Source d'autonomie et de dynamisme (French Edition)*. PU QUEBEC.

Les Etats Généraux des Migrations. (2021). *En finir avec les idées fausses sur les migrations*. ATELIER.

Ministère des Solidarités et de la Santé.(2021). *Le dispositif de protection de l'enfance*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2.1_le_dispositif_de_pe.pdf

Mission France de Médecins Sans Frontières (MSF) &Comede. (2021, novembre). *Rapport de santé Mentale MNA*.

Nathan, T. (1986) *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Dunod.

Observatoire français des drogues et des toxicomanies. (2019 , décembre). *Usagers, marchés et substances : évolutions récentes (2018-2019)*

Paumel, C. (2019). Chapitre 20 – La traversée adolescente : problématiques psychocorporelles et interventions psychomotrices. Dans *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices*(p.225-266). DUNOD.

Pavot-Lemoine, C., & Galliano, A. C. (2015). *L'Espace et le Temps. 2. La perception de l'espace et du temps chez l'enfant*. Dans Scialom, P. Giromini, F., & Albaret, J.-M. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité Tome 1 Concepts fondamentaux*.(p. 248-258). Paris : De Boeck solal.

Potel, C. (2015). *Corps brûlant, corps adolescent : des thérapies à médiations corporelles pour les adolescents (AILLEURS DU CORPS)*. ERES.

Potel, C. (2015). *L'Espace et le Temps. 6. Le temps en psychomotricité*. Dans Scialom, P. Giromini, F., & Albaret, J.-M. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité Tome 1 Concepts fondamentaux*. (p. 273-283). Paris : De Boeck solal.

Potel, C. (2019). *Etre psychomotricien*. Erès

Valentin-Lefranc, A., & Pavot-Lemoine, C. (2015). *Théorie et fondements des méthodes utilisées en psychomotricité. Prévention, éducation et soin*. Dans Scialom, P. Giromini, F., & Albaret, J.-M. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité Tome 2 Méthodes et techniques*. (pp .99-129). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur

Winnicott, D. W. (1990). *La nature humaine*. Gallimard

Articles de lois :

Article L 223.2 du Code de l'action sociale et des familles

Article 375 du Code Civil

Article L.221-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles

Sitographie :

Académie de Paris. *Portail CASNAV - Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*. (2022). https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_64061/scolarisation-des-nouveaux-arrivants-et-des-enfants-du-voyage-casnav

Association DAE - Scolarisation des Mineurs Isolés Exilés. (2021). *#DroitALEcole - Les MIE (Mineurs Isolés Etrangers) en France*. DROIT A L'ÉCOLE. <https://www.droitalecole.org/les-mie-en-france/>

Azmari *FOCUS : Les mineurs non accompagnés - Azmari*. (2022). <https://asso-azmari.fr/les-mineurs-non-accompagnes/>

Larousse. (s. d.). Culture. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 18 janvier 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

Larousse. (s. d.). Temps. Consulté le 18 janvier 2022. Dans *Dictionnaire en ligne* sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/temps/77238>

Le Robert. (s. d.). Cadre. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 18 janvier 2022 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cadre>

Maât-Paris. *Association aidant les mineur.e.s.isolé.e.s*. (2021). <https://maat-paris.com/>

Medicopedia. (s. d.). Chronognosie. Dans *Dictionnaire médical*. Consulté le 18 janvier 2022 sur <https://www.dictionnaire-medical.net/term/31506,1,xhtml>

OFPPRA. *Les mineurs non accompagnés | OFPPRA*. (2022). <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-mineurs-non-accompagnes>

Organisation mondiale de la santé. (s. d.). *Définition de la dépression*. <https://www.euro.who.int/fr/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2012/10/depression-in-europe/depression-definition>

UNICEF France. (2020). *La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)*. <https://www.unicef.fr/dossier/convention-internationale-des-droits-de-lenfant>

Annexes :

Annexe I : Lettres explicatives des stages expérimentaux de 2020



Institut de Formation en Psychomotricité

91 boulevard de l'Hôpital - 75013 PARIS
Directrice : Anne GATECEL

A l'attention des tuteurs interne et externe des stages expérimentaux.

