

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale Education, Psychologie, Information, Communication

Institut de Psychologie

Laboratoire Santé Individu Société (EAM-SIS/HCL 4128)

Rencontres cliniques par la vulnérabilité

*Pratiques du psychologue dans un
dispositif d'accompagnement
psychologique en Zone Urbaine Sensible*

Annexes

Claire Singer

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie

Sous la direction du Professeur Jacques Gaucher

Présentée et soutenue publiquement le 01 février 2013

Membres du jury :

Jacques GAUCHER, Professeur des Universités, Université Lyon 2, Directeur

Robert FLYNN, Professeur Emérite, Université d'Ottawa (Canada), Rapporteur

Benoît FROMAGE, Professeur des Universités, Université d'Angers, Rapporteur

Marie ANAUT, Professeure des Universités, Université Lyon 2

René ROUSSILLON, Professeur des Universités, Université Lyon 2

Marc-Henry SOULET, Professeur des Universités, Université de Fribourg (Suisse)

Jean FURTOS, Psychiatre - Chef de Service honoraire, Hôpital du Vinatier.

Annexe 1 : Liste des sigles et acronymes

AEMO : Action Educative en Milieu Ouvert

ASM : Association Sportive des Minguettes

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

BIA : Bureau Informations Armée

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CIFRE : Conventions Industrielles de Formation par la Recherche

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CLIS : CLasse d'Intégration Scolaire

CMP : Centre Médico Psychologique

CPE : Conseiller Principal d'Education

CRES : Centre de Recherche et d'Education par le Sport.

CRESS : Centre de Recherche et d'Education Sport et Santé.

DDCP : Développements Des Contenants de Pensée

DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance

EPJ : Equipement Polyvalent Jeune

GPV : Grand Projet de Ville

HCSP : Haut Comité de la Santé Publique

ITEP : Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MIRP : Méthode Interactive de Résolution de Problème

OL : Olympique Lyonnais

ONSP : Observatoire National des Pratiques en Santé Mentale

ORSPERE : Observatoire Régional sur la Souffrance Psychique En Rapport avec l'Exclusion

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

SESSAD : Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile

ZUS : Zone Urbaine Sensible

Annexe 2 : Historique du CRESS

Ceci est un document manuscrit officiel du CRESS, je le cite donc entre guillemets.

« Partant du champ de l'éducation par le sport, le C.R.E.S.S. (Centre de Recherche et d'Education Sport et Santé) a engagé depuis 15 ans une dynamique de recherche-action autour de plusieurs axes de travail afin de prendre en compte la complexité du développement de l'enfant. L'objectif est de pouvoir préciser les modalités de construction des compétences sociales et socio-cognitives de ces enfants issus des Zones Urbaines Sensibles et de leur proposer des dispositifs d'accompagnement qui favorisent, notamment à travers l'activité sportive mais pas uniquement, et dans une démarche de prévention, la construction de ces compétences.

L'histoire du CRESS est intimement liée à celle de l'AS Minguettes. En **1996**, le club de l'AS Minguettes, principal club du site des Minguettes, est touché par de nombreux actes de violence issus aussi bien de l'intérieur du club que de l'extérieur. Ainsi, bagarres au cours des matches, agressions sur les arbitres, actes de vandalisme et menaces sur le club venaient compromettre l'activité footballistique de ce club de quartier. Outre ce dernier aspect, c'était tout un lieu de vie sociale où se côtoyaient des jeunes des différents quartiers qui était mis à mal.

Ayant des attaches affectives avec le club, Béatrice Clavel (à l'époque doctorante en psychologie et orthophoniste de formation) et Nadi Derran ont décidé de s'investir auprès de Gérard Demont (président de l'AS Minguettes), Georges Clavel (vice-président) et les autres dirigeants du club pour contribuer au retour d'une atmosphère plus saine et plus sereine. Pour ce faire, il fallait considérer toutes les problématiques qui s'entrechoquaient dans cet espace des Minguettes afin d'envisager une action concrète pour permettre des changements, des transformations.

La démarche globale du CRESS est une démarche de recherche-action qui consiste à identifier les problématiques du terrain, réaliser un diagnostic afin de pouvoir par la suite proposer des dispositifs de remédiation et d'accompagnement. Dès les prémises du projet éducatif, cette démarche était présente. En effet, **en 1997**, Béatrice Clavel, dans le cadre de ses travaux de thèse, a procédé à un diagnostic des compétences cognitives et sociales de 60 enfants âgés de 6 à 12 ans afin de comprendre le mode de fonctionnement de ces enfants face à des situations problèmes. Ce diagnostic a montré que la grande majorité n'avait pas construit les structures et les opérations de base nécessaires à un raisonnement logique efficace les rendant ainsi incapable de coopérer (co-opérer). Ce diagnostic a également montré que ces enfants ne parvenaient pas à construire la notion de « règle » ; ne leur permettant pas de s'approprier les

règles pour les intégrer à leur propre système de régulations interindividuelles. Les règles restaient pour eux des contraintes extérieures imposées par l'autorité à laquelle il fallait se soumettre. Cette hétéronomie contraint soit à la soumission soit à la rébellion lorsque l'autorité n'est pas considérée comme légitime ou que le système qu'elle impose n'est pas (ou plus) accepté.

Par la suite, différentes recherches dont une publiée dans une revue internationale¹ ont vu le jour afin de vérifier les résultats mis en avant par cette première recherche, puis vérifier si la tendance fonctionnelle identifiée chez ces jeunes était généralisable à d'autres publics, hors Minguettes.² Ces recherches ont montré le lien entre le développement cognitif et le développement de la coopération, de la conscience des règles et des relations aux sanctions et l'autonomie. Elles ont également montré l'importance de solliciter les enfants sur des situations concrètes, solliciter leur réflexion et leur prise de conscience des choses et des autres points de vue possibles.

Par ailleurs, une méthode pédagogique a été construite, il s'agit de la Méthode Interactive de Résolution de Problèmes (MIRP©). L'objectif de la MIRP est de mobiliser les processus de transformation afin de favoriser des processus d'adaptation qui ne soient pas fondés sur la répétition (adaptabilité réduite) mais plutôt sur l'innovation procédurale (prise en compte des paramètres de la situation et création de schèmes d'action adaptés à cette situation). Les capacités d'autonomie du sujet ainsi que ses capacités à coopérer avec les autres (prise en compte dans les paramètres de la situation du rôle de chacun) sont ainsi augmentées ; l'efficacité est accrue. D'autre part, cette méthode permet aussi par les processus d'autonomisation et de coopération qu'elle favorise, d'améliorer l'estime de soi et d'enrichir la qualité des échanges au sein de l'équipe (de jeunes, de soignants, etc...).

Depuis sa création le CRESS s'est constamment adapté à la demande latente des besoins du public. Initialement, un simple projet né au sein du club de l'AS Minguettes : le Centre psycho-éducatif de l'AS Minguettes est créé en **janvier 1998**. Ce projet rassemblait des éducateurs sportifs, des dirigeants et une psychologue dans une volonté de changer l'image du club et d'agir pour apporter un « plus » aux enfants. Le Centre psycho-éducatif de l'AS Minguettes devient

¹Clavel-Inzirillo, B., Dériverois, D., Bidaud, D., Gianelli, Y. (2008), Régulations cognitives, construction des règles et de la notion de justice chez des enfants de 6 à 12 ans vivant en zone urbaine sensible, *International Journal of Violence and School*, n°6

²Clavel-Inzirillo, B., Lépine, A. (soumis à publication). *Niveau de développement d'enfants pratiquant le football en ZUS, Zone Rurale et Ville Nouvelle*.

rapidement le Groupe de Recherche et de Formation Pédagogique (GREFOPE), une association de loi 1901 mais indépendante du club de manière à pouvoir dispenser des formations à la MIRP (Méthode Interactive de Résolution de Problèmes, qui sera définie plus loin). Si le GREFOPE constitue une entité administrative à part entière, les membres le constituant étaient tous licenciés du club.

En **2000**, le GREFOPE est inscrit au bulletin de déclaration en tant qu'organisme de formation et obtient sa déclaration de dispensateur de formation par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

En **2001**, le projet est récompensé par le dispositif « Fais-nous rêver »³ en se voyant décerner le trophée 2001 du « développement social par le sport », soit le deuxième prix national des associations sportives. Cette année sera très prometteuse et va surtout permettre au projet de se faire connaître nationalement. Ainsi des formations seront dispensées dans toute la France et les domaines d'intervention s'élargissent à d'autres sports que le football (Judo, Aviron, GRS, handball, etc...).

En novembre **2002**, le GREFOPE propose, en tant que dispensateur de formation, son premier stage d'éducation par le football à Vénissieux. On peut compter une soixantaine d'enfants et adolescents encadrés par une vingtaine de formateurs. Notons toutefois qu'en réalité cela n'est pas le premier stage de formation destiné aux éducateurs.

Le 19 avril **2003** a lieu l'inauguration du « centre de formation pédagogique » au cours de laquelle était convié le Ministre de Sports Jean-François Lamour. Le centre obtiendra d'ailleurs la médaille « jeunesse et sports » remise par le Ministre des Sports lui-même. Enfin il sera lauréat de « La règle du jeu », une opération lancée par la Fondation d'Entreprise La Française des Jeux.

L'année **2004** constitue un véritable tournant : le GREFOPE devient le Centre de Recherche et d'Education par le Sport (CRES). De nouveaux partenariats institutionnels (Ville de Vénissieux, Conseil Régional, Université Lumière Lyon2, Ministère des Sports, Fondation du Sport) vont lui permettre une promotion nationale (la création d'emplois et le développement de conventions avec d'autres institutions et associations. Une nouvelle structuration va être

³« Fais-nous rêver » est un dispositif qui a été créé en 1996 sur l'initiative de Jean-Philippe Ascensi, expert en développement social par le sport, qui en est le Président et Jean-Claude Perrin, directeur des équipes de France de la Fédération Française d'Athlétisme. Le dispositif est composé d'un très large réseau soit 42 fédérations sportives, 118 comités départementaux et régionaux olympiques et sportifs, de 28 chefs de projet sport-insertion, d'Associations nationales (Association des Maires de France etc.), de nombreuses fondations (Fondation Gaz de France, Fondation de la Française des Jeux etc.), d'institutions nationales (Ministère de la jeunesse et des sports, Fonds social européen etc.).

envisagée avec une organisation plus complexe selon trois pôles : un pôle recherche, un pôle formation et un pôle application.

Des stagiaires en psychologie à l'Université Lyon2, où enseigne Béatrice Clavel, viennent renforcer l'équipe de l'association et former des binômes avec les éducateurs. Ces binômes s'enrichissant mutuellement des connaissances de chacun permettent d'allier et d'articuler la psychologie, la pédagogie et la pratique sportive.

En **2005**, Béatrice Clavel (la présidente-fondatrice du CRES) est nommée Chevalier de l'Ordre National du Mérite. Ainsi, c'est tout le travail du CRES qui est récompensé par l'intermédiaire de sa Présidente.

En **2006**, Orange vient s'ajouter à la liste des partenaires du CRES et l'association inaugure ses nouveaux locaux⁴ en la présence de Jean-François Lamour, d'André Gerin et d'élus locaux et régionaux (Préfet, Conseillers Généraux et régionaux, DRJS). Au fil du temps, le CRES s'est structuré, tendant vers une plus grande professionnalisation de ses membres. Le CRES a du se différencier progressivement de l'A.S.Minguettes pour intervenir sur un plan national tout en conservant des attaches profondes : les éducateurs référents MIRP□ du CRES organisant l'école de sport (Pré-école aux benjamins) et intervenant directement sur le terrain aidés des psychologues et stagiaires. Les éducateurs de l'école de sport, souvent des jeunes des catégories supérieures, sont formés par les éducateurs référents MIRP□ et participent activement à la vie club.

Lors des 15^{èmes} Carrefours de la Fondation qui ont eu lieu le 29 novembre **2007**, le 1^{er} prix « Recherche, économie, industrie » a été remis par le CNRS à B. Clavel pour son action de recherche « Méthode interactive de résolutions de problèmes : un modèle de l'intervention psychologique » en lien avec le CRES (Centre de Recherche et d'Education par le Sport) dont elle est la présidente, ainsi qu'à Axelle Guillot, psychologue au CRES.

En **2008**, le CRES (Centre de Recherche et d'Education par le Sport) se transforme en CRESS (Centre de Recherche et d'Education Sport et Santé) signifiant par-là l'élargissement de son champ d'intervention au domaine de la santé. Ainsi une convention avec les Hospices Civils de Lyon est signée pour participer à un Programme Hospitalier de Recherche Clinique national dans les maternités françaises afin de permettre une réduction du taux de morbi-mortalité en utilisant la MIRP© pour la régulation au sein des équipes de soins.

⁴Les nouveaux locaux se trouvent toujours à Vénissieux mais ils sont plus spacieux et beaucoup mieux équipés.

A partir de **2009**, le CRESS a été sollicité par différents établissements scolaires de Vénissieux par l'intermédiaire des réunions organisées par le GPV (Grand Projet Ville) de Vénissieux.

(...)

Depuis **mars 2009**, Zinédine Zidane est le parrain du CRESS (www.zidane.fr). Régulièrement des rencontres avec les jeunes (finale coupe de France au Stade de France, week-end à La Plagne pour des collégiens lors des Etoiles du Sport (stade 2, France 2), visite du CRESS, rencontre thématique autour de l'éducation, les quartiers sensibles, entretien filmé, reportages) sont organisées.

Depuis 2010, le CRESS, en partenariat avec la FFF est engagé dans un programme européen (Leonardo) pour la création d'un « Certificat Européen de Compétences Football Entreprises ». »

Annexe 3 : Présentation de la MIRP©

Ceci est un document manuscrit officiel du CRESS, je le cite donc entre guillemets.

« Pour aider l'enfant à construire ses connaissances, il importe de privilégier une approche pédagogique de type interactif en opposition à une pédagogie directive. Cette dernière empêche l'enfant de construire son esprit critique et par là même de construire ses propres connaissances, dans la mesure où les exercices, les actions et les comportements de l'enfant sont imposés par l'adulte. L'enfant répète, recopie et imite sans réelle action de recherche. L'enfant ne construit pas ses schémas d'action et ne peut donc pas généraliser ses actions. En revanche, la pédagogie interactive permet de développer un autre type de relations avec les enfants. Elle favorise les interactions (coopération) entre les enfants eux-mêmes mais également entre les enfants et les adultes. La coopération entre enfants permet de compenser la domination intellectuelle parfois exercée par l'adulte : l'autorité le dispense de réflexion. La coopération consiste à une mise en commun des opérations de chacun. C'est en se confrontant aux points de vue des autres que l'enfant va pouvoir se détacher de l'état d'égoïsme initial et de considérer ces différents points de vue.

La MIRP© permet à l'enfant de trouver une solution en interagissant avec les autres, ce qui lui permet de se rendre compte par lui-même de l'inefficacité de ses actions et de se donner les moyens de résoudre les problèmes mis en œuvre dans des situations particulières de jeu. Ce type de pédagogie permet à l'enfant de prendre conscience de l'existence d'autres approches possibles, approches qui ne sont pas nécessairement correctes mais qui permettent à l'enfant de coordonner ces différents points de vue avec son propre système de référence et d'interprétation. Elle permet à l'enfant de prendre du recul par rapport aux actions en cours. Une telle mise à distance constitue un moyen de décentration cognitive qui favorise la réflexion.

Une application optimale de cette méthode nécessite de la part de l'éducateur une parfaite connaissance des particularités du développement de l'enfant, de la situation-problème proposée et des schémas d'action mis en œuvre. La méthode interactive de résolution de problèmes consiste donc à mettre le groupe devant un problème qu'il doit surmonter en proposant une réponse adaptée. En s'appuyant sur l'activité sportive, l'éducateur doit concevoir, organiser et animer des séances dans lesquelles les enfants seront confrontés à des tâches (situations de jeu) qui leur posent des difficultés. En fonction du niveau et de la progression des joueurs, l'éducateur

augmente ou diminue le niveau de difficulté en manipulant un certain nombre de variables pédagogiques (les règles, l'espace, le temps, le nombre de joueurs, ...).

L'éducateur doit ainsi aménager « un espace de recherche » où les enfants vont pouvoir élaborer, expérimenter et évaluer un certain nombre de schémas d'action et de stratégies. Au cours de temps de réflexion, appelés « arrêts flash », les enfants vont revenir sur les actions réalisées, réfléchir et proposer différentes stratégies (solutions) en fonction des résultats obtenus sur l'action précédente.

La démarche de la MIRP© va favoriser, au travers d'une alternance entre action et réflexion, la construction de nouvelles connaissances sur le jeu. L'éducateur doit donc favoriser la prise de parole par les enfants et prendre en compte toutes les propositions qu'ils élaborent, que celles-ci soient « bonnes » ou « mauvaises » et faire en sorte qu'ils expérimentent par eux-mêmes les solutions évoquées par les enfants. Lorsque l'on sollicite l'enfant à parler de ses actions, nous lui donnons l'occasion de mettre de l'ordre dans son expérience, de la structurer, de l'organiser selon les exigences du temps, de l'espace et de la causalité. Au cours du jeu, l'éducateur procède également à des arrêts flash qui permettent aux enfants de prendre conscience de l'action en cours et de vérifier l'efficacité ou l'inefficacité de celle-ci. Au fur et à mesure, l'éducateur fait évoluer le jeu en intégrant des variantes de complexification ou de simplification. Afin de stabiliser les acquis des enfants, il convient de proposer plusieurs situations impliquant les mêmes règles d'action. »

Annexe 4 : Présentation du pôle santé du CRESS

Ceci est un document manuscrit officiel du CRESS, je le cite donc entre guillemets.

« Le CRESS a développé un pôle santé. Au sein de ce pôle, le CRESS propose des dispositifs en lien avec la santé psychique. En effet, le CRESS a engagé depuis plus de dix ans une dynamique de recherche-action autour de plusieurs axes de recherche et de travail afin de prendre en compte la complexité du développement de l'enfant et de l'adolescent en ZUS (Zone Urbaine Sensible). Dans ce cadre, le CRESS travaille en partenariat avec le club de foot de l'AS Minguettes, devenu site pilote depuis 2006 des recherches-actions menées par le CRESS. Cette expérience a permis de faire un certain nombre de constats sur la santé psychique de ce public. Ceci a amené le CRESS à développer et proposer des dispositifs d'accompagnement et de soutien psychologique aux personnes vivant en ZUS.

Les constats

- Une recherche⁵ du CRESS publiée dans une revue scientifique internationale a montré que 70 à 80 % des enfants observés en ZUS n'ont pas construit les compétences cognitives et sociales attendues à leur âge.
- Souvent, ces difficultés psycho-cognitives sont accompagnées de difficultés psycho-affectives, voire de troubles du comportement. Les troubles du comportement ou les actes antisociaux étant eux-mêmes une des seules manières pour ces jeunes de formuler un besoin et de risquer une demande d'aide.
- Les parents de ces enfants ou adolescents sont souvent eux-mêmes en difficulté, voire en situation de vulnérabilité ou de précarité. Ainsi, un certain nombre de problématiques peuvent caractériser ces familles vivant en ZUS. Parmi celles-ci, on peut citer entre autres le retrait sur soi, la position défensive, la perte des valeurs morales et sociales ; comme autres traits spécifiques : la démotivation et la dévalorisation de soi, la dépression due à certains facteurs

⁵Clavel-Inzirillo, B., Derivois, D., Bidaud, D., & Gianelli, Y. (2008). Régulations cognitives, construction des règles et de la notion de justice chez des enfants de 6 à 12 ans vivant en Zone Urbaine Sensible. In *International Journal of Violence and School*, 6, 7-45.

comme un milieu familial déstructuré, des problèmes importants de dépendance et de toxicomanie, de délinquance, voire criminalité, une pauvreté chronique, un fort taux de chômage longue durée, de mauvais traitements physiques, des troubles des apprentissages et troubles de la scolarité. De façon générale, l'évolution psycho-socio-culturelle de notre société entraîne une augmentation des situations de dérégulation voire de crise grave, une perte du lien social en même temps que s'installent la précarité et l'exclusion.

