

cere

centre  
d'expertise  
et de ressources  
pour l'enfance



# les Cahiers de CERE

2018

ANALYSES



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Responsable de publication : Annick Faniel

Rédaction : Christine Acheroy, Léa Champagne, Caroline Leterme, Annick Faniel, Lola Clavreul-Prat

Le contenu des textes n'engage que leurs auteurs.

Tous les textes sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attributions - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

CERE-asbl, rue de la Poste, 105, 1030 Bruxelles

Mars 2019

Le CERE (Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance) est un centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance et l'adolescence (de 0 à 18 ans) qui existe depuis plus de 10 ans.

Ses missions sont :

- produire et diffuser des analyses et des études en vue d'informer et susciter un regard critique sur des thématiques diverses en lien avec ces catégories d'âge ;
- travailler sur des projets visant à promouvoir l'égalité entre les enfants ;
- proposer et conseiller des acteurs en valorisant leurs ressources ;
- sensibiliser et former des acteurs, en visant l'excellence des compétences et leur participation collective ;
- informer et conseiller des parents en réponse à leurs demandes et questions ;
- accompagner les milieux d'accueil en projet, en cours de création ou en activité et les aider dans leurs démarches administratives, institutionnelles ;
- appuyer les initiatives et les innovations.

Le CERE :

- est reconnu comme Institution scientifique par l'Autorité fédérale ;
- est reconnu comme association d'Education permanente par la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- est agréé et subventionné par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) comme organisme de formation ;
- est subventionné par l'IFC, l'APEF, l'ISPB,... ;
- a été soutenu par la Commission communautaire française (COCOF) et par la Région de Bruxelles-Capitale (notamment dans le cadre du « Plan crèches »).



# Sommaire

• L'émotion : du ressenti au dire, un processus d'apprentissage .....	7
• Agir pour stimuler l'empathie chez les enfants .....	13
• Exil et enfermement des enfants. ....	21
• Le parrainage de proximité : un fil rouge et une bulle d'air pour enfants fragilisés .....	29
• La parentalité « identitaire » : parentalité de la décroissance ?.....	35
• Le consentement chez l'enfant. Clés de compréhension .....	41
• Regard sur la sociabilité de l'enfant à travers les cultures enfantines .....	49
• Les savoir-être de la sociabilité enfantine et la question de la violence entre pairs .....	53
• Comment le numérique transforme-t-il l'action de s'informer des jeunes? .....	59
• Le burnout parental : comment en sortir ? .....	65
• « Enfant en danger » : repères pour l'action en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	71
• L'autonomie dans les apprentissages scolaires :	
focus sur les pratiques de l'école Roi Baudouin à Spa .....	79
• Enfants et jeunes adolescent·e·s face aux images violentes et sexuelles :	
comment les accompagner ?.....	89
• Réflexion sur la période postnatale .....	93
• Résidence alternée : un cheminement plutôt que des normes .....	99



# L'émotion : du ressenti au dire, un processus d'apprentissage

[0 – 3 ans]

Par Christine Acheroy

Mots clés : émotion, empathie, violence, éducation

Quel rôle jouent les émotions dans les relations interpersonnelles ? Peut-on aider les enfants, par un travail sur les émotions, à améliorer leurs relations aux autres ? Peut-on stimuler leur empathie ?

Afin de pouvoir répondre à ces questions, dans un premier temps, nous nous penchons sur le rapport à l'émotion chez l'enfant et le lien entre ce rapport et les attitudes violentes. Nous analysons ensuite le processus de construction du rapport émotionnel chez le tout-petit. Finalement, nous abordons la question de l'« éducation émotionnelle », ses objectifs et les facteurs qui la soutiennent : les attitudes qui favorisent la reconnaissance des émotions et l'empathie chez les enfants.

## **Le rapport à l'émotion dans les relations interpersonnelles**

Les recherches montrent que lors d'un acte violent, les enfants sont souvent sous l'emprise de leurs émotions. Lorsqu'ils sont incapables de les identifier, de les verbaliser et de les communiquer, ils peuvent réagir violemment, l'acte violent procurant des satisfactions immédiates et anxieuses<sup>1</sup>. Lors d'un acte violent, les enfants peuvent également avoir des difficultés à ressentir les émotions de l'autre et à se mettre à sa place, c'est-à-dire à ressentir de l'empathie pour lui.

---

<sup>1</sup> Favre et Fortin, 1997, cités par Laffolie, D., Flenghi, D. et Dedieu, L. « Perspectives pour l'éducation émotionnelle en milieu scolaire », in *Education, Santé, Société*, vol.1, no. 2, 2015, p. 245

Par ailleurs, Daniel Favre (professeur et Docteur en Sciences de l'Éducation) et son équipe ont réalisé un portrait type des adolescents au comportement violent et mis en évidence, d'une part, la présence d'un état anxieux et dépressif et d'autre part, une manière dogmatique de traiter l'information, en situation de frustration. Ces chercheurs ont noté l'absence significative de mots pour désigner des émotions ou des sentiments, la mise hors de leur portée des événements qui les affectent négativement, le recours au registre implicite et à la généralisation abusive et l'absence de recul par rapport au propos énoncés: tout a valeur de certitudes auxquelles ils adhèrent collectivement. Source: Favre, Daniel, et al. « Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions », in *Enfance*, vol. 57, no. 4, 2005, p. 364

## **Qu'est-ce qu'une émotion ? D'où vient cette difficulté des enfants à comprendre leurs propres émotions et celles des autres, et/ou à pouvoir réguler leurs émotions ?**

Suivant Heuyer<sup>2</sup>, le mot « émotion » contient le radical « motion » et le préfixe « e », et fait référence à un mouvement hors d'une position d'équilibre. Au départ, réaction physiologique à une stimulation, l'émotion s'exprime par une mobilisation énergétique du corps qui se met en tension, prêt à l'action. Mais « pour que l'individu puisse en être l'acteur et non pas le jouet, encore faut-il qu'il puisse l'identifier, la nommer, la reconnaître en lui-même<sup>3</sup>»; car si éprouver des émotions est inné, les (re)connaître procède de la transmission humaine<sup>4</sup> et résulte d'un processus d'apprentissage qui se fait dès la naissance. L'émotion relève donc également de la communication et de l'interaction sociale. « Elle apparaît comme support et comme produit des communications corporelles vocales et verbales qui constituent la relation entre le bébé et sa mère<sup>5</sup> » (ou son partenaire relationnel habituel).  
Comment se déroule ce processus ?

### **Du ressenti au dire : le processus d'apprentissage émotionnel**

Dès la naissance, lorsqu'un parent et son bébé se regardent, la mère (le père) interprète le sens de l'émotion observée sur le visage du bébé et imite, en miroir, ses mimiques, en les exagérant – dans le sens de l'émotion attribuée – en les accompagnant d'une musique vocale (prosodie), puis en la nommant verbalement (ex. : « tu souris parce que tu es content ! »). Ainsi, le parent « communique à l'enfant le sens affectif de cette expression, il la reconnaît, la lui attribue et la lui "offre" »<sup>6</sup>. Cette réaction provoque à son tour une surenchère expressive chez le bébé, à laquelle répond à nouveau le parent. Dans ce processus, c'est un ensemble d'éléments expressifs cohérent – un certain regard, une expression du visage, une intonation et une musicalité vocale, des mots, un rythme gestuel et une tonicité corporelle spécifiques – qui traduit l'émotion ; une émotion positive, comme la joie, se traduisant par une mimique souriante, une voix douce, un rythme calme, une tension relâchée et à l'opposé, une émotion négative, comme la colère, s'accompagnant d'une mimique fermée, une voix un peu aigüe, un rythme légèrement saccadé et une tonicité raidie...

---

<sup>2</sup> Heuyer (médecin, fondateur de la pédopsychiatrie en France), cité par Claudon, Philippe, et Weber, Margot. Selon lui, l'émotion est associée systématiquement chez l'enfant à une modification de la posture, du tonus musculaire et de la motricité. Elle est donc visible. Source : « L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction » in *Devenir*, vol. 21, no. 1, 2009, pp. 61-99.

<sup>3</sup> Marcelli, D, « Transmission des émotions entre mère et bébé: du normal au pathologique », in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'adolescence*, Volume 60, no. 4, 2012, pp. 248-254, [en ligne], [https://projet.du-besancon.fr/pmb/PMB\\_Ecoles/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=221](https://projet.du-besancon.fr/pmb/PMB_Ecoles/opac_css/doc_num.php?explnum_id=221), (dernière consultation le 28 mars 2017)

<sup>4</sup> Marcelli, D, *Ibidem*, p. 249

<sup>5</sup> Claudon, Philippe, Weber Margot, « L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction », in *Devenir*, 2009/1 (Vol. 21), p.78 [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-p-61.htm>, (dernière consultation le 28 mars 2017)

<sup>6</sup> Marcelli, D, « Transmission des émotions entre mère et bébé ... », p. 249

Au début, le bébé n'a pas conscience de l'expression sur son propre visage, mais quand ces processus d'échanges de regards et d'émotions librement exprimées, variées, partagées et nommées sont cohérents et répétés, le parent « transfuse » à son bébé quelque chose qui a trait à la signification, la clef du sens passe de l'un à l'autre<sup>7</sup> ».

En grandissant, le petit enfant accède alors à la capacité de se représenter les émotions et de pouvoir les exprimer : « je suis content », « je suis en colère » ...

Par contre, quand le parent présente des incohérences expressives – par exemple, il est fâché, mais ne se l'autorise pas et, malgré une mimique figée, il parle d'une voix douce – la discordance des signes brouille l'émergence du sens chez l'enfant.

De même, quand le parent est envahi par une émotion récurrente, la représentation offerte à l'enfant est limitée ou déformée, et l'enfant l'intègre de manière problématique. Ou encore, quand le parent n'est pas disponible pour l'enfant ou ne fait aucune mimique, le partage émotionnel est réduit, et le bébé vit une sorte de retrait émotionnel qui peut, s'il perdure, induire chez lui une capacité restreinte de représentation des émotions, voire des problèmes de développement.

La liberté d'expression émotionnelle des parents et la qualité/quantité de leur transmission au tout-petit sont donc déterminants dans la prise de conscience, la représentation et l'expression des émotions chez l'enfant. Ils le sont également dans l'apprentissage de leur régulation<sup>8</sup>.

### **Dialoguer pour apprendre à réguler ses émotions**

Après 3 ans, il semblerait que l'apprentissage de cette régulation se fasse par la parole, dans les narrations de l'enfant, en interaction avec son parent<sup>9</sup>. Le fait de narrer une histoire ou une anecdote permettrait à l'enfant de prendre du recul par rapport à son vécu émotionnel, mais la façon dont interagit l'adulte à cette narration serait déterminante dans cet apprentissage. Parfois, le parent prête une oreille distraite et réagit peu au discours de l'enfant. Dans d'autres cas, il s'intéresse au récit de l'enfant et le questionne, mais uniquement à propos des faits de l'histoire – « ce qui s'est passé » –. Dans ces cas, l'absence de réflexion et de narration émotionnelle remettrait en question l'apprentissage de leur régulation. Mais dans d'autres cas, le parent stimule l'enfant à produire un récit équilibré entre les faits et le ressenti émotionnel : il aide l'enfant, non seulement à raconter l'histoire, mais à exprimer son ressenti émotionnel au cours de l'histoire<sup>10</sup>, ce qui favoriserait l'apprentissage de sa régulation.

---

<sup>7</sup> Bachollet Marie-Sophie, Marcelli Daniel, « Le dialogue tonico-émotionnel et ses développements », in *Enfances & Psy*, 2010/4 (no. 49), p. 14-19, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-4-page-14.htm> (dernière consultation le 29 mars 2017)

<sup>8</sup> La capacité de régulation émotionnelle permet de modifier la nature, l'intensité, la durée ou la façon dont les émotions s'expriment. Source : A. Theurel, A. Palama, E. Gentaz, « Le développement des émotions primaires durant l'enfance », in *Médecine et Enfance*, 2017 no. 37 p. 200

<sup>9</sup> Cette hypothèse est défendue notamment par Nicolas Favez, « La régulation par la mère ... », p. 351

<sup>10</sup> Un exemple permet d'illustrer cette régulation : le parent questionne les faits mais aussi les ressentis émotionnels de l'enfant au cours du récit :

Enfant : « Pleurer. »

Mère : « Le clown a pleuré. C'est triste un clown qui pleure, et alors ? »

Enfant : « On l'a consolé. »

Mère : « Toi, tu l'as consolé ?... Oui ? »

Enfant : « Avec Accompagnatrice. »

Mère : « Accompagnatrice aussi, et vous avez fait comment ? »

Enfant : « On a fait une ronde. »

Ces trois postures parentales<sup>11</sup> auraient donc des conséquences différentes sur le rapport de l'enfant à l'émotion : l'enfant « apprendrait » non seulement comment réguler ses émotions (ou non), mais aussi quelles émotions peuvent être partagées, avec qui, et, s'il est important de les partager<sup>12</sup>.

## Les émotions dans la relation à l'autre

Petit à petit, l'enfant se construit ainsi un mode d'agir émotionnel qui prendra forme, dans la relation à l'autre, selon l'une des modalités suivantes: la coupure émotionnelle, la contagion émotionnelle ou l'empathie.

- La coupure par rapport aux émotions est un « processus pour mettre à distance et se couper d'émotions ou d'affects dont on redoute, le plus souvent inconsciemment, la perte de contrôle et/ou la souffrance qu'ils occasionnent<sup>13</sup>. » Il a lieu quand l'enfant éprouve des difficultés à réguler ses propres émotions.
- La contagion émotionnelle est une « aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui<sup>14</sup> ». Elle résulte d'une imitation posturale et faciale automatique qui, en donnant une information kinesthésique en permet la reproduction.
- L'empathie est la « capacité à se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même.<sup>15</sup> » Elle a lieu lorsque les processus régulateurs sont efficaces, et quand l'enfant est capable d'assurer le maintien de son organisation au moins dans certaines marges, et dès lors, de contenir la contagion émotionnelle<sup>16</sup>.

---

Mère : « Et après il allait mieux. »

Sources : Favez, Nicolas, « La régulation par la mère... », p. 358

<sup>11</sup> Les trois modes de réactions parentales mis en évidence par Nicolas Favez sont : un mode de régulation par « omission émotionnelle active », un mode par « facilitation émotionnelle » et un mode par « désinvestissement émotionnel ». Pour plus d'informations, consulter : Favez, Nicolas, « La régulation par la mère... » p. 360

<sup>12</sup> Favez, Nicolas. « La régulation par la mère ... », *Enfance*, vol. 53, no. 4, 2001, p. 361

<sup>13</sup> La coupure est un processus qui s'oppose à l'empathie envers autrui ou envers soi, mais qui peut, en situation d'urgence, constituer une parade utile à la contagion émotionnelle « dangereuse ». Pour illustrer les trois modalités émotionnelles, voici un exemple, suivant Favre, Daniel *et al.* : en voyant une personne que l'on ne connaît pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse, on peut : se sentir triste (contagion), essayer de sentir si cela lui convient ou non d'être seule (empathie) ou tourner la tête et regarder le groupe (coupure). Source : Favre, Daniel, et al. « Empathie, contagion émotionnelle ... », p. 377

<sup>14</sup> Favre, Daniel, et al. « Empathie, contagion émotionnelle ... », p. 376

<sup>15</sup> On distingue plusieurs formes d'empathie : l'empathie cognitive, l'empathie affective ou émotionnelle et l'empathie morale.

L'empathie cognitive est la capacité à avoir une représentation du contenu mental d'autrui, de comprendre son fonctionnement et les réponses qu'il va donner (c'est une qualité nécessaire à l'enseignant, capable d'ajuster ses propos au niveau de connaissances de ses élèves).

L'empathie affective est la capacité à ressentir les émotions d'autrui et à se mettre à sa place.

L'empathie morale implique l'idée que « l'autre puisse se mettre à ma place de la même façon que je m'accorde le droit de me mettre à la sienne ». Elle implique une acceptation de la réciprocité. Contrairement à l'empathie cognitive, qui peut être utilisée dans une perspective de domination, d'emprise de l'autre, l'empathie morale ouvre à l'entraide et à la solidarité. En ce sens, elle joue un rôle fondamental dans la prévention des attitudes. Sources : Zanna, Omar, « Apprendre par le corps l'empathie à l'école : tout un programme ? » in *Recherches en Education*, no. 21, janvier 2015, p. 214

<sup>16</sup> Favre, Daniel, *et al.* « Empathie, contagion émotionnelle ... », p. 371

Jacques Lecomte ( Docteur en psychologie ) défend l'idée d'une empathie innée chez les enfants dès 14 mois, qui se maintient et se développe avec le soutien des parents et des proches. Lecomte, Jacques, « L'empathie présente dès la naissance », in *Métiers de la petite enfance* no. 210, 2014, [en ligne], <http://www.psychologie->

L'importance du processus d'apprentissage du rapport à l'émotion chez l'enfant, dès sa naissance, met en évidence le rôle fondamental des parents. Néanmoins, l'enfance et le milieu plus large – milieu d'accueil, école – sont des lieux/moments également privilégiés pour cet apprentissage, où d'autres adultes peuvent prendre le relais. C'est dans cet esprit que certain.e.s promeuvent l' « éducation émotionnelle ».

## **L' « éducation émotionnelle »**

Comment stimuler chez les enfants, une meilleure connaissance de leurs émotions et l'empathie ? La proposition d'une « éducation émotionnelle », à l'école, dès le plus jeune âge, vise cet objectif. Il s'agit d'améliorer la capacité des enfants à <sup>17</sup>:

- identifier leurs émotions et celles d'autrui ;
- comprendre les causes et les conséquences de leurs émotions et de celles d'autrui ;
- être capables d'exprimer leurs émotions de manière socialement acceptable et permettre aux autres d'exprimer les leurs ;
- être capables de gérer leurs émotions et celles d'autrui ;
- utiliser leurs émotions et celles des autres pour accroître l'efficacité de la réflexion, des décisions et des actions.

Pour atteindre cet objectif, l'attitude des adultes est fondamentale.