Bonjour à toutes et tous,

Vous vous apprêtez à accueillir un binôme d'étudiant.e.s de l'IFP dans la cadre d'un stage expérimental au sein de votre institution.

Ce type de stage ne s'adresse qu'aux étudiant.e.s de 3^{ème} année de l'IFP. Les étudiant.e.s interviennent en règle générale en binôme et ont pour obligation de participer à un groupe d'analyse des pratiques mensuel dans leur programme universitaire de 3^{ème} année.

Ces stages restent des stages d'apprentissage thérapeutique dans des structures ou services où il n'y a pas de maître de stage psychomotricien ; cependant ils ont deux tuteurs - l'un interne, responsable du stage dans la structure et un externe, enseignant de l'IFP Pitié-Salpêtrière, Sorbonne Université- qui accompagnent et encadrent leur stage.

Ce stage s'effectue tout au long de l'année universitaire, de septembre à juin, à raison d'au moins une journée ou ½ journée par semaine. Parallèlement, les étudiant.e.s concerné.e.s effectuent un autre stage long au cours de cette même année universitaire, avec obligatoirement un psychomotricien-maître de stage dans la structure.

Au cours de ce stage expérimental, les objectifs des étudiant.e.s se déclinent en fonction du projet :

- Comprendre par l'observation dans un premier temps, le fonctionnement et s'intégrer au sein du service, ou de la structure,
- Entrer dans un processus de professionnalisation en respectant les règles éthiques et déontologiques de la structure et de l'IFP,
- Participer dans la mesure du possible aux réunions de synthèse, et autres réunions nécessaires
- Réfléchir et expérimenter la place de la psychomotricité (prévention, éducation, soin) auprès de la population accueillie, au sein de la structure,
- Expérimenter et mesurer la place préventive, éducative, thérapeutique et/ou toutes les techniques psychomotrices d'évaluation et de soin acquises au cours de la formation, en accord avec les deux tuteurs et l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire,
- Rédiger un mémoire à partir de cette expérience clinique (facultatif)

Quel est le rôle du tuteur interne ?

- Garantir l'accueil et la sécurité des étudiant.e.s
- Garantir une période d'observation nécessaire à la construction du projet
- Valider les objectifs et coordonner le projet proposé
- Signer les conventions de stage et rédiger l'appréciation sur le carnet de stage en fin de stage.

Quel est le rôle du tuteur externe ?

- Rencontrer régulièrement les étudiant.e.s en stage et les accompagner dans leur projet
- Poser le cadre du stage et réguler leur projet
- Assurer si besoin les liens avec le tuteur interne.

Nous vous remercions pour votre accueil et restons à votre disposition pour tout échange complémentaire.

L'équipe de direction pédagogique
Anne VACHEZ-GATECEL, A. VALENTIN-LEFRANC, C. PAVOT-

LEMOINE

Annexe II : Compte-rendu de bilan des quatre jeunes du groupe de prévention psychomotrice de DAE :

Adjoua :

Entretien :

Adjoua a 16 ans et est originaire de Côte d'Ivoire. Elle est arrivée en France en juillet 2021 et est à DAE depuis septembre. Elle est également en lien avec MSF. Elle souhaite devenir sage-femme ou aide-soignante et est très demandeuse d'intégrer un lycée. Elle vit dans un hôtel où elles sont deux dans la chambre. Elle passe la plupart de son temps à l'école, à faire ses devoirs ou à être sur son téléphone. Elle écoute beaucoup de musique (booba, dadju, de la musique de côte d'Ivoire). Elle choisit de faire le groupe de psychomotricité car elle considère que c'est une chance à saisir.