- L'accès aux consultations psychologiques est difficile pour plusieurs raisons. Soit les familles n'ont pas l'initiative d'aller consulter, ni pour leurs enfants, ni pour eux. En effet, bien souvent les personnes sont en telle souffrance qu'elles sont incapables de formuler une demande d'aide malgré des besoins très importants en matière d'écoute, d'accompagnement et d'étayage. Soit les professionnels travaillant dans le secteur public-hospitalier (CMP, CMPP...) sont débordés (une enquête de la Fédération des associations nationales de CMPP fait apparaître un délai d'attente moyen de trois mois à l'entrée en CMPP⁶) ou préoccupés par des cas relevant de la psychiatrie. Et dans tous les cas ces familles n'ont pas les moyens d'aller consulter en libéral. Par ailleurs, nous sommes face à un public qui considère avec une certaine méfiance les professionnels de santé mentale, psychiatres et psychologues, dont l'image reste pour certains essentiellement associée à la folie. La perspective de parler avec eux semble effrayante ou stigmatisante.
- Les ressources habituellement sollicitables chez les patients sont donc, ici, indisponibles. La façon d'appréhender le réel de ce public, que ce soit les enfants ou les adultes, s'en trouve modifiée. Auprès de ce public dit vulnérable, fragile, la position et les modes usuels d'intervention du psychologue se trouvent donc largement modifiés. D'où la nécessité de faire évoluer les modalités de prise en charge. Notamment en intervenant sur place et avec une volonté d'articulation et de liens avec d'autres professionnels au contact de ce public, en particulier ceux du champ social, médico-social et éducatif. Le but est de prendre en compte la personne dans sa globalité, dans sa vie, son environnement.

Ces constats que le CRESS a fait tout au long de sa pratique avec ce public sont maintenant reconnus par l'ensemble des pouvoirs publics et font l'objet d'une politique spécifique. Or,

⁶Coldefy, N., Faure, P., Prieto, N. (2005, avril). Les enfants et les adolescents pris en charge dans les Centres médico-psycho-pédagogiques. *Etudes et Résultats*, 392. Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et des Statistiques.

concrètement sur le terrain, quelles actions en matière de santé mentale sont proposées à ce public ? C'est dans ce cadre que nous souhaitons apporter des réponses concrètes sur le terrain, là où les besoins se manifestent, notamment dans le domaine de l'éducation.

Les objectifs

L'objectif général du pôle santé du CRESS est de proposer des pratiques et des dispositifs innovants en travaillant dans l'interdisciplinarité auprès des publics, pour nourrir le lien social et favoriser la construction de l'autonomie et de la coopération. Les psychologues interviennent auprès de différentes populations:

- Auprès d'équipes de professionnels. Il s'agit de les aider à prendre conscience de ce qui détermine leurs choix afin qu'ils puissent prendre des décisions responsables, conformes à leur désirs et adaptées à la réalité du terrain.
- Auprès d'individus en situation de vulnérabilité ou en situation de souffrance psychique. Il s'agit de :
 - Proposer des dispositifs dédiés à l'écoute et à la prise en charge du mal être qui ne relève pas de la pathologie mentale.
 - Proposer des dispositifs pour la prise en charge de l'échec scolaire, lié ou non à un trouble du développement (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie).
 - Accompagner dans la construction des compétences, tant cognitives que sociales ou relationnelles.
 - Favoriser une meilleure autonomie psychique.
 - Développer des conduites adaptées aux situations problématiques rencontrées.

La méthode

Les méthodes sont celles de la psychologie clinique et de la psychologie du développement. Le public auquel nous nous adressons présente bien souvent, pour diverses raisons, des difficultés à s'exprimer, à se représenter la réalité, tant intérieure qu'extérieure. Ainsi, la plupart du temps nous utilisons une médiation qui nous permet d'entrer plus facilement en contact avec eux, de

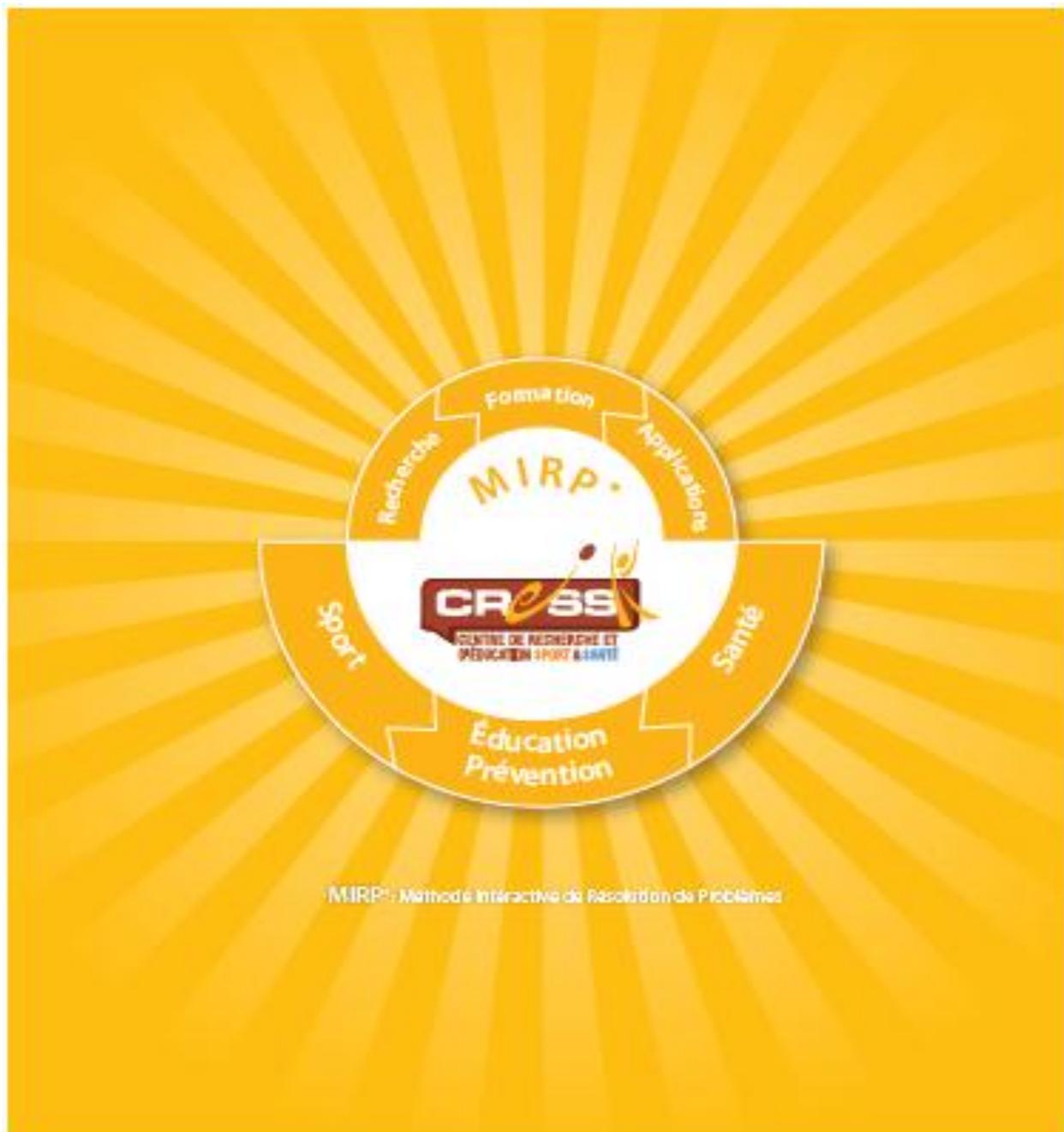
dédramatiser la rencontre subjective et intersubjective ; et leur permet de s'exprimer plus facilement.

La particularité de la démarche du CRESS est de prendre en compte la personne dans sa globalité, dans sa vie, son environnement. Notamment en intervenant sur place et avec une volonté d'articulation et de liens avec d'autres professionnels au contact de ce public, en particulier ceux du champ social, médico-social et éducatif.

Lieux d'interventions

- Dans des établissements de santé, notamment des maternités en convention avec les Hospices Civils de Lyon.
- Sur le site de l'AS Minguettes (site pilote) pour les licenciés. Des psychologues y sont présents tous les mercredis après-midi.
- Dans les locaux du CRESS de 8h à 18h pour ceux qui en ont la possibilité ou la volonté. Ou tout autre lieu en fonction des demandes qui nous sont adressées... »

Annexe 5 : Réorganisation du CRESS autour de la MIRP©



Annexe 6 : Le modèle d'intervention psychologique élaboré par B. Clavel

Ce modèle de l'intervention psychologique a fait l'objet d'une présentation lors du 50^{ème} congrès de la Société Française de Psychologie à Bordeaux en 2008⁷. Il cherche à intégrer les problématiques psychodynamiques et cognitives. Il est adaptable à l'individu, au groupe et à l'organisation institutionnelle (analyse institutionnelle, travail sur le projet d'entreprise, le management des personnels et des équipes, le plan de formation, le recrutement, etc...).

Ce modèle conjugue les valeurs et conduites de respect, d'aide au développement de soi, de cohésion des groupes et de créativité. La prise d'autonomie y est conçue comme créatrice et formatrice de soi et des organisations.

Le modèle d'intervention psychologique comporte trois grandes phases : la phase effractive, la phase transitionnelle et la phase transformatrice. Chacune comportant deux phases, le modèle comporte donc en définitive six phases. La présentation des phases, ci-dessous, concerne l'intervention psychologique auprès d'équipes de professionnels de santé médicaux et para-médicaux.

La phase diagnostic constitue la première effraction (perturbation) dans les comportements hétéronomes du sujet ou du groupe (professionnels, équipe). Il s'agit de mobiliser, d'identifier des mécanismes cognitifs à l'œuvre face aux problèmes et à la conduite de traitement des problèmes du quotidien ; ainsi que des mécanismes de défense (compensations régulatrices) dans l'hétéronomie (déli, dénégation, pacte dénégatif, clivage, changement de la règle...)

La phase éducative constitue la deuxième effraction par introduction d'autres conduites possibles et par mise en lumière des écarts de fonctionnement au sein de l'équipe. Cette phase est caractérisée par l'offre du formateur ou du psychologue qui explore d'autres postures et comportements possibles. Il s'agit de tentatives de décentration par rapport à d'autres situations et expériences des personnels et de l'équipe.

La phase « crise » est la première étape transitionnelle. Elle se caractérise par le conflit socio-cognitif. Il s'agit de créer un espace transitionnel en stimulant les écarts individuels dans

⁷ Clavel, B., Gaucher, J., Sagne, A. et Ribes, G. (2008, septembre). *Un modèle de l'intervention psychologique : la méthode interactive de résolution de problème*. Communication présentée au 50^{ème} congrès de la Société Française de Psychologie, Bordeaux, France.

l'analyse des situations cliniques. Il s'agit aussi de solliciter l'auto évaluation de la part des membres de l'équipe, la prise de conscience des comportements hétéronomes pour amorcer la séparation. Puis, il est question d'introduire la problématique du choix, de la décision et de travailler sur le renoncement, le deuil de la solution magique.

La phase « trouvé-crée » est la deuxième phase transitionnelle. Il y a constitution de l'espace intersubjectif par décollement des feuillets entre le périmètre du moi de chacun (différenciation et décentration). On nomme les différences, on constitue un recueil des écarts. On sollicite la différenciation des points de vue: donc la mise en problème. Il s'agit alors de faire appel à l'inventivité, à la création de nouvelles solutions, ceci peut prendre la forme de jeux avec gratifications (médium malléable). Un processus de symbolisation est alors à l'œuvre par la création de significations partagées (versus imposées): élaboration de règles collectives par consensus. Il s'agit alors pour le psychologue de valoriser des compétences mobilisées et/ou acquises par la reprise des productions du « trouvé-crée ».

Lors de la phase transformatrice qui est la première phase d'autonomisation. Il est possible :

- D'élaborer le projet de soin et/ou d'accompagnement de l'équipe.
- De construire le cahier des charges, les règles, les référentiels et leurs modes d'utilisation.
- Valider des « bonnes pratiques ».
- Négocier des consensus.
- Auto-réguler des écarts (constitution des options adaptatives).
- Construire l'écart qui articule l'intime et le collectif, la sociabilité.

La phase de consolidation est la deuxième phase d'autonomisation et la dernière étape de l'intervention psychologique, cette phase se situe en différé des autres. Il s'agit de reprendre avec le groupe, des acquis, des défauts, des difficultés et d'analyser des mécanismes à l'œuvre. Il est alors envisageable d'identifier des nouvelles pratiques possibles, l'évolutivité de celles-ci et de porter un regard sur les évolutions individuelles réciproques au sein des constructions groupales.

Annexe 7 : Fonctionnement et actions du CRESS

Le texte ci-dessous est celui qui a été transmis à l'ANRT⁸ pour la constitution du contrat CIFRE, c'est un document manuscrit officiel du CRESS, je le cite donc entre guillemets.

« Le Centre de Recherche et d'Education par le Sport (CRES) collabore étroitement depuis une dizaine d'années autour d'un projet éducatif avec l'Association Sportive des Minguettes, devenue site pilote depuis septembre 2006. Le C.R.E.S. a engagé depuis quelques années maintenant une dynamique de recherche-action autour de plusieurs axes de travail afin de prendre en compte la complexité du développement de l'enfant et de l'adolescent dans les Zones Urbaines Sensibles dans lesquelles de nombreux facteurs de vulnérabilité s'entremêlent et rendent la situation complexe. Evoquons parmi eux : le chômage et le contexte socio-économique de la famille, les troubles scolaires et des apprentissages, les mauvais traitements physiques, les ratés dans les processus d'insertion, une structure familiale en déséquilibre ; toutes les formes de perturbation dans un contexte où la délinquance et les comportements sous forme d'incivilité sont importants. A partir du moment où l'enfant se développe dans un contexte où s'intriquent quatre facteurs de vulnérabilité, on peut parler d'un contexte problématique rendant son évolution, notamment socio-cognitive, difficile. L'objectif du CRES est de prendre en compte, voire de transformer ces facteurs de vulnérabilité en facteurs de protection en pluralisant les angles d'approche pour cibler les difficultés socio-cognitives des enfants et des adolescents, le manque de connaissances et de compétences des éducateurs quant à leur activité d'encadrement et leur rôle éducatif au travers de l'activité sportive.

Composé de psychologues, de chercheurs, de stagiaires en psychologie, d'éducateurs et d'administrateurs, le CRES déploie ses compétences à partir de trois pôles (pédagogique, formation et recherche) et plusieurs cellules (cellule de remédiation, cellule de médiation, cellule de publication) interagissant, coopérant constamment et intervenant directement à l'ASM. Chaque catégorie footballistique est représentée par un cadre appartenant au pôle pédagogique, qui tient le rôle de référent auprès des éducateurs de sa catégorie à l'ASM et de médiateur entre ces derniers et les parents ; et veille à la mise en place de la méthode sur le terrain.

⁸ Association Nationale de la Recherche et de la Technologie

Il s'agit pour les cadres de créer un contexte relationnel et pédagogique de soutien et de confiance avec les éducateurs afin de les accompagner dans une démarche de développement de leurs compétences et de suivre leur évolution.

Dans ce cadre, et considérant les difficultés liées à des préjugés persistants que les équipes de l'A.S.M. rencontrent lors de leurs déplacements, une cellule de médiation et de lutte contre les actes racistes a été mise en place. Elle est composée de volontaires chargés de faire état des problèmes rencontrés afin d'améliorer l'environnement des rencontres, défendre des droits, dénouer des conflits, etc. Allié à cette cellule, un dispositif d'encadrement des matches, consistant à accompagner la prise en charge de l'équipe visiteuse, de ses supporters, de l'arbitre et des officiels. A partir d'une grille d'observation, tous les événements seront recensés afin de prévenir et d'anticiper les difficultés pouvant survenir. La mise en place de ce dispositif nécessite l'investissement de nombreux bénévoles parmi les adhérents de l'ASM et de parents faisant partie du Comité Parents.

Lors des réunions de rentrée effectuées pour chaque catégorie avec les parents des joueurs, au cours desquelles ont été explicités la politique du club, le travail du CRES, sa philosophie et les projets mis en œuvre auprès de leurs enfants, ces premiers ont été sollicités pour s'investir dans la vie du club. La pérennité de l'action nécessite des relations de confiance et de soutien de la part des parents c'est pourquoi le Comité Parents, favorisant la liaison avec l'ensemble des parents, et un Café Parent ont été créés afin de répondre aux interrogations de chacun, quelles qu'elles soient.

La collaboration du CRES et de l'ASM a permis l'élaboration d'une approche pédagogique interactive sollicitant la réflexion des enfants et des adolescents à partir de situations de résolution de problèmes, afin de favoriser le développement de leurs compétences socio-cognitives ainsi que l'esprit critique de ces derniers. Leur collaboration a donc permis la mise en place d'une méthode didactique du football contribuant à la construction d'un jeu « intelligent », au développement des structures cognitives par la construction de certains schèmes d'action, la prise de conscience collective et la coopération. Cette méthode qualifiée « d'interactive » consiste d'une part à proposer une situation problème de manière à déséquilibrer les structures déjà mises en place et d'autre part à solliciter l'enfant ou l'adolescent à s'accommoder à cette situation.

C'est à partir du principe de conflit socio-cognitif que l'éducateur va solliciter l'enfant à chercher des solutions pour résoudre les problèmes qui lui sont proposés, en le positionnant dans ce que Vygotsky appelle la zone de développement proximal, c'est-à-dire un cadre rendant possibles les ajustements de l'enfant ou de l'adolescent en fonction de la potentialité de son

développement. La difficulté à établir ces situations problèmes a nécessité une formation particulière des éducateurs, tenant compte du développement socio-cognitif des enfants et des adolescents et des séquences de jeu élaborées par l'équipe des formateurs. Sollicités par les contraintes de la situation problème et les avis de ces coéquipiers, les joueurs bénéficient d'un environnement adéquat pour leur devenir autonome et leur capacité à coopérer.

Outre former les éducateurs du site pilote, le pôle formation permet la diffusion de cette approche particulière en mettant à contribution les connaissances des éducateurs et celles des psychologues, chercheurs et étudiants. Le C.R.E.S. poursuit ses actions de formation selon deux axes :

- En interne, le C.R.E.S. effectue de la formation en direction des éducateurs de l'A.S. Minguettes.
- En externe, il s'agit de prestations en termes d'audits à partir de diagnostics et d'actions de formation ou d'accompagnement auprès de structures sportives de divers types :
 - Avec des clubs filleuls de clubs professionnels (O.L., O.M. et P.S.G. sponsorisés eux aussi par Orange)
 - Avec des collectivités locales : Ville de Vénissieux, Ville de St Fons, Ville de St Denis.
 - Des structures sportives : « Sport 84 » à Avignon, Municipalité de Lisieux.