### **Facteurs facilitateurs de l' « éducation émotionnelle »**

Pour accompagner les enfants dans ce processus d'apprentissage, il est nécessaire que les adultes puissent<sup>18</sup>:

- manifester de l'affection aux enfants et avoir une attitude soutenante, associant à la fois la chaleur et le contrôle<sup>19</sup> ;
- accueillir le ressenti des enfants, sans jugement ;
- verbaliser les ressentis des enfants et les aider à comprendre qu'un comportement stratégique né d'une émotion, qui a pu être fonctionnel à un moment donné, peut ne plus l'être et qu'ils peuvent faire d'autres choix ;
- aider les enfants à reconnaître les émotions des autres ;

---

[positive.net/IMG/pdf/L\\_empathie\\_presente\\_des\\_la\\_naissance\\_Metiers\\_de\\_la\\_petite\\_enfance\\_2014\\_.pdf](http://positive.net/IMG/pdf/L_empathie_presente_des_la_naissance_Metiers_de_la_petite_enfance_2014_.pdf) (dernière consultation le 29 mars 2017)

<sup>17</sup> Favre, Daniel, et al. « Empathie, contagion émotionnelle ... », p.246

<sup>18</sup> Source des items proposés : Lecomte, Jacques, « L'empathie présente dès la naissance »...p.16

et L'Université de Paix asbl, « développer l'intelligence émotionnelle des enfants », dossier [en ligne], <https://www.universitedepaix.org/ressources/archives-des-articles>, (dernière consultation le 10 avril 2018)

<sup>19</sup> Des recherches ont montré que les attitudes autoritaires diminuent le sens moral des enfants. Cfr. Lecomte, Jacques, « L'empathie présente dès la naissance »... p.16

- sensibiliser l'enfant à l'impact de ses actions sur autrui, en montrant que c'est son action qui est à l'origine de la détresse d'autrui lorsque c'est le cas<sup>20</sup> ;
- agir de manière altruiste et servir ainsi de modèle pour l'enfant ;
- fournir à l'enfant l'occasion d'être utile aux autres.

## **Des pistes d'actions ... et de réflexion**

Dans une prochaine analyse, nous aborderons trois pistes d'actions concrètes conçues pour aider les enfants à identifier leurs émotions, les exprimer et développer leur empathie.

D'autre part, nous aimerions souligner que si le rapport à l'émotion est un élément clé des relations interpersonnelles ainsi que de la compréhension et prévention des comportements violents chez les enfants, il nous semble également opportun de mettre en évidence les composantes sociales à l'oeuvre dans les comportements, par une approche des cultures enfantines : une thématique que nous aborderons également prochainement.

---

<sup>20</sup> Sources : L'Université de Paix, asbl, « développer l'intelligence émotionnelle des enfants », ...

# Agir pour stimuler l'empathie chez les enfants

[3 – 12 ans]

Par Christine Acheroy

Mots clés : éducation, empathie, violence, corps, théâtre, jeu

Dans notre analyse précédente, nous mettons en évidence les processus d'apprentissage par lesquels les (tout)-petits apprennent à identifier, exprimer et réguler leurs émotions, et les manières dont cet apprentissage influe sur le rapport à l'émotion de l'enfant, notamment dans sa relation à l'autre. L'importance d'acquérir cette capacité nous amène à proposer un regard sur trois dispositifs visant à aider les enfants à reconnaître leurs émotions et celles des autres, à développer leur empathie et à opter pour des modes relationnels non violents : « Les ateliers de la Pensée Joueuse », le « Programme de Développement Affectif et Social » (ProDAS), et le programme « De l'Empathie Pour Lutter Contre Le Harcèlement Scolaire » (EPLUCHE). Ces dispositifs, qui peuvent être complémentaires, présentent des points communs mais aussi des spécificités qu'il nous semble intéressant d'évoquer. Les deux premiers concernent les enfants des écoles maternelle et primaire, le troisième, les (pré)adolescents.

## Ateliers de la Pensée Joueuse<sup>1</sup>

Les « Ateliers de la Pensée Joueuse » ont été conçus à partir du « Jeu des Trois Figures » (J3F), une activité théâtrale créée en 2006 par Serge Tisseron<sup>2</sup> afin de développer l'empathie des jeunes enfants et réduire ainsi la violence.

---

<sup>1</sup> Pour plus d'information, consulter <http://www.yapaka.be/produit-a-telecharger/depliant-les-ateliers-de-la-pensee-joueuse>, (dernière consultation le 10 avril 2018)

<sup>2</sup> Serge Tisseron est psychiatre, docteur en psychologie habilité à diriger des recherches, membre de l'Académie des technologies, chercheur associé à l'Université Paris VII Denis Diderot (CRPMS). Un guide du jeu des 3 figures est disponible en ligne : [https://sergetisseron.com/IMG/pdf/guide3f\\_doubles\\_pages.pdf](https://sergetisseron.com/IMG/pdf/guide3f_doubles_pages.pdf). Voir aussi la vidéo de présentation <http://www.yapaka.be/video/video-de-presentation-le-jeu-des-trois-figures>, (dernière consultation le 10 avril 2018)

Ce dispositif prévoit des animations à long terme – l’année scolaire – au rythme d’une session par semaine. Chaque animation s’articule en deux temps : le premier est consacré à l’activité théâtrale – le jeu –, et le deuxième, aux échanges – la pensée –, moment où l’on invite les enfants à dépasser l’anecdote et à réfléchir sur une question relevant du scénario mis en scène.

Les séances se déroulent dans un cadre bienveillant et sans jugement, garanti par l’animateur.trice qui, par ailleurs, énonce ou rappelle le cadre et ses règles<sup>3</sup> à chaque début de séance :

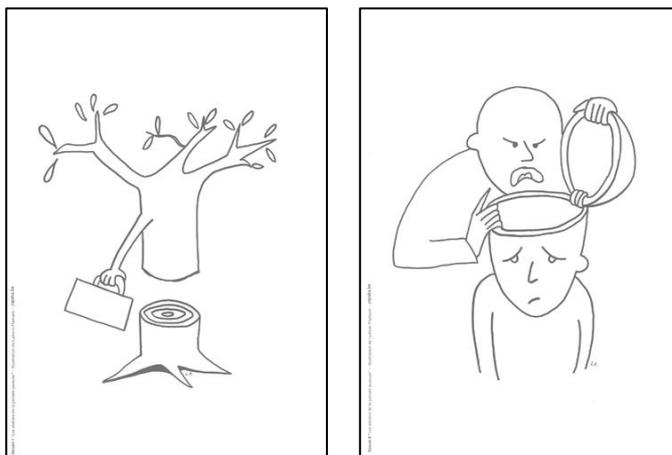
Nous allons jouer comme au théâtre:

Au théâtre, on fait semblant (de se frapper, de s’embrasser...)

On ne se fait pas mal.

Chaque acteur joue tous les rôles (les filles jouent les rôles de garçons, les garçons jouent les rôles de filles...), ...

Dans un premier temps, les enfants choisissent un dessin parmi une série proposée.



Illustrations faisant partie de la série proposée dans « les ateliers de la pensée joueuse ». À gauche, une représentation du déracinement, à droite, du harcèlement. Source : Yapaka.be

A partir de cette image<sup>4</sup>, ils construisent ensemble une histoire en se mettant d’accord sur :

- les actions (Qu’est-ce qui se passerait ? Où ? Quand ? Comment ?)
- les dialogues (Qu’est-ce qu’ils diraient ?)
- les émotions (Qu’est-ce qu’ils ressentiraient ? Pourquoi ?<sup>5</sup>)

<sup>3</sup> Les consignes du “Jeu des Trois Figures” sont consultables sur le site <http://www.estimesoietdesautres.be/jeu-des-3figures.html> (dernière consultation le 10 avril 2018)

<sup>4</sup> Dans la version originale du J3F, le scénario se construit à partir d’éléments marquants que les enfants racontent avoir vu à la télévision.

<sup>5</sup> Source : [http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/12/Yapaka\\_Pensee\\_joueuse\\_1.pdf](http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/12/Yapaka_Pensee_joueuse_1.pdf) (dernière consultation le 10 avril 2018)

Ensuite, des enfants, sur base volontaire, réalisent un jeu théâtral selon le scénario construit collectivement. Ce jeu est appelé originalement « des trois figures » car il met en scène trois personnages : l'agresseur, la victime et le tiers – témoin, redresseur de torts ou sauveur –. Il se joue trois fois car les acteurs jouent successivement tous les rôles, afin de pouvoir ressentir et exprimer les émotions liées aux différentes postures, notamment celles qu'ils.elles ne prennent pas habituellement dans la vie, et faciliter des processus d'empathie. Notons, suivant Omar Zanna<sup>6</sup>, que les spectateurs participent également, et peut-être même davantage de ce processus, car si les acteurs vivent émotionnellement les situations de l'intérieur, les « spect'acteurs » seraient plus susceptibles de se trouver en détresse empathique<sup>7</sup> face aux émotions vécues et transmises par les personnages du jeu<sup>8</sup>. Le deuxième temps d'animation<sup>9</sup> vise à permettre aux enfants de réfléchir et d'échanger sur ce qui s'est passé pendant le jeu théâtral et à soutenir « le cheminement de l'interrogation individuelle vers la pensée universelle<sup>10</sup>».

L'animateur.trice, à partir d'un questionnement partagé des enfants, organise une discussion dans une dynamique d'écoute et de partage<sup>11</sup>.

La séance se clôture par un résumé des principaux arguments exprimés et du chemin parcouru par la pensée.

### **Evaluation du dispositif<sup>12</sup> :**

D'après les évaluations, ce dispositif :

- favorise le changement de posture identificatoire chez les enfants ;
- favorise particulièrement l'évolution des enfants identifiés à des postures « d'agresseurs » ou de « victimes », moins celle des enfants adoptant des postures de tiers ;
- favorise également la posture de non-affrontement et le recours à un adulte comme régulateur des conflits.

---

<sup>6</sup> Omar Zanna est Docteur en sociologie et en psychologie, professeur en sciences de l'éducation et sociologie à l'Université du Maine, responsable du laboratoire VIP&S-Le-Mans; (Violences, Identités, Politiques et Sports).

Il est l'auteur de *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants* (Dunod, 2010), *Le corps dans la relation aux autres* (PUR, 2015) et *Apprendre à vivre ensemble en classe: Des jeux pour éduquer à l'empathie* (Dunod, 2015)

<sup>7</sup> La détresse empathique peut se présenter sous deux formes : une forme égocentrique et une empathie authentique. Dans la forme égocentrique, l'individu « fait la distinction entre ce que ressent autrui et ses propres ressentis, mais confond ses états intérieurs avec ceux d'autrui. Il essaie d'aider par le biais de ce qui servirait de réconfort à lui-même ». Dans la détresse empathique véritable, l'individu « ressent ce que ressent autrui tout en faisant la distinction entre son propre état intérieur et celui d'autrui. » Hoffman, 2008, cité par Zanna, Omar, « Apprendre par le corps l'empathie à l'école : tout un programme ? » in *Recherches en Éducation*, no. 21, Janvier 2015, p. 217, [en ligne], <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REF-no21.pdf> (dernière consultation le 11 avril 2018)

<sup>8</sup> Zanna, Omar, *Ibidem*, p.217

<sup>9</sup> Idéalement, cette seconde partie a lieu plus tard dans la journée.

<sup>10</sup> Source : [http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/12/Yapaka\\_Pensee\\_joueuse\\_1.pdf](http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/12/Yapaka_Pensee_joueuse_1.pdf), (dernière consultation le 10 avril 2018)

<sup>11</sup> En reformulant les idées des enfants, en faisant des liens entre les interventions, en questionnant les causes ou les conséquences d'une action, en complexifiant la pensée avec des exemples et des contre-exemples et en veillant à dépasser les pré-supposés et les idées moralisantes.

Source : [http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/12/Yapaka\\_Pensee\\_joueuse\\_1.pdf](http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/12/Yapaka_Pensee_joueuse_1.pdf), (dernière consultation le 10 avril 2018)

<sup>12</sup> Le jeu des 3 figures a été évalué à travers une recherche action au cours d'une année scolaire, dans des classes de maternelles de trois écoles françaises Source : <http://3figures.org/fr/historique#tabs-2>, (dernière consultation le 17 mai 2018)

Les enseignants ont par ailleurs remarqué « un meilleur climat de classe », une meilleure entente dans les activités nécessitant une auto organisation – comme l'utilisation des vélos disponibles dans la cour –, et la réapparition de « jeux de faire semblant », comme le jeu de la marchande ou celui de la maîtresse, dans des établissements où ils avaient disparu.

## Le « Programme de Développement Affectif et Social » (ProDAS)<sup>13</sup>

Ce dispositif basé sur l'expression des ressentis<sup>14</sup>, peut se pratiquer dès l'âge de 4 ans. Il vise à « aider les personnes à se comprendre et se respecter elles-mêmes pour ensuite comprendre et respecter les autres », dans une perspective d'autonomisation et de responsabilisation. Il se déroule principalement à travers un « cercle magique », cercle de parole où le cadre<sup>15</sup> et la bienveillance sont garantis par l'animatrice. Dans le cercle, chacun.e a la possibilité de parler, mais aussi le droit de se taire. « On se dit et on s'écoute », on n'évalue pas, mais on accueille les paroles et les attitudes non verbales de l'autre. On apprend ainsi à « se mettre dans la peau de l'autre », sans lui donner tort ou raison. En même temps, « on se découvre en découvrant l'autre, on s'accepte en acceptant l'autre, on ne se juge pas parce qu'on ne se sent pas jugé<sup>16</sup> ».

Mais de quoi parle-t-on ?

Chaque cercle s'articule autour d'un thème en rapport avec le développement humain : la conscience de soi, la réalisation de soi et l'**interaction sociale**<sup>17</sup>.

À titre d'exemple<sup>18</sup>:

- Un moment où je me sens bien
- Je peux vous parler de quelque chose que je fais bien,
- Si j'étais un animal, je serais « ... » parce qu'il a telle qualité « ... »
- J'ai dit quelque chose qui a blessé l'autre
- Quelqu'un a dit ou fait quelque chose qui m'a blessé.e

---

<sup>13</sup> Programme québécois développé dans les années 80 par Harold Bessel, Uvaldo Palomares (psychologues) et Géraldine Balse (enseignante).

<sup>14</sup> Source : <http://prodas-cercl magique.org>, (dernière consultation le 27 mars 2018)

<sup>15</sup> Les règles de la parole sont énoncées avant chaque séance:

- On a le droit de parler à condition que ce soit sur le thème proposé.
- Il n'y a ni évaluation, ni jugement de l'animateur sur ce qui est exprimé.
- On a le droit de se taire.
- Lorsque l'un parle, les autres écoutent jusqu'au bout sans l'interrompre.
- On ne critique pas et on ne se moque pas.
- Quand quelqu'un est en cause, on ne le nomme pas.
- Tout ce qui est dit dans le cercle doit rester dans le cercle (règle de confidentialité)

<sup>16</sup> Source : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fleticket=Zmv2LdwuSt8%3D&tabid=619>, (dernière consultation le 27 mars 2018)

<sup>17</sup> Développer la conscience de soi, c'est tenter de répondre à la question « qui suis-je ? », en apprenant à mettre des mots sur ses émotions, ses pensées et ses actions ; développer l'estime de soi, c'est découvrir ses capacités et comment les utiliser, mais aussi ses limites ; améliorer ses interactions sociales, c'est connaître les autres, prendre conscience des effets de ses comportements sur eux et de leurs comportements sur soi.

<sup>18</sup> Source : Coordination française pour la décennie. Commission éducation, « L'apprentissage de la communication. Quinze fiches pédagogiques pour l'éducation à la non-violence et à la paix ».

<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Dossier-p%C3%A9dagogique-Communication.pdf>  
(dernière consultation le 17 mai 2018)

Les thèmes peuvent être abordés selon les trois angles de la perception émotionnelle : le mode positif – ce qu'on trouve beau, bon ou juste –, le mode négatif ou le mode ambivalent.

Le questionnement du ressenti des enfants et sa reformulation par l'animateur.trice sont essentiels pour permettre aux enfants de se centrer sur leurs émotions, les nommer et entendre celles des autres.

### **Evaluation du dispositif <sup>19</sup>:**

Le ProDAS :

- favorise les échanges, l'écoute et le non-jugement entre les enfants ;
- permet d'acquérir les moyens de se positionner face aux autres ;
- favorise l'acquisition ou le maintien d'une bonne estime de soi ;
- favorise la rencontre et l'accès à une meilleure compréhension des autres.

Le programme facilite la prise de conscience et l'expression de ses ressentis. Les échanges permettent aux enfants de développer leur vocabulaire, leur capacité d'écoute et leur empathie. Les « petits parleurs » développent une plus grande confiance en eux et s'expriment beaucoup plus alors que les « grands parleurs » développent des compétences d'écoute et d'attention. L'ambiance générale de la classe s'améliore ainsi que les liens entre les enfants et entre ceux-ci et les enseignants. Une solidarité se développe entre les enfants : ils coopèrent, s'entraident, et gèrent plus facilement les conflits par la parole. Le programme favorise également des relations plus respectueuses et plus égalitaires entre filles et garçons : une écoute plus égalitaire au sein du cercle de parole et une augmentation du partage de jeux dans la cour de récréation en témoignent.

Le programme permet aux enseignants de mieux écouter et connaître les enfants, de les appréhender dans leur globalité et non uniquement dans une relation scolaire. Ils construisent des relations plus proches avec eux. De leur côté, les enfants perçoivent l'enseignant non seulement comme « le maître », « la maîtresse » mais aussi comme un adulte. La relation avec les parents s'en trouve également améliorée.

### **« Apprendre par le corps l'empathie à l'école »**

Omar Zanna<sup>20</sup>, suite à ses recherches et à la mise en oeuvre de projets pilotes<sup>21</sup> auprès d'enfants et d'adolescents, suggère « d'apprendre par le corps l'empathie à l'école ».

---

<sup>19</sup> Sources : Evaluation réalisée dans deux écoles de Marseille, avec des enfants de maternelles et de primaires, sur une période de deux années (2005-2007), [en ligne] , <http://developpement-humain.com/resultats-dexperimentation-du-programme-de-developpement-affectif-et-social-prodas-a-marseille/> (dernière consultation le 17 mai 2018)

Evaluation du planning familial 34 dans deux écoles de Montpellier [https://issuu.com/planning34/docs/rapport\\_final\\_prodas3](https://issuu.com/planning34/docs/rapport_final_prodas3), (dernière consultation le 17 mai 2018)

<sup>20</sup> Omar Zanna est Docteur en sociologie et en psychologie, professeur en sciences de l'éducation et sociologie à l'Université du Maine, responsable du laboratoire VIP&S-Le-Mans; (Violences, Identités, Politiques et Sports).

Il est l'auteur de *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants* (Dunod, 2010) et *Le corps dans la relation aux autres* (PUR, 2015) et *Apprendre à vivre ensemble en classe: Des jeux pour éduquer à l'empathie* (Dunod, 2015)

<sup>21</sup> Outre son travail avec des adolescents délinquants, Omar Zanna a développé le programme E.P.L.U.C.H.E. " De l'Empathie Pour Lutter Contre Le Harcèlement Scolaire", mis en oeuvre en Sarthe, France. Plus d'infos sur <https://psychologue-la-madeleine.fr/files/p/travail%20sur%20l%27empathie.pdf>, (dernière consultation le 17 mai 2018)

Il s'agit, pour les enseignants formés, d'organiser régulièrement sur une longue période des activités *ad hoc* de « mise en scène collective des corps » avec les enfants/adolescents, dans le but de développer leur empathie et de « déplacer l'affrontement aux autres vers un espace où les conduites entre individus sont discutées et mieux comprises<sup>22</sup> ».