Demande de la date :

4/5 : Elle ne me donne pas la date complète directement mais par étape : « on est le 7 », elle dit ensuite que nous sommes en décembre puis se reprend pour janvier et répond correctement pour 2022, hiver et vendredi.

Soubiran :

Adjoua rit beaucoup durant tout le bilan, sûrement en réaction à une gêne.

Rythme frappé : Adjoua réussit à être en rythme sur les trois cadences (60, 90 et 120). Elle frappe de plus en plus fort à mesure que la cadence augmente, elle regarde ses mains et a les doigts écartés.

Rythme marché : Adjoua tourne en rond pour marcher, elle parvient bien à suivre les trois cadences. Elle marche de plus en plus fort à mesure que la cadence augmente et associe la voix pour les cadences 90 et 120.

Adaptation au rythme : pas de difficulté apparente.

Examen du tonus :

Au niveau du tonus de fond Adjoua se présente sur un versant plutôt hypertonique avec des réactions de prestance mais surtout beaucoup de paratonie. Son membre supérieur droit est plus tonique que le gauche et elle me confirme qu'elle est droitère. Au niveau du tonus de posture et de l'équilibre elle parvient à rester 10 secondes sur la pointe des pieds et sur le pied droit. Elle réussit à tenir 10 secondes au deuxième essai du pied gauche. Elle est capable de s'accroupir bien qu'on constate une relativement faible souplesse du membre inférieur.

Observation libre au cours d'une proposition d'expressivité :

Adjoua entre rapidement dans la proposition ajoutant des frappes de mains ou des mouvements de danse simples à la consigne « déplacez-vous selon la musique ». Elle semble relativement à l'aise et continue de rire. Elle fait preuve d'une bonne adaptation à la musique et d'un très bon sens du rythme.

Observations générales et conclusions :

Adjoua arrive la capuche sur la tête et les mains dans les poches, dans une posture plutôt repliée vers l'avant. Bien que cette première approche me laisse entrevoir une jeune fille très timide et renfermée elle s'ouvre très rapidement à nous. Elle sourit et rit beaucoup, bien qu'on puisse attribuer ce rire à une certaine gêne. Elle garde ses mains dans les poches de sa veste presque tout le long, même pour danser. Il ressort du Soubiran qu'elle fait preuve de bonnes capacités rythmiques et d'une boucle audiomotrice efficiente. L'examen du tonus nous éclaire sur un versant hypertonique et sur la présence de paratonies et de réactions de prestance. Adjoua verbalise qu'elle a beaucoup aimé danser car ça lui rappelle le pays.

Sagar:

Entretien :

Sagar a 17 ans et est originaire du Mali. Il est arrivé en France il y a 9 mois, en mars 2021 et est à DAE depuis septembre. Il est également en lien avec l'association Maât avec qui il a déjà fait deux activités sportives ou culturelles et avec qui il est parti un WE à la campagne. Il vit dans un hôtel. Il aime le sport, le foot, la musique, danser et être avec ses amis.

Demande de la date :

3/5 : Il ne me donne pas la date complète directement mais par étape : vendredi 8 janvier 2022 en automne.

Soubiran :

Rythme frappé : Sagar réussit à être en rythme sur la première cadence (60). Pour les rythmes 90 et 120 il se trouve sur les contretemps. Il a les bras très rigides, le long du corps à l'exception bien sûr de ses avant-bras.

Rythme marché : Sagar marche en aller-retour et perd donc le rythme et se désorganise à chaque demi-tour. Son corps semble très peu engagé, il doit regarder ses pieds. Il marque plus le pas à mesure que la cadence augmente. Il verbalise que c'est difficile.

Adaptation au rythme : pas de difficulté apparente.