Le pôle recherche, composé de psychologues, chercheurs et étudiants en psychologie à l'Université Lumière Lyon II, sous la direction de Béatrice Clavel-Inzirillo, psychologue, docteur en psychologie et maître de conférences à l'université Lyon 2, en lien avec le Laboratoire pluridisciplinaire et inter-université SIS (Santé Individu et Société), a pour fonction d'affiner les connaissances concernant le développement socio-cognitif des enfants et des adolescents et la dynamique des groupes et les enjeux qui s'y produisent ; d'évaluer le niveau de compétences socio-cognitives des enfants et des adolescents et d'envisager des modes d'accompagnement et/ou de remédiation afin d'optimiser le développement de leurs compétences. En lien avec ce pôle recherche, une cellule de publication a été constituée afin de valoriser le travail de recherche effectué au sein du C.R.E.S.

La volonté majeure du C.R.E.S est l'accompagnement de chacun vers l'autonomie en proposant un mode d'accompagnement adapté. Dans cette perspective, différents ateliers ont vu

le jour. Pour les enfants les plus jeunes, des ateliers d'accompagnement à l'élaboration de structures de base sont proposés. Il s'agit d'ateliers collectifs s'appuyant sur la Méthode Interactive de Résolution de Problèmes et mettant en jeu à travers une expérimentation physique des tâches proposées, la construction de schèmes infra-logiques et logico-mathématiques. Ces ateliers sont également l'occasion d'amener l'enfant à prendre en compte l'autre, l'écouter, chercher à le comprendre et envisager son point de vue. L'évaluation du niveau sociocognitif des enfants de différentes catégories est l'occasion de détecter les enfants les plus en difficulté, susceptibles de tirer profit d'une remédiation cognitive afin de leur proposer des ateliers psychopédagogiques. Usant de matériels ludiques, ces ateliers sont principalement adaptés aux enfants et quelques pré-adolescents. Cependant, pour les autres et les adolescents, nous avons été amenés à envisager des dispositifs d'accompagnement collectifs centrés sur les régulations sociales. Différents types de dispositifs leur sont proposés : des séances vidéo et des groupes de discussion employant des supports projectifs et permettant aux jeunes de construire conjointement du sens autour de notions ou de relations pour lesquelles ils ne disposent pas de signification suffisamment étayante et adaptée.

De plus, le Centre de Recherche et d'Education par le Sport, cherche à développer actuellement un Pôle Santé. Dans une continuité d'un projet d'accompagnement, le domaine de la santé vient étayer les travaux en cours. Les méthodes d'intervention appliquées auprès des enfants en difficulté, se modélisent afin de s'adapter aux différents besoins du Pôle Santé. Le Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports rejoint les disciplines étudiées au sein du C.R.E.S., cela reliant incontestablement et étroitement le Pôle Santé au projet d'élaboration développé jusque-là, dans le domaine de l'éducation par le sport.

L'essor du C.R.E.S. se poursuit grâce au soutien et à la confiance accordés par de nombreux partenaires : la Fondation du Sport, le Ministère des Sports, Orange, Fédération Française de Football, le Conseil Régional Rhône-Alpes, Sportfive, la Fondation d'entreprise Française des Jeux, le dispositif « Fais-nous rêver » de l'Agence Nationale de l'Education par le Sport, BUT.

Les actions menées par le CRES ont été valorisées par la médaille d'or Jeunesse et Sport en 2003, et par le Trophée d'or Sporsora 2006 ; et lui ont permis d'être lauréat au prix national « Fais-nous rêver » et lauréat « la règle du jeu » décerné par la Fondation Française des Jeux

2003. Il lui a aussi été remis par le CNRS, le premier prix Recherche économie et industrie de Carrefour de la Fondation Rhône Alpes. Cette valorisation a amené de nombreuses sollicitations qui permettent au CRES d'intervenir à différents niveaux institutionnels en proposant ses compétences en termes d'analyse et de diffusion des connaissances. Ainsi, le CRES participe à l'organisation de nombreux événements (convention, conférences, séminaires, appels à projet, comité scientifique). »

Annexe 8 : Rencontres cliniques avec Wissem

1. Première(s) rencontre(s)

1.1. Avec Wissem

Ma première rencontre avec Wissem a eu lieu sur le stade de football de l'AS Minguettes à l'occasion de mes observations durant les séances d'entraînement des poussins (enfants âgés de 8 à 10 ans). Le but de ces observations était de me familiariser avec le fonctionnement des entraînements, la méthode des entraîneurs et plus particulièrement de la MIRP© ; mais aussi d'observer les enfants pendant leurs entraînements. Au bout de quelques semaines et à force de dialoguer avec les entraîneurs, l'un d'entre eux - le responsable de la catégorie poussin Mehdi - me désigne Wissem et m'informe des difficultés que rencontrent les entraîneurs avec ce joueur qui est aussi gardien de but : non-respect ou incompréhension des consignes et des règles, mise à mal du groupe, problème de motivation parfois et « hyperactivité ». Par ailleurs, il me fut expliqué que cet enfant grandissait dans la rue et que sa mère ne s'occupait pas de lui. Cette première rencontre, si l'on peut dire, puisque je n'échangeai aucune parole avec Wissem, eut lieu en octobre 2007. Suite à cela, j'ai commencé à observer Wissem avec plus d'attention sans rien noter de frappant dans cette observation à distance.

La semaine suivante, alors que mon attention s'était détournée un instant de l'enfant, j'observe qu'à la suite d'un incident, Wissem avait été mis à l'écart : il était seul, assis dans un coin. Cherchant à comprendre ce qui s'était passé, je m'entretiens cette fois-ci avec son entraîneur qui me tient ces propos : « il est exaspérant, il ne comprend rien, n'écoute rien ». Wissem avait été exclu du jeu pour se calmer un peu. Je retourne voir le responsable de la catégorie, Mehdi, pour lui en parler. Il m'explique que les entraîneurs n'en peuvent plus et envisagent de l'exclure du club. Avant cette prise de décision, je propose à Mehdi de rencontrer la maman pour en savoir plus et lui proposer éventuellement un travail avec son enfant, ce qui pourrait peut-être éviter l'exclusion. J'avais formulé cette idée d'accompagnement - certes de façon un peu hâtive, puisque je ne savais rien de Wissem qui me permettait de juger de l'intérêt d'une prise en charge pour lui- dans le but d'essayer de désamorcer une situation qui me

paraissait conflictuelle entre Wissem et les entraîneurs. La situation était conflictuelle, de fait, parce qu'ils ne savaient plus quoi faire ni comment réagir avec lui.

1.2. Rencontre avec la mère, quelques éléments d'anamnèse

J'ai rencontré la mère une quinzaine de jours après l'incident sur le terrain. J'ai commencé par lui expliquer les raisons de notre entretien. Mehdi lui avait d'ailleurs expliqué la situation auparavant. Le risque d'une exclusion était, selon lui, la seule raison pour laquelle elle avait accepté de se déplacer. D'emblée, la mère prend la parole et me fait part des problèmes de son enfant, dans une attitude de justification et d'excuse : il montre des troubles du comportement, le médecin lui a prescrit du Tercian 25® (neuroleptique utilisé pour le traitement des troubles graves du comportement avec agitation et agressivité chez l'enfant de plus de 6 ans) ; Wissem est suivi par un psychiatre au CMP. La psychologue de l'école s'est aussi occupée de Wissem pour, semble-t-il, décider de l'utilité de son orientation. Elle me dit aussi qu'une réunion est bientôt prévue avec l'éducatrice, à l'école où est scolarisé son fils et dont elle ne se rappelle plus le nom. La mère est peu claire, semble peu au courant des décisions prises à propos de son fils.

Puis, elle me fait part des difficultés familiales. Une éducatrice s'occupe donc de la famille (mesure AEMO : Action Educative en Milieu Ouvert) avec laquelle elle m'invite à prendre contact. Wissem est âgé de neuf ans et est scolarisé en classe de CM1. Il est le dernier né d'une fratrie de huit enfants, et semblerait occuper la position du "chouchou" ; or il met à mal tout l'équilibre du système et des relations familiales, au point qu'une de ses sœurs a dû quitter le domicile avec son nourrisson à cause des hurlements et du comportement de Wissem.

La mère de Wissem a des difficultés d'ordre psychiatrique et a été hospitalisée six ans. Je n'arrive pas à obtenir plus d'informations sur ce point, elle ne veut pas en parler. Wissem ne supporte pas l'autorité, ni les limites et les contraintes.

Elle relate une anecdote pour me montrer la gravité de l'état de son enfant, sans pouvoir établir de lien entre l'état pathologique et les effets secondaires du traitement médicamenteux : Wissem s'est endormi un jour à l'école et les pompiers ont dû intervenir parce que personne ne parvenait à le réveiller (effet secondaire du traitement).

Je lui pose alors des questions sur le père de Wissem qui avait été occulté jusque-là. La mère me répond qu'ils sont séparés mais qu'ils sont toujours en bons termes. Wissem continue à voir son père de temps en temps et il semble que les difficultés sont aussi manifestes avec son père. (En

fait, il semblerait qu'ils vivent ensemble - en contradiction avec la déclaration officielle – ce qui leur permet de bénéficier du maximum d'allocations familiales).

Pour finir, j'éclaire la maman de Wissem sur les relations entre le CRES et l'AS Minguettes et l'accompagnement que je suis susceptible de proposer à son fils. Elle approuve la démarche, est ouverte à toute proposition pour « éviter que son fils ne soit viré ». Elle m'explique aussi que depuis peu cela se passe mal avec le psychiatre du CMP, Wissem refusant désormais de le revoir. D'après elle, cela provient de ce que le psychiatre a froissé la susceptibilité de son fils.

L'entretien s'est déroulé de façon non directive. Je la laisse parler, bien que cela ne me permette pas d'obtenir d'informations suffisamment claires sur la situation de cet enfant et de sa famille. Lorsque je commence à poser des questions, notamment sur le père de Wissem, elle se montre moins bavarde et assez mal à l'aise. Par ailleurs, je ressens le désarroi de cette mère qui ne sait plus ni quoi faire, ni comment s'y prendre avec son enfant. Cette maman éprouve des difficultés à s'occuper d'elle-même et par conséquent des difficultés à s'occuper de ses derniers enfants, même si ceux-ci semblent tout de même investis par elle.

Je termine l'entretien en lui expliquant comment les choses vont se dérouler : quelques séances pour évaluer la situation avec proposition d'épreuves cognitives, afin d'évaluer le fonctionnement cognitif de son enfant, ses manières de penser. Ces séances auront lieu pendant le stage des vacances de la Toussaint. Puis, nous convenons que je rencontrerai Wissem toutes les semaines avant son entraînement de foot. Je la charge de prévenir son fils et lui indique que je la recontacterai pour lui fixer un nouveau rendez-vous afin de lui transmettre des éléments du bilan.

L'éducatrice m'apporta quelques éléments supplémentaires. La maman souffre de trouble bipolaire et a une forte dépendance aux médicaments qu'elle peut se procurer seule puisqu'il y a un trafic dans l'immeuble. La mesure AEMO a été mise en place par le juge il y a neuf ans, suite à un signalement. La maman était en grande difficulté à l'époque et les enfants avaient été placés en recueil temporaire. Wissem était alors encore bébé. Il y a eu par la suite plusieurs placements : « elle les reprenait puis les remplaçait parce qu'elle n'était plus capable de s'en occuper ». Selon l'éducatrice, « la maman n'est pas défaillante mais a souvent été hospitalisée du fait de sa maniaque-dépression et de ses états de manque de médicaments ». Selon elle, en ce moment et ce depuis quelques mois, la mère de Wissem va mieux mais elle ne sort pas de chez elle. La situation s'est apaisée, elle va régulièrement au centre de thérapies brèves. Les grandes sœurs sont très présentes et prennent le relais quand la maman ne va pas bien. Le père n'est pas intégré

par la maman, ni par Wissem selon l'éducatrice. Il semblerait qu'à l'époque, le père n'était jamais averti du placement de ses enfants.

Elle m'explique que parfois quand elle se déplace au domicile elle a l'impression que la mère est en fin de vie ; elle peut perdre six kilos en une semaine quand elle est en crise. Elle me dit que c'est angoissant pour Wissem, que cela pourrait être une raison de nouveau placement ; mais en même temps, dans le cas présent, selon elle ce n'est pas recommandé. Par contre, le psychiatre recommande la séparation de la mère et du fils. Selon lui, la mère est trop nuisible pour le fils.

Elle m'informe qu'un dossier MDPH a été constitué pour une demande d'orientation en SESSAD ou ITEP et pour une demande d'AVS. Sur le plan scolaire, il n'y aurait jamais eu de difficulté. C'est seulement depuis cette année que les difficultés commencent à apparaître.

2. La prise en charge, l'accompagnement

J'ai choisi de présenter ces « rencontres cliniques » en plusieurs étapes qui furent définies rétrospectivement. Néanmoins, j'expose chaque étape de façon descriptive, telles que j'ai pu les vivre tout au long de la prise en charge. En effet, la présentation de ces « rencontres cliniques » est le résultat d'une construction et d'une élaboration postérieure à ce qui a été vécu et travaillé (ou mis en œuvre au travail) ; mais elle correspond en même temps à une analyse de chaque instant dans l'ici et maintenant de la relation et dans l'après-coup de la séance.

2.1. Le début de l'accompagnement : position éducative, reméditative

1^{ère} séance

En première partie de chaque séance de remédiation, je commence par prendre des nouvelles : comment s'est passée la semaine en général, les journées à l'école ; puis je sollicite une thématization rétroactive de la séance précédente. Wissem me dit qu' « on mesurait la pâte ».

En seconde partie, je propose une ou plusieurs situations-problèmes qui sont fonction du travail amorcé lors des séances précédentes ou de ce qui aura été évoqué par l'enfant dans la première partie. Pour cette séance, suite à la construction du schème de conservation du poids qui se déroula la semaine précédente, je décide de reprendre cette épreuve pour consolider cette

construction - notamment en essayant d'amener Wissem à construire l'argument de compensation, le seul qui n'ait pas été évoqué jusqu'alors. Ceci dans le but aussi de travailler le lien causal conscient. Ce premier travail avait été choisi parce que Wissem avait montré de l'intérêt pour cette situation-problème lors du bilan. Malgré mes nombreuses suggestions et sollicitations d'abstraction pseudo-empiriques, cet argument ne parvient pas à être clairement exprimé (ni donc construit) par Wissem.

La séance se déroule plutôt bien ; mais je note que Wissem n'est pas très attentif. J'émet alors l'hypothèse d'une diminution de son intérêt due au fait que le matériel et la problématique sont les mêmes que ceux de la séance précédente.

2^{ème} séance

Dans la première partie de la séance, cette fois, Wissem me parle de ses évaluations, en conjugaison notamment. Cela me donne l'occasion de vérifier la compréhension qu'il a d'un verbe du 1^{er} ou du 2^{ème} groupe, qu'il différencie par la terminaison : « se finit toujours par -er » et « se finit toujours par -ir ». Wissem propose alors de conjuguer des verbes pour me montrer « comment je fais » (comment il sait bien faire : valorisation de lui-même). Il choisit en l'occurrence les verbes réussir et travailler. Effectivement, ces verbes sont conjugués correctement, il veut même utiliser une autre couleur de stylo pour écrire les terminaisons (application des bonnes techniques scolaires). En outre, il écrit "travalle", et me demande « comment on fait pour écrire travaille ». Pendant la conjugaison du verbe, il me dit furtivement qu'il est énervé parce que son « père part au bled ». Sur le coup, je note simplement qu'il exprime une émotion, sans relever ses propos ni en discuter avec lui. Rétrospectivement, ce qui est intéressant dans cette situation c'est qu'il associe de l'affectif - à propos de son père (il s'avèrera qu'il en parle très rarement) - à une situation scolaire dans laquelle il est en réussite, et alors qu'il vient précisément de conjuguer le verbe réussir.

Je propose ensuite une situation relative à la conservation des liquides. En effet, j'ai pu observer que ce dispositif est souvent plus propice à l'émergence de l'argument de compensation. Ceci est confirmé puisque Wissem, suite aux nombreuses questions visant à mettre en relation le niveau de l'eau avec la forme des bocaux, parvient à évoquer l'argument de compensation « c'est plus haut, parce que c'est plus fin, mais si tu mets dans la bouteille ça fera la même quantité ». Lorsque je demande ensuite à Wissem à quoi lui fait penser ce dispositif, (tentative de prise de conscience de la généralisation de l'application du schème de conservation), il évoque le travail effectué avec la pâte à modeler et propose alors de mettre la pâte à modeler dans l'eau pour

vérifier si elle devient molle. Je le laisse faire, Wissem semble prendre beaucoup de plaisir à effectuer cette expérience, ce qui effectivement pour lui s'apparente à une véritable « expérience chimique ». J'en profite pour le questionner sur les situations où quelque chose se dissout dans l'eau « sel, poivre, sucre ». Je lui fais commenter ses actions et note d'autres propos qu'il me rapporte durant cette expérience « avant j'étais 10^{ème} de la classe, maintenant 5^{ème} ou 4^{ème} » (besoin de se valoriser encore) . Puis plus tard : « j'aime trop jouer à la dinette avec ma nièce » (assez normal à son âge d'avoir envie de jouer, ce qui, de plus, pour Wissem était assez bon signe : à ce moment il arrivait encore à jouer, il était disponible pour cela).

La fin de la séance approche, la pâte à modeler s'est complètement dissoute, l'eau est devenue jaune, Wissem nettoie avec moi. Par ailleurs, il ne veut pas arrêter, il voudrait continuer à travailler me dit-il, faire encore des conjugaisons.

Au terme de cette séance, je me sens un peu dispersée comme l'était Wissem. J'ai l'impression de ne pas avoir bien contrôlé la situation. En même temps, je trouve assez bon de le laisser faire : intérieurement, je ne voulais pas trop qu'il trempe la pâte à modeler : il y en avait partout sur le bureau ; mais Wissem paraissait prendre un tel plaisir à manipuler, à faire cette expérience de niveau sensori-moteur. Le cadre de la remédiation est aussi, finalement, un lieu privilégié où il peut agir, expérimenter ; mais son jeu n'est-il pas aussi le signe d'une sorte de régression ? Wissem m'a fait penser à un bébé qui joue avec sa nourriture et qui en met partout (il en avait plein les doigts).

3^{ème} séance

Lors de la première partie, Wissem me dit que sa semaine s'est bien passée. Vendredi il y a eu un goûter à l'école et il a fait des évaluations en conjugaison et en multiplication. Il a fait aussi de l'anglais et de la grammaire. Il se rappelle que la semaine dernière nous avons mesuré de l'eau, que cela faisait « même taille, même poids et même quantité d'eau » en changeant de récipient. A nouveau Wissem veut conjuguer des verbes, je lui propose d'en choisir un: chanter. Il l'identifie comme un verbe du 1^{er} groupe et le conjugue bien. Je le stoppe ensuite, en lui expliquant que j'ai d'autres situations à lui proposer.

Lors de la seconde partie, cette fois, je souhaite travailler sur le schème de classification. Je propose le matériel relatif à l'épreuve des dichotomies. Il ne s'investit pas du tout, réalise à ma demande un classement selon le critère taille, évoque bien le nom des groupes « petits, grands » mais n'est absolument pas disposé à répondre à mes questions. Il ne tient pas en place, me dit : « il faut mon pote Nabil, c'est un travail d'intello, sarteK ». Il ne veut pas réaliser de deuxième

classement ; j'essaie de le raisonner, lui explique une nouvelle fois le but du dispositif proposé. Finalement, je propose des cartes avec des animaux et des fruits : il est plus intéressé. Il réalise plusieurs classes dont les fruits, les papillons, les oiseaux. D'autres cartes restent isolées, il parvient à réaliser quelques inclusions « ça, ça vole aussi » mais il n'est pas possible de le faire réfléchir sur les propriétés d'une classe et d'un groupe. Il me dit quand même que pour faire un groupe, il faut des animaux sauvages, des fruits, des animaux. Je lui explique donc et lui montre ce qu'est un groupe. Nous étendons la démonstration au domaine de la vie sociale, en appui sur l'école.