La « mise en scène des corps » est aussi une mise en scène collective des émotions qui s'expriment par des gestes, des expressions faciales, des regards, la voix et des paroles, favorisant la prise de conscience que « l'autre est toujours une version possible de soi<sup>23</sup> ». Elle favorise la « mise en scène des mots » : après chaque activité, les enfants/adolescents sont ainsi invités à réfléchir et à mettre des mots sur leurs ressentis et ceux des autres.

Les jeux proposés s'inscrivent dans quatre grandes catégories et répondent à une logique progressive<sup>24</sup> :

1. des jeux de distance, pour prendre la mesure d'autrui ;
2. des jeux de rôle, pour prendre la place d'autrui ;
3. du théâtre forum<sup>25</sup>, pour se mettre à la place d'autrui
4. des jeux dansés, pour incarner autrui

A titre d'exemple, en annexe, nous décrivons et analysons brièvement deux jeux proposés par Omar Zanna : le « jeu des mousquetaires » et « le jardin des sculptures ».

### **Evaluation du dispositif<sup>26</sup>**

Ce programme favorise une nette baisse du harcèlement et des phénomènes d'exclusion entre enfants, ainsi qu'une légère diminution des bagarres à l'école. Les enfants éprouvent un sentiment de bien-être accru, également partagé par les enseignants et les parents.

---

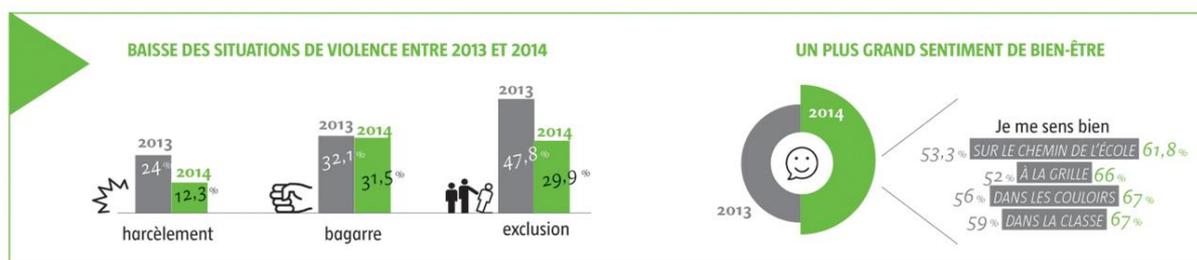
<sup>22</sup> Zanna, Omar, « Apprendre par le corps l'empathie à l'école : tout un programme ? » ..., p.216. « La sculpture [...] permet d'explorer des niveaux émotionnels plus profonds et plus inconscients, et d'éviter la difficulté, et parfois l'impossibilité, de verbaliser certains vécus affectifs » Onnis, 2008, cité par Hanot, Michel, « Le jeu de rôle et le sculpting : deux dispositifs pour la supervision individuelle et/ou collective », *Thérapie Familiale*, 2011/4 (Vol. 32), p. 471, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2011-4-page-467.htm>, (dernière consultation le 17 mai 2018)

<sup>23</sup> Zanna, Omar, *Ibidem*, p.215

<sup>24</sup> Zanna, Omar, *Ibidem*, p.218, note 5 et 6. L'auteur propose différents jeux: Jeu de la Mule ; Jeu des mousquetaires ; Jeu de Nicolas ; Jeu du béton ; J'te prends ta douleur ; L'ours et le touriste ; Le pigeon qui aimait le poulet ; Les clients rois ; La « roue de l'histoire » et la « fabrique du récit » ; L'habit de protection ; La rencontre ; Le jardin des sculptures ; Relax – Max ; Jeux des porc-épics en hiver...

<sup>25</sup> Le théâtre forum est une technique de théâtre participative, qui vise à convier les membres du public à intervenir à des moments clés d'une fable où ils pensent pouvoir dire ou faire quelque chose qui infléchirait le cours des événements. Pour plus d'informations : <http://www.theatrons.com/theatre-forum-boal.php>, (dernière consultation le 22 mai 2018)

<sup>26</sup> Sources : évaluation réalisée dans des classes de CM1 et CM2 ( 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire) , au Mans, entre juin 2012 et décembre 2014, par des chercheurs du Fonds d 'Expérimentation pour la Jeunesse, [en ligne] [https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Zanna.pdf\\_\(derniere\\_consultation\\_le\\_18\\_mai\\_2018\)](https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Zanna.pdf_(derniere_consultation_le_18_mai_2018))



Quelques-uns des résultats de l'évaluation sur 433 élèves interrogés. Données LERFAS (Laboratoire d'études, recherche, formation en action sociale), mars 2015.

## Conclusion

Les trois dispositifs présentés ont en commun l'objectif de travailler, avec les enfants/adolescents, l'écoute et l'expression des émotions, l'empathie, et l'acceptation de l'autre dans sa différence. L'aspect collectif, présent dans chacun des dispositifs, met en évidence l'aspect relationnel des émotions. Le groupe permet à chacun de réaliser un travail sur lui-même.

Dans les « ateliers de la pensée joueuse », tout comme dans le programme élaboré par Omar Zanna, le point clé du dispositif est la « mise en scène collective des corps » par le jeu. C'est donc le corps en mouvement dans le jeu, théâtral ou autre, vécu en tant qu'acteur mais aussi « spect'acteur », qui constitue l'amorce du processus d'apprentissage de l'empathie, en facilitant l'accès des enfants/adolescents à des ressentis émotionnels variés. Cette logique de travail avec le corps est néanmoins mise en œuvre de manière spécifique en fonction des particularités de chacun des dispositifs. Ainsi, les « ateliers de la pensée joueuse » permettent aux enfants d'expérimenter tous les rôles du jeu théâtral, aussi bien ceux qu'ils prennent dans la vie réelle que ceux qu'ils ne prennent pas, d'en ressentir les émotions associées, mais également de sentir celles d'autrui. Par contre, dans le programme d'Omar Zanna, les éprouvés émotionnels sont induits par la coopération entre les enfants/adolescents dans le jeu.

Contrairement aux deux dispositifs précités, dans le « Cercle magique », le corps n'est pas le un médiateur émotionnel essentiel, l'éducation et l'expression des émotions s'effectuant principalement par la parole au sein de l'espace du cercle<sup>27</sup>. C'est l'écoute sans jugement qui libère la parole et induit la prise de conscience de sa propre réalité en même temps que celle des autres, induisant, par cette connaissance, l'acceptation de la diversité et l'empathie.

Ces trois dispositifs, mis en œuvre et évalués avec succès auprès de groupes d'enfants et d'adolescents, montrent l'importance de dédier, dès la petite enfance, des espaces-temps réguliers consacrés à l'« éducation émotionnelle ».

<sup>27</sup> Notons que la parole n'est pas absente des deux autres dispositifs, mais les échanges ont lieu dans un deuxième temps, ancrés dans l'expérience du corps.

L'école est le lieu privilégié pour leur mise en œuvre, d'autant plus si elle peut offrir aux enfants des modèles relationnels respectueux et d'écoute, en cohérence avec les valeurs travaillées au travers de ces dispositifs.

# **Exil et enfermement des enfants.**

## **Un double état de vulnérabilité**

### **à l'ère d'une politique migratoire « ferme et humaine »**

[tous âges]

« Les enfants ne sont pas les personnes de demain; ils sont des personnes dès aujourd'hui. Ils ont le droit d'être pris au sérieux; ils ont le droit d'être traités avec tendresse et respect. Il faut leur donner les moyens de s'accomplir, quel qu'il soit, l'inconnu que chacun d'entre eux porte en lui est notre espoir pour l'avenir ».

Janusz Korczak, médecin-pédiatre, éducateur, écrivain polonais

Par Léa Champagne

Mots clés : détention, droits, droits des enfants, droits de l'homme, enfance, enfermement, famille, parents, migrations, migrants, mobilité, réfugiés, politique migratoire, santé physique, santé psychique

Ce 15 mai 2018, journée internationale de la famille, le secrétaire d'État à l'Asile et la Migration, Théo Francken, a confirmé qu'un nouveau centre fermé pour familles avec enfants ouvrira ses portes au début du mois de juillet de la même année (auparavant annoncé dans une note de politique générale « Asile et migration »<sup>1</sup>). C'est ainsi que la détention des familles avec enfants pour des raisons migratoires (en vue leur expulsion) recommencera, même si, pourtant, le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCNUR), enquiert les États à préférer toute alternative à l'enfermement des enfants. De son côté, la Cour européenne des droits de l'homme considère toujours ce dernier comme un « traitement inhumain et dégradant ».

Les raisons évoquées? Les risques de fuite des « maisons de retour » auraient augmenté<sup>2</sup>, couplés au seul fait d'être en situation de migration « irrégulière », que ce soit l'enfant, le parent, une situation de

---

<sup>1</sup> Pour lire la note de politique générale « Asile et migration » 2017 (Chambre des représentants): <http://www.dekamer.be/doc/FLWB/pdf/54/2708/54K2708017.pdf>

<sup>2</sup> Depuis 2008, les familles avec enfants sont placées dans des « maisons de retour » ou « unités d'habitation ouvertes ». Il s'agit de maisons unifamiliales où les familles avec enfants mineurs sont détenues mais où il est cependant possible pour les enfants de poursuivre leur scolarité et pour les adultes de quitter l'habitation pour faire des courses, consulter un avocat, se rendre chez le médecin, etc. à condition qu'un membre adulte de la famille soit toujours présent dans l'habitation.

plus en plus analysée sous le prisme du « crime » puisque traitée au niveau pénal alors « qu'il s'agit d'une question administrative » précise Claire Marie Lievens, juriste à la LDH<sup>3</sup>. Ainsi, comment respecter l'intégrité physique et psychique, la protection et l'épanouissement des enfants — et de l'entité familiale — à l'ère d'une approche de la migration davantage « criminalisante »? Nous prenons position contre l'enfermement des enfants, à l'unisson avec les quelque 280 organisations qui appuient la campagne « On n'enferme pas un enfant. Point. <sup>4</sup>». Notre analyse se veut une synthèse des enjeux entourant le retour de l'enfermement des enfants avec un accent sur les impacts encourus par une telle mesure.

## Retour sur la détention des familles avec enfants en Belgique

Selon la loi des étrangers de 1980, l'enfermement de familles avec enfants dans des centres fermés est possible sous certaines conditions<sup>5</sup>. En résumé, les articles relatifs à ces conditions stipulent que tous les lieux de « rétention ou de détention administratives » en vue d'un retour doivent être équipés et adaptés aux besoins des familles avec enfants mineurs<sup>6</sup>. Quand on sait que la Belgique a ratifié le 15 janvier 1992 la Convention internationale des droits de l'enfant qui consacre l'intérêt supérieur de l'enfant<sup>7</sup> et qui prévoit notamment que « l'arrestation, la détention ou l'emprisonnement d'un enfant ne doit être qu'une mesure de dernier ressort, et être d'une durée aussi brève que possible », la question légitime, voire éthique, à se poser est : quelles sont les alternatives à une telle mesure ? Car cette dernière n'est pas dissuasive, elle coûte cher, elle laisse des traces inaltérables sur les personnes l'ayant vécu, particulièrement les enfants. Or, lorsqu'il s'agit d'enfants, aucun objectif ne peut être considéré comme proportionnel, car elle [la détention] est en violation directe avec les Droits de l'Enfant<sup>8</sup>. Hautes clôtures surmontées de barbelés, emplois annoncés majoritairement comme « gardiens de sécurité »; l'univers de ces établissements a plusieurs éléments qui s'apparentent à une logique carcérale. Le principe du non-enfermement des enfants n'a toujours pas été transposé dans la loi, ce qui offrirait

---

<sup>3</sup> Entretien réalisé le 5 juin 2018 avec Claire Marie Lievens, Conseillère juridique en charge des matières migratoires, des droits des étrangers, des droits économiques, sociaux et culturels à la Ligue des Droits de l'Homme (LDH).

<sup>4</sup> La campagne « On n'enferme pas un enfant. Point. » a été lancée par la Plate-forme Mineurs en exil et UNICEF Belgique, en partenariat avec Vluchtelingenwerk Vlaanderen, le CIRÉ, Caritas International et JRS Belgium et qui rassemble plus de 250 organisations de la société civile en appui au mouvement. Au 13 juin, une carte blanche signée par 281 organisations a été diffusée dans le journal Le Soir. [En ligne]. Campagne : <http://www.onnenfermepasunenfant.be>. Carte blanche : <http://plus.lesoir.be/162130/article/2018-06-13/les-enfants-nont-pas-leur-place-en-centre-ferme> (page consultée le 20 juin 2018)

<sup>5</sup> Ce système est le même que pour les adultes en détention. Voir « Détention des enfants en famille en Belgique. Analyse de la théorie et de la pratique ». Document préparé par la Plate-forme Mineurs en exil. Décembre 2015. [En ligne], <http://www.mineursenexil.be/files/Image/Detention/2015-Detention-des-enfants-en-familles-FR.pdf> (page consultée le 20 juin 2018)

<sup>6</sup> La loi du 16 novembre 2011 « en ce qui concerne l'interdiction de détention d'enfants en centres fermés » ajoute l'article 74/9 à la loi de 1980 qui précise que :

« § 1. Une famille avec enfants mineurs [sans séjour régulier], n'est en principe pas placée dans [un centre fermé], à moins que celui-ci ne soit adapté aux besoins des familles avec enfants mineurs. » Le droit européen n'interdit pas de manière formelle l'enfermement de familles avec enfants mineurs non plus.

<sup>7</sup> Convention relative aux droits de l'enfant, entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Haut Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme, [En ligne], <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, (page consultée le 29 mai 2018).

<sup>8</sup> Voir, parmi l'abondante littérature sur le sujet, le dernier rapport de CODE : CODE (Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant). 2018. « Rapport alternatif des ONG sur l'application par la Belgique de la Convention relative aux droits de l'enfant. Soumis au comité des droits de l'enfant des Nations Unies. [En ligne], [http://www.lacode.be/IMG/pdf/Rapport\\_alternatif\\_des\\_ONG\\_2018.pdf](http://www.lacode.be/IMG/pdf/Rapport_alternatif_des_ONG_2018.pdf), (page consultée le 10 juin 2018)

pourtant des garanties supplémentaires pour que l'enfermement soit dans tous les cas considéré comme une mesure ultime, conformément à la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant. Elles pourraient être apportées dans le cadre de la transposition de la « directive retour » européenne<sup>9</sup>. Le Conseil de l'Europe<sup>10</sup> a conclu que la détention pour des raisons de politiques migratoires n'est généralement pas efficace et souvent même contre-productive. Elle ne mène pas à davantage de coopération de la part des familles dans le cadre de procédures d'immigration. Rappelons que l'emprisonnement d'enfants constitue une pratique en augmentation dans le monde, particulièrement en réponse à l'accroissement de la peur et du repli sur soi des États dans ce qui est appelé une « crise mondiale des réfugiés »<sup>11</sup>.

Il y a dans l'actuel climat à l'égard des migrant.e.s une forme de « stratégie de déshumanisation » : ils sont vus comme un « danger pour nos valeurs », sous l'angle « d'un problème à nettoyer », d'un « flux problématique »<sup>12</sup>. Une étude récente parle d'une violence structurelle qui vise implicitement les populations « racialisées » venues de pays indésirables en territoire occidental<sup>13</sup>. Xavier Briké, anthropologue à l'Université catholique de Louvain, souligne, au travers de ses recherches, une suspicion existante envers les récits migratoires<sup>14</sup>, matière centrale au processus de demande d'asile (et au regroupement familial) : « La multiplication des intervenants et des administrations, parfois plus de dix, ayant chacun des exigences particulières, accentue les effets de la violence symbolique exercée. Des interrogatoires suspicieux et froids à différents moments de la procédure, peuvent poser le doute à la moindre description et plongent de fait le requérant dans la crainte et l'hésitation<sup>15</sup> ». Avec la récente réforme « mammoth » de la loi de l'asile et de la migration<sup>16</sup>, le demandeur d'asile, incluant les enfants et leurs parents, est *a priori* un « fraudeur » et doit faire la preuve qu'il mérite la protection.

---

<sup>9</sup> Document d'information produit dans le cadre de la campagne « On n'enferme pas un enfant. Point. », Mai 2018, [En ligne], <http://www.onnenfermepasunenfant.be/onnenfermepasun/ajax/generatePlusInfos.php?lang=fr>, (page consultée le 30 mai 2018)

<sup>10</sup> Council of Europe. 2017. A study of immigration detention practices and the use of alternatives to immigration detention of children, Parliamentary Campaign to End Immigration Detention of Children, Parliamentary Assembly of the Council of Europe Committee on Migration, Refugees and Displaced Persons, [En ligne], <https://edoc.coe.int/en/migration/7533-a-study-of-immigration-detention-practices-and-the-use-of-alternatives-to-immigration-detention-of-children.html>, (page consultée le 10 juin 2018)

<sup>11</sup> Notre traduction ce qui est communément nommé dans les médias et dans la littérature scientifique la « global refugee crisis ». Mossou, Sylvain. 2017. « Child Immigration Detention in Europe. Human Rights programme report », Quaker Council for European Affairs, [En ligne], <http://www.qcea.org/wp-content/uploads/2017/07/Child-immigration-detention-in-Europe.pdf>, (page consultée le 10 juin 2018)

<sup>12</sup> Selon un texte de la présidente de la Ligue des Droits de l'Homme et de son pendant flamand. Voir leur lettre d'opinion publiée le 30 mai 2018 dans La Libre, « Affaire Mawda : est-ce qu'un être humain est encore un être humain ? », [En ligne], <https://bit.ly/2lIWqdn>, (page consultée le 30 mai 2018). Ou encore sur le site web de la LDH : <http://www.liguedh.be/quun-etre-humain-etre-humain/> (page consultée le 20 juin 2018)

<sup>13</sup> Kroninck, R., Rousseau, C. et Cleveland, J. 2018. « Refugee children's sandplay narratives in immigration detention in Canada », in *Europe Child Adolescent Psychiatry*, Apr; 27 (4): 423-437, [En ligne], <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28643110>, (page consultée le 2 juin 2018)

<sup>14</sup> « Raconter une histoire, le chemin d'exil parcouru. Avoir les armes pour se raconter n'est pas chose facile. Les temps pour décrire le parcours de migration et les motifs qui poussent à l'exil sont décalés par rapport aux temps compressés demandés par les autorités concernées », rapporte Claire-Marie Lievens, juriste à la LDH.

<sup>15</sup> Briké, Xavier. 2018. « Migrants, cette suspicion qui complique les conditions d'accueil », *The Conversation*, 22 janvier 2018 [En ligne], <https://theconversation.com/migrants-cette-suspicion-qui-complique-les-conditions-daccueil-90186>, (page consultée le 4 juin 2018)

<sup>16</sup> Entretien réalisé le 5 juin 2018 avec Claire Marie Lievens, conseillère juridique en charge des matières migratoires, des droits des étrangers, des droits économiques, sociaux et culturels, Ligue des Droits de l'Homme (LDH).