Examen du tonus :

Au niveau du tonus de fond Sagar se présente sur un versant hypertonique avec des réactions de prestance mais surtout beaucoup de paratonie. On note particulièrement peu de ballant des épaules. Son membre supérieur droit est plus tonique que le gauche et il me confirme qu'il est droitier. Au niveau du tonus de posture et de l'équilibre il parvient à rester 10 secondes sur la pointe des pieds et sur le pied droit et gauche. Cependant l'organisation de son corps paraît inadaptée, lui demandant beaucoup d'effort. En effet il garde les bras plaqués le long de son corps, même en cas de déséquilibre. Il est capable de s'accroupir bien qu'on constate une relativement faible souplesse du membre inférieur.

Observation libre au cours d'une proposition d'expressivité :

Sagar est plus gêné que sa camarade, il semble beaucoup suivre ce qu'elle fait et se laisse parfois emporter par elle. Il garde les bras le long du corps et s'adapte relativement bien au style et au rythme de la musique sans pour autant beaucoup accentuer les différences.

Observations générales et conclusions :

Sagar se montre assez en retrait tout au long de l'examen. Il garde constamment les bras le long du corps, comme fusionné à son axe. Le Soubiran met en avant quelques faiblesses au niveau de la boucle audiomotrice. L'examen du tonus nous éclaire sur un versant hypertonique et sur la présence de paratonies et de réactions de prestance ainsi qu'une organisation corporelle pas toujours adaptée.

Assane :

Entretien :

Assane a 17 ans et est originaire du Côte d'Ivoire. Il est arrivé en France il y a 6 mois, en juin 2021 et est à DAE depuis deux mois. Il est également en lien avec les associations Utopia 56 et MSF. Il vit dans un hôtel. Il aime la musique (coupé décalée).

Demande de la date :

4/5 : Il ne me donne pas la date complète directement mais par étape : vendredi en janvier 2022, le 7. Par contre il lui est plus difficile de répondre à la question de la saison : je lui énumère « printemps, été, automne, hiver » et il me répond printemps sans trop de conviction.

Soubiran :

Rythme frappé : Assane a beaucoup de difficultés sur les deux premières cadences : il est majoritairement dans les contretemps ou avec un léger décalage, il n'est pas régulier, perd le rythme... Il est beaucoup plus à l'aise sur la cadence 120 et parvient à frapper dans ses mains en rythme.

Rythme marché : Assane semble très peu engagé : corporellement il ne marque aucun pas, n'adopte aucune stratégie pour s'aider. Il ne marche pas sur les temps sur aucune des trois cadence mais accélèrent tout de même à chaque changement. Il marche particulièrement trop en dessous de la cadence 120

Adaptation au rythme : Il est plus en rythme qu'au début et parvient à peu près à garder la cadence.

Examen du tonus :

Au niveau du tonus de fond Assane est très hypertonique et fait montre des paratonies prédominantes. Il m'apparaît comme un bloc autour de son axe, ses bras raides le long de son corps.

Je ne peux observer aucun ballant tant il est incapable de relâcher et de ne pas accompagner le mouvement. L'extensibilité du poignet et du coude est également faible. Il détourne le regard tout du long. Je pense pouvoir attribuer une partie de ses paratonies à des réactions de prestance mais il semble tout de même présenter une importante carapace tonique. Il conserve la forme de la position de ses bras comme je viens de mobiliser. Au niveau du tonus de posture et de l'équilibre il parvient à rester 10 secondes sur la pointe des pieds et sur le pied droit et gauche. Il est à peine capable de s'accroupir tant il manque d'extensibilité au niveau des jambes

Observation libre au cours d'une proposition d'expressivité :

Assane est arrivé en retard et n'a pas pu participer à cet exercice.

Observations générales et conclusions :

Assane est très en retrait, son regard est fuyant tout au long de l'examen. Le Soubiran met en avant de grandes difficultés au niveau de la boucle audiomotrice. L'examen du tonus nous permet de constater une très importante carapace tonique.