4^{ème} séance

Après quinze jours d'interruption, suite aux vacances de Noël, fait intéressant : auparavant, c'était moi qui allais chercher Wissem sur le terrain ; cette fois-ci, Wissem s'était assis sur la chaise pour m'attendre dans le bureau, et je ne l'avais même pas vu entrer, étant engagée dans une conversation avec une personne, en attendant une étudiante avec qui j'avais rendez-vous avant le début de la séance. Je l'aperçois en me retournant : il devait avoir vraiment hâte de me voir !

Dans la première partie, nous parlons des vacances, puis de ce qu'il a fait à l'école : il a appris à conjuguer les verbes du 3^{ème} groupe et il fait des multiplications, soustractions, additions en maths. Il me parle du foot. Aussi : « dimanche on a gagné une coupe », et il a l'air fier. A nouveau, il souhaite me montrer ce qu'il sait faire : il veut faire une addition qu'il invente lui-même, addition avec des nombres à 3 chiffres, posée en colonne de 5 nombres. Il oralise toutes les procédures, me montre d'ailleurs qu'il a une bonne technique et de bonnes capacités de calcul mental avec une stratégie sûre. Dans la deuxième partie, je souhaite revenir sur la classification. Cette fois, je propose un matériel plus simple (à l'issue de la séance précédente, je m'étais dit que le matériel était peut-être trop compliqué) ; il s'agit de bouchons à classer, trier selon plusieurs critères : le matériau (liège, plastique, capsule de bière), la couleur (bouchons en plastique, identiques mais roses ou bleus), la taille. Je lui demande de mettre ensemble ce qui va bien ensemble. Il veut d'abord les porter, il y en a beaucoup, c'est une sorte de défi (rétrospectivement, je me demande si le défi n'est pas plutôt de garder ensemble les éléments dissociés de sa psyché, tenter de retrouver l'unité intérieure perdue, l'intégrité de sa personne). Ensuite, il les compte « 40 bouchons, c'est tous des bouchons, on peut les mettre ensemble parce que c'est tous des bouchons ». Puis, il réalise enfin des groupes, 7 en tout (liège, lait, jus d'orange, bière, sirop, Schweppes, autres). Il ne m'est plus possible de lui faire évoquer les

ressemblances et les différences. Il ne tient pas en place sur sa chaise, il la fait tomber avec lui. Je continue à poser des questions, il ne répond pas.

Ensuite, il veut absolument écrire quelque chose sur une feuille que je dois relire ensuite et apprendre par cœur (renversement des positions, je lui en parle après : qui est-ce qui est là pour apprendre, c'est lui ou c'est moi ?). La phrase est celle-ci : « pire en force sur la rotonde et sur le sud et sur le boulevard Lénine et tous les quartiers ». Je ne comprends rien, je lui demande de m'expliquer.. Il s'ensuit un récit épique (sorti de son imaginaire, ou fait réel, auquel il a assisté ou qu'on lui a rapporté ?). Il aurait participé à un caillassage de voiture de police parce qu'une personne de connaissance aurait été interpellée à tort. Wissem est debout, mime l'action, très excité (débordement pulsionnel). Il semble être fier de cela. Je suis assez désespérée, je ne sais pas trop comment réagir. J'essaye de lui faire prendre conscience de certaines choses : « Pourquoi c'est bien de tuer la police ? ». Il me répond : « Chez nous on a un fusil à pompe » (représentation du phallus, toute puissance phallique ?). Par ailleurs, lorsque Wissem me voit prendre des notes, il s'inquiète de ce que je pourrais rapporter à Mehdi. Je le rassure, lui rappelle le cadre de la confidentialité.

Rétrospectivement, dans cette situation j'avais moi aussi pris le parti de la répression « qui est-ce qui est là pour apprendre, c'est toi ou c'est moi ? » alors que peut-être, en fait, Wissem m'invitait ici à écrire une phrase parce qu'il ne sait pas dire autrement ce qui est là, qui fait mal et peur, et qui se manifeste en lui comme un grand débordement pulsionnel. Il aurait peut-être fallu rappeler, autrement que par une voie autoritaire, que la loi n'est pas là seulement pour contraindre et forcer à un ordre arbitraire qui blesse l'émotionnel.

5^{ème} séance

Dans la première partie de la séance, il sort des friandises, il commence à manger et il veut m'en donner aussi, partager avec moi son repas. Il n'a pas encore mangé, parce qu'il a oublié le temps. Sa mère lui avait dit d'aller à la bibliothèque avec ses amis.

Il me dit aussi qu'il ne veut pas aller à l'entraînement de gardien « parce que ça rouille » ; il préfère rester avec moi. Ces deux signes (manger et rester avec moi) me semblent intéressants, je les interprète comme l'expression de son investissement dans notre cadre de travail. Rétrospectivement, je pense que cela dénote plutôt l'investissement de la relation et du lien.

A l'école, il a fait de l'art visuel, et des multiplications en maths. En réponse à une de mes questions, il me dit qu'il y arrive « des fois mais pas toujours ». En français, il a fait des conjugaisons. Il m'explique le système de notation de la maîtresse : je n'y comprends rien, par

contre cela paraît très clair pour lui. Je lui demande si cela se passe bien chez lui. Il me répond que non : sa mère « l'engueule », parce qu'il fait des grimaces et qu'il répond. Je lui demande de m'expliquer pourquoi il adopte cette attitude et essaye de le faire parler un peu, mais il ne répond pas. C'est sans doute une défense, il ne veut pas parler de la relation avec sa mère, prendre le risque de critiquer ou de se représenter une mauvaise image ou une mauvaise relation avec sa mère : c'est destructeur, donc il lutte contre cette représentation. A chaque fois que j'essaye d'en parler je me retrouve face au mutisme de Wissem qui passe vite à autre chose).

Dans la deuxième partie, je propose des formes géométriques. Je demande d'identifier le matériel et les propriétés géométriques : il me répond qu'il ne sait pas. Puis, je lui demande de mettre ensemble ceux qui sont exactement pareils ; puis je demande de faire moins de groupes : je sollicite donc la réalisation d'une addition logique, tout en cherchant à faire travailler la mobilité de pensée. Il regroupe petits et grands. Puis je lui demande de trouver un autre classement : il arrive à remanier les classes, réalise un classement selon le critère couleur « groupes de orange parce qu'ils sont tous orange », « ils sont de la même famille pas grave si y a des ronds et des rectangles ». Il fait donc preuve d'une certaine mobilité de pensée car il parvient à remanier plusieurs fois les classements. Il explique ce qu'il fait et commence à construire de façon opératoire le schème d'addition logique.

Il m'était venu à l'esprit, l'idée que j'ai un programme et que Wissem s'arrange toujours pour empêcher ce programme de se réaliser. A partir de cette séance, je propose donc une troisième partie dans l'idée de fixer un cadre plus ferme, plus balisé dans le déroulement de la remédiation : ritualiser le moment du début et de la fin et fixer trois temps différents dans la remédiation. L'accueil (1), ma situation- problème (2) puis sa situation-problème à lui, temps libre, discussion ou travail avec un matériel concret qu'il aura apporté (3). J'avais aménagé ce troisième temps pour pouvoir le recentrer lorsqu'on travaillait, lui faire comprendre que j'entendais bien ce qu'il voulait me dire ou faire, mais que durant cette phase on avait convenu de travailler. Les additions et conjugaisons de verbe étaient devenues interminables et raccourcissaient à chaque fois le temps de travail correspondant à la problématique que je proposais. Dans cette troisième partie, il veut donc faire des additions. En fin de compte, j'aurais pu aussi me libérer de mon programme préconçu pour le laisser s'exprimer et me montrer ce qu'il a envie, lui, de me montrer.

6^{ème} séance

Après une semaine d'interruption, car j'étais malade. J'avais alors chargé une étudiante d'aller prévenir Wissem, de m'excuser auprès de lui, d'expliquer qu'on se reverrait la semaine d'après et de le rassurer si besoin.

Lors de la première partie, il n'est pas très bavard sur ce qu'il a fait à l'école. Art visuel, géographie, géométrie, il ne veut rien expliquer de plus.

Je passe donc à la deuxième partie. Je souhaite travailler sur les propriétés des formes géométriques : carrés, rectangles qu'il confond toujours. Lorsque je lui demande de m'expliquer la différence entre un carré et un rectangle : « un carré c'est petit et un rectangle c'est grand », puis « un angle droit c'est ce qui est à droite ». On se rend bien compte par ses réponses de la précarité et des défauts de structuration de sa pensée. Par ailleurs, il me fait penser à un bébé avec sa tétine, il suce une sucette (que j'ai fini par confisquer), se tient la tête dans les bras. Il ne veut pas travailler, il faut insister, expliquer, motiver. Finalement, il se relève mais il ne s'applique pas dans son travail, il ne semble pas savoir se servir d'une règle ni d'une équerre. Je lui demande de dessiner un carré et un rectangle, tout est de travers, il écrit n'importe comment. Cela me désespère un peu.

On passe à la troisième partie de la séance. Il ne propose rien donc je propose un jeu où il s'agit de trouver deux images identiques, images comportant de multiples détails : je fais identifier chaque caractéristique de l'image.

Après la séance, j'ai l'éducatrice au téléphone car Wissem a caillassé l'école, (cf histoire racontée 3 semaines avant). Elle me dit que sa mère va bien.

7^{ème} séance

Dans la première partie, il ne veut pas parler de l'école et refuse de me donner la raison de son mutisme. Je suis contrariée : j'aurais voulu revenir sur l'incident à l'école, mais je ne sais comment aborder le sujet, craignant de le « braquer » ; et puis je ne suis pas censée être au courant : je ne souhaite pas non plus mettre en péril la confidentialité et l'étanchéité des espaces. Je finis donc par ne pas aborder le sujet. Il ne veut rien dire d'autre, il est agité. Je lui pose des questions, il ne répond pas, il est très défensif. Il veut passer directement au travail, à la 2^{ème} partie.

Pour cette deuxième partie, j'avais tracé des carrés, des rectangles et des losanges pour l'amener à prendre conscience qu'il faut être précis et que l'œil ne suffit pas pour reconnaître et faire la différence entre les trois figures. Je lui demande de colorier tous les carrés puis tous les rectangles. Il a une règle, une équerre, des feutres à sa disposition. Il ne veut pas répondre à mes

questions. Nous avons déjà travaillé sur ce thème la séance précédente. Il chante, il est absent, il colorie n'importe comment, il « déborde », ne tient pas sa feuille mais sa tête dans sa main. Puis, je lui propose de les découper et de les coller sur une autre feuille, de mettre ensemble ce qui va bien ensemble. Il ne s'applique toujours pas. Je lui demande ensuite de me dessiner un carré, il n'utilise que la règle. Quand je lui demande s'il est sûr que c'est un carré il me répond : « je sais que c'est un carré, ça se voit ».

Dans la troisième partie, il veut poursuivre, en quelque sorte ; il veut faire du collage, mais pas avec du scolaire et de la connaissance. Il colle deux bouts de papier blanc ensemble et il inscrit : « maman, je t'aime de tout mon cœur ». (Il est « collé » à sa mère, m'a déjà dit l'éducatrice). Puis, il veut réutiliser le matériel de la conservation de la quantité des liquides, autrement dit, des contenants vides qu'il faut remplir et dont il faut transvaser le contenu. Cette fois-ci, je propose des pâtes (quantités discontinues) plutôt que de l'eau (quantités continues). Décidemment, il avait vraiment besoin de rassembler des morceaux (de papier ou de pâte) pour les faire tenir ensemble (avec de la colle ou avec un contenant).

8^{ème} séance

A l'école il ne sait pas ce qu'il a fait. Soi-disant, la maîtresse n'était pas là : il était dans une autre classe, celle du CM2. « On n'a rien fait à l'école ». Puis, il essaye encore une fois de manger, je lui explique que ce n'est pas possible, qu'il ne peut pas parler en mangeant, qu'il mangera après ou qu'il fallait manger avant. Il essaie de négocier, je tiens bon. J'essaie de savoir pourquoi il n'a pas mangé, si sa mère lui a préparé à manger. Il faut croire que je mets le doigt sur une défaillance de sa mère, car il range finalement ses chips mais il ne veut plus parler.

Je n'ai pas pris de notes, ni pendant ni après la séance. Je me sens vidée par cette rencontre, j'ai tenté de le ramener à moi dans l'ici et maintenant de la situation, mais il n'y avait rien à faire. Je le sens mal, mais il ne veut ou ne peut rien décharger.

A la fin de la séance, je me sens complètement attaquée, tout ce que j'ai essayé de proposer a été rejeté. J'ai l'impression que ce que je fais ne va pas, je me sens déprimée, impuissante.

9^{ème} séance

Après deux semaines d'interruption, suite aux vacances de février.

Dans la première partie, il me parle de sa famille, et me dit que je ne les connais pas, à part sa mère. Il fait l'énumération de tous les membres de sa famille. Je propose un dessin de famille,

il me dit que ce n'est pas dans le travail ; puis – oui, il veut bien, puis - non, il ne veut plus. Je n'insiste pas.

Il me dit qu'à l'école, « on a fait la hälla » ; cela veut dire qu'ils ont fait la fête qu'ils ont fait tout autre chose que travailler : « on a fait plein de trucs mais on n'a pas travaillé ». Quand je demande quels trucs, il me répond : « bah, des trucs, chais plus moi ».

Puis, il me raconte une histoire de vol avec son frère de 13 ans. D'abord un vol de ballon à l'école. (Il mime le jeu avec ce ballon quand il me parle ; il le lance contre le mur, jongle avec sa tête : j'ai énormément de mal à le convaincre de rester assis). Puis un vol de cartes à jouer à Carrefour : « ça rouillait et tout le monde avait des cartes et, nous, on n'en avait pas ». Alors que je souhaite reparler de ce vol avec lui, il veut aller aux toilettes, il a très mal au ventre. Je le laisse y aller, il revient, puis repart parce qu'il a oublié les cartes dans les toilettes. Il me dit qu'il a vu son psy ce matin. « Ma mère, elle m'a dit 'Lève-toi !' et elle m'a frappé avec une gifle ».

Dans la deuxième partie, je propose les cartes de la classification multiplicative des personnages. Il réalise un groupe de garçons et un groupe de filles : « les filles avec les filles et les hommes avec les hommes ». Je demande de ranger autrement, il ne veut pas.

Dans la troisième partie, nous jouons à « chifoumis ». J'en profite pour essayer de travailler sur l'élaboration d'une règle commune. Celui qui perd a un gage, nous nous mettons d'accord sur le gage.

2.2. La crise (paroxystique)

10^{ème} séance

Je devais voir Wissem et sa mère au début de la séance. Je souhaitais faire le point avec elle, je n'avais jamais réussi à la revoir depuis le début de la prise en charge. Or, à midi, l'éducatrice m'appelle - à la place de la mère – pour annuler le rendez-vous. La mère serait malade : elle a mal aux jambes et le médecin lui a prescrit de rester couchée. Cette nouvelle me met en colère, car je n'arrive jamais à voir cette maman, elle a toujours une excuse pour annuler les rendez-vous. Je me dis que ce que je fais ne sert à rien si la mère, de son côté, n'y met pas du sien aussi. Je me dis qu'elle est indifférente à son enfant.

Quand j'arrive sur le terrain, je cherche Wissem et finis par le trouver. Il commence à me suivre mais a oublié son sac. Il retourne donc le chercher, tandis que j'entre au bureau pour installer mes affaires. Il n'arrive pas, je ressors pour voir où il en est. Je le retrouve devant les locaux, isolé, en train de jouer avec les branches d'un arbre. Je m'approche de lui, il est au bord des larmes et

essaie de les contenir. On dirait qu'il essaie de se calmer : il a l'air d'être très en colère et très triste. Je lui demande ce qui ne va pas. Il ne répond pas. Je lui dis alors que sa mère devait venir avec lui, que l'on avait rendez-vous tous les trois. C'est peut-être cela qui le met en colère ; peut-être se dit-il la même chose que moi : elle ne s'intéresse pas à lui.

Je lui demande s'il sait pourquoi elle n'est pas venue ? Il ne répond pas. Je lui demande ensuite pourquoi il est triste. Il n'est pas triste mais il est malade, il a mal au ventre, il ne peut pas travailler. Je lui demande pourquoi il n'est pas resté chez lui, ajoutant qu'il a le droit de se reposer. Il me répond qu'il n'y avait personne pour s'occuper de lui. Je suis désespérée et furieuse contre sa mère : j'essaie de contenir ma colère, de ne pas trahir mes sentiments. Il me dit qu'elle est avec sa grand-mère pour acheter des billets d'avion pour l'Algérie. Je lui demande si c'est pour cet été, il ne répond pas. Il ne veut pas parler, je reste là, à côté de lui, je ne dis rien, je me sens très mal aussi, je ne sais que dire. J'aimerais qu'il se sente mieux, je ressens tellement son angoisse et sa colère. Mais il ne veut pas parler et je ne peux rien faire sans sa parole, je pense qu'il se tait parce qu'il n'a pas confiance en moi. Malgré mes tentatives pour le rassurer, je remets mon travail en question, je me demande ce que je fais là. Je suis très en colère contre sa mère. Finalement, j'arrive à le convaincre d'entrer, même si l'heure de la fin approche. Je lui demande ce qu'il a fait à l'école, il ne répond pas, mais désire jouer à « chifoumi ». On joue, la séance est finie, il s'en va.

L'éducatrice me rappelle quelques jours plus tard et m'informe que la maman de Wissem est partie pour l'Algérie car elle allait très mal. Wissem est donc pris en charge par ses grandes sœurs. Par ailleurs, le directeur de l'école l'a appelée pour l'informer que Wissem a fait une crise lors d'une sortie au théâtre et qu'il va très mal depuis quelque temps, qu'il ne peut même pas rester dans la classe. Il va, soit dans le bureau du directeur, soit à l'infirmerie : il somatise ou pousse tout le monde à bout (ses camarades et l'institutrice). Elle me demande de participer à la réunion d'équipe éducative qui a été fixée. Selon elle, je suis la seule personne qui entretienne une relation durable avec Wissem, relation qui n'a pas été détruite avec le temps. Tout le monde est inquiet pour la fin de l'année, la question du maintien en classe se pose. La MDPH n'a toujours pas notifié d'orientation, ni attribué d'AVS. Elle a tout de même bon espoir qu'une orientation sera décidée pour l'année prochaine. Quant à moi, je lui explique brièvement les derniers événements.

2.3. Phase du jeu : Du cherché-trouvé...au trouvé-crée

11^{ème} séance

J'arrive, il se cache, mais c'est sur le mode du jeu, il veut que je l'attrape. Cela dure environ dix minutes puis je le laisse ensuite venir vers moi. Il a l'air d'aller mieux. Tandis que nous nous dirigeons vers la salle, une altercation éclate avec un autre jeune, mais Wissem reste assez calme. Il répond à ses insultes mais ne répond pas à la provocation physique du jeune qui voulait se battre avec lui.