L'attente, par la mise à l'écart, le confinement, deviendrait dès lors une « technique de gouvernement des migrations », selon l'anthropologue Bénédicte Michalon<sup>17</sup>.

## **Impacts de la détention sur la santé et le bien-être des enfants**

D'anciennes familles détenues témoignent avoir ressenti leur séjour en détention tel un « traitement inhumain et dégradant »<sup>18</sup>. En effet, de nombreuses recherches ont montré qu'au regard des conditions matérielles, spatiales et temporelles de détention, cette dernière peut avoir un impact profond, durable et négatif sur la santé physique et psychique et le développement (cognitif, psychosocial, sexuel) des enfants. En dépit d'un corpus grandissant en matière de recherches concernant les enfants en détention, dans le domaine médical, des sciences sociales, du droit et de la justice, notons toutefois que l'expérience des familles et des enfants en détention est difficile à documenter. Les restrictions quant à l'accès aux personnes détenues et à leur vulnérabilité spécifique constituent des freins à une pleine compréhension et explication des conditions et impacts de l'enfermement. Malgré tout, citons que Human Rights Watch (HRW) a documenté au cours des 10 dernières années, en Europe et ailleurs dans le monde, les violations nombreuses et importantes, des droits des enfants. Particulièrement les enfants en situation de migration. L'organisation met en lumière les différentes situations de détention auxquelles les enfants sont exposés : arrestations arbitraires, enfermement dans des cellules sans leurs parents, sujets à des violences dont celles de la police ou du personnel de sécurité du centre de détention, conditions d'enfermement très précaires (hygiène, nourriture, loisirs, etc.) et éloignées des standards internationaux concernant les espaces de privation de libertés des enfants<sup>19</sup>.

Ceux qui ont été enfermés courent un plus grand risque de suicide, de tentatives de suicide, d'automutilations, de troubles mentaux et de problèmes développementaux, tel que des problèmes d'attachement<sup>20</sup>. Les risques d'exposition à d'autres formes de nuisance telles que la violence physique, psychologique, sexuelle, sont significatifs. La détention a également souvent un impact non négligeable sur la poursuite de la scolarité des enfants, l'environnement adéquat pour un enseignement de qualité, constant et adapté au développement des enfants étant souvent manquant. Peu ou pas d'espaces de jeux ou de sports sont mis à disposition des familles. Très peu d'espace pour que les enfants soient entendus dans leurs souffrances et leurs questions, de sentir que celles-ci peuvent être prises en charge par leur entourage. Pour Delphine Chabbert, secrétaire politique à la Ligue des Familles, « c'est une

---

<sup>17</sup> Laurent Vidal, Chowra Makaremi, Bénédicte Michalon. 2015. « Penser la migration depuis les espaces de l'attente », *Compte-rendu du séminaire « Sources et méthodes »*, février 2015. [En ligne], <https://migrinter.hypotheses.org/2267>, (page consultée le 10 juin 2018)

<sup>18</sup> Voir communiqués de presse et rapports sur la détention d'enfants et de leurs parents, Cour Européenne des droits de l'Homme. Par exemple, "Détention irrégulière d'une mère et de ses enfants", CEDH 282 (2011) 13.12.2011, disponible en format PDF en ligne.

<sup>19</sup> Voir à cet égard le document : <https://www.hrw.org/topic/childrens-rights/refugees-and-migrants>, (page consultée le 9 juin 2018)

<sup>20</sup> UNICEF. 2011. « Administrative detention of children: a global report », Discussion paper, Child protection section, [En ligne], [https://www.unicef.org/protection/Administrative\\_detention\\_discussion\\_paper\\_April2011.pdf](https://www.unicef.org/protection/Administrative_detention_discussion_paper_April2011.pdf).

attaque frontale à la parentalité. Il n’y a pas de parentalité correcte et digne qui peut s’exercer dans pareil contexte »<sup>21</sup>. Une mobilité contrôlée dans l’immobilité que constitue la détention.

L’enfermement peut avoir des conséquences négatives sur la « résolution de cas », c’est-à-dire le fait de trouver une solution constructive et durable pour la famille. En effet, le risque de détention et de retour forcé devient un frein à la « coopération » avec le gouvernement. La personne en situation de réclusion se perçoit comme criminelle (sentiment d’injustice), les enfants ayant tendance à l’illustrer par une métaphore « j’ai fait quelque chose de mal, je mérite une punition »<sup>22</sup>. La violence de la détention sur le vécu des enfants reflète la même violence symbolique exercée par les institutions et les politiques responsables de leur « dossier », de leur sort, en d’autres mots. La charge sensorielle propre à ce qui est « confiné » – l’empesé, le renfermé – rappelle que le confinement est une situation vécue qui engage des corps sensibles et des émotions singulières, une expérience matérielle qu’un enfant n’est pas à même de comprendre<sup>23</sup>.

Penser l’enfermement, c’est donc penser l’immobilisation et ses formes, qu’elles soient ancrées dans des dispositifs architecturaux, administratifs, juridiques ou bien encore politiques, et la manière dont elles viennent influencer, configurer et reconfigurer la circulation elle-même. Penser l’enfermement au travers du prisme de la mobilité et de la circulation, c’est voir des « effets de frontière dans la frontière<sup>24</sup> », du fait que le passage en zone d’attente ait des effets a posteriori sur le parcours de l’individu, enfant comme adulte, notamment en maintenant à distance la possibilité d’atteindre la finalité première visée de l’exil (forcé) : s’épanouir dans un environnement sûr et doté d’une qualité de vie certaine.

## **Influencer l’opinion publique : ce qu’il nous reste?**

Enfermer des enfants, c’est enfermer une partie de l’humanité sans « raison raisonnable »<sup>25</sup>. Un enfant détenu, une part d’humanité perdue. Vivre auprès de ses enfants, de ses parents, dans des conditions dignes et prometteuses relève d’une aspiration humaine ordinaire. Pour refuser l’enfermement, à toutes ses finalités, ne faudrait-il pas réenclencher un processus d’adaptation politique face à un monde qu’on semble percevoir comme devenu étranger et distant ? « *Les droits fondamentaux devraient devenir une*

---

<sup>21</sup> Entretien réalisé le vendredi 8 juin avec Delphine Chabbert, secrétaire politique et porte-parole, Ligue des Familles.

<sup>22</sup> Kroninck, R., Rousseau, C. et Cleveland, J. 2018. « Refugee children’s sandplay narratives in immigration detention in Canada », in *Eur Child Adolesc Psychiatry*, Apr;27(4):423-437, [En ligne], <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28643110>, (page consultée le 2 juin 2018)

<sup>23</sup> Van der Vennet Laetitia. 2015. « Détention des enfants en famille en Belgique : analyse de la théorie et de la pratique, Plateforme Mineurs en Exil. [En ligne], <http://www.mineursenexil.be/files/Image/Detention/2015-Detention-des-enfants-en-familles-FR.pdf>, (page consultée le 3 juin 2018)

<sup>24</sup> Expression empruntée à la chercheuse Chowra Makaremi du laboratoire Migrinter (voir note de bas de page #15).

<sup>25</sup> Propos issu d’un entretien entre l’auteure et une juriste de La ligue des Droits de l’Homme (LDH), le 5 juin 2018. « *Une pléthore d’études « sérieuses » sur le sujet montre que la détention d’enfants n’a aucun effet positif. C’est une matière fort affective, car on a beau mettre toutes les raisons raisonnables, tous les arguments les uns à côté des autres, et même d’économie car cela coûte très cher. Tous ces arguments rationnels ne fonctionnent pas. Ça prouve que c’est une politique du symbole, ... Une politique capable de s’asseoir sur des textes de droits fondamentaux. Et qui joue sur la peur des gens.* »

*grille de lecture qui permette de construire une politique migratoire juste et digne* », rappelle la juriste Lievens.

Pourrions-nous y voir une certaine opportunité de surmonter l'aliénation, d'échapper à la fossilisation et de nous régénérer, au travers de cette arrivée importante de migrant.e.s ? « *C'est une question sociale qu'il faut retravailler avec les citoyen.nes, avec l'éducation permanente, mais aussi être entendus par des gens moins convaincus, que la peur aurait gagnés* », clame la porte-parole de la Ligue des Familles.

## ANNEXE

### Exil et enfermement des enfants.

Un double état de vulnérabilité à l'ère d'une politique migratoire « ferme et humaine »

\*\*\* MISE À JOUR \*\*\*

**Mercredi 13 juin 2018, la Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe a appelé dans une lettre le secrétaire d'État à l'asile et la migration, à ne pas « revenir à des pratiques anciennes qui compromettent les droits de l'enfant ».**

La réponse du secrétaire a été la suivante : « *Ces unités sont destinées à accueillir des familles qui résident illégalement sur le territoire belge et refusent manifestement de retourner dans leur pays d'origine, seulement après avoir épuisé toutes les voies de recours possibles.* » La détention de ces familles dans les unités spécifiques n'intervient qu'après « *un système en cascade de mesures moins coercitives* » et d'une « *série d'alternatives* », souligne-t-il. Voir l'article : Le Soir : <http://plus.lesoir.be/162571/article/2018-06-14/centre-ferme-pour-familles-theo-francken-repond-au-conseil-de-leurope>

\*\*\* Pour dépasser les clichés concernant l'immigration en Belgique \*\*\*

Voir l'ouvrage disponible gratuitement en ligne : Mabrouk, A. et Lafleur, J.-M. 2017. « Pourquoi l'immigration? 21 questions que se posent les Belges sur les migrations internationales au XXI<sup>e</sup> siècle », Academia – l'Harmattan, [En ligne], [https://www.uliege.be/cms/c\\_9541800/fr/pourquoi-l-immigration-un-livre-pour-depasser-les-cliches](https://www.uliege.be/cms/c_9541800/fr/pourquoi-l-immigration-un-livre-pour-depasser-les-cliches)



# Le parrainage de proximité : un fil rouge et une bulle d'air pour enfants fragilisés

[0 – 3 ans | 3 – 12 ans]

Par Caroline Leterme

Mots clés : parrainage, éducation, accueil, aide à la jeunesse

## Evolution de la notion de parrainage

Le parrainage est avant tout connu comme pratique ancrée dans la culture chrétienne : une disposition extra- ou intrafamiliale, par laquelle un adulte s'engage – à l'occasion du baptême religieux – à l'égard d'un.e filleul.e. Le baptême est vu comme un sacrement capable d'engendrer de véritables liens de parenté, dite « spirituelle », entre les parties impliquées.<sup>1</sup> Les historiens notent que le baptême est un sacrement généralisé au sein des populations européennes anciennes, et qu' « à l'exception des faibles minorités juives, il concerne tout le monde, faisant d'ailleurs longtemps fonction d'acte d'état civil<sup>2</sup> »<sup>3</sup>. Une fois ces rapports établis publiquement (et devant Dieu), les personnes impliquées se trouvent engagées par une série de règles sociales : parrains, marraines, filleuls et compères sont tenus d'afficher leur solidarité et de montrer un esprit d'entraide.<sup>4</sup>

Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, le déclin du catholicisme a profondément modifié le sens même du parrainage : « les parrains et marraines occupent une place plus marginale, moins chargée de sens, ils prennent peu le relais des parents défailants ou disparus, mais gardent peut-être une complicité affective avec leurs filleuls<sup>5</sup>. Parallèlement à ce phénomène, la société civile – en quête d'une réponse à la fragilisation du lien social – a repensé le parrainage, qui se présente alors aussi comme un don fait à des étrangers, incluant une certaine forme d'engagement. Le parrainage dit de proximité est désormais une forme de

---

<sup>1</sup> <http://www.usc.es/revistas/index.php/ohm/article/viewFile/2748/3067>, (site consulté le 25/05/2018)

<sup>2</sup> Jusqu'en 1792 en France.

<sup>3</sup> <http://www.usc.es/revistas/index.php/ohm/article/viewFile/2748/3067>, (site consulté le 25/05/2018)

<sup>4</sup> <http://www.usc.es/revistas/index.php/ohm/article/viewFile/2748/3067>, (site consulté le 25/05/2018)

<sup>5</sup> Catherine Sellenet, *Le parrainage de proximité pour enfants. Une forme d'entraide méconnue*, 2006, p. 10.

solidarité instituée, un projet entre particuliers spécifiquement encadré par des professionnels. En réponse à une réelle demande, ce nouveau type de parrainage se décline sous diverses formes, dans notre pays et le reste de l'Europe<sup>6</sup>.

Ce parrainage est conçu comme « *la construction d'une relation affective privilégiée instituée entre un enfant et un adulte ou une famille* »<sup>7</sup>. Il consiste en l'accueil bénévole, de façon ponctuelle et régulière, d'un enfant en difficulté familiale, dans le but de lui apporter une stabilité affective et un apport éducatif, sans jamais se substituer à ses parents<sup>8</sup>.

## Les services de parrainage

Le parrainage reste mal connu dans notre pays, notamment parce qu'il n'y bénéficie pas (encore) de reconnaissance officielle ni de subsides structurels.<sup>9</sup> La Fédération Wallonie-Bruxelles compte six services qui organisent le parrainage<sup>10</sup>, prenant en charge l'accueil des demandes de parrainage, la recherche et sélection de candidats parrains, la préparation de la première rencontre avec les enfants et un accompagnement dans la durée. Il convient de mentionner également deux autres asbl : MENA<sup>11</sup>, qui propose un parrainage spécifique pour des mineurs étrangers non accompagnés, et Famisol<sup>12</sup>, un service bruxellois d'accompagnement pour enfants de 0 à 18 ans, qui organise un parrainage pour enfants et jeunes en situation d'handicap.

## Les filleul.e.s et leurs familles

Catherine Sellenet, auteure d'un ouvrage de synthèse sur le parrainage de proximité, indique que « *l'enfant parrainé, tel qu'il est perçu, n'est pas un enfant en danger mais un enfant qui se situerait plus volontiers du côté du manque, manque de ce que nos représentations actuelles estiment devoir être dû*

---

<sup>6</sup> <http://www.parrain-ami.org/asbl/>, (site consulté le 13/05/2018)

<sup>7</sup> UNAPP, Union Nationale des Associations de Parrainage de Proximité – France, cité sur <http://www.parrain-ami.org/asbl/>, (site consulté le 13/05/2018)

<sup>8</sup> <http://www.parrain-ami.org/asbl/>, (site consulté le 13/05/2018)

<sup>9</sup> Actuellement, les associations de parrainage peuvent bénéficier d'une aide financière annuelle de la part du Ministère de l'Aide à la Jeunesse en tant que « projet expérimental » ; ce subside n'est néanmoins jamais acquis et est à solliciter chaque année. Un long travail de sensibilisation auprès des ministres successivement chargés de l'Aide à la Jeunesse, en vue d'une reconnaissance et de subsides structurels, est poursuivi par le réseau des six associations de parrainage. A l'heure d'écrire ces lignes, la directrice de l'asbl « Parrain-Ami » confiait son espoir de voir aboutir très prochainement ce processus sous forme d'un arrêté ministériel reconnaissant spécifiquement (et indépendamment d'autres formes d'aides à la jeunesse) les services de parrainage.

Entretien téléphonique avec Catherine de Visscher, directrice de l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018.

<sup>10</sup> « Hisser-Haut », service laïque de parrainage à Bruxelles ; « Parrain-Ami », Bruxelles et Brabant Wallon ; « Familles-Relais », CCSJ de Namur ; « Au Fil du Lien », province de Liège ; « Le Lien », Les Gentianes à Mons ; « Parrain et Moi », Cité de l'Enfance à Charleroi.

Voir leur site commun : [www.familledeparrainage.be](http://www.familledeparrainage.be), (site consulté le 25/05/2018)

<sup>11</sup> <http://www.mentorescale.be/our-impact/parrainage/>, (site consulté le 25/05/2018)

<sup>12</sup> <http://www.famisol.be/>, (site consulté le 07/06/2018)

à l'enfant. »<sup>13</sup> La moitié des enfants provient de familles en difficulté, alors que l'autre moitié vit dans des structures d'hébergement de l'Aide à la jeunesse.<sup>14</sup> Le parrainage s'inscrit dans un contexte de délitement des liens familiaux : les familles monoparentales sont surreprésentées, et tous les enfants ou presque ont vécu des pertes ou absences plus ou moins douloureuses.<sup>15</sup> Dans plus de 90% des cas, les mères vivent seules avec leurs enfants. Les pères ont soit disparu, soit une présence inconsistante et/ou compliquée. Le projet de parrainage se construit donc avec la maman, et si possible avec l'accord du papa. Ces mères ont en commun d'être isolées – pas d'entourage familial ou amical soutenant – et épuisées ; elles ont du mal à tout gérer seules. Elles travaillent parfois, ou pas, et sont très majoritairement fragilisées socialement, économiquement et psychologiquement.<sup>16</sup>

Catherine de Visscher, directrice de l'asbl « Parrain-Ami », le confirme : le travail de parrainage ne se fait jamais dans l'urgence, il ne s'agit donc pas d'enfants en danger. Tant pour les enfants placés en institution que pour ceux vivant avec un parent, les week-ends en famille de parrainage offrent une bulle d'air dans un climat familial et apaisé. L'idée est de créer un fil rouge, un lien qui puisse rester structurant tout au long de la vie des enfants parrainés, qui – pour la plupart – manquent clairement de liens affectifs et d'une vie de famille (suffisamment) stable<sup>17</sup>.

## Les marraines-parrains

Les marraines-parrains proviennent plutôt de classes moyennes ou moyennes-supérieures ; il s'agit de familles (avec jeunes enfants ou ados), de couples ou de personnes seules.<sup>18</sup> Leurs motivations sont diverses ; suite à une enquête auprès de plus de 200 personnes, Catherine Sellenet a dégagé quatre axes<sup>19</sup> :

- l'envie de *créer des liens affectifs* est la raison la plus souvent avancée ;
- l'*échange*, c'est-à-dire donner et recevoir, partager et se sentir utile ;
- la volonté de donner à un enfant *l'occasion de découvrir d'autres horizons* (autres milieux culturels, autres repères, autres fonctionnements), soit offrir ce qui est supposé manquer dans le milieu de l'enfant ;
- le recours, c'est-à-dire assurer un *pôle de sécurité*, d'écoute pour l'enfant, signe de stabilité des engagements des adultes.