Toura :

Entretien :

Toura a 16 ans et est originaire du Mali. Il est arrivé en France il y a 6 mois et ne sait pas dire de quand date son arrivé à DAE. Il vit dans un hôtel. Il aime le sport, fait du foot régulièrement (une fois par semaine) mais passe le plus clair de son temps entre l'école et l'hôtel. Il est également en lien avec MSF et Utopia 56.

Demande de la date :

4/5 : Il ne me donne pas la date complète directement mais par étape : vendredi 7 janvier 2022 en automne.

Soubiran :

Rythme frappé : Toura réussi à être en rythme sur la première cadence (60) mais présente une faible prestance, un faible tonus d'action et un faible investissement corporel. Pour les rythmes 90 et 120 il se trouve sur les contretemps et met beaucoup de temps à trouver le rythme. A chaque fois il débute trop par un rythme moins élevé qu'il accélère progressivement.

Rythme marché : Toura tape fort sur le sol, lève les genoux. Il tourne un peu sur la première cadence puis marche sur place. Il est principalement sur les contretemps, son rythme fluctue, cela paraît particulièrement compliqué pour les cadences 90 et 120.

Adaptation au rythme : Il se trouve sur les contretemps et augmente le rythme après que le

métronome soit arrêté.

Examen du tonus :

Au niveau du tonus de fond Toura se présente sur un versant hypertonique avec des réactions de prestance mais surtout beaucoup de paratonies. Il réalise les mouvements lui-même et ne peut me laisser le poids de son bras. Son membre supérieur droit est plus tonique que le gauche et il me confirme qu'il est droitier. Au niveau du tonus de posture et de l'équilibre il ne parvient pas à rester 10 secondes sur la pointe des pieds mais réussi à tenir en équilibre sur le pied droit et gauche. Il est capable de s'accroupir bien qu'on constate une relativement faible souplesse du membre inférieur.

Observation libre au cours d'une proposition d'expressivité :

Il n'a pas pu participer

Observations générales et conclusions :

Toura se montre assez en retrait tout au long de l'examen. Il semble présenter de grandes difficultés au niveau rythmique comme le met en avant le Soubiran. Au niveau de sa maîtrise du temps, il se trompe de saison mais surtout il est incapable de me donner la date à laquelle il est rentré dans l'association ou la durée de sa présence dans celle-ci. L'examen du tonus nous éclaire sur un versant hypertonique et sur la présence de paratonies importante et de réactions de prestance.

Résumé :

La question de l'accompagnement en psychomotricité des mineurs non accompagnés est récente. Au travers de ce mémoire écrit sous forme de journal de bord, j'ai tenté d'en proposer l'ébauche d'une approche. Cette dernière s'appuie sur ma découverte et mes observations de cette population adolescente et souffrant de troubles psychiatriques, notamment dû aux traumatismes et à leur situation de précarité. Mon approche s'inscrit dans un projet de séances de prévention, mettant le corps en jeu, principalement autour du rythme et de la temporalité. De cette expérience, j'ai retiré différentes observations et hypothèses concernant la manière de se positionner en tant que psychomotricien et psychomotricienne auprès de cette population fragilement vivante.

Mot-clés : Psychomotricité, Mineur Non Accompagné, Prévention, Adolescence, Psychotraumatisme, Précarité, Transculturalité, Temporalité,

Abstract:

The issue of psychomotricity support for unaccompanied minors is recent. Through this dissertation written in the form of a logbook, I tried to propose a draft approach. This study is based on my discovery and observations of this adolescent population suffering from psychiatric disorders, particularly due to trauma and their precarious situation. My approach is part of a project of prevention sessions, involving the body, mainly around rhythm and temporality. From this experience, I have drawn various observations and hypotheses concerning the way to take position as a psychomotor therapist with this fragile living population.

Keywords: Psychomotricity, Unaccompanied Minor, Prevention, Adolescence, Psychotraumatism, Precariousness, Transculturality, Temporality,