Nous revenons sur l'incident. Il me dit alors se sentir mieux par rapport à la semaine dernière, même s'il se plaint du ventre peu de temps après. Je lui demande s'il a vu le psychiatre. Non, par contre il est allé voir son médecin généraliste. J'essaye de lui poser certaines questions en rapport avec les informations que m'a données l'éducatrice, notamment en ce qui concerne l'école. Pour une fois, il reconnaît que cela se passe mal. Puis, il a besoin d'air : la pièce dans laquelle nous sommes ne comporte pas de fenêtre.

Je propose donc que nous allions dehors. Commence alors pour moi ce qui reste la deuxième partie de la séance. Je lui parle de la réunion éducative, il n'était pas au courant. Je lui explique donc et j'insiste sur le fait que tout le monde est inquiet pour lui. Je lui explique que l'éducatrice m'a demandé de venir et pourquoi j'ai accepté d'y aller. Je le rassure sur la confidentialité. Je lui demande aussi ce qu'il pense de mon projet d'aller quelquefois à l'école pour travailler avec lui. Il ne répond pas. Nous nous promenons, puis nous nous arrêtons pour regarder jouer les débutants. Il m'offre une fleur (pour me remercier peut-être d'aller à cette réunion). En même temps, je me dis que c'est à sa mère ou à sa copine qu'on offre des fleurs donc je lui demande si sa mère lui manque, il me répond sur un ton neutre : « Oui, beaucoup ». On parle de ce voyage, mais il a remis sa carapace depuis la semaine dernière, il ne s'exprime pas et je ne sens pas d'émotions. Je lui rappelle notre cadre de travail, il reste quinze minutes. Puis Il voudrait rentrer.

De retour au bureau, il veut se mettre à ma place dans le grand fauteuil. J'accepte et je continue à lui poser des questions dans le but aussi de préparer la réunion de l'équipe éducative. Il souhaite jouer au maître et à l'élève. Je dois lever la main pour poser une question et lui, il me dicte la réponse. Nous jouons donc ensemble. A cette occasion, j'apprends des choses intéressantes : pour lui, aller à l'école cela sert « à ne pas être bête, à apprendre les maths et le

français, pour être un bon papa aussi ». Que plus tard, il voudrait être policier, il en a discuté avec son père et il voudrait faire un métier de justice, il voudrait aider les gens. Par cette inversion des rôles, il cherche à être moi, à s'identifier à moi pour me comprendre, sa dernière réponse en témoigne d'ailleurs.

A deux reprises, Wissem m'a montré qu'il devenait capable de jouer. Le jeu de cache-cache me fait penser à la permanence de l'objet mais ici l'objet affectif, l'objet du désir, l'objet Mère. Il met cela en scène en cherchant à vérifier que, quoiqu'il arrive, je serai là même quand il me met à mal. Peut-être est-ce aussi pour lui une façon de mettre en scène l'absence de sa mère, de se rassurer sur le fait que, ne la voyant pas, elle est malgré tout et d'une certaine manière présente et va revenir, réapparaître. J'interprète également cela comme la mise en scène de ce qui s'est passé entre nous jusqu'à maintenant. Nous nous cherchions l'un l'autre, chacun de notre côté, puis nous nous trouvons grâce à l'abaissement de certaines de nos défenses. La crise a donc finalement permis cette rencontre.

Suite à cette séance je participe donc à la réunion d'équipe éducative. Etaient présents le directeur, l'institutrice, la psychologue scolaire, l'assistante sociale du CMP représentant le pédopsychiatre, le médecin scolaire, Mme V et moi-même. La mère nous a rejoints en cours de réunion, elle avait été conviée plus tard.

Le directeur prend la parole. Cette réunion a lieu en urgence car la question de la fin de l'année scolaire se pose. Deux objectifs à cette réunion : essayer de comprendre et essayer de préserver la maîtresse, l'école, les autres et Wissem lui-même.

Depuis la dernière réunion, la situation a empiré. Pas une journée ne se passe sans incident. Il a toujours mal quelque part et un handicap constant empêche le déroulement normal de la scolarité. Il ne travaille plus et finit par empêcher tout le monde de travailler. La maîtresse ajoute qu'au niveau des apprentissages il n'y a plus aucun progrès.

Puis le directeur revient sur deux événements majeurs qui ont eu lieu lors des sorties scolaires, l'une au mois de janvier et la dernière il y a trois semaines au théâtre d'Oullins. S'ensuit alors une description de Wissem que je ne reconnais pas. Il ne voulait pas s'asseoir à côté du directeur dans le théâtre : crise de folie, yeux révoltés, perte de contact avec la réalité : il faut le contenir physiquement, le mettre à terre ...

Ensuite, le médecin rapporte qu'il écoute son MP3 à l'infirmerie, qu'il ne fait pas de lien, ne verbalise pas, ne réussit pas à mettre de mots pour exprimer sa souffrance. Wissem dit souvent qu'il a une addiction aux médicaments...

La mère arrive, elle revient tout juste d'Algérie, plus tôt que prévu, parce que ses filles ne peuvent plus s'occuper de leur frère. Je ne prends plus de notes car l'atmosphère devient très pesante. La mère ne supporte pas le discours du directeur, elle souhaite quitter la pièce et prie Mme V de prendre le relais. Nous essayons avec l'éducatrice de la retenir, elle reste finalement. Mais elle agresse l'assistance sociale du CMP, lui reprochant de ne pas changer le traitement et de ne pas suivre Wissem plus souvent.

Quelques décisions arbitraires sont prises : pas de cantine tous les jours, plus de sorties...

Le directeur parle tout de même de décloisonnement, de changement de cadre, de tiers. J'en profite alors pour intervenir. Je me présente, je présente mon cadre de travail (le CRES, l'A.S. Minguettes) ; brièvement ce que je fais avec Wissem et ce que j'ai pu observer. Puis je propose de venir « en tant qu'AVS avec formation de psychologue » quelques heures par semaine à l'école. J'explique les raisons de cette proposition : faire du lien, donner du sens aux événements, contenir quand cela ne va pas bien en proposant une soupape de sortie... La psychologue scolaire qui n'avait pas pris la parole jusqu'alors se montre alors très réticente, de même que le médecin, alors que le directeur et l'institutrice semblaient évidemment très enthousiasmés. La psychologue ne veut pas signer de convention avec moi, « la grosse machine de l'éducation nationale » montre des résistances à voir un élément exogène intégrer son système fermé à frontières hermétiques. Finalement, cette réunion qui aura duré une heure et demie se termine sans prise de mesures. Tout le monde est d'accord pour dire que tout va mal, mais personne ne fait rien.

12^{ème} séance

Wissem était absent à la séance prévue la semaine précédente, mais présent à son entraînement. J'étais allée le voir sur le terrain. Il m'avait dit qu'il ne s'était pas réveillé. Je lui avais alors expliqué qu'il faut appeler pour prévenir et s'excuser, que je l'ai attendu, que j'étais là, moi.

Lors de cette douzième séance, je lui fais une restitution de la réunion de lundi. Sans le montrer, il écoute attentivement, même s'il me demande trois fois de l'eau. Il prend ma place dans le fauteuil. A nouveau, il veut manger, je lui explique de nouveau qu'ici ce n'est pas possible, en particulier parce que cela l'empêche de parler. Il range sa nourriture sans insister.

Dans la deuxième partie, je souhaite utiliser quelques fiches du DDCP, sur les identifications des caractéristiques d'une situation. Cela marche bien : il trouve les différences et investit le matériel.

Dans la troisième partie, il veut qu'on « tire au but » avec une boulette de papier dans la poubelle. Puis, il veut jouer à nouveau à chifoumis avec des gages pour le perdant. Je le trouve beaucoup mieux.

13^{ème} séance

Dans la première partie, il me dit ne pas se rappeler ce que l'on a fait la semaine dernière. Je lui montre un fichier et lui demande de m'en expliquer la consigne. Il a du mal à verbaliser, il veut montrer sur le fichier pour expliquer, il a du mal à formuler sa pensée.

Je poursuis avec le DDCP. Les associations sont purement figuratives et sur des critères complètement fantaisistes. Il se lasse vite. Je présente donc une planche d'appropriation pour qu'il invente, qu'il crée le matériel. Il ne veut pas, il ne sait pas. J'attends. Puis finalement, je commence un rond violet, je lui demande de compléter, il me dicte (un triangle violet, un carré violet) mais il ne veut pas dessiner.

Dans la troisième partie, même chose que la semaine dernière. Il veut jouer à « marquer des paniers » dans la poubelle. Il est très fort à ce jeu et me bat à plates coutures. Je perds, mais il veut faire le gage à ma place (besoin de réparation).

En le quittant, je lui dis qu'on se revoit après les vacances.

14^{ème} séance

En fin de compte, il y aura eu un mois d'interruption, les ponts étant récupérés le mercredi après-midi. Par conséquent, il n'y avait pas d'entraînement. Je n'avais pas pu prévenir Wissem que nous ne nous verrions pas pendant un mois puisque je n'étais moi-même pas au courant.

A nos retrouvailles, Wissem refuse (évidemment, rétrospectivement) de venir avec moi, ce à quoi je ne m'attendais pas. La raison évoquée est que son entraîneur lui a dit qu'il y avait les détections et qu'il doit jouer maintenant. Je vais voir Mehdi, il m'explique que Wissem n'est pas concerné par les détections. Je retourne vers Wissem pour le lui expliquer, j'essaie de le convaincre, mais il n'y a rien à faire. Je dois avoir recours à Mehdi pour qu'il me suive au bureau. Sur le chemin, il donne des coups de poing dans les poteaux, il retient ses larmes, il est en colère.

Il ne veut pas parler et ne répond pas à mes questions. Je lui dis que c'est normal qu'il soit en colère et que je suis là s'il a envie de parler. En attendant, je prends des notes. J'avais sur moi les planches sur les émotions du DDCP, j'en sélectionne quelques-unes et attends qu'il soit prêt.

Après un long moment où nous restons finalement seuls en présence l'un de l'autre, il me demande ce que l'on va faire. Je lui explique le but des planches : relier un visage à un mot signifiant une émotion. Il effectue cela de façon très scolaire mais n'explique rien, ne répond à aucune de mes questions. Par contre, il désire signaler à sa mère qu'il ne veut plus venir, que de toute façon c'est sa mère qui décide. Il me demande l'heure, me rappelle à son tour le cadre de notre travail.

Dans la troisième partie, il souhaite « marquer des paniers » dans la poubelle avec des boulettes de papier.

Lors de cette séance, de nouveau Wissem me fait vivre des choses difficiles, je me sens à nouveau attaquée. J'ai du mal à conserver une certaine distance, je prends les choses de façon trop personnelle. Cependant, l'absence a dû être dure pendant un mois, d'autant qu'elle n'avait pas été signifiée ; peut-être souhaite-t-il se protéger en évitant de ré-éprouver le lien dans la perspective d'une nouvelle séparation dans un avenir proche. Et puis je l'ai abandonné quelque part aussi, mais ce n'est pas moi en fait, c'est sa mère.

Je vis cet épisode comme une sorte d'avertissement et prends conscience de la souffrance que représente la séparation. Il faut prendre le temps de préparer Wissem, plus que tout autre enfant. Dès ce jour, je m'engage à préparer avec Wissem la séparation, à la construire. En permanence, créer de la continuité, assurer que le lien ne va pas disparaître, que l'on continue ensemble le travail qu'on a commencé, pour aboutir à quelque chose.

15^{ème} séance

La séance commence plus tard que d'habitude parce que je ne le trouve pas. En fait, il jouait au foot, il y avait les détections des benjamins, un entraîneur lui avait demandé d'être le gardien de but.

Dans la première partie, il me dit qu'il ne va plus voir le pédopsychiatre, parce qu'il manque de sommeil et qu'il n'arrive pas à se lever. Sa mère lui donnera ses médicaments ; il me dit devoir en prendre trois fois par jour. Cette nouvelle ne me rassure pas vraiment, la mère étant dépendante au médicament et il y a des trafics de médicaments dans l'immeuble, selon l'éducatrice. J'espère qu'elle n'auto-médicament pas son fils. Il faudra reparler de cela avec l'éducatrice ou avec la maman lors du rendez-vous que je souhaite lui proposer pour la restitution finale. Si elle vient...

Wissem me dit ensuite qu'il a envie de travailler et qu'il veut après aller jouer au foot.

Je lui propose un dessin de famille. Je souhaitais vérifier s'il représentait le père.

Il dessine neuf personnages : le grand-père, la grand-mère, la mère, le père puis cinq enfants. Au moment de citer les noms, il barre le père et la mère (il les tue ?) et me dit : « c'est ralam de marquer les grands-parents quand ils sont morts ». 'Ralam' semble vouloir dire que c'est un péché ou que cela porte malchance. Les personnages qui étaient au départ les grands-parents deviendraient les parents. Il me dit aussi que « le grand-père à son père » avait deux femmes, décédées toutes les deux. J'ai l'impression qu'il confond les générations ; ne parle-t-il pas plutôt de son grand-père ? Par ailleurs, dans le dessin, les personnages ne sont pas sexués. La représentation est très pauvre : une seule couleur utilisée, pas de détails. Le plus grand des personnages est le père avec de très grands yeux et de très grands cheveux. Le visage de la mère est un peu gribouillé, les cinq enfants sont identiques, de même taille malgré la grande différence d'âge qui les sépare : 5 ans, 8 ans, 14 ans, 28 ans et 32 ans.

Il me dit que c'est la famille de son pote Abdelralouf. La famille part pique-niquer au bled, chez le tonton. Le plus heureux est le père parce qu'il voit ses frères. Le moins heureux est un des enfants (Locman) parce qu'il ne veut pas aller au bled, il veut voir ses potes. Wissem, pour sa part, voudrait être le père parce qu'il pourrait partir au bled ; il (le père ou Wissem ?) voudrait y rester quand les parents vont mourir. Le plus méchant des personnages est la mère parce qu'elle ne veut pas partir au bled. Elle ne comprend pas bien l'arabe, elle est moitié française -moitié arabe.

Ils s'entendent tous bien, les parents et les enfants aussi. Les grands frères achètent des vêtements aux plus jeunes.

Problématique interculturelle : ambivalence des origines ? Sentiment d'appartenance ? En tout cas il semble que le père tient une place importante pour Wissem et qu'il est bien présent dans sa psyché, contrairement à ce que pensait l'éducatrice.

A la fin de la séance je montre un calendrier et explique à Wissem qu'il ne reste que trois séances, que c'est bientôt fini. Il est étonné : « Non ! Déjà ! Pourquoi ? ». Je lui explique que ce n'est pas parce que « je n'ai plus envie, » mais parce qu'il y a les contraintes de la faculté et que les séances d'entraînement du foot sont bientôt terminées. Je lui demande ensuite ce qu'il veut faire durant les prochaines séances, ce qu'il attend de moi. Il sourit puis me dit qu'il va y réfléchir. Je lui dis de m'attendre devant la porte la prochaine fois comme cela nous ne perdrons pas de temps.

16^{ème} séance

Il va bien, sauf que ce matin quand il est parti à Bellecour en bus avec sa mère il avait envie de vomir, il avait trop chaud. Je lui demande ce qu'il allait faire avec sa mère, mais il n'en sait

rien. J'ai l'impression d'un sentiment d'impuissance, il fait des choses, mais ne sait pas pourquoi ; il les subit, et cela n'a pas de sens pour lui.

A l'école, cela se passe bien - sauf qu'il s'est ouvert la tête quand il jouait au foot : « D'un coup, une fille m'a sauté dessus et elle m'a ouvert la tête ». Puis, je lui demande comment cela se passe pour l'année prochaine. Il ne sait pas : soit il « retape », il redouble, soit il passe au CM2. Je lui demande ce qu'il préfère, il me dit qu'il veut passer, parce que plus vite il sera en 6^{ème}, plus vite il verra ses frères et sœurs au collège. Je lui demande comment il faut faire pour passer au CM2 ; il me répond que c'est en travaillant bien et qu'en ce moment il ne travaille pas trop mal.

Dans la deuxième partie, il veut jouer. Il fait des papiers pour jouer au morpion. Pendant que nous jouons, je m'emploie à discuter avec lui. Occupé à autre chose, il répond plus volontiers aux questions. Je lui demande comment il s'imagine l'année prochaine aux Minguettes. Il ne sait pas. J'évoque l'hypothèse de poursuivre le travail avec lui ; il en aurait envie. Je lui demande à quoi cela sert ? Il me répond que cela le calme. Je lui propose l'autre alternative : si je ne peux pas continuer à travailler au CRES, comment voit-il les choses ? Il me dit qu'il ne sait pas. Je lui indique la possibilité qu'une autre psychologue travaille avec lui, mais il ne veut pas. Je lui parle de Mehdi, mais il me demande de jouer aux morpions.

Cette discussion était importante parce qu'elle lui a permis d'exprimer une sensation : « ça me calme » ; de le rendre acteur, de l'aider à se projeter dans l'avenir. Pour ma part, j'ai tenté de mettre du sens à notre travail et de montrer le souci que j'ai d'assurer une continuité, de ne pas l'abandonner. Je cherche des solutions, mais en l'impliquant et non en lui faisant subir les choses.

17^{ème} séance

Lors de la séance précédente, il m'avait dit qu'il voulait faire de la peinture. J'ai donc apporté le matériel nécessaire. Avant de commencer à peindre, je lui demande de réfléchir à un bilan de ce qu'il a fait avec moi. Il me dit tout de suite qu'il a tout aimé, je nuance ses propos. Puis nous commençons à peindre, lui, écrit d'abord un tag sur du carton « pire en force, ntm ». Je le questionne sur le mélange des couleurs, puis je me mets à peindre moi aussi. Il me demande un autre carton. Le résultat final (cf. Annexe n°8), c'est la reproduction de sa cité, « c'est là où j'habite » me dit-il. Quelque part, le bilan du travail ensemble se résume à cela : c'est Vénissieux, le quartier, la cité et toutes les problématiques qui y sont liées ; c'est moi, Wissem, parmi tout cela qui essaye de me construire du mieux que je peux. Cela en dit long sur le sentiment d'appartenance de ces jeunes à leur quartier.