---

<sup>13</sup> Catherine Sellenet, *Le parrainage de proximité pour enfants. Une forme d'entraide méconnue*, 2006, p. 23

<sup>14</sup> <https://www.alterechos.be/des-parents-parrains-un-week-end-sur-deux/>, (site consulté le 25/05/2018)

Entretien téléphonique avec Audrey Linard, psychologue à l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>15</sup> Catherine Sellenet, *Le parrainage de proximité pour enfants. Une forme d'entraide méconnue*, 2006, p. 27-28

<sup>16</sup> Entretien téléphonique avec Audrey Linard, psychologue à l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>17</sup> Entretien téléphonique avec Catherine de Visscher, directrice de l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>18</sup> <https://www.alterechos.be/des-parents-parrains-un-week-end-sur-deux/>, (site consulté le 25/05/2018)

[https://www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse\\_CODE\\_Parrainage.pdf](https://www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse_CODE_Parrainage.pdf), (site consulté le 25/05/2018)

Entretien téléphonique avec Audrey Linard, psychologue à l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>19</sup> Catherine Sellenet, *Le parrainage de proximité pour enfants. Une forme d'entraide méconnue*, 2006, p. 61-63

## Un lien dans la durée

Au départ du parrainage d'un enfant, donc, il y a une demande : soit d'un parent – comme nous l'avons vu souvent isolé et sans relais –, qui a entendu parler du parrainage par le bouche à oreille ou via un autre service d'aide, soit d'une institution. Deux rencontres ont lieu entre le représentant de l'enfant et l'association de parrainage, pour analyser la demande et énoncer le cadre : « *on est là pour l'enfant, pas pour le parent – même si indirectement le parrainage peut l'aider* », précise Catherine de Visscher. Dans le cas de fratries, l'idée est que chaque enfant ait sa propre famille de parrainage, afin de lui signifier l'aspect privilégié de cette relation.

De l'autre côté, les familles prêtes à parrainer un enfant participent à une première réunion d'information ; puis rencontrent à deux reprises des personnes de l'association de parrainage.<sup>20</sup> Celles-ci veillent notamment à déterminer avec les futurs marraines-parrains quel profil d'enfant serait le mieux adapté à leur contexte familial particulier.<sup>21</sup>

Puis, le service de parrainage propose un enfant à une famille, et organise une première rencontre en présence d'un.e accompagnant.e de l'association. Après ce premier contact et un délai de réflexion de part et d'autre, l'accompagnement se poursuit pour mettre en place les premières immersions (progressives dans leur durée) de l'enfant dans la famille. Audrey Linard, psychologue à l'asbl « Parrain-Ami », observe que les enfants s'adaptent vraiment bien au fonctionnement en famille. L'expérience montre que l'intégration se fait assez facilement, même si les règles et habitudes sont neuves et parfois très différentes pour lui<sup>22</sup>.

Le suivi, qui reste (très) régulier dans les premiers mois, s'espace par la suite ; certains parrainages peuvent devenir complètement autonomes par rapport à l'association – qui reste cependant toujours disponible en cas de besoin<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Entretien téléphonique avec Catherine de Visscher, directrice de l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>21</sup> Pour ce faire, l'association se met à l'écoute des envies de la famille, prend en compte l'âge et la place de chaque enfant au sein de celle-ci... Les critères ne sont pas fixes : il s'agit avant tout d'une discussion avec la famille ; le profil de l'enfant parrainé est déterminé avec les futurs marraines-parrains.

Entretien téléphonique avec Catherine de Visscher, directrice de l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>22</sup> De même, certains enfants ou jeunes qui connaissent de grosses difficultés en institution peuvent parfois avoir des comportements tout à fait convenables en famille de parrainage : les enjeux sont moins présents ; l'enfant profite de cette bulle sans nécessairement en faire un lieu de rébellion. Ainsi, cela lui permet de vivre une relation constructive positive, ce qui a des retombées positives sur sa confiance en lui et en les autres. Tout n'est pas toujours rose pour autant ! Parfois, l'enfant ou le jeune – ayant déjà souffert d'abandon dans sa vie – teste le lien : « *va-t-on continuer à m'accueillir... ?* » Le personnel de l'association de parrainage veille à accompagner les familles dans ces moments plus compliqués.

Entretien téléphonique avec Audrey Linard, psychologue à l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>23</sup> Les pratiques sont à la fois similaires et variables d'un service à l'autre : si l'accompagnement est toujours très présent dans les premiers mois – appel téléphonique après chaque journée ou week-end d'accueil –, chaque association organise à sa façon le suivi à plus long terme. Des réunions avec le parent ou représentant légal de l'enfant et la famille de parrainage peuvent être organisées ; certaines associations décrèteront les parrainages autonomes au bout d'un certain temps et d'autres pas... De même, certaines associations émergent directement d'institutions d'hébergement : la relation est alors forcément étroite entre le parrainage et le milieu de vie de l'enfant ou du jeune.

Entretien téléphonique avec Catherine de Visscher, directrice de l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

Il est primordial qu'un projet de parrainage s'inscrive dans la durée : c'est pourquoi les deux parties sont invitées à bien réfléchir avant de s'engager. En effet, les enfants parrainés ont déjà vécu le traumatisme de l'abandon : dans la mesure du possible, on évitera de leur faire revivre... Et si – car cela arrive – un parrainage devait cesser, tout est fait pour que cela puisse se vivre de manière bienveillante et constructive – et non comme une rupture brutale<sup>24</sup>.

Le nombre de familles disponibles suffit-il à couvrir la demande d'enfants à parrainer ? Non, d'après la directrice de « Parrain-Ami » : « *la demande reste assez importante et il n'y a pas assez de marraines-parrains* ». <sup>25</sup> Cependant, depuis 2017, une aide de l'Aide à la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour promouvoir le parrainage de proximité a permis d'élaborer un site internet et un spot publicitaire communs aux associations de parrainage. <sup>26</sup> Les retombées sont positives ; davantage de candidats marraines-parrains se manifestent.

Une reconnaissance officielle viendra-t-elle prochainement soutenir ce secteur d'aide à la jeunesse ? Nous ne pouvons que le souhaiter, afin d'augmenter la visibilité et le nombre de ces liens de sens qui aident autant d'enfants à grandir malgré les difficultés de la vie...

---

<sup>24</sup> En général, les arrêts surviennent dans la première (ou deux premières) année(s) du parrainage : souvent car une personne n'était en fait pas prête à vivre le parrainage – l'enfant, la maman ou la famille. Si cela se termine de manière bienveillante, cela peut bien se passer. Parfois aussi, l'adolescence met à mal le parrainage, qui peut alors subir des temps d'arrêt. On essaie alors de faire preuve de souplesse, et de vivre cela comme une pause, pour ne pas rompre définitivement le lien.

Entretien téléphonique avec Audrey Linard, psychologue à l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>25</sup> A titre d'exemple, l'asbl « Parrain-Ami » compte environ 110 enfants (entre 0 et 18 ans) parrainés. Quinze à vingt nouveaux parrainages sont lancés chaque année ; une vingtaine de demandes restent en attente.

Entretien téléphonique avec Catherine de Visscher, directrice de l'asbl « Parrain-Ami », le 7/06/2018

<sup>26</sup> [www.familleeparrainage.be](http://www.familleeparrainage.be), (site consulté le 8/06/2018)



# La parentalité « identitaire » : parentalité de la décroissance ?

[parents]

Par Annick Faniel

Mots clés : parentalité, décroissance, famille, écologie, maternage, identitaire

## La parentalité identitaire : de nouvelles manières d'être parent ?

Le 31 mai 2017, nous assistions à une présentation de la thèse de la sociologue Maya-Merida Paltineau intitulée « La parentalité identitaire : un nouveau type de famille, de nouvelles manières d'être parent ? » qui se déroulait à l'Université des Femmes de Bruxelles<sup>1</sup>. La « parentalité identitaire ». Tel est le concept nouveau proposé par la sociologue à l'issue de sa recherche et de sa thèse. Au sein de cette analyse, il nous semble intéressant d'aborder ce concept, de le définir et de le contextualiser à travers ses origines et l'essor de ses pratiques. Dès lors est-ce une mise en lumière de la présentation de la thèse, alimentée par notre réflexion sur les questions de parentalité.

## Se définir et s'identifier par son rôle de parent

« Je suis maman », « je suis papa », il s'agit avant tout pour le parent de s'identifier par son rôle de parent, notamment à travers la manière d'investir le rôle ; de s'en saisir pour opérer une transformation de sa vie.

---

<sup>1</sup> <http://www.amazone.be/spip.php?article5672&lang=fr> (site consulté le 30 avril 2018)

Maya-Merida Paltineau constate que ce sont des parents généralement très investis et très concernés par leur rôle de parent, dont le mode de vie s'inscrit dans le contexte post-industriel et une réflexion sur les limites du développement capitaliste ainsi que son bilan mitigé en termes écologiques et sociaux notamment. En d'autres termes, les démarches de ces parents relèvent du mouvement de la décroissance.

## La décroissance

A l'opposé de la citation « je dépense donc j'existe », le mouvement de la décroissance se caractérise par la mobilisation et la participation active du citoyen dans l'interprétation du monde et dans sa vie. Il ne s'agit pas d'une théorie mais de « positions prises contre certaines tendances du système qui ne concourent pas forcément au bien-être social<sup>2</sup> ». Ces dernières sont liées au « constat du déclin des ressources naturelles et la finitude des énergies fossiles, engendrant un impératif à la fois moral et écologique d'insérer l'économie dans une pensée des cycles, dans une pensée du partage, dans une pensée de la sobriété et dans une pensée de l'agriculture<sup>3</sup> ».

La simplicité volontaire est une articulation de la résistance à la société de croissance. On réutilise, on renonce à certains objets qui appartiennent à une société de consommation effrénée. Les initiatives « zéro déchet » ou « seconde main » sont des exemples de pratiques générales développées dans le but d'épurer son quotidien, de faire soi-même, de privilégier le local, la communauté. Le partisan de la simplicité volontaire troque la consommation d'un bien superflu contre un enrichissement de nature différente. Les comportements et pratiques ainsi développés par les individus participent d'une démarche de réflexion et de réaction par rapport aux possibles mais également au sens de la vie. Serge Latouche, économiste et philosophe,<sup>45</sup> évoque un modèle en cycle dit des 8 « R<sup>6</sup> » recouvrant successivement :

1. **Réévaluer** : il faut se pencher sur les valeurs fondamentales de nos sociétés ainsi que sur les modes de fonctionnement qu'elles impliquent : p.ex. la publicité comme arme de pression à la surconsommation.
2. **Reconceptualiser** : pour évoluer vers une « nouvelle » société, il faut en définir les ressorts, les concepts fondamentaux : p. ex. comment serait définie la situation de pauvreté, ...

---

<sup>2</sup> St-Amant François: *La décroissance : une théorie à contre-courant*, Mémoire, Université du Québec à Montréal, 2014, p. 59: <https://archipel.uqam.ca/6089/1/M13419.pdf> (site consulté le 30 avril 2018)

<sup>3</sup> Propos d'Agnès Sinaï, journaliste environnementale, pour *Economie de l'après-croissance*, Presses de Sciences-Po, émission Terre-à-terre: "La décroissance (1)", 7 novembre 2015, France culture: <https://www.franceculture.fr/emissions/terre-terre/a-decroissance-1> (site consulté le 30 avril 2018)

<sup>4</sup> Serge Latouche (12 janvier 1940), économiste, philosophe, contributeur historique de la revue du MAUSS, est l'un des premiers théoriciens de la décroissance en France. Il a notamment écrit *Survivre au développement : De la décolonisation de l'imaginaire économique à la construction d'une société alternative* (Mille et une nuits, 2004) et *Petit Traité de la décroissance sereine* (Mille et une nuits, 2007). En mai 2016, il a publié *Les Précurseurs de la décroissance. Une anthologie* (Le passager clandestin).

<sup>5</sup> Vidéo interview de Serge Latouche qui explique et définit la décroissance : <http://www.dailymotion.com/video/x1ho9e> (site consulté le 30 avril 2018)

<sup>6</sup> Extrait d'un billet de Dominique Masset sur la conférence "Travail et décroissance" de Serge Latouche: <https://www.amisdelaterre.be/?Travail-et-Decroissance-Conference-de-Serge-Latouche-a-Namur-Compte-rendu> (site consulté le 2 mai 2018)

3. **Restructurer** : s'il semble indispensable et inévitable de sortir du capitalisme, il faut alors également changer les rapports de production et sortir de l'esprit qui définit par un cadre économique toutes les données de notre vie.
4. **Redistribuer** : tant les avoirs que les droits de tirage sur les ressources de la planète doivent être répartis plus équitablement entre tous les humains.
5. **Relocaliser** : réapprendre à vivre en considérant son lieu de vie comme le centre du monde ; se donner comme règle de ne pas y prélever plus que possible ainsi que ne pas le souiller plus qu'il ne peut absorber.
6. **Réduire** : pour vivre ainsi, il est inévitable de réduire nos consommations, nos transports, nos emballages...
7. **Réutiliser** : dans l'intention de stopper l'obsolescence programmée, il nous faut revenir à des choses, à des objets, à des outils durables, réparables...
8. **Recycler** : arrivés en fin de vie, les choses, les objets, les outils doivent être conçus pour se transformer à nouveau en matière première pour d'autres productions et pas comme actuellement en déchets.

Les critiques issues de la décroissance ne sont dès lors pas formulées uniquement pour des raisons matérielles, le fondement demeure également moral : « ce n'est pas par l'accumulation d'objets que l'homme se réalise<sup>7</sup> ».

<http://www.dailymotion.com/video/x2ctkks>

## Décroissance et parentalité

Ainsi que le souligne Maya-Merida Paltineau, la parentalité « identitaire » semble s'inscrire en grande partie dans ce contexte et cette démarche. Bien que ne se définissant pas explicitement comme partisans de la décroissance, les parents identitaires se regroupent autour de différentes convictions et pratiques proches du mouvement de la décroissance :

- Tout d'abord, un rapport à la consommation et à l'écologie. La parentalité identitaire se caractérise souvent, comme expliqué ci-dessus, par une simplicité volontaire et une sobriété matérielle. Face à la panoplie et au marché de la puériculture, les parents optent pour le matériel de seconde main, le partage ou le troc et n'hésitent pas à utiliser des couches lavables par exemple, de façon à préserver activement l'environnement.
- Un rapport particulier au temps. Il s'agit de prendre le temps, de s'investir dans l'éducation de son/ses enfant(s), de lui/leur consacrer du temps. L'alimentation en est un exemple phare. Les

---

<sup>7</sup> Clerc, Denis, « De l'état stationnaire à la décroissance : histoire d'un concept flou », L'Economie politique, 2004/2, n°22 : <https://www.cairn.info/revue-l-economie-politique-2004-2-page-76.htm> (site consulté le 3 mai 2018)

parents, tant la mère (ou partenaire) que le père (ou partenaire) choisissent les aliments avec minutie (produits de circuits de distribution courts si possible, d'agriculture biologique, voire cueillis dans son propre potager,...) et cuisinent généralement eux-mêmes les plats pour leur(s) enfant(s). On parle d'alimentation « faite maison », les parents y consacrent beaucoup de temps et d'investissement. « Plus ils y passent du temps, plus ils ont l'impression de s'investir » ajoute la sociologue.

- Un rapport au monde humaniste. Les parents identitaires se veulent *acteurs* de leur vie et de l'éducation de leur(s) enfant(s). Ils se rapprochent par là d'une des valeurs humanistes et du slogan de la décroissance qui sont celle et celui de penser que les êtres humains doivent construire eux-mêmes le monde dans lequel ils vivent, être libres de leurs actes, privilégiant le développement culturel, intellectuel, moral, dans le respect des autres.
- Un rapport à la santé et au développement dans une optique de réappropriation de soi. Les parents « identitaires » sont souvent des personnes diplômées et/ou de classe supérieure, bien que le courant commence à concerner d'autres classes sociales. Ils sont avides d'informations, se documentent sans cesse, tant dans le domaine de la santé que dans le domaine de l'éducation ou le développement global de l'enfant. Ils font valoir leur savoir par l'expérience et se positionnent « en précepteurs de normes en concurrence à l'Etat », marquant un changement du rapport de l'individu à l'Institution » explique Maya-Merida Paltineau. Cela se traduit notamment par une pratique des médecines douces et alternatives souvent valorisées par les parents « identitaires ».
- Un rapport au corps, repensé et réinvesti. La parentalité identitaire permet en effet de repenser la gouvernance des corps, que ce soit dans l'accouchement qui met en avant l'empowerment des femmes<sup>8</sup>, mais également dans l'éducation et le soin apporté à l'enfant dès sa naissance. Le portage, le peau à peau, le co-dodo ou co-sleeping (consiste à dormir avec son enfant dans le lit ou à proximité), l'allaitement sont autant de pratiques observées par la sociologue. L'allaitement est souvent tardif (au-delà d'un an) et le sevrage naturel. Ces pratiques relèvent de ce que l'on appelle le « maternage proximal<sup>9</sup> » ou « parentage proximal » (pratiques effectuées également par le père ou partenaire, valorisant son investissement et réalisant son affirmation identitaire) qui favorise l'investissement relationnel, le bien-être de l'enfant et de son développement.
- Un rapport à l'éducation et aux pédagogies alternatives. La cellule familiale est revalorisée, l'approche éducative est souvent marquée par l'absence de punition ou de récompense mais également par des pédagogies éducatives alternatives (comme Freinet, Montessori, Steiner,...), voire l'instruction en famille<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Voir à ce sujet notre étude : *L'expérience de la maternité. L'émergence du Cocon, premier gîte de naissance en Belgique*, par Annick Fanie, CERE, 2014: <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article287> (site consulté le 3 mai 2018)

<sup>9</sup> Le maternage intensif ou "proximal" fait de plus en plus d'adeptes en France. La pratique a émergé outre-Atlantique, portée par le pédiatre américain William Sears, auteur de l'expression "*attachment parenting*" et s'est diffusée notamment par les canaux de l'association pour l'allaitement, la *Leche League*.

En savoir plus sur [http://www.lemonde.fr/vous/article/2010/01/16/le-maternage-proximal-fait-des-adeptes-et-provoque-la-controverse\\_1292686\\_3238.html](http://www.lemonde.fr/vous/article/2010/01/16/le-maternage-proximal-fait-des-adeptes-et-provoque-la-controverse_1292686_3238.html) (site consulté le 3 mai 2018)

<sup>10</sup> NB : les pédagogies alternatives ainsi que l'instruction à domicile existent en Belgique. Nous aborderons ces sujets dans nos analyses ultérieures.

## La parentalité identitaire : la cellule familiale revalorisée

L'ensemble des pratiques énoncées n'est pas exhaustif. En outre, chaque famille a son propre fonctionnement et développe davantage certaines pratiques plutôt que d'autres, ce qui amène Maya-Merida Paltineau à parler de polyculture familiale.