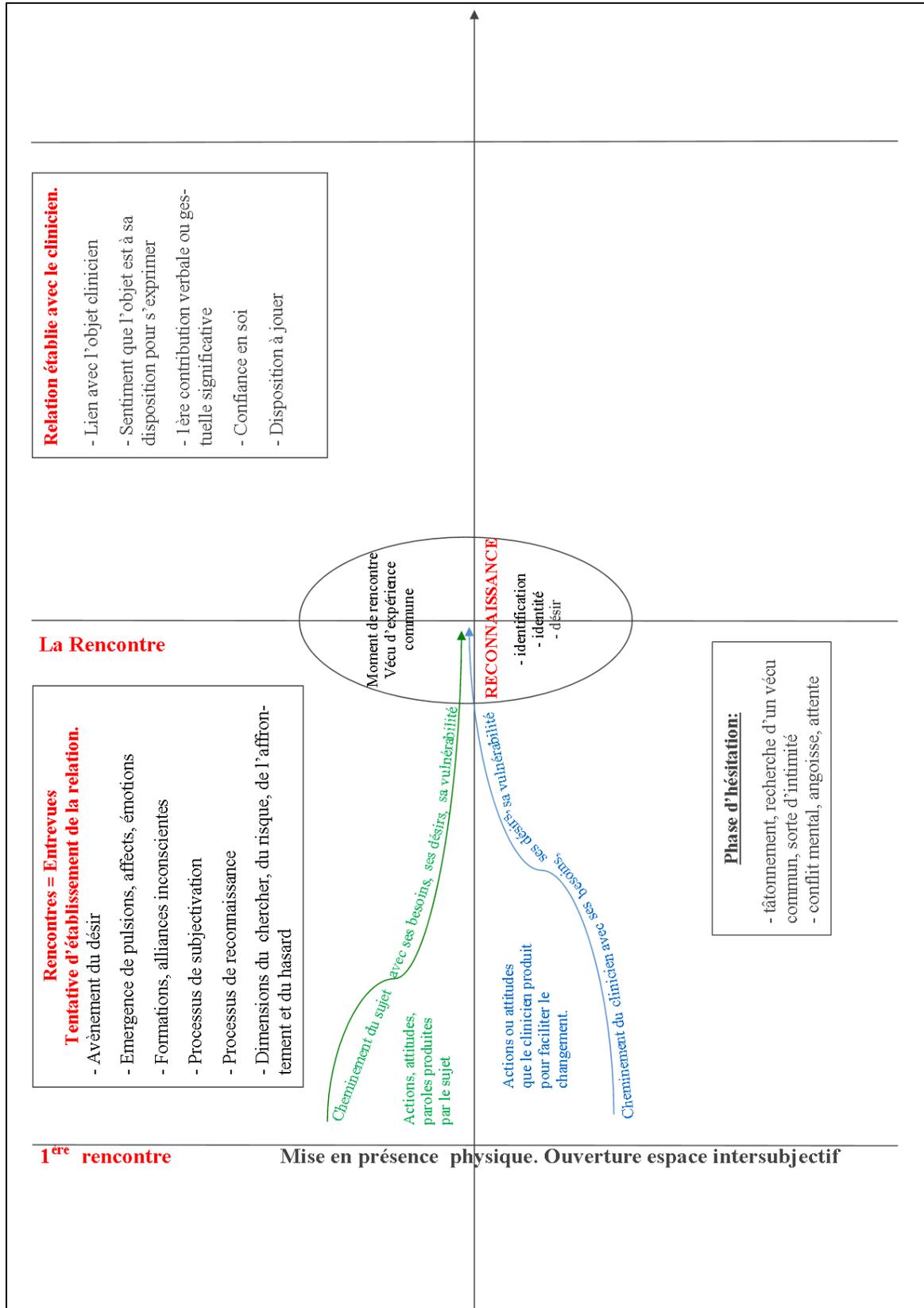
Dans cette séance, Wissem a réussi à créer, à entrer dans un processus de création, lui qui pendant longtemps m'a montré ses difficultés de symbolisation, de représentation.

Annexe 9 : Peinture réalisée par Wissem

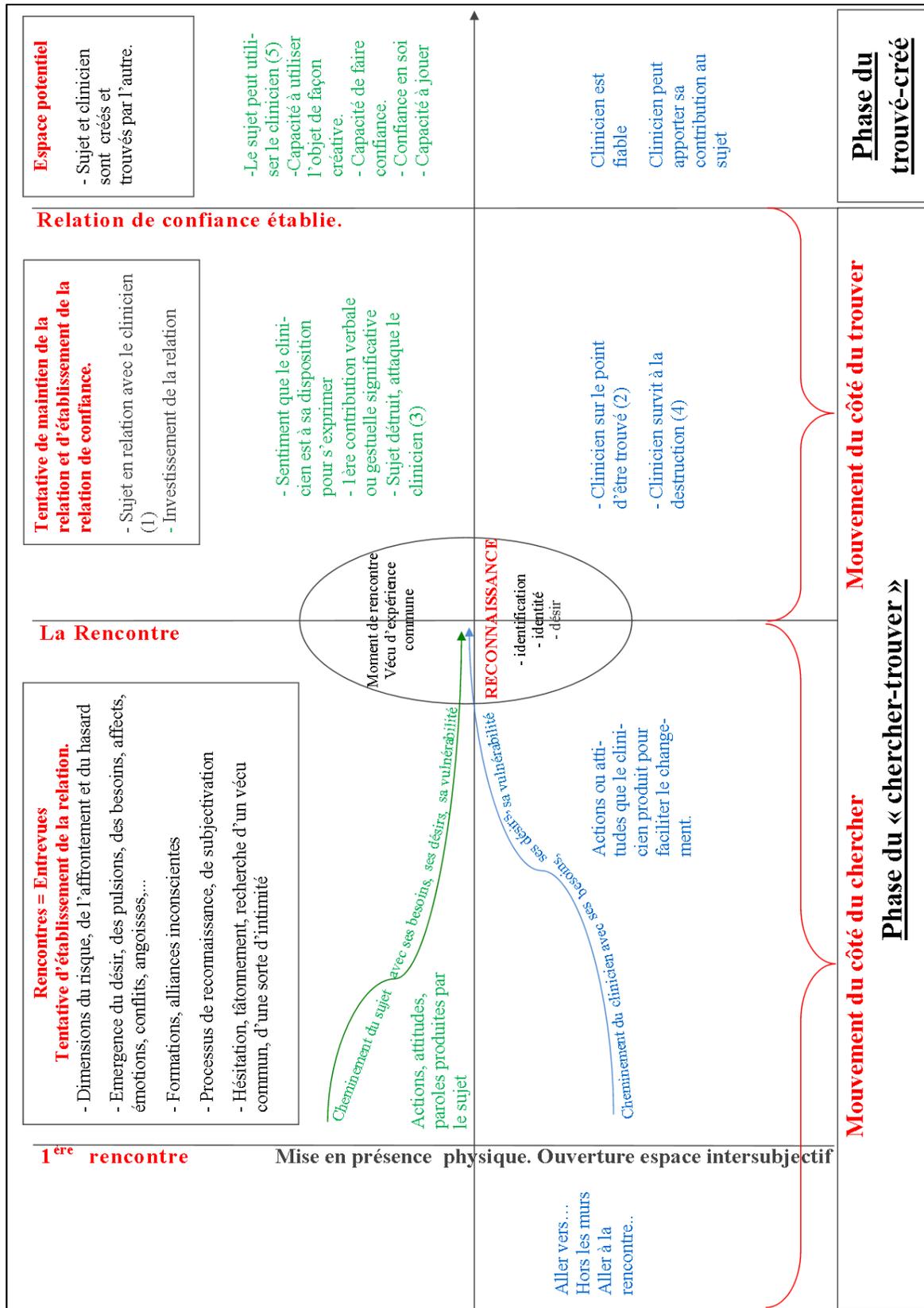
Selon Wissem, cette peinture est la reproduction de sa cité. On y voit donc représenté deux barres d'immeuble avec des fenêtres en rouge. Et en bas, se situe la route avec une voiture.



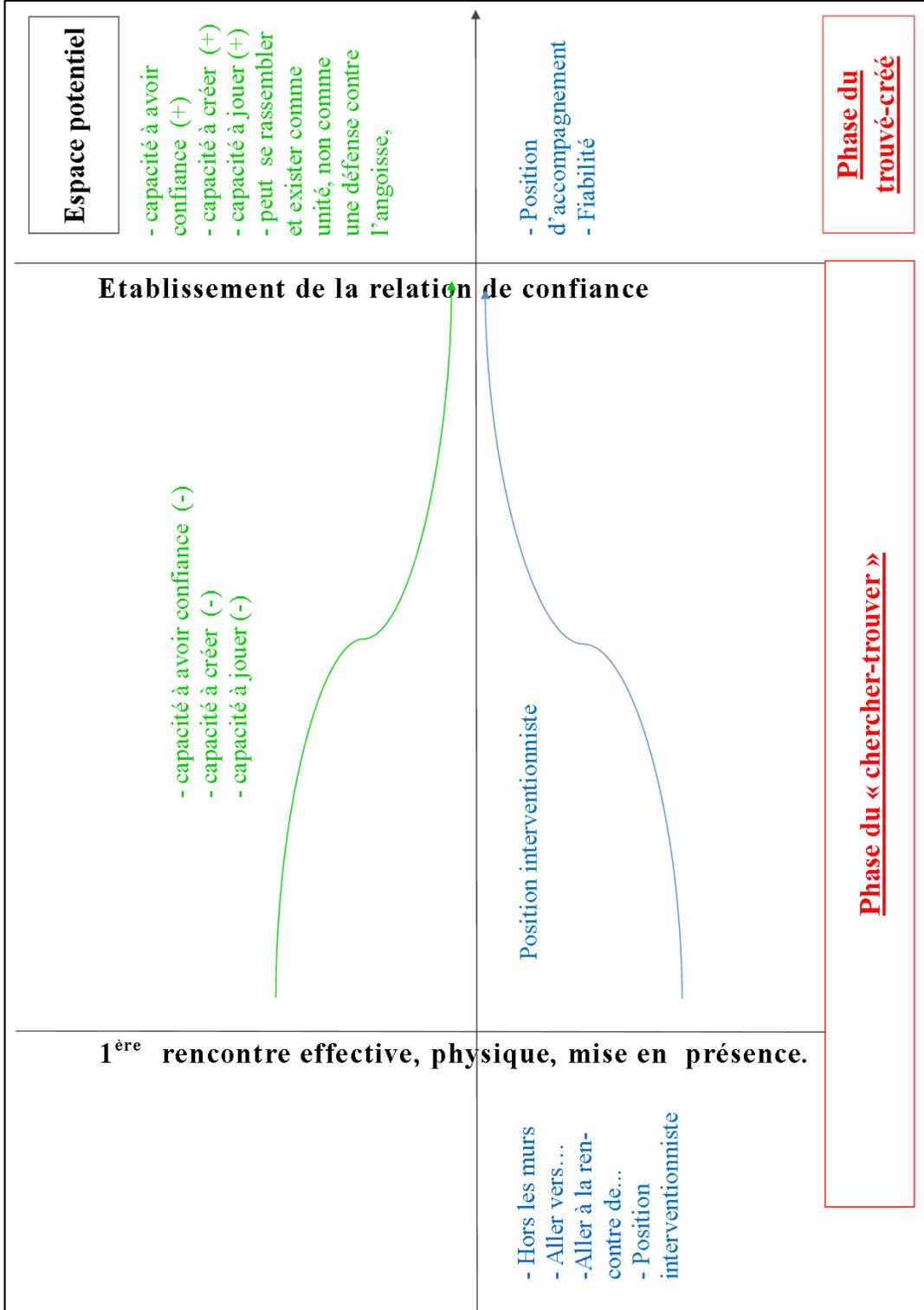
Annexe 10 : Figure n°5- De la rencontre à la relation



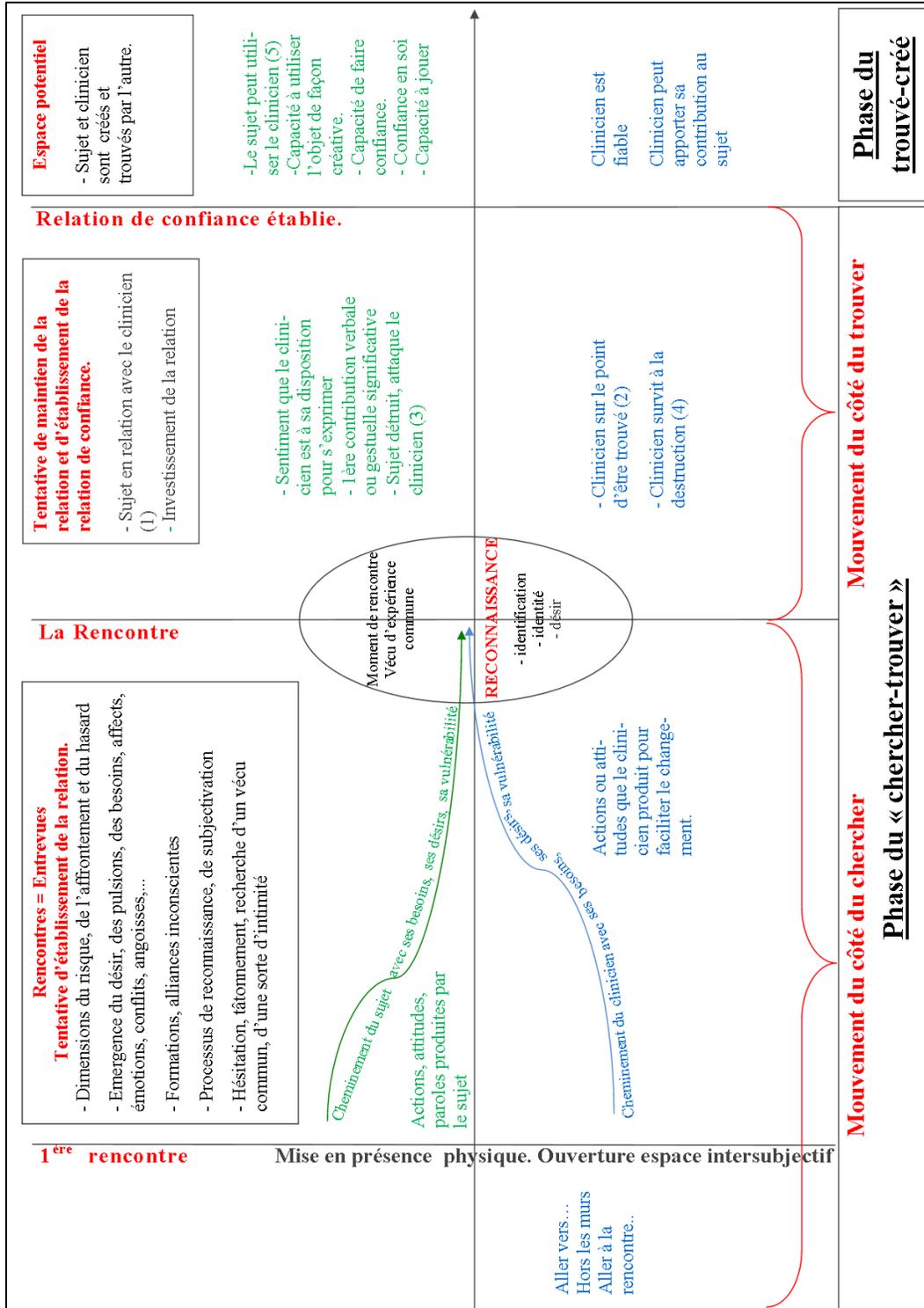
Annexe 11 : Figure n°6- De la rencontre à la relation de confiance



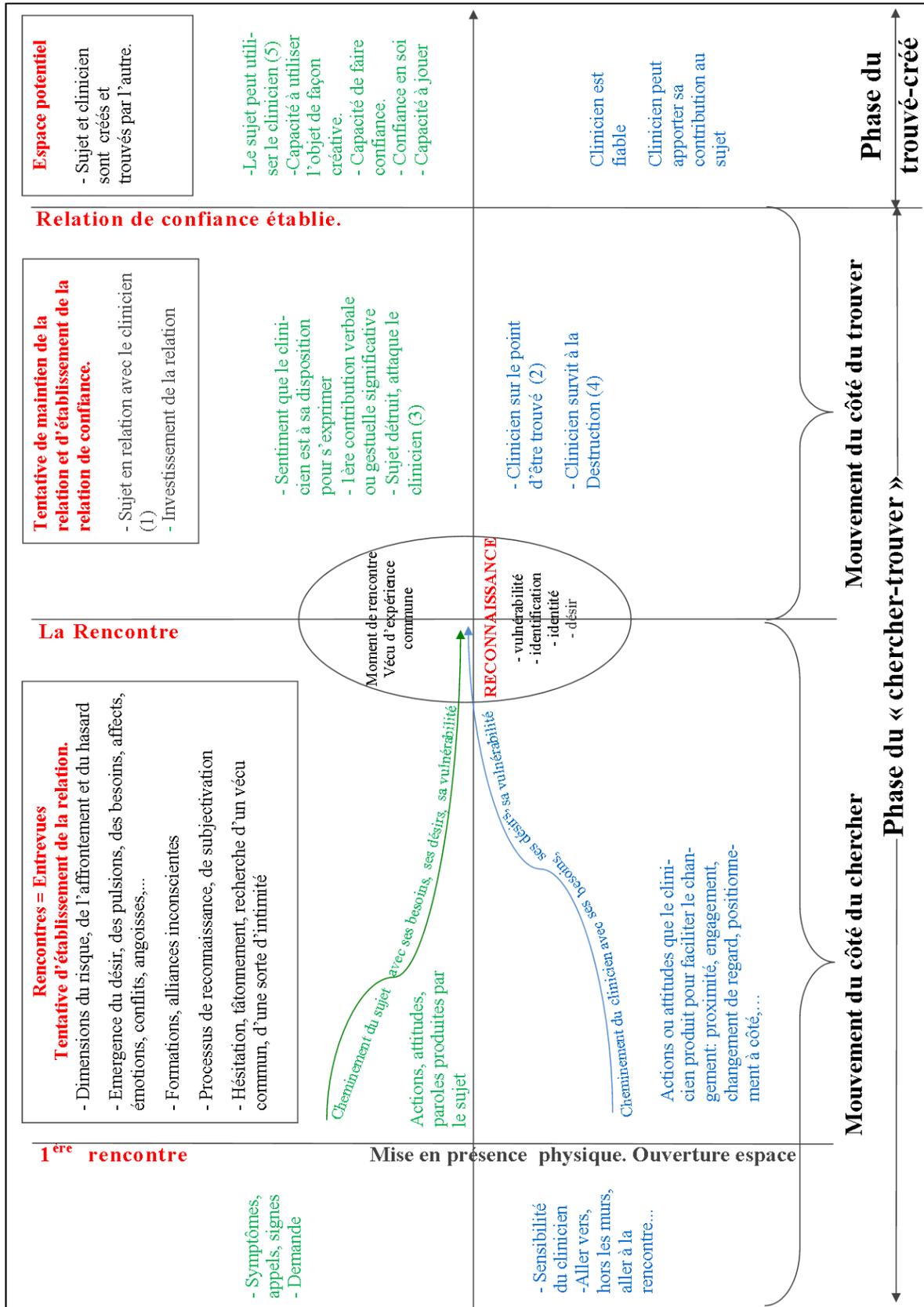
Annexe 12 : Figure n°7- Le « chercher-trouver » une phase de la démarche psychologique préliminaire à la phase du « trouvé-crée »



Annexe 13 : Figure n°8- Le « chercher-trouver » : processus dynamique à deux mouvements rendant compte de l'établissement de la relation de confiance



Annexe 14 : Figure n°9- Schéma du « chercher-trouver »



Annexe 15 : Présentation du dispositif « café-parent »

M. Forêt⁹ (2007), psychologue qui a longtemps animé ce dispositif, indique que c'est à partir de 2003 qu'est née l'idée du « café-parent ». En effet, c'était la première année où des étudiantes en psychologie se virent proposer l'AS Minguettes comme lieu de stage, par l'intermédiaire de B. Clavel puisque celle-ci était, non seulement la présidente du CRESS mais aussi Maître de Conférences à l'Université de Lyon et co-responsable des Master (1 et 2) du parcours de Psychologie du Développement. Cette nouvelle présence « étrangère » sur les terrains de l'ASM suscite alors chez les parents de nombreuses interrogations, voire des peurs dont l'éducateur Mehdi est témoin. En effet, celui-ci, éducateur depuis plusieurs années, est à l'écoute des parents et a instauré une relation de confiance avec eux. Ainsi, certains parents lui font part de leurs interrogations sur la présence de psychologues sur « leur terrain de foot » et d'autre part, des difficultés que rencontrent leurs enfants, à l'école, par exemple. Par ailleurs, une majorité de parents restaient présents, « collés » au terrain de foot durant l'entraînement de leurs enfants en interférant souvent de façon agressive envers l'entraîneur et ce, au point qu'il avait été constaté que les enfants finissaient par être perturbés et ne savaient plus qui écouter. C'est dans ce contexte, dans ces prises de conscience que tout un travail de rencontre, de communication et de lien entre les différents intervenants (étudiantes, éducateurs et parents) auprès de l'enfant est entrepris cette année-là.

Ensuite, les années suivantes, ce temps de rencontre s'organise et se formalise en dispositif nommé « café-parent ». Un cadre s'instaure : ce dispositif s'adresse aux parents des enfants licenciés du club de foot de l'ASM. Il a lieu au sein du club-house de l'ASM donc légèrement en retrait des terrains, tous les mercredis après-midi, de 13h30 à 17h00. L'objectif général du dispositif est de créer un lien entre les intervenants du CRESS, les entraîneurs sportifs et les parents. Il s'agit de proposer un lieu-ressource où les parents savent qu'ils auront un interlocuteur. L'objectif est donc, pour les professionnels du CRESS, de se rendre disponibles pour répondre à toutes les interrogations éventuelles et de créer la confiance nécessaire pour que ces interrogations émergent. C'est également un temps et un lieu privilégié qui invite les parents à moins se « fixer » sur les entraînements de leurs enfants ; à exprimer leur éventuel mécontentement aux cadres sportifs et non pas frontalement à l'entraîneur qui a la responsabilité de l'entraînement de l'enfant. Enfin, c'est aussi un lieu qui permet d'identifier les difficultés

⁹Forêt, M. (2007). *Rapport de stage réalisé dans le cadre du Master 1 de Psychologie de l'éducation et de la formation*, sous la direction de B. Clavel. Université Lumière Lyon2.

concernant l'enfant ou sa famille qui pourraient être susceptibles de faire émerger des demandes d'aide, de prise en charge individuelle auprès des psychologues.

Au fur et à mesure, ce dispositif est pensé comme un lieu de convivialité, de discussions, construit autour du partage de boissons chaudes et parfois de gâteaux qui sont proposés gratuitement aux parents et intervenants du club. Les étudiantes en psychologie et l'éducateur Mehdi n'hésitent pas alors à partir à la rencontre des parents sur le terrain, le thermos de café à la main, pour tenter de développer et maintenir une relation de confiance entre les parents et les membres du CRESS et les inviter à rejoindre le point central du « café-parent », à savoir le club house puisque ce dispositif souhaitait favoriser la rencontre, les échanges, le lien social entre tous les acteurs du club. Les discussions qui ont lieu sont aussi une très bonne occasion de clarifier les opinions de chacun, de prendre du recul sur celles-ci et d'enrichir ses positions par l'apport de la pensée des autres. Le fait de discuter de tout cela en groupe permet aussi de se confronter aux représentations sociales sur certaines questions (comme l'homosexualité, l'éducation, les rôles homme/femme) et éventuellement de s'autoriser des positions alternatives grâce à la force que donne l'appui du groupe. Enfin, le « café-parent » deviendra aussi un lieu privilégié de diffusion des informations relatives à un autre dispositif mis en place pour et par les parents : « le collectif parent » (que je ne présenterai pas puisqu'il est peu en lien avec mes interventions et n'a pas d'incidence sur celles-ci).

Les subventions publiques de ce dispositif proviennent du GPV¹⁰ et de la ville de Vénissieux. Les attentes des partenaires financiers vis-à-vis de ce dispositif étaient de pouvoir créer du lien social et de pouvoir augmenter le nombre de participants au cours du temps.

¹⁰Groupement Pour la Ville.

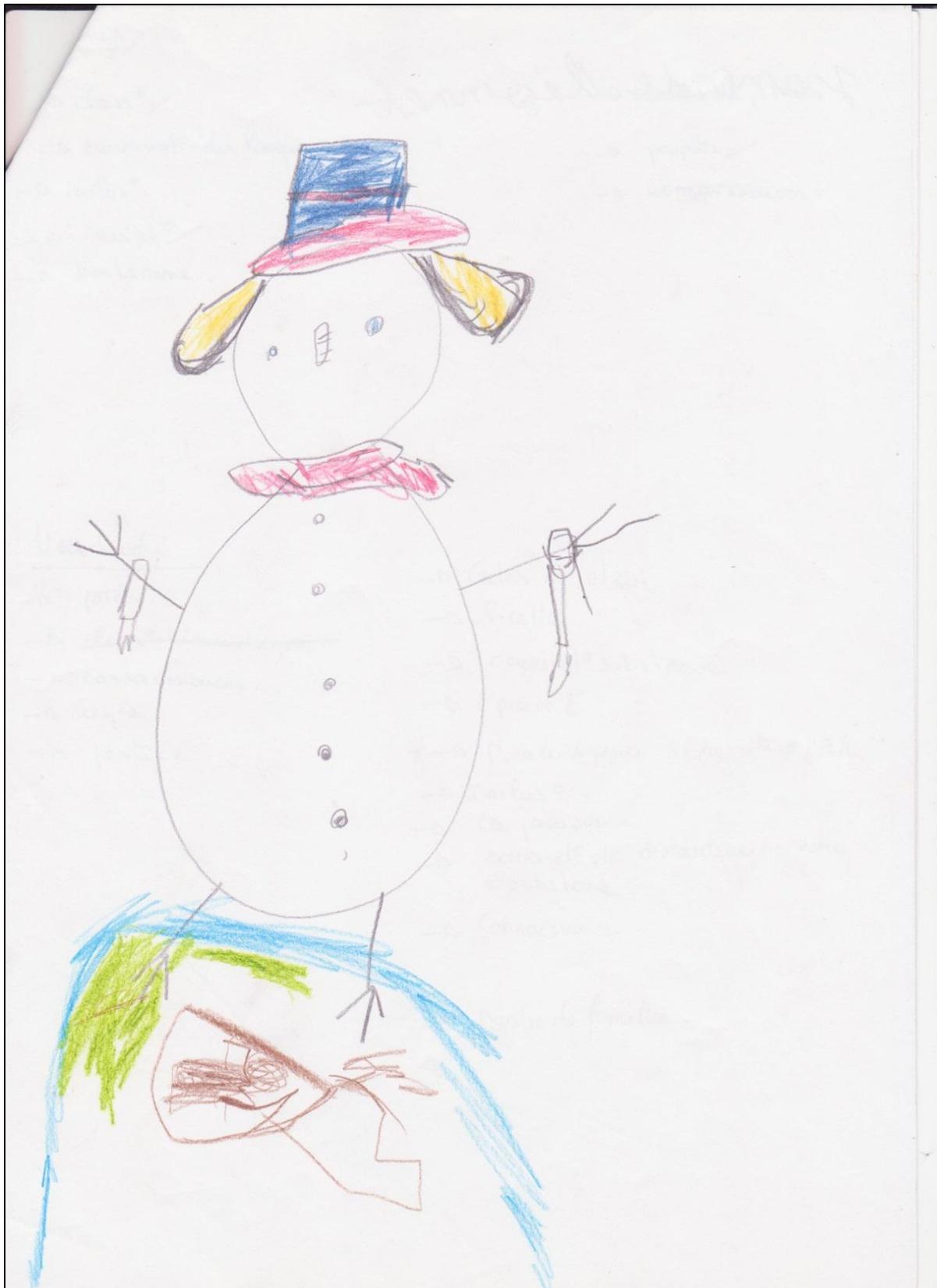
Annexe 16 : Dessin libre réalisé par Abdel



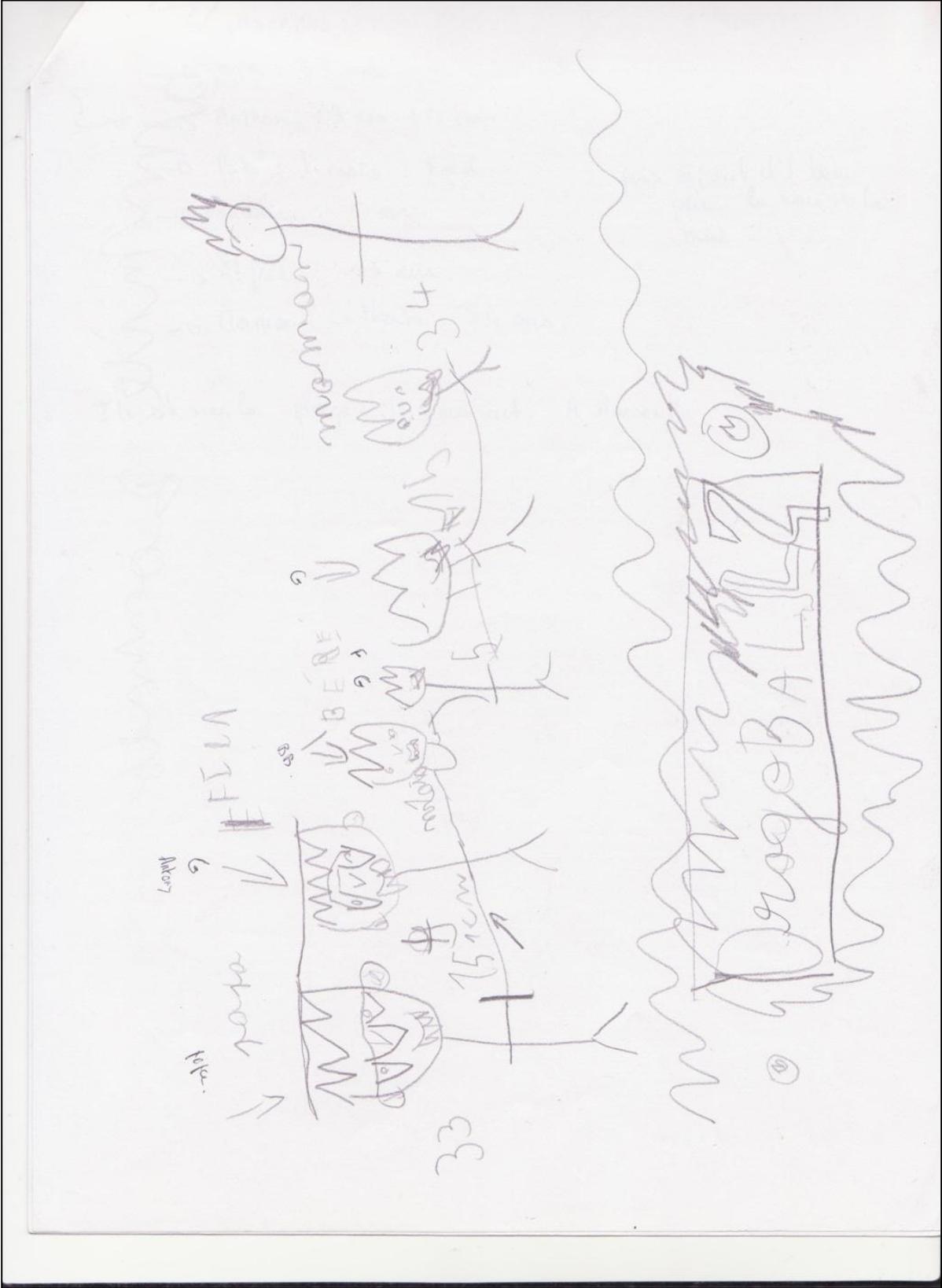
Annexe 17 : Dessin de famille réalisé par Abdel



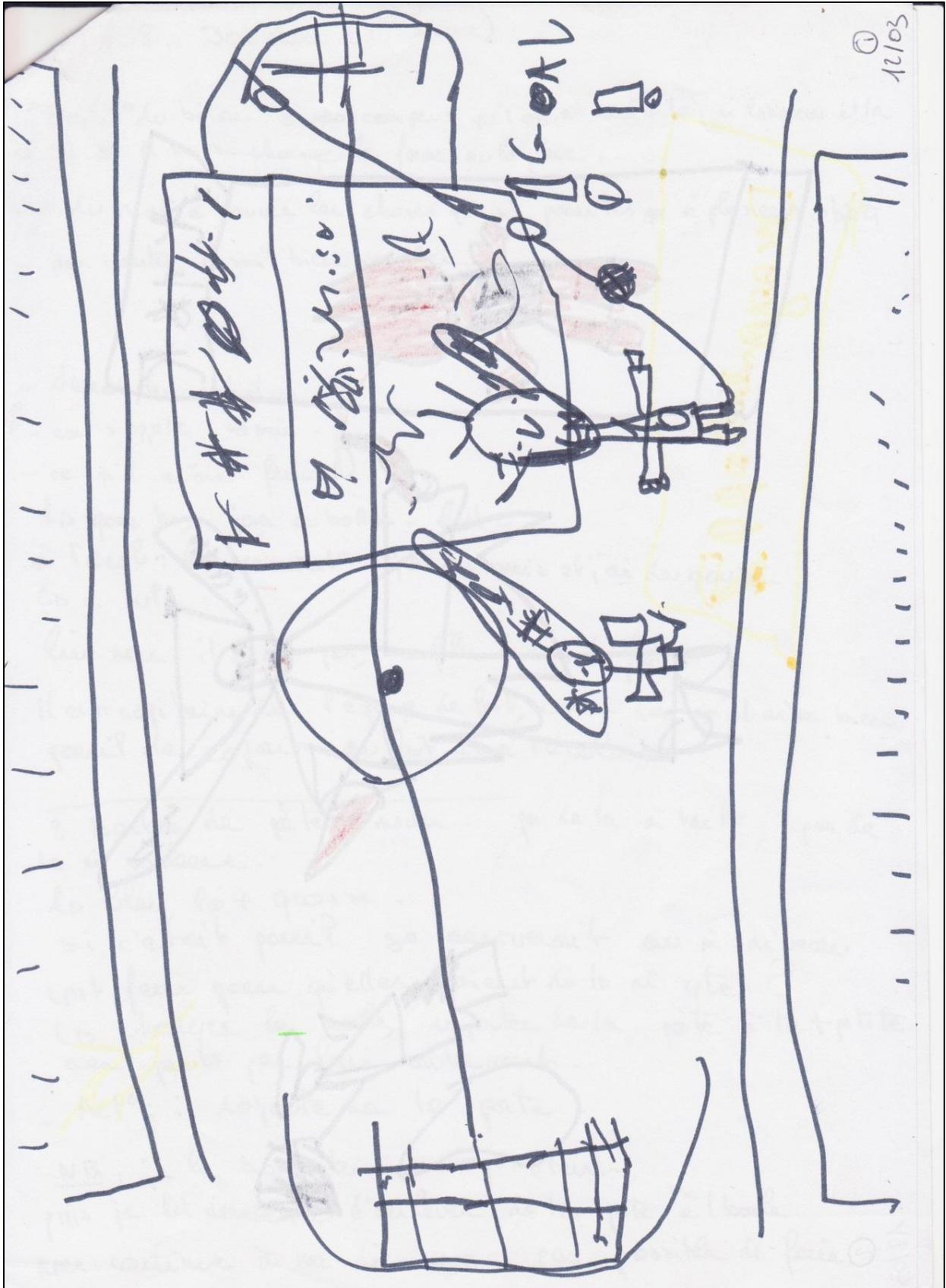
Annexe 18 : Dessin du bonhomme réalisé par Joan



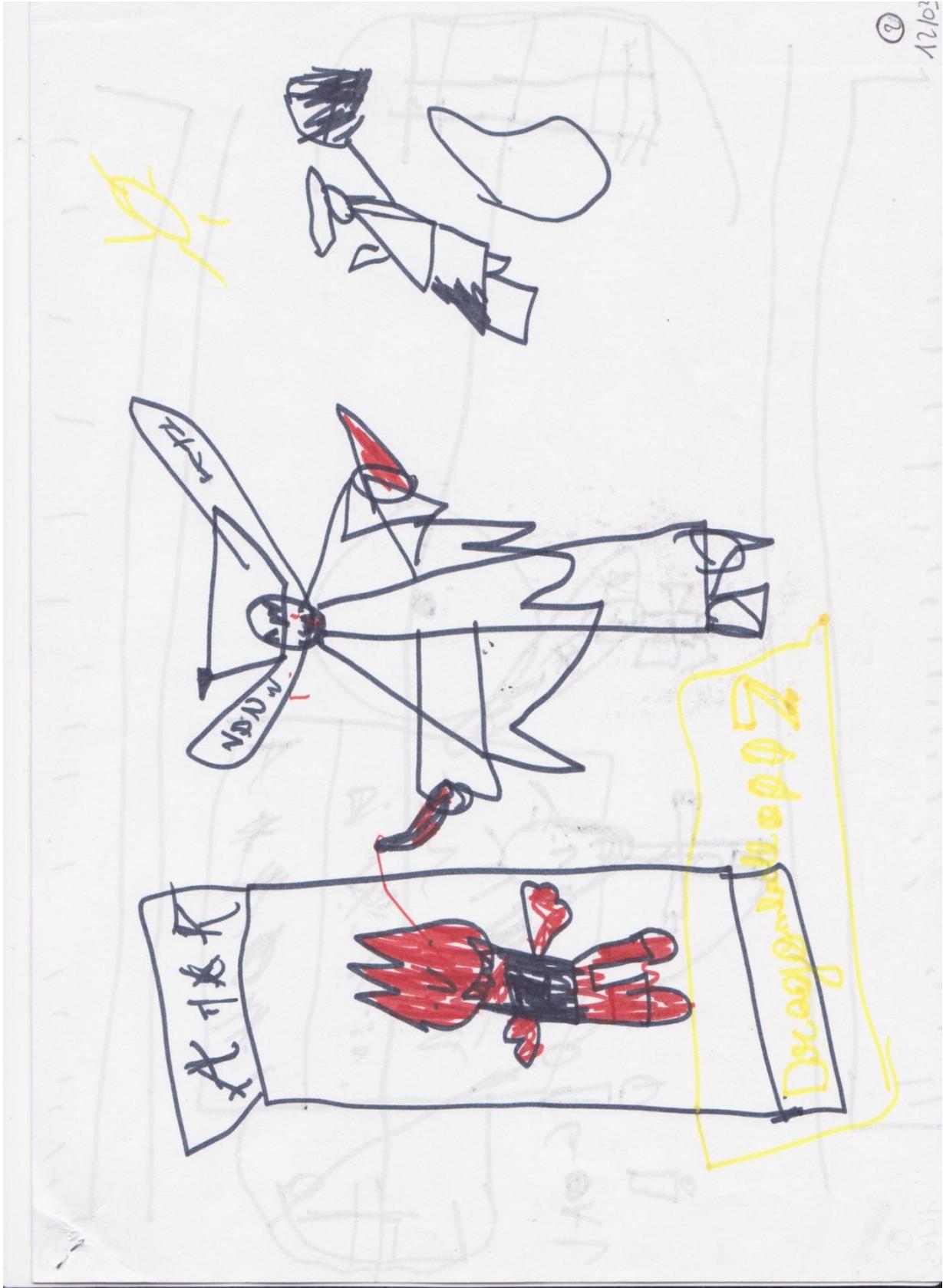
Annexe 19 : Dessin de famille réalisé par Joan