Toutefois, à travers cette analyse et la thèse de la sociologue Maya-Merida Paltineau<sup>11</sup>, il nous semble intéressant de mettre en exergue les transformations sociales qui permettent à la parentalité identitaire de se manifester. Ce mouvement « né il y a une dizaine d'années » détaille Maya-Merida Paltineau, semble gagner de l'ampleur et induit des changements sociaux et des mutations au cœur de la famille : « les rôles parentaux sont redéfinis, notamment en gommant les différences de genre et les inégalités hommes-femmes, et la cellule familiale est revalorisée<sup>12</sup> ». Ainsi existe-t-il aujourd'hui des personnes qui se définissent avant tout par leur parentalité, par le fait d'être parent, et non par leur profession par exemple, alimentant leur rôle par de nombreuses pratiques pensées et développées à partir des questions et transformations sociales telles que notre contexte socio-économique actuel, l'évolution des familles et de la parentalité<sup>13</sup>, les questions relatives à la médicalisation, la santé et au soin ou encore les questions liées à l'éducation. « Le clivage entre la sphère privée et la sphère publique est remis en question, tout comme ce phénomène soulève les questions très actuelles de la qualité de vie, de l'écologie et de la décroissance<sup>14</sup> ».

---

<sup>11</sup> L'enquête sociologique se compose de 71 entretiens semi-dirigés, de 19 analyses de blogs parentaux, et de nombreuses observations in situ.

<sup>12</sup> Extrait du résumé de la thèse *La parentalité identitaire: un nouveau type de famille, de nouvelles manières d'être parent?*, par Maya-Merida Paltineau, soutenue en 2016 à Paris, EHESS : <http://www.theses.fr/2016EHES0056> (site consulté le 3 mai 2018)

<sup>13</sup> Rappelons que le modèle de la famille traditionnelle a laissé la place à diverses formes familiales et diverses dimensions de la parentalité. La parentalité est aujourd'hui un terme générique de l'évolution de la structure familiale, qui peut se décliner en « parentalité isolée », « parentalité adoptive », « parentalité recomposée », « monoparentalité », « homoparentalité », « pluriparentalité »...

<sup>14</sup> Extrait du résumé de la thèse *La parentalité identitaire: un nouveau type de famille, de nouvelles manières d'être parent?*, par Maya-Merida Paltineau, soutenue en 2016 à Paris, EHESS : <http://www.theses.fr/2016EHES0056> (site consulté le 3 mai 2018)



# Le consentement chez l'enfant.

## Clés de compréhension

[0 – 3 ans | 3 – 12 ans]

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin, XVIIIe siècle

Par Léa Champagne

Mots clés : autorité, choix, consentement, citoyenneté, développement, éducation, égalité, enfance, lien, norme, relation

Dans la foulée de la vague des dénonciations de violences sexuelles auprès des femmes à l'automne 2017 (#MeToo), la notion de consentement a refait surface : le consentement dans les relations, plus largement dans l'expérience du « vivre-ensemble » quotidien, peut et doit s'apprendre dès le plus jeune âge. L'actualité semble être un bon prétexte pour approfondir cette notion qui de prime abord apparaît assez floue dans l'imaginaire collectif. Nous proposons d'en dessiner quelques contours d'un point de vue éthique, politique, éducatif et psychosocial, dans le contexte de l'enfance. Car, bien qu'il soit juridiquement encadré dans le domaine de la santé par exemple, le consentement est un construit social dont la réelle complexité est souvent ignorée ou mal comprise dans la pratique<sup>1</sup>. Il est à la fois individuel et collectif, en tension entre intériorité et extériorité. Il suppose une relation entre individus, une certaine mutualité et réciprocité. Comment alors expliquer aux enfants<sup>2</sup> la notion de consentement? Comment se définit-il globalement? Quels sont les obstacles et les facilitateurs au consentement? Et comment peut-il s'apprendre?

---

<sup>1</sup> Marie, Léa, 2017. « Ne forcez pas vos petites filles à faire des câlins ou bisous à leurs proche », *Slate*, publié le 24 novembre 2017, [en ligne], <http://www.slate.fr/story/154238/petites-filles-calins-bisous-stop>, (page consultée le 1<sup>er</sup> juillet 2018)

<sup>2</sup> La notion d'enfance renvoie à des réalités hétérogènes, liées entre autres à des processus corporels, biologiques (ex. la puberté, taille et poids, etc.) et légaux (la définition des seuils de majorité : civile, pénale, sexuelle, etc.). Ces processus sont indissociables de l'évolution des principales institutions de socialisation des individus, en particulier la famille, les médias et l'école. Ainsi, la notion d'enfance – comme la notion de jeunesse – est liée à la constitution d'autres notions d'ordre juridique, culturel, historique, psychologique et social. Source : Bérard, Jean et Nicolas Sallée. 2016. « Jeunesse et sexualité », In Rennes, Juliette, *Encyclopédie*

## Aux origines du consentement : « faire société »

Dans une société libérale, le consentement est une base minimale du respect d'autrui et d'un corps de valeurs bien identifiées. Il possède par lui-même une valeur morale intrinsèque : lorsque je demande à quelqu'un son consentement, je le traite comme une personne et non comme un instrument<sup>3</sup>. Le consentement est alors ce qui, au-delà de la sphère politique, régit l'ensemble des relations entre les êtres humains, en ce qu'il est fondé sur leur liberté et qu'il la fait jouer afin d'établir une société acceptable<sup>4</sup>.

Les récents mouvements<sup>5</sup> de prise de parole au sujet des violences sexuelles, des inégalités structurelles et rapports de pouvoir entre les femmes et les hommes, du harcèlement, révèlent une tension évidente en ce qui concerne la possibilité de choisir de consentir ou non à une relation. Qui plus est, les graines de l'inégalité entre les filles et les garçons sont « semées » bien tôt dans les milieux de socialisation des enfants.<sup>6</sup> Cela entraîne la construction de stéréotypes de genre<sup>7</sup>, soit l'attribution de rôles, de comportements ou de caractéristiques à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité, et entrave leur développement libre et égalitaire.

## Décrypter ce qui fonde le consentement

Le consentement peut être lu selon Paul Ricoeur<sup>8</sup> comme l'un des trois temps du déploiement du vouloir humain avec la décision et avec l'action, elle-même inséparable du mouvement, de la « motion », donc de l'émotion. Le « je veux », même exprimé comme « j'accepte » est la manifestation essentielle de la liberté de l'individu. Il pourrait ainsi constituer le désir manifeste d'une volonté individuelle et d'un attrait pour

---

*critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux*, éditions La Découverte, Hors Collection Sciences humaines, 752 pages, pp.350-358

<sup>3</sup> Jaunait, Alexandre. 2003. « Comment peut-on être paternaliste ? Confiance et consentement dans la relation médecin-patient », *Raisons politiques*, n° 11, (3), 59-79, [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2003-3-page-59.htm>, (page consultée le 2 juillet 2018)

<sup>4</sup> En modernité, d'après les réflexions de Geneviève Fraisse dans *Du consentement* (2007), les sociétés occidentales sont passées en l'espace de deux siècles du consentement fondé sur le rapport mutuel et réciproque de deux volontés inégales à un consentement « démocratique » fondé sur un principe abstrait de liberté et l'avènement d'un individu autonome.

<sup>5</sup> De nombreux articles dans les grands médias européens et américains (Le Monde, New York Times, L'Obs.) ont été écrits sur le sujet. Nous en citons un qui offre un regard analytique sur le mouvement #MeToo et #BalanceTonPorc, depuis la perspective américaine et française. L'auteure est professeure de sociologie et d'étude de genre à la UCLA (Californie). Saguy, Abigail. 2018 « La fin de l'impunité, #metoo et #balancetonporc », *La vie des idées*, publié en ligne le 27 février 2018, [En ligne], <http://www.laviedesidees.fr/La-fin-de-l-impunite.html>, (page consultée le 2 août 2018)

<sup>6</sup> Bérard, Jean et Nicolas Sallée. 2016. « Jeunesse et sexualité », In Rennes, Juliette, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux*, éditions La Découverte, Hors Collection Sciences humaines, 752 pages, pp.350-358

<sup>7</sup> Clair, Isabelle. 2012. *Sociologie du genre*. Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 125 pages

<sup>8</sup> Ricoeur Paul. 2009. *Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Éditions Points

quelqu'un.e ou quelque chose, une relation ou un lien, une expérience spécifique ou générale. Pour qu'il y ait consentement mutuel, l'approbation est volontaire, libre de toute contrainte extérieure, sans avoir fait l'objet d'influence ou d'incitation indue, ni de coercition ou de motif entravant la décision éclairée<sup>9</sup>. Acte ponctuel, le consentement engage souvent la personne dans la durée : il faut y voir un processus soumis à des variations et des aléas, susceptible d'être ou non renouvelé, et dans lequel la personne dans sa totalité est engagée. Il peut être envisagé de façon dynamique puisqu'il est basé sur une négociation mutuelle.

Cette notion traduit la volonté de conclure un accord et de légitimer des actes par cet accord, son absence pouvant même constituer un crime (le viol par exemple). Ainsi, chez l'enfant, l'on pourrait reporter le consentement dans la pratique comme le respect du corps, de l'intégrité physique et psychique (inconditionnel), de l'expérience des relations aux autres, en position d'autorité ou non, égalitaires (entre sexes) à la fois comme un outil de compréhension et une finalité, dans l'apprentissage et l'affirmation de soi, de ses limites. Par exemple, c'est l'acte par lequel l'enfant donne à une décision dont un autre a eu l'initiative, le parent, l'ami ou l'enseignant par exemple, l'adhérence personnelle nécessaire pour passer à l'exécution. Le respect mutuel en tant que valeur et principe de société est préalable, en ce sens qu'il influence la capacité de l'enfant à adhérer à une proposition, un choix, une certaine expérience du monde; il est donc question de la relation à soi, à l'autre et du respect de ces deux liens. C'est aussi accepter un lien, mais parfois le rompre. Il n'en demeure pas moins qu'une ambiguïté structurelle habite le consentement : le terme se situe sur un axe organisé par l'opposition entre autonomie et contrainte puisque l'enfant peut se retrouver « soumis » aux propositions de l'adulte et n'être que très peu ou pas celui qui met en avant ledit choix.

## **Exprimer le consentement : de l'usage de la parole à la manifestation de comportements**

Le consentement est souvent une idée très abstraite pour les enfants, qui peuvent parfois être entraînés par l'effet de groupe; apprendre à effectuer un choix, éclairé, informé, issu d'une envie, de sensations, est propre à l'individualité de chaque enfant. Seulement, que ce soit pour les filles comme pour les garçons, sensibiliser à cette question du consentement, notamment au fait de savoir dire « non », mais aussi de savoir l'entendre, dans leurs interactions avec l'autorité (enseignants, parents, éducateurs) autant qu'avec leurs pairs, doit débiter dès l'enfance. Nous sommes à une époque où l'enfant occupe une double place, détient une double nature : d'une part, celle d'un individu à part entière avec ses droits et devoirs (l'intérêt

---

<sup>9</sup> Ancré dans un sujet conçu comme une personne autonome et informée, il doit être « libre et éclairé », expression qui fleurit dans les discours sur l'éthique, les chartes et les codes déontologiques. Par « libre », il faut entendre un accord souscrit en l'absence de contrainte physique (violence, coercition) ou psychologique (manipulation, séduction, supercherie). « Éclairé » renvoie à un acte réfléchi et intentionnel : le consentement éclairé est un acte de la raison distinct d'une passion ou d'un désir éphémère et contingent. Source : Fraisse, Geneviève. 2007. *Du consentement*, Paris, Le Seuil

supérieur de l'enfant reconnu dans la Convention des droits de l'enfant<sup>10</sup>) et d'autre part, celle d'enfant, être fragile dont la maturité est en construction (différentes phases de développement) que l'adulte se doit de protéger<sup>11</sup>. Comment alors traité avec cette dualité complexe à gérer pour les adultes et les enfants eux-mêmes? L'autorité reconnue comme légitime de décision versus l'autonomie (la capacité) de l'enfant à décider pour lui est en jeu lorsque vient le temps de consentir. L'enfant dépend en partie des adultes qui l'entourent, mais qui parfois substituent leurs propres demandes aux siennes ou les étouffent. Il lui revient de s'affirmer, de s'autonomiser, de prendre la parole, mais c'est souvent à travers des actes ou des comportements que vient s'exprimer ce qui ne peut se dire<sup>12</sup>. Avant de pouvoir s'exprimer par la parole, et même longtemps après son acquisition, l'enfant est donc d'une certaine façon tributaire de ses porte-parole, de son environnement qui traduit en mots ses manifestations affectives. Ils l'inscrivent dans des récits qu'il devra faire siens ou subvertir en se construisant comme sujet parlant. Certes, il est possible de se mettre à l'écoute des enfants et d'agir dans leur intérêt, pour les protéger ou prendre en compte leurs opinions, désirs et besoins en fonction de leur âge et de leur maturité<sup>13</sup>. Il demeure néanmoins difficile de dresser les contours du pouvoir de l'adulte sur le pouvoir de l'enfant dans sa capacité à décider.

À la fois un état mental et une mise en communication de ce dernier, dans un espace et un temps donné, le consentement peut être appelé à changer au cours d'une même séquence. Le périmètre de sécurité, de confiance désigné par l'enfant, ce dernier commandant des limites d'espace, de zone de contact et de tension (physique et psychique), permet d'adhérer à une certaine zone de proximité, d'aisance, dans laquelle chacun.e peut s'exprimer librement, dans le respect de soi et de l'autre (voir figure 1<sup>14</sup>).

Le consentement n'est pas toujours aussi explicite que lorsqu'il est écrit ou exprimé clairement par la parole : il peut prendre la forme d'un geste (un acquiescement) ou d'un comportement. Souvent tacite et ambigu, il court cependant le risque de ne pas être reconnu, comme d'ailleurs le non-consentement quand il n'est pas manifeste.

---

<sup>10</sup> Convention relative aux droits de l'enfant, entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Haut Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme, [En ligne], <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, (page consultée le 14 juillet 2018)

<sup>11</sup> Bozon, Michel. 2012. « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora débats/jeunesses*, vol. 1, n°60, p.121-134. [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm>, (page consultée le 2 juillet 2018)

<sup>12</sup> Le Run Jean-Louis, Eglin Muriel, Gane Hélène. 2007. « La parole de l'enfant », *Enfances & Psy*, 2007/3 (n° 36), p. 6-9., [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-3-page-6.htm>, (page consultée le 15 juillet 2018)

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Élise Gravel, mère de deux enfants et illustratrice québécoise, a mis à disposition du public une illustration à l'automne 2017, à la suite de la vague de dénonciations d'agressions et de violences sexuelles à l'égard des femmes. La bande dessinée a largement été partagée et diffusée via le web dans le monde francophone. La source de l'image : <http://elisegravel.com/blog/consentement-explique-aux-enfants/>.

Figure 1 : Le consentement expliqué aux enfants, par Élise Gravel

# LE CONSENTEMENT,

EXPLIQUÉ AUX ENFANTS (ET AUSSI AUX GRANDS).

**Panel 1 (Top Left):** Ton corps t'appartient. Personne ne devrait toucher ton corps si tu n'en as pas envie.

**Panel 2 (Top Middle):** Tu as le droit d'aimer recevoir des câlins ou des bisous...

**Panel 3 (Top Right):** ...ou pas. Moi, j'aime les câlins. Moi, ça me rend mal à l'aise. Et pour les autres, c'est pareil.

**Panel 4 (Middle Left):** Si tu aimes recevoir des câlins, ça ne veut pas dire que les autres sont obligés d'aimer ça eux aussi.

**Panel 5 (Middle Middle):** Tu as envie de faire un câlin ou un bisou à quelqu'un? Demande-lui la permission avant. Tu veux un câlin? Ouh!

**Panel 6 (Middle Right):** Si la personne dit non, ne lui fais pas de câlin. Mmh, je préfère te serrer la main, d'accord? OK.

**Panel 7 (Bottom Left):** Si l'autre personne ne répond pas OUI, ne lui fais pas de câlin. Elle est peut-être trop gênée pour te dire NON. Elle a peut-être peur de te faire de la peine. Ça ne veut pas dire qu'elle veut un câlin!  
**PAS DE OUI = PAS DE CÂLIN.**

**Panel 8 (Bottom Middle):** C'est la même chose pour:  
• LES BISOUS  
• LES CARESSES  
• DONNER LA MAIN  
Et cette règle s'applique aussi aux **GRANDES PERSONNES.**  
Les adultes non plus ne devraient pas te toucher sans ta permission.

**Panel 9 (Bottom Right):** Ton corps t'appartient, et le corps des autres leur appartient. Tu ne peux pas toucher les autres sans leur permission, et les autres ne peuvent pas te toucher sans la tienne. OK! C'est pas compliqué!

©elisegravel

Ainsi, il y a un large éventail d'affects pour exprimer un « oui » sur le spectre du consentement, comme l'appelle Geneviève Fraisse<sup>15</sup> et ce dernier est d'autant plus large lorsqu'il s'agit de l'apprentissage du consentement par les enfants. Il est à la fois charnel et idéal, il a une dimension psychique, puisqu'il suppose une délibération et une volonté. Mais « con-sentir » suppose l'existence d'un corps, puisqu'il s'agit de « sentir avec »<sup>16</sup>. Cette corporéité du consentement est, par exemple, visible dans l'acquiescement. Elle s'exprime aussi dans l'expression « qui ne dit mot consent » : ne dire mot, cela peut être également, et en même temps, ne pas manifester physiquement d'opposition. Mais la corporéité du consentement ouvre aussi à l'incertitude et à une part d'ombre : elle doit donner des signes, des preuves, qui seront sujettes à interprétation. Ces preuves peuvent être verbales, mais elles sont souvent corporelles : demeurer, ne pas fuir, acquiescer, sourire, etc. sont autant de postures du corps qui peuvent donner lieu à des interprétations divergentes.