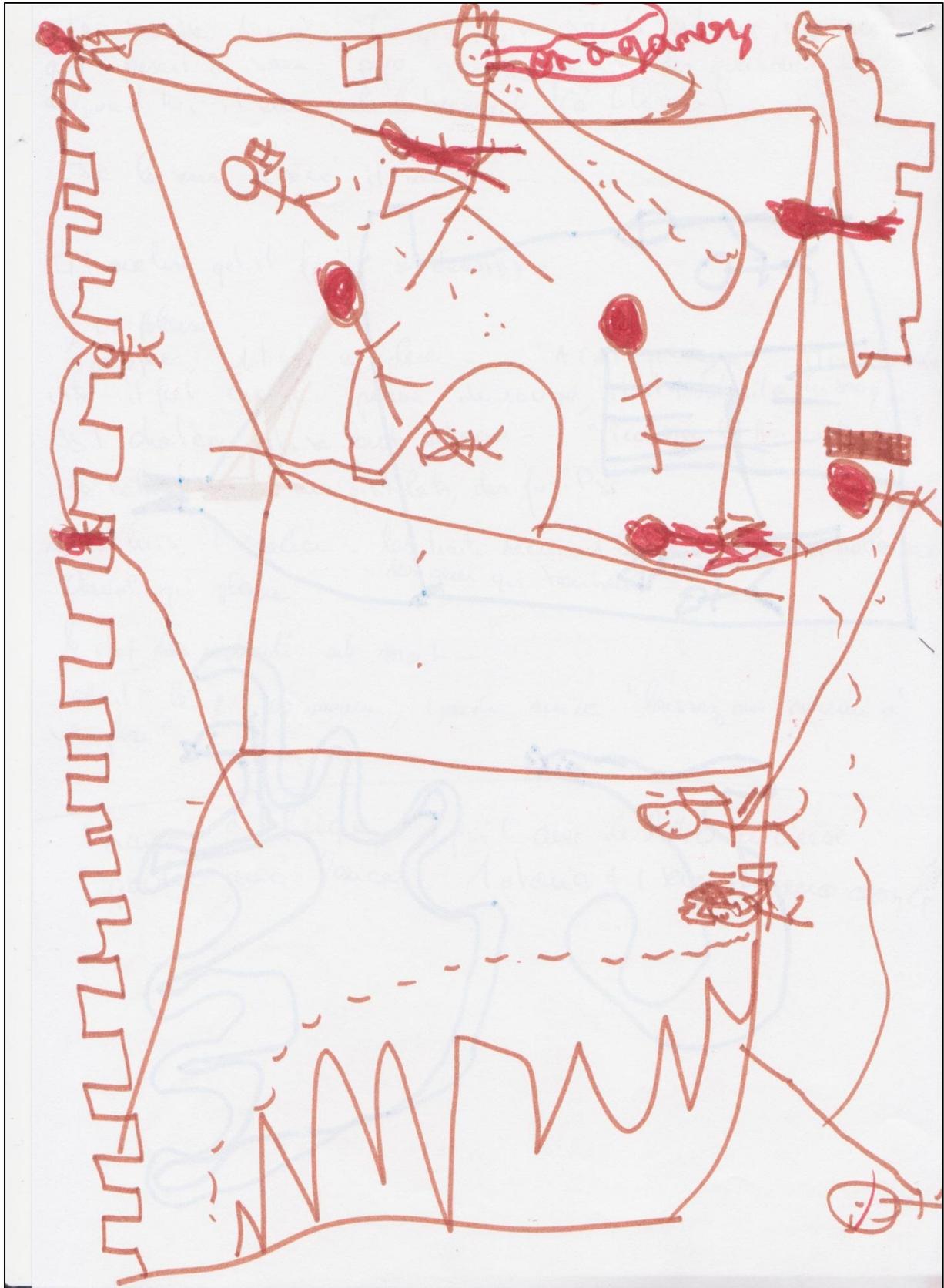
Annexe 20 : Dessin n°3 de Joan



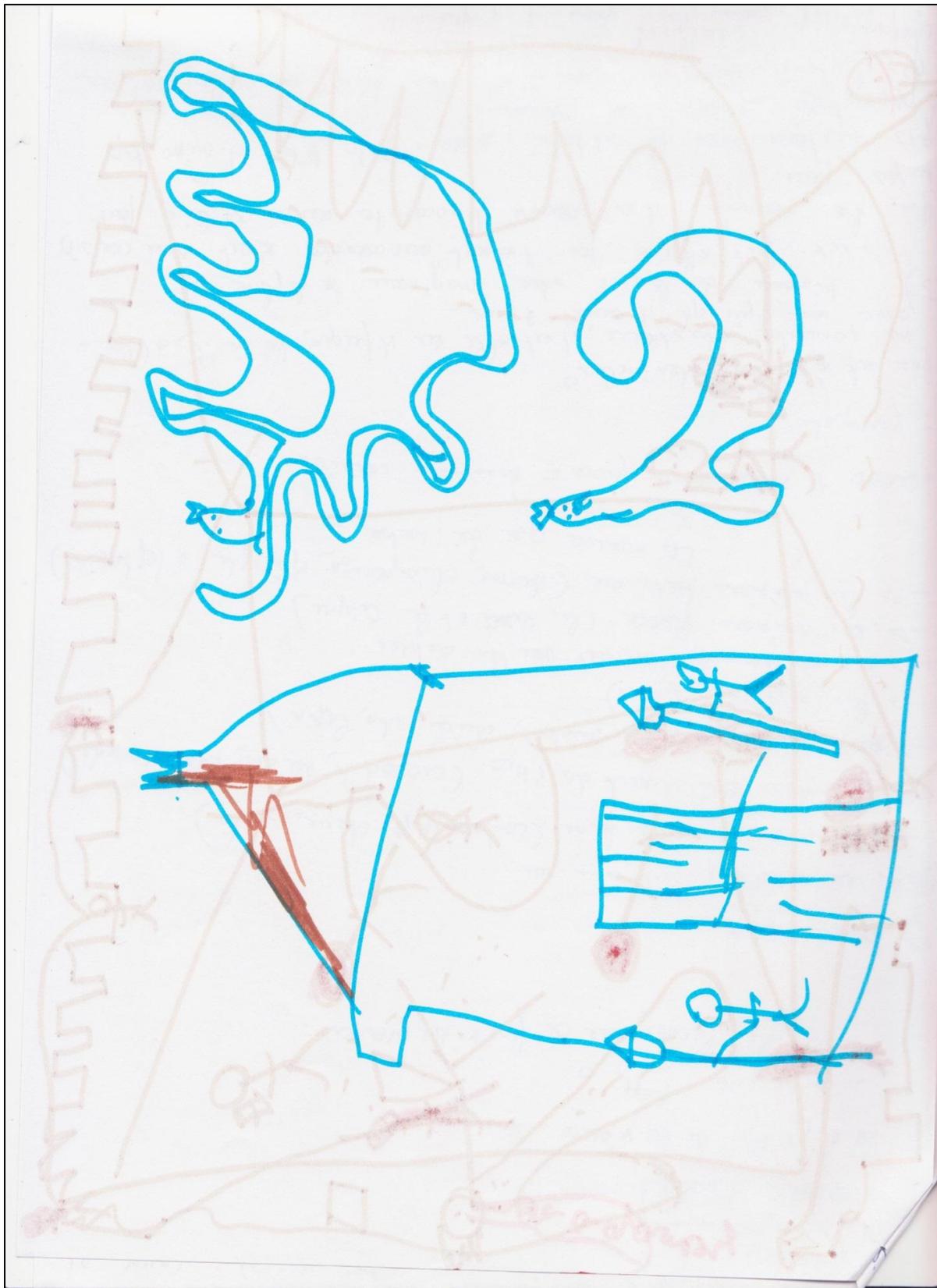
Annexe 21 : Dessin n°4 de Joan



Annexe 22 : Dessin n°5 de Joan



Annexe 23 : Dessin n°6 de Joan



Annexe 24 : Dessin du diable de Nadia



Annexe 25 : Présentation du dispositif « foot-academy »

Cette présentation est issue d'un document manuscrit du CRESS : le bilan du dispositif adressé aux partenaires, je le cite donc entre guillemets. Ce dispositif émane d'une convention tripartite entre le CRESS, l'ASM et un collège du quartier accueillant des classes à horaires aménagés pour la pratique du foot.

«

1. Objectifs du partenariat définis dans la convention de collaboration

Les partenaires choisissent d'unir leurs efforts pour assurer la mise en place et le bon fonctionnement de la section classes-foot au sein de l'Académie du CRESS à Vénissieux. Les objectifs de cette section classes-foot sont :

- L'intégration des jeunes de la section classes-foot dans un système cohérent et liant dans lequel ils vont pouvoir développer des compétences indispensables à leur scolarité et transposables dans leurs différents milieux de vie. La finalité serait de favoriser le développement de projets professionnels et une participation active à la vie en société.

- Un renforcement des objectifs pédagogiques
- Un renforcement de l'encadrement »

Dans l'article 3, concernant la mise en œuvre du projet, il est indiqué que « les différents partenaires s'engagent à coordonner les actions de chacun de leurs intervenants auprès des jeunes en proposant un accompagnement concerté. La section classes-foot consistera donc concrètement à :

- Proposer un emploi du temps scolaire à horaires aménagés avec un programme d'accompagnement éducatif structuré.
- Travailler avec les jeunes en interaction avec leur environnement (famille, collège, éducateurs sportifs, maison de quartiers...) ».

Par ailleurs, il avait été convenu dans l'article 1 de l'avenant de la convention « qu'une réunion de bilan réunissant l'équipe pédagogique et l'équipe médico-sociale du collège ainsi que l'équipe de CRESS aurait lieu au minimum trois fois dans l'année :

- une première réunion fin octobre

- une deuxième avant le conseil de classe du premier semestre
- une troisième vers le mois d'avril »

2. Rôle et mission du CRESS

Il « est un lieu transitionnel. C'est-à-dire qu'il a pour rôle d'assurer la transition entre les différents lieux de vie des jeunes. Il a un rôle de coordination des différents partenaires et a pour rôle d'assurer la prise en charge des jeunes par l'intermédiaire de ses intervenants (éducateurs, psychologues, stagiaires-psychologues...) durant les après-midis qui lui seront dédiées. Leurs seront alors proposés :

- Des entraînements de football avec mise en place de la MIRP©
- Des ateliers psychopédagogiques
- Des ateliers d'élaboration de projet de vie (personnel et professionnel)
- Des dispositifs spécifiques en fonction des problématiques auxquelles sont confrontées les élèves.
- Un suivi personnalisé par un tuteur-éducateur CRESS.

Le CRESS aura aussi pour mission de développer un lieu d'accueil et de convivialité pour les parents et les familles afin de favoriser leur implication dans la scolarité de leurs enfants (lien avec le collège...).

Enfin, dans l'article 7 de la convention il a été prévu « un temps de régulation hebdomadaire, les lundis de 14h à 15h30 où tous les acteurs concernés par la section classes-foot de l'Académie sont conviés. Ces temps de régulation permettront d'élaborer dans la concertation les programmes pédagogiques proposés aux jeunes, de faire le point sur le fonctionnement et sur les jeunes. Ces temps de régulation pourront donner lieu à des modifications de cette dite convention (meilleure adaptation) sous forme d'avenants. »

3. Modifications effectuées par rapport à la convention initiale

Les principales modifications apportées par rapport à ce qui avait été convenu initialement sont liées aux dispositifs du CRESS. En effet, le volume horaire laissé libre pour le CRESS était en deçà de ce qui avait été envisagé au départ, ceci en lien avec les exigences des programmes et du nombre d'heures obligatoirement consacrées à chaque matière académique. Par ailleurs, il apparaissait que certaines missions étaient déjà du domaine de compétence du collège. Le CRESS s'est donc adapté à la situation en proposant deux dispositifs différents qui seront décrits plus loin.

Ainsi, les entraînements de football avec mise en place de la MIRP© n'ont été mis en place que dans le cadre de la pratique sportive à l'A.S.Minguettes (temps péri-scolaire) et non sur le temps scolaire.

Les principes des ateliers psychopédagogiques ont été repris dans deux dispositifs distincts : l'Aide Méthodologique de Travail d'une part et l'Atelier à Médiation d'autre part.

Les ateliers d'élaboration de projet de vie (personnel et professionnel) n'ont pas été mis en place car le collège avait déjà en charge cette mission que de travailler sur l'orientation professionnelle. Des questions relatives au projet de vie personnel, ont pu néanmoins être abordées ponctuellement dans les dispositifs proposés par le CRESS.

Il n'a pas été proposé de dispositifs spécifiques en fonction des problématiques auxquelles sont confrontés les élèves dans le cadre de cette convention. L'idée était plus de travailler sur l'intégration et le maintien au sein d'un groupe constitué dans une perspective de coopération et d'esprit d'équipe plutôt que de stigmatisation des différences et de ce qui pouvait être perçu comme une mise à l'écart. Par ailleurs, la perspective de travail se voulait plus préventive que remédiate. Une attention particulière a pu tout de même être mise en œuvre lorsque certaines difficultés apparaissaient.

Enfin, il n'a pas été mis en place de suivi personnalisé mais plutôt une volonté de travail de lien et d'échange avec l'ensemble des acteurs concernés par l'enfant. L'objectif était bien de mettre l'enfant au centre de notre attention et de nos préoccupations sans pour autant qu'un référent spécifique ne soit désigné.

4. Description et organisation des dispositifs AMT et AM

4.1. Les AMT

L'AMT ou atelier d'Aide Méthodologique de Travail est un dispositif transitionnel qui vise à accompagner les jeunes dans la construction d'une méthodologie qui facilite leur mise au travail et la réalisation de ce dernier dans un autre cadre (que celui du collège) investi par les jeunes. Il a pour objectif d'utiliser la Méthode Interactive de Résolution de Problèmes (MIRP©) pour aider l'élève à s'approprier les savoirs, construire une méthode de travail en s'appuyant sur des contenus scolaires et construire les compétences nécessaires à un fonctionnement en équipe (coopération, décentration, empathie, équité, responsabilité et engagement).

Si l'objectif principal est de favoriser la mise en place d'une méthodologie de travail dans la réalisation du travail scolaire, celui-ci se décline également en plusieurs sous-objectifs :

- Organiser son temps pour la réalisation du travail
- Comprendre les énoncés des exercices ou des problèmes
- Mettre en œuvre une stratégie de résolution de problèmes
- Mettre en œuvre une stratégie de vérification de son travail
- Comprendre et approfondir les procédures impliquées dans la réalisation du travail afin de favoriser la généralisation.
- Favoriser le travail en équipe et l'auto-régulation
- Favoriser le développement de compétences sociales (coopération, empathie, écoute...)

Grace à la formation des intervenantes, le dispositif remplit une fonction psychopédagogique. Cependant, la contrainte de réussite scolaire impliquée par les objectifs de travail fixés par la convention de collaboration entre le collège, le club et le CRESS, différencie le rôle tiers que sont conduites à remplir les intervenantes par rapport à un atelier clinique à médiation comme celui qui est proposé aux enfants dans un autre temps. Nos activités ont été regroupées en trois axes :

- L'accompagnement dans la compréhension des contenus scolaires.
- La proposition d'autres activités en lien avec le scolaire (mathématiques et français).
Exemple : résumés de textes, jeux coopératifs, calcul mental, résolution de problèmes mathématiques.

- L'élaboration et la réalisation de projets en groupe.

En ce qui concerne les deux premiers axes, la méthodologie de travail a été sollicitée de différentes manières, telles que :

- L'identification et l'extraction des informations présentes dans les énoncés.
- L'identification du problème à résoudre.
- L'identification des procédures nécessaires à la résolution de problème (anticipation).
- Le développement des compétences nécessaires à cette résolution (si elles n'étaient construites).
- La résolution du problème (la réalisation).
- La vérification (retour à la leçon, échange avec un autre jeune ou avec une intervenante).
- La généralisation des procédures à des situations semblables.
- Faire du lien entre les apprentissages et la réalité, autrement dit donner du sens aux apprentissages (rapport à la réalité).

Concernant l'élaboration et la réalisation de projets en groupe, les éléments méthodologiques sollicités sont :

- Construction des groupes (en fonction de la motivation des jeunes pour les projets qu'ils ont proposés).
- Elaboration du projet : objectifs, nom du projet, le matériel, les procédures
- La réalisation de prototypes avec de la pâte à modeler.
- La prise de photos de ces prototypes.
- Le choix de modèles à construire en pâte à sel.
- La réalisation du projet en pâte à sel.
- L'exposition des réalisations (prévue pour fin juin).

De plus, tout au long de l'atelier, nous avons sollicité chez ces jeunes le respect de l'autre (des pairs ainsi que de l'adulte), la décentration de la pensée (en sollicitant les situations de conflit socio-cognitif), la coopération, l'utilisation d'un langage plus approprié au contexte (moins agressif), la confiance en soi et l'estime de soi.

4.2. Les AM : description/ organisation du dispositif

Les AM ou Ateliers à Médiation ont été pensés dans le prolongement des APP (Ateliers Psycho Pédagogiques) proposés entre autre à certains élèves de 6^{ème} et 5^{ème} des classes foot durant l'année scolaire 2009/2010. En effet, les AM sont une extension de ce dispositif dans la mesure où il avait été constaté que les élèves concernés par ce dispositif éprouvaient le besoin d'avoir un espace de parole pour pouvoir y déposer leur vécu concernant leur scolarité ou tout autre domaine tout en ayant du mal à l'élaborer et le représenter. D'où l'idée d'utiliser des médiations pour pouvoir aider ces jeunes à exprimer leur ressentis tout en continuant à utiliser des objets cognitifs eux aussi objets médiateurs permettant de solliciter les jeunes dans la construction de leurs compétences cognitives et sociales.

Dans l'AM, il s'agit donc de proposer un espace de rencontre, d'expression créatrice qui n'ait pas une valeur thérapeutique, de soin, mais bien une dimension éducative, tout en sollicitant les compétences sociales et cognitives. C'est un espace et un moment qui sont proposés pour permettre de réfléchir, de parler, d'échanger entre eux et avec l'intervenante sur des sujets généraux ou universaux. Ces sujets peuvent concerner l'individu ou la personne qu'ils sont en train de devenir dans son rapport à lui-même, à l'autre ; aux autres et à la société. Cela peut aussi être un dispositif de soutien aux élèves qui posent par leur comportement des problèmes à l'institution scolaire. »

TABLE DES MATIERES

ANNEXE 1 : Liste des sigles et acronymes	2
ANNEXE 2 : Historique du CRESS.....	3
ANNEXE 3 : Présentation de la MIRP©.....	8
ANNEXE 4 : Présentation du pôle santé du CRESS.....	10
ANNEXE 5 : Réorganisation du CRESS autour de la MIRP©.....	14
ANNEXE 6 : Le modèle d'intervention psychologique élaboré par B. Clavel.....	15
ANNEXE 7 : Fonctionnement et actions du CRESS.....	17
ANNEXE 8 : Rencontres cliniques avec Wissem	22
ANNEXE 9 : Peinture réalisée par Wissem	43
ANNEXE 10 : Figure n°5- De la rencontre à la relation	44
ANNEXE 11 : Figure n°6- De la rencontre à la relation de confiance.....	45
ANNEXE 12 : Figure n°7- Le « chercher-trouver » une phase de la démarche psychologique préliminaire à la phase du « trouvé-crée »	46
ANNEXE 13 : Figure n°8- Le « chercher-trouver » : processus dynamique a deux mouvements rendant compte de l'établissement de la relation de confiance	47
ANNEXE 14 : Figure n°9- Schéma du « chercher-trouver »	48
ANNEXE 15 : Presentation du dispositif « café-parent »	49
ANNEXE 16 : Dessin libre réalisé par Abdel	51
ANNEXE 17 : Dessin de famille réalisé par Abdel.....	52
ANNEXE 18 : Dessin du bonhomme réalisé par Joan	53
ANNEXE 19 : Dessin de famille réalisé par Joan	54
ANNEXE 20 : Dessin n°3 de Joan	55
ANNEXE 21 : Dessin n°4 de Joan	56
ANNEXE 22 : Dessin n°5 de Joan	57
ANNEXE 23 : Dessin n°6 de Joan	58
ANNEXE 24 : Dessin du diable de Nadia	59
ANNEXE 25 : Présentation du dispositif « foot-academy »	60