### L'éducation au consentement

Les premières années d'école pour les enfants correspondent à l'entrée dans la vie relationnelle, l'exploration de soi, de son corps et de ses envies, l'identification et la communication de ses limites, le développement du désir et de sensations spécifiques face à la découverte du Monde. À l'image du rapport thérapeutique entre un médecin et un patient, l'enfant, dans sa connaissance de lui-même et de son rapport au savoir, n'est pas soumis aux mêmes normes que l'adulte<sup>17</sup>. Il aura donc besoin d'un guide, incarné par différentes autorités morales (parents, éducateurs, etc.), qui puisse l'orienter, l'accompagner, vers l'adoption de comportements et d'attitudes qui encourage l'autonomie d'une part, et la réalisation du consentement dans ses relations aux autres<sup>18</sup>. L'action, le lien ou l'expérience pour laquelle le consentement est préalable doit procurer un certain bien-être à l'enfant. Ainsi, le désir mutuel entre dans la constitution du consentement<sup>19</sup>. Ne serait-il pas alors plus pertinent d'adopter un discours volontaire et conscient du désir et de la volonté, et d'en arriver au consentement? En outre, Marcela Iacub décrit l'importance du développement et de l'apprentissage de la notion de consentement (chez l'enfant comme chez l'adulte) : elle explique le passage d'une morale substantielle – fondée sur des critères de ce qui est bien ou mal en matière de mœurs – à une morale plus formelle et consensuelle selon laquelle ce qui rend légitime un acte n'est pas tant son

---

<sup>15</sup> Fraisse, Geneviève. 2007. *Du consentement*, Paris, Le Seuil

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> Jaunait, Alexandre. 2003. « Comment peut-on être paternaliste ? Confiance et consentement dans la relation médecin-patient ». *Raisons politiques*, n° 11, (3), 59-79, [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2003-3-page-59.htm> (page consultée le 2 juillet 2018)

<sup>18</sup> Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - Bureau régional pour l'Europe et Centre Fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », Cologne 2010, [En ligne], [https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS\\_fr.pdf](https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf), (page consultée le 2 juillet 2018)

<sup>19</sup> Voir à ce sujet : Une vidéo virale sur les médias sociaux qui utilisait la tasse de thé en guise de métaphore des conditions du consentement, qu'il soit appliqué à la sexualité ou à d'autres situations où un choix marqué par le consentement doit être posé. Son contenu est frappant en ce sens qu'il donne à voir de façon pédagogique les différentes facettes, temps et impacts du consentement : <https://www.youtube.com/watch?v=jyDDYtMgPqY>. Également, quelques ressources pertinentes sur l'éducation au consentement sont disponibles ici : « L'éducation au consentement. Ressources et supports », mis en ligne le 30 décembre 2017, <https://lesvendredisintellos.com/2017/12/30/leducation-au-consentement-ressources-et-supports/>, (Page consultée le 10 juillet 2018)

contenu que le cadre contractuel dans lequel l'énoncé du consentement s'inscrit<sup>20</sup>. En ce sens, il est utile de s'interroger sur les déterminations sociales, culturelles, de genre, économiques et psychologiques qui influencent les choix individuels, la liberté humaine étant inscrite dans la réalité de la vie et n'ayant de sens et de valeur que lorsqu'elle est s'articule à la responsabilité morale<sup>21</sup>.

## **Consentement, contrat social et citoyenneté vont de pair**

Somme toute, une des clés pour outiller les enfants à manifester leur pleine citoyenneté, et ce, dès un jeune âge, aux balbutiements de la construction « d'un monde à soi », serait l'éducation au consentement<sup>22</sup>, inscrit dans un contexte plus global d'éducation au vivre ensemble. Qu'elle puisse permettre l'instauration d'une morale de négociation comme fondement au consentement et à l'éthique citoyenne<sup>23</sup>, afin de participer pleinement à la construction des relations entre les personnes, les liens sociaux étant constitutifs de la citoyenneté<sup>24</sup>. Le consentement s'est en ce sens imposé comme un mot clé, le mot fait pour ouvrir la porte des questions.

Pouvoir dire oui, c'est pouvoir dire non. Car l'acte de consentir est pouvoir. Il place la subjectivité propre à chacun au cœur de la constitution du monde et des objets. Il permet de construire son existence avec chacun d'entre nous.

---

<sup>20</sup> Iacob, Marcela. 2003. *Le crime était presque sexuel et autres essais de casuistique juridique*, Paris, Flammarion (Champs)

<sup>21</sup> Marzano, Michela. 2006. *Je consens, donc je suis.... Éthique de l'autonomie*. Presses Universitaires de France.

<sup>22</sup> Voir à cet égard : OMS. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », [En ligne], [https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS\\_fr.pdf](https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf)

CERE. 2017. « L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans tous ses états : réflexions et échos du terrain de l'EVRAS auprès des enfants », [En ligne], [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/etude\\_evras\\_2017.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/etude_evras_2017.pdf)

<sup>23</sup> Voir la description de la « citoyenneté sexuelle » pp, 19-20. Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - Bureau régional pour l'Europe et Centre Fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA. 2010. « Les standards pour l'éducation sexuelle en Europe », Cologne 2010, [En ligne], [https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS\\_fr.pdf](https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf), (page consultée le 2 juillet 2018)

<sup>24</sup> Bozon, Michel et Juliette Rennes. 2015. « Histoire des normes sexuelles : l'emprise de l'âge et du genre », in Clio. Femmes, Genre, Histoire, 42 | 2015 [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-clio-femmes-genre-histoire-2015-2-page-7.htm>, (page consultée le 28 juin 2018)



# Regard sur la sociabilité de l'enfant à travers les cultures enfantines

[3 – 12 ans]

Par Annick Faniel

Mots clés : culture, enfance, acteur, identité, socialisation

Les adultes s'efforcent de transmettre leurs savoirs aux enfants. Mais les enfants, dès leur entrée à la maternelle ou à l'école, apprennent également de leurs pairs. Quels savoirs enfantins méritent d'être transmis de leur point de vue ? Quelles en sont les spécificités et caractéristiques ? Cette analyse a pour objectif de poser un regard sur la sociabilité de l'enfant à travers la culture enfantine.

## Le savoir des enfants

L'existence d'un savoir enfantin est tout d'abord pointé par les folkloristes<sup>1</sup>, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, qui mettent en évidence des inventaires de formulettes ou des résultats d'enquêtes montrant la transmission d'un savoir enfantin d'une génération à l'autre. Le savoir ludique en est un exemple phare, constitué de jeux et de connaissances propres aux enfants ainsi que celles transmises par les adultes et qu'ils se réapproprient en les mettant à l'épreuve par les pairs.

Prenons les jeux de corde en exemple. Ils débutent généralement par un objet donné aux enfants, un aménagement, quelques règles de base transmises ou proposées. Les enfants se saisissent de ces objets, élaborent des règles ou se les réapproprient, peuvent leur intégrer des éléments locaux, de leur imaginaire personnel et/ou de leur temps et donnent une dimension symbolique à leurs jeux. Ils se constituent dès lors un savoir commun qu'ils se transmettent et se réapproprient au fil des jours.

---

<sup>1</sup> Voir par exemple : Eugène Rolland, folkloriste au XIX<sup>e</sup> s., Jean Baucomont, ou Arnold Van Gennep, XX<sup>e</sup> s.

## Que sont les cultures enfantines ?

Il s'agit de savoirs oraux qui appartiennent à une classe d'âge et se transmettent à l'intérieur de cette dernière, chaque jeu étant souvent associé à une période donnée de l'enfance (par ex. : jouer à papa et maman devient un « jeu de bébé » à un certain âge). Les savoirs sont accompagnés de compétences techniques et sociales (les savoir-faire) permettant de les valoriser auprès de leurs pairs. Les savoirs peuvent également être des « blagues, devinettes, comptines, langues secrètes, croyances et rituels « magiques »<sup>2</sup>, de « pratiques langagières et vestimentaires<sup>3</sup> ».

Participant de la construction d'une identité commune, la « culture enfantine » peut se penser à l'échelle du groupe de pairs ou à l'échelle d'un pays. Les sociologues américains William Corsaro et Donna Eder la définissent comme « un ensemble d'activités ou d'occupations habituelles, de valeurs, artefacts et de relations que les enfants produisent et partagent pendant leurs interactions entre pairs » (1990). L'anthropologue de l'enfance et de la jeunesse, Julie Delalande, y intègre la notion de « savoir-être », c'est-à-dire « un code de relations, un système de valeurs et de représentations formant un ensemble cohérent<sup>4</sup> », définissant la culture enfantine comme « un ensemble de pratiques, de connaissances, de compétences et de comportements qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs<sup>5</sup> ».

## Les caractéristiques de la culture enfantine

Cette vie sociale entre enfants et ce patrimoine culturel transmis entre pairs sont caractérisés par différentes dimensions qu'il nous semble intéressant d'explicitier.

### Une socialisation horizontale

Tout petit, le monde social de l'individu est son milieu familial, mais il s'élargit dès son entrée dans un milieu d'accueil ou à l'école. Là, comme nous l'avons écrit plus haut, l'enfant noue des relations étroites avec des pairs. Les moments qu'ils passent avec eux, à l'abri du regard des adultes sont essentiels pour lui car, ensemble, les enfants apprennent et co-construisent une culture et une sociabilité propres, en partie autonomes vis-à-vis du monde adulte, et développent ainsi une identité basée sur leurs représentations du monde et savoirs partagés. Ainsi, une part de leurs connaissances, de leurs

---

<sup>2</sup> Court Martine, *Sociologie des enfants*, Collection Repères, La Découverte, 2017

<sup>3</sup> Arleo Andy, Delalande Julie, *Culture(s) enfantine(s). Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions*, in Presses Universitaires de Rennes, 2011, [en ligne], [http://www.pur-editions.fr/couvertures/1294156427\\_doc.pdf](http://www.pur-editions.fr/couvertures/1294156427_doc.pdf) (dernière consultation le 29 août 2018)

<sup>4</sup> Morin Denise, Durler Héloïse, « Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective », dans *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », 2005, p. 123-143, [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/les-formes-de-l-education-variete-et-variations-9782804149567-page-123.htm> (dernière consultation le 29 août 2018)

<sup>5</sup> Julie Delalande: « Culture enfantines et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation ». Dans la revue *Terrain*, n°40, 2003

croyances et de leurs pratiques leur est transmise par leurs pairs ; ce que les enfants savent, pensent et font à un moment de leur existence ne leur a dès lors pas été entièrement appris par les adultes. « A côté de la socialisation verticale (entre adultes et enfants), une socialisation horizontale s'effectue précocement au sein des groupes d'enfants<sup>6</sup> ». Elle participe de manière importante à la construction des savoirs, des valeurs et des pratiques dans les premières années de la vie.

### Une dimension collective de l'identité et un sentiment d'appartenance

Le fait que les enfants développent dès le plus âge des pratiques qu'ils n'ont pas apprises des adultes ou les actes de résistance que les enfants opposent aux consignes des adultes favorisent la dimension collective de l'identité de l'enfant. Ces actes génèrent un sentiment d'appartenance à un groupe et jouent un rôle important dans la construction de l'identité collective<sup>7</sup>.

### Les enfants acteurs et sujets dans le processus de socialisation

Les enfants sont actifs dans l'acquisition de savoirs, de savoir faire requis pour l'établissement de liens sociaux avec les pairs. Plus encore, il est intéressant de noter que les cultures enfantines peuvent former un « fonds commun » de savoirs et de pratiques partagé à une grande échelle à l'intérieur d'un même pays mais également à travers le monde. En ce sens, les enfants peuvent être considérés comme un groupe social producteur de comportements sociaux et développant sa propre culture. Il s'agit dès lors de sortir d'une conception des enfants comme objets d'une éducation, héritée des psychologues du développement, et de les considérer comme sujets de leur processus de socialisation et acteurs de la société.

### Une réalité dynamique et hétérogène

A partir des observations effectuées dans différents quartiers de Rennes, Isabelle Danic, sociologue, Maître de conférences à l'Université de Rennes 2, montre que la culture enfantine est une réalité à la fois dynamique et plurielle. Loin d'être figées, ces cultures et sociabilités évoluent selon les étapes du développement de l'enfant et les interactions quotidiennes des enfants entre eux, avec les adultes et avec leur environnement. « Chaque état de développement physique et mental, par ses capacités motrices, langagières, intellectuelles propres génère par lui-même des façons d'agir et de penser distinctes<sup>8</sup> ». En effet, les enfants modifient des règles de jeux et inventent de nouvelles activités ludiques, différentes de celles de la génération précédente.

---

<sup>6</sup> Court Martine, *Sociologie des enfants*, Collection Repères, La Découverte, 2017

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Danic Isabelle, « La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle », in *Cultures enfantines : universalité et diversité*, par Arleo A. et Delalande J., Presses universitaires de Rennes, 2011, 468p.

## Les cultures enfantines traversées par des différenciations sociales

Isabelle Danic constate, d'autre part, que la culture enfantine est hétérogène, et traversée par des différenciations sociales. Ainsi, les enfants, dans les relations et les propos qu'ils observent, par les interactions et les dénominations quotidiennes qu'ils vivent, dans leurs expériences du monde matériel qui les entoure, sont introduits aux classes : sociale, ethnique et de sexe. Elles sont apprises par l'éducation, par des actes et des discours des parents, des enseignants visant cet apprentissage, mais surtout par imprégnation ou par confrontation quotidienne. Ce bain permanent donne à l'ordre social un aspect inéluctable, quasi naturel et les enfants se l'approprient en s'y positionnant. Ils font leur monde social en s'y inscrivant, en s'identifiant aux catégories et aux rôles que les autres leur désignent<sup>9</sup>.

## **Conclusion**

Comme nous venons de le spécifier, la culture enfantine n'est pas un corpus clos, préétabli de pratiques et de représentations, mais bien une réalité sociale dynamique qui se produit et se reproduit, se transforme dans les actions et les relations quotidiennes des enfants entre eux et avec les autres. Une réalité sociale qui, par ailleurs, n'est pas homogène mais comporte des savoirs et des comportements disparates, voire antagonistes. Les cultures enfantines désignent les façons d'agir, de penser, de sentir, autrement dit les dispositions d'action, de représentation, de perception, produites et requises dans leurs interactions par les enfants et dans les relations entre catégories d'enfants, catégories générées par les rapports sociaux de la société englobante. Ces pratiques sont susceptibles non seulement de nous renseigner sur les aspects les plus profonds de la vie des enfants, mais aussi de nous aider à penser nos relations éducatives avec eux et à mieux comprendre l'être humain dans son ensemble et dans toute sa diversité.

---

<sup>9</sup> Ibid.

# Les savoir-être de la sociabilité enfantine et la question de la violence entre pairs

[3 – 12 ans]

Par Christine Acheroy

Mots clés : culture, enfance, sociabilité, violence

Après avoir approché, dans notre analyse précédente, les cultures enfantines à partir des savoir-faire, nous abordons ici la question des savoir-être partagés des communautés enfantines. Nous portons notre attention sur la façon dont les enfants nouent et maintiennent des relations entre eux. Nous examinons les valeurs partagées qui les fondent et les maintiennent. Nous voyons alors comment la violence entre enfants peut parfois résulter de leurs normes de sociabilité et constituer un comportement rationnel dans leur contexte social. Nous terminons cette analyse par une réflexion sur la prévention de ce type de violence.

## Les savoirs-être de la sociabilité enfantine

L'enfant, le jeune, pour trouver sa place parmi ses pairs, est généralement amené à devoir maîtriser les savoir-faire - jeux, rituels, pratiques langagières, ... - mais également les savoir-être. Par savoir-être, on entend : « un code de relations, un système de valeurs et de représentations formant un ensemble cohérent<sup>1</sup> ». Comment acquiert-il ces savoirs ? Comment parvient-il à intégrer un groupe ?

---

<sup>1</sup> Morin Denise, Durler Héloïse, « Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective », in *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », 2005, p. 123-143, [en ligne], [https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5314/1572/5494/Page\\_de\\_123\\_FOREDU\\_INT\\_Maulini.pdf](https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5314/1572/5494/Page_de_123_FOREDU_INT_Maulini.pdf), (dernière consultation le 04 mai 2018)

## Intégrer un groupe de pairs... et y rester

### Le rôle du jeu

Les sociétés très peu codifiées, où l'essentiel est laissé au sens du jeu, à l'improvisation, ont un charme fou et, pour y survivre, et surtout pour y dominer, il faut avoir un génie des relations sociales, un sens du jeu absolument extraordinaire. Il faut sans doute être beaucoup plus malin que dans nos sociétés.

P. Bourdieu<sup>2</sup>

Le jeu est un élément clé du processus d'intégration d'un jeune enfant dans un groupe de pairs. « Jouer ensemble » constitue un enjeu fondamental, car « c'est principalement lors du jeu que s'élabore le lien social<sup>3</sup> ». C'est également lors du jeu et à travers ses interactions que les enfants « constituent leurs cultures et, en même temps, sont constitués par ces cultures<sup>4</sup> ». Dès la maternelle, les plus petits observent le plaisir que les plus grands ont à jouer ensemble et forment, petit à petit, des groupes de jeu. Ils « apprennent que jouer ensemble suppose des accords et des concessions<sup>5</sup> ». Ils s'imposent alors des règles, comme le don, parce qu'elles sont nécessaires pour la survie du jeu commun et leur propre reconnaissance au sein du groupe. Ces règles et ces valeurs qui leur permettent de réguler leurs relations sont apprises des adultes, cependant « ils mettent à l'épreuve des valeurs et des règles pour en tester la validité et l'utilité concrètes<sup>6</sup> », s'appropriant celles qui leur permettent de fonder des relations d'amitié et construire leur communauté.

Quelles sont ces valeurs<sup>7</sup> ? Dès la maternelle : la solidarité, l'entraide, la gentillesse, l'amabilité, la fidélité, la générosité, le respect, la justice, le courage et la politesse... En primaires, des bonnes notes scolaires, l'autonomie et, pour les filles, la beauté sont également valorisées – « c'est ma copine parce qu'elle est belle » – tandis que pour les garçons, la vitalité sportive et la force physique sont importantes. Notons que la tricherie, le mensonge, l'autorité excessive et l'agression gratuite ne sont pas valorisés. Ils provoquent le rejet, les moqueries ou l'agression<sup>8</sup>.

---

<sup>2</sup> Bourdieu, Pierre, *Choses dites*, p. 99, cité par Morin Denise, Durler Héloïse, « Modes de sociabilité enfantine... »

<sup>3</sup> Delalande, Julie, « La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants », *Enfances & Psy*, 2003/4 (n°24), p. 77, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-71.htm> (dernière consultation le 04 mai 2018)

<sup>4</sup> Voir notre analyse « Regard sur la sociabilité de l'enfant à travers les cultures enfantines », par Annick Faniel, CERE asbl, août 2018: [www.cere-asbl.be](http://www.cere-asbl.be) (dernière consultation le 29 août 2018)

<sup>5</sup> Delalande, Julie, « Que se passe-t-il dans les groupes d'enfants à la récréation? », », Journée d'étude organisée par le CREA de Bretagne (Centre Régional d'Etudes et d'Actions sur les Inadaptations et les handicaps) : « Que fait-on de l'inattendu dans l'institution ? », Rennes, 2 décembre 2010, p. 3, [en ligne], [http://www.crea-bretagne.org/images/pdf/inattendu\\_2\\_decembre\\_2010\\_julie\\_delalande.pdf](http://www.crea-bretagne.org/images/pdf/inattendu_2_decembre_2010_julie_delalande.pdf) (dernière consultation le 04 mai 2018)

<sup>6</sup> Delalande, Julie, (dir.), *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, Éditions Autrement, Rennes, 2009, 154 p. notes de lectures, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-2-page-151.htm> (dernière consultation le 04 mai 2018)

<sup>7</sup> Sources : Carra Cécile, « Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs », *L'Année sociologique*, 2008/2 (Vol. 58), p. 319-337. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2008-2-page-319.htm> (dernière consultation le 04 mai 2018)

Delalande, Julie, « Que se passe-t-il dans les groupes d'enfants à la récréation? », ... (dernière consultation le 04 mai 2018)

Lignier Wilfried, Pagis Julie, « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, 2014/3 (n° 96), p. 35-61. [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-geneses-2014-3-page-35.htm> (dernière consultation le 08 mai 2018)

<sup>8</sup> Delalande, Julie, « Que se passe-t-il dans les groupes d'enfants à la récréation? »,...

Chez les préadolescents, l'autonomie, le style vestimentaire, l'attitude « cool », les capacités physiques et mentales ainsi que l'utilisation d'un certain langage constituent des valeurs fortes partagées<sup>9</sup> .

### **Les stratégies d'intégration et l'importance de l'appartenance au groupe**

Lorsqu'un groupe de jeu est formé, il n'est pas facile pour un nouveau venu de l'intégrer. D'une part, exclure un enfant du groupe est un moyen de valoriser ses membres. D'autre part, intégrer un pair dans un groupe de jeu n'a de sens que s'il est compétent: « Toi tu joues pas, tu sais pas faire.<sup>10</sup> » Comment les enfants s'y prennent-ils, alors ?

Ils utilisent diverses stratégies : l'observation, la contribution d'un objet, voire le don d'un objet précieux au leader, l'imitation des actions ludiques, la proposition d'une action ou d'un rôle – parfois un peu ingrat – ou l'attitude soumise face aux exigences du « chef »<sup>11</sup>... Ils cherchent aussi parfois la complicité d'un.e camarade susceptible de les initier aux savoirs et aux codes du groupe...

L'appartenance au groupe n'est par ailleurs jamais définitivement acquise. Les expressions telles que « je suis plus ton copain » ou « faut plus la causer » en témoignent.<sup>12</sup> Pour garder « sa place », il faut « savoir user de stratégies pour se faire bien voir, pour être attractif<sup>13</sup> ». Chez les petit.e.s, il faut apporter de l'inventivité et enrichir le jeu, mais aussi montrer sa générosité et son amabilité, par exemple, en prêtant sa pelle ou en donnant un peu de son « sable doux<sup>14</sup> ». Chez les plus grands, il faut avoir le « sens du jeu<sup>15</sup> », c'est-à-dire, posséder une perception fine et une maîtrise des codes implicites qui régissent les relations au sein du groupe de pairs ; les manières de faire et de paraître – une certaine gestuelle, un certain langage... – valorisées dans le groupe de pairs. Il faut aussi être capable de répondre aux éventuels défis proposés par le.s leader.s du groupe.

## **Les formes relationnelles de la sociabilité enfantine**

---

<sup>9</sup> Morin Denise, Durler Héloïse, « Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective », dans *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », 2005, p. 126, [en ligne], <https://www.cairn.info/les-formes-de-l-education-variete-et-variations--9782804149567-page-123.htm> (dernière consultation le 04 mai 2018)

<sup>10</sup> Delalande Julie, « Culture enfantine et règles de vie », in *Terrain*, 40, mars 2003, [en ligne], <http://journals.openedition.org/terrain/1555> (dernière consultation le 04 mai 2018)

<sup>11</sup> Arleo, Andy et Delalande, Julie, « Culture(s) enfantine(s) : Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions », in *Cultures enfantines : Universalité et diversité* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011 [en ligne], [http://www.pur-editions.fr/couvertures/1294156427\\_doc.pdf](http://www.pur-editions.fr/couvertures/1294156427_doc.pdf) (dernière consultation le 04 mai 2018)

<sup>12</sup> Delalande, Julie, « Que se passe-t-il dans les groupes d'enfants à la récréation? »,...

<sup>13</sup> Delalande, Julie, « La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants »,...p.75

<sup>14</sup> Delalande, Julie, *Ibidem*, p. 75

<sup>15</sup> Morin Denise, Durler Héloïse, « Modes de sociabilité enfantine... » p. 131. Par « sens du jeu », on entend la « maîtrise pratique de la logique ou de la nécessité immanente d'un jeu qui s'acquiert par l'expérience du jeu et qui fonctionne en-deçà de la conscience et des discours » (Bourdieu, 1987, p. 77). Le « sens du jeu » s'acquiert, pour l'essentiel, par mimétisme.

En maternelle, les groupes se créent et évoluent autour de « chefs », qui « savent » et décident « à quoi l'on joue et comment on y joue<sup>16</sup> ». Ceux-ci ou celles-ci ne restent « chefs » qu'à condition de montrer les qualités nécessaires à ce rôle : « l'habileté à diriger un groupe et à conduire un jeu, l'imagination nécessaire à la dynamique du jeu et l'autorité permettant de donner à chacun son rôle et de le soumettre à la règle commune qu'il a mise en place<sup>17</sup> ». Selon Julie Delalande<sup>18</sup>, ce rapport de pouvoir « doit porter le jeu sans être trop oppressant<sup>19</sup> ». Ainsi, si le leader possède le pouvoir de décision et l'honneur d'être « chef », les autres membres du groupe bénéficient de son charisme, « de la paix qu'il instaure et du plaisir ludique qu'il permet<sup>20</sup> ». Faire partie d'une « bande » permet aussi d'être reconnu.e des autres et protégé.e des dangers de la cour et de la solitude.

À l'école primaire, les relations entre enfants répondent moins à cette logique hiérarchique, les « bandes » prenant alors la forme d'« équipes », car on « voudrait faire partie d'un tout où chacun est l'égal de l'autre<sup>21</sup> ». Néanmoins, les groupes de pairs sont inégaux en termes de prestige et de pouvoir, et instables dans le temps. Leurs frontières, tout comme le statut de leurs membres, se redessinent continuellement. Les épreuves constituent un des mécanismes régulateurs de ce processus.

---

<sup>16</sup> Delalande, Julie, « Culture enfantine et règles de vie », *Terrain*, 40 | mars 2003, [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/terrain/1555> (dernière consultation le 28 août 2018)

<sup>17</sup> *Ibidem*

<sup>18</sup> Julie Delalande est docteur en anthropologie, spécialisée dans l'enfance et la jeunesse, professeur et chercheuse au CIRNEF, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation.

<sup>19</sup> Delalande, Julie, « La récréation... », p. 74

<sup>20</sup> Delalande, Julie, « Culture enfantine et règles de vie », ...

<sup>21</sup> Delalande, Julie, « Que se passe-t-il dans les groupes d'enfants à la récréation? », ...p.4

D'après les recherches de Patricia et Peter Adler, docteurs en sociologie et professeurs d'université au Colorado et en Arizona, sur des enfants de 8 à 12 ans en milieu scolaire, chaque classe est formée de quatre strates hiérarchisées : les enfants « populaires », les « aspirants », les « peu populaires » et les « isolés ». Les groupes d'enfants « populaires » sont également organisés de façon hiérarchique, avec, à leur tête, un ou deux leaders, au second rang, les « meilleurs amis », puis les « suiveurs ». Les « aspirants » gravitent autour du groupe d'enfants populaires, en espérant pouvoir s'y intégrer. Quant aux enfants « peu populaires », ils ne souhaitent pas intégrer le premier groupe et se rassemblent en général en petits groupes de deux ou trois, peu hiérarchisés. Enfin, les « isolés » demeurent seuls. Source: Martine Court, *Sociologie des enfants*, Collection Repères, La Découverte, 2017, pp. 60-61

## Les épreuves : des marqueurs hiérarchiques et de groupe<sup>22</sup>

Chez les enfants, les défis physiques ou affectifs permettent de se mesurer. Ils doivent être relevés, surtout s'il y a des témoins, sous peine de perdre la face et, par conséquent, de voir sa position baisser dans la hiérarchie des rapports sociaux enfantins.

Dans le cadre de notre analyse abordant la question de la violence entre pairs, si l'on prend l'exemple de la bagarre, on note qu'elle peut constituer un moyen de montrer sa force, sa maîtrise d'une tactique, mais aussi sa résistance à la douleur. Cette violence physique répond néanmoins à certaines règles. Ainsi, on ne se bat pas avec des plus petits que soi, car « ça craint de taper les plus petits, c'est pas juste » et on ne tape pas n'importe où : « on se met des coups de pieds, des p'tits coups de poings là, mais pas dans la tête et pas dans l'estomac<sup>23</sup> ».

Les défis peuvent aussi parfois prendre la forme d'épreuves corporelles semblables à des rituels initiatiques. Un exemple de ce type d'épreuve est le « jeu » qui consiste à gratter la main d'un.e camarade avec l'ongle tout en disant l'alphabet. L'enfant doit donner un mot commençant par chaque lettre. S'il abandonne le jeu, il reçoit une claque. Par contre, s'il va jusqu'au bout, il est reconnu par le groupe de pairs comme l'un des leurs : « quand on a gagné, c'est que ça saigne un peu et qu'on est allé jusqu'au bout de l'alphabet<sup>24</sup> ».

Ces pratiques testent la capacité de résistance à la douleur et le courage des enfants. Elles visent aussi à évaluer la volonté d'adhésion d'un.e aspirant.e au groupe et renforce son unité.

## La transgression des règles et les « pénalités »

Dans les cultures enfantines, la transgression des règles – de jeux, de territoires, de normes ou de valeurs – peut conduire à des « pénalités » (exemple de la claque dans le « jeu de l'alphabet »), pouvant prendre parfois la forme d'actes violents.

D'une part, les « pénalités » constituent une réponse à la menace de l'ordre établi, d'autre part, elles permettent de renforcer les normes de socialisation enfantines, en « laissant ainsi à la vue de tous, les conséquences possibles d'une entrave à ces valeurs<sup>25</sup> ». Ainsi, cette violence des enfants entre eux, « loin d'être anarchique, est habitée par des valeurs morales spécifiques et contribue à préserver le groupe et à renforcer la cohésion par des marques de soutien<sup>26</sup> ». A titre d'exemple, une « pénalité » peut être commise en réponse au non-respect des règles de jeu : « On jouait au loup, il était pris mais

---

<sup>22</sup> Boxberger et Carra montrent comment les enfants construisent entre eux un système de relations hiérarchiques, au sein duquel ils redéfinissent continuellement leurs positions. Les défis et les épreuves participent de ce processus de (re)définition. Boxberger Clémence, Carra Cécile, « Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences », in *Enfances & Psy*, 2014/2 (N° 63), p. 38-49. [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2014-2-page-38.htm> (dernière consultation le 28 août 2018)

<sup>23</sup> Bob, cité par boxberger, Clémence et Carra, Cécile, « Bagarres des cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences », in *Eres, Enfances et Psy* no. 63, 2014, p. 42

<sup>24</sup> Sania, *Ibidem*, p. 44

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 47

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 48

il voulait pas aller en prison. » Il peut aussi avoir lieu pour défendre une amitié : « Je l'ai frappé parce qu'il frappait ma copine<sup>27</sup> ». Il peut encore relever de la défense de l'autonomie, valeur forte des enfants, parce que connotée à la grandeur. Sa défense justifie la stigmatisation, le rejet et la légitimation de l'usage de la violence contre les enfants qui vont « rapporter » des situations aux adultes : « nous on est pas des balances. Celui qui va toujours balancer, il se fait taper<sup>28</sup> ».

Cette logique de « pénalité » face à des comportements jugés par le groupe comme étant « déviants » permet de comprendre comment les enfants qui affichent de manière systématique un comportement contraire aux valeurs et/ou aux normes partagées peuvent devenir des cibles de violence physique ou de harcèlement.

## Quels modèles pour la sociabilité enfantine ?

Comprendre que la violence enfantine participe parfois d'un processus culturel et rationnel – et non émotionnel – induit à envisager des types d'actions de prévention de la violence enfantine autres que ceux basés sur les émotions et l'empathie<sup>29</sup>. Puisque les normes et les valeurs de la sociabilité enfantine se construisent à partir de celles de leur environnement social, il s'agirait, en premier lieu, de questionner et d'évaluer en quoi les modèles relationnels proposés par les adultes et les modèles institutionnels, familiaux et scolaires, incitent à la violence, pour ensuite rechercher, mettre en œuvre et proposer aux enfants des modes alternatifs d'interaction et de régulation des relations auxquels ils puissent adhérer, qu'ils puissent intérioriser et se réapproprier dans leur sous-culture. Ces actions, qui tenteraient de promouvoir l'émergence de nouvelles valeurs et normes partagées plus pacifiques, devraient viser non seulement les acteurs des faits mais le groupe dans sa totalité<sup>30</sup> – la classe, l'école –.

En ce sens, une réflexion critique sur les dispositifs pédagogiques des institutions scolaires et les modalités de leur mise en œuvre nous semble incontournable.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 45

<sup>28</sup> Joshua, cité par Boxberger Clémence, Carra Cécile, « Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences », *Enfances & Psy*, 2014/2 (N° 63), p. 45, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2014-2-page-38.htm> (dernière consultation le 28 août 2018)

<sup>29</sup> À ce propos, nous vous renvoyons vers la lecture de nos analyses précédentes : « L'émotion : du ressenti au dire, un processus d'apprentissage », <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article374> (dernière consultation le 28 août 2018) et « Agir pour stimuler l'empathie chez les enfants », <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article19> (dernière consultation le 28 août 2018)

<sup>30</sup> Clémence Boxberger a par ailleurs souligné le fait que la possibilité de sortir d'un régime de violences à l'école est « fortement corrélée aux dispositifs pédagogiques en place dans les écoles et à la grandeur que les élèves accordent aux enseignants ainsi qu'aux justifications et dispositifs que ces derniers emploient », mettant en évidence la nécessité d'évaluer non seulement le contenu des dispositifs pédagogiques actuels mais également les modalités de leur mise en œuvre. Source : Boxberger Clémence, « Violences et justice dans les cours de récréation à l'école élémentaire », thèse de doctorat en sociologie, École doctorale Sciences de l'homme et de la société (Villeneuve d'Ascq, Nord), 2016. Pour une étude de cas sur la diminution de la violence par un changement pédagogique de l'école, voir aussi Carra Cécile. Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences scolaires ? In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°34, 2004. Citoyenneté et rapport à la loi, sous la direction de Maria Pagoni-Andreani. pp. 41-53, [en ligne], [www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2004\\_num\\_34\\_1\\_1350](http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2004_num_34_1_1350) (dernière consultation le 28 août 2018)

Le questionnement des modèles relationnels proposés au sein de l'école, le lien entre la violence institutionnelle subie par les élèves et la violence des jeunes constituent le postulat et le point de départ du Mouvement des Ecoles Citoyennes représenté par Jean Luc Tilmant. Plus d'information sur le site <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/2713-ecole-citoyenne.pdf> (dernière consultation le 28 août 2018)

# Comment le numérique transforme-t-il l'action de s'informer des jeunes?

[12 – 18 ans]

Par Léa Champagne

Mots clés : critique, éducation, identité, information, médias, numérique

Avec la multiplication des modes de production et de diffusion de l'information, l'accélération des évolutions technologiques, l'acculturation numérique dès le plus jeune âge, l'explosion des réseaux sociaux, les « fake news », la multitude d'informations contradictoires du web, est-ce que l'action de s'informer pour les jeunes s'est transformée? Quels sont les nouveaux enjeux à surveiller en matière d'usage du numérique dans l'éducation des jeunes et particulièrement l'éducation à l'esprit critique? La connexion « en tout temps » peut à la fois isoler, dissiper, diminuer le lien social, mais également montrer de nombreuses vertus pédagogiques. Former aux médias et à l'information en développant l'esprit critique constitue un enjeu éducatif majeur pour les jeunes générations.

## Construction identitaire et socialisation par le numérique

Le numérique fait partie de l'identité; il est en quelque sorte devenu un code social et culturel qui empreint la vie en société<sup>1</sup>. Les objets numériques (téléphones, tablettes, ordinateurs) servent d'outils de médiation entre les individus. Comme l'énonce le sociologue Dominique Cardon, l'identité numérique est « une coproduction où se rencontrent les stratégies des plateformes et les tactiques des utilisateurs (récepteurs). Un moment de rencontre où tout est possible, sans filtres ni limites<sup>2</sup>».

---

<sup>1</sup> Unicef. 2017. « Les enfants dans un monde numérique. La situation des enfants dans le monde 2017 », Rapport de l'Unicef, [En ligne], [https://www.unicef.be/content/uploads/2018/02/SOWC\\_2017\\_FR.pdf](https://www.unicef.be/content/uploads/2018/02/SOWC_2017_FR.pdf), (page consultée le 30 août 2018)

<sup>2</sup> Cardon D., 2008, « Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0 », Réseaux, n° 152, p. 93-137, [www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-6.htm](http://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-6.htm), (page consultée en ligne le 10 septembre 2018). Voir également les travaux en sociologie

La construction identitaire étant un processus à la fois continu et interactif, la question à laquelle de nombreux travaux ont tenté de répondre est : comment les usages du numérique participent-ils au travail de construction et « d'invention de soi <sup>3</sup> » opéré quotidiennement par les personnes, enfants et jeunes en particulier?

Le champ de recherche est vaste et à ses balbutiements, mais un point de convergence se dessine : le numérique et ses usages ne sont pas uniquement une trame de fond dans laquelle l'existence se construit, il est à la fois un objet singulier et un environnement<sup>4</sup>. D'un autre côté, plusieurs auteurs se montrent critiques vis-à-vis du potentiel des outils numériques comme supports de la construction identitaire. En ce sens, Fanny Georges, chercheuse en sciences de la communication, écrit notamment que les exigences de connectivité et de mise en visibilité de soi constantes ne favorisent pas un développement identitaire serein et stable, « incitant l'utilisateur à nourrir continuellement la structure identitaire qui le manifeste pour exister dans sa communauté, montrer ce en quoi son existence est importante [...] <sup>5</sup> ».

Les usages du numérique introduisent des changements dans les modes de négociation du lien social entre pairs, dans les modes de présentation et de valorisation de soi et dans la perception des notions de privé et de public. Au sein des familles et à l'école, les relations quotidiennes entre parents et enfants, entre enseignants et jeunes, sont également soumises à de nouveaux enjeux, entre désirs d'autonomie et nouvelles contraintes sociales. Qui plus est, la socialisation par les médias peut entrer en concurrence avec les quotidiens<sup>6</sup>. Les pratiques numériques des jeunes se construisent et évoluent au jour le jour, en articulation ou en réaction avec les moments de la vie. Elles ne sont pas « hors sol », détachées du quotidien, ni aussi spontanées qu'on ne pourrait le croire.<sup>7</sup>

---

des médias : Coutant A., Stenger T. 2010, « Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socio numériques », Les enjeux de l'information et de la communication, n° 1, p. 45-64, [En ligne], [www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ENIC\\_010\\_0300](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ENIC_010_0300), (Page consultée le 4 septembre 2018)

<sup>3</sup> Kaufmann J.-C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris.

<sup>4</sup> Balleys Claire. 2017. « Socialisation adolescente et usages du numérique. Revue de littérature », Rapport d'étude de L'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP), [En ligne], <http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/rapport-2017-04-ri-socialisation-numerique.pdf>, (Page consultée le 15 septembre 2018)

<sup>5</sup> Georges F., 2009, « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », Réseaux, no 154, p. 165-193, [En ligne], [www.cairn.info/revue-reseaux-2009-2-page-165.htm](http://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-2-page-165.htm), (page consultée le 10 septembre 2018)

<sup>6</sup> Frau-Meigs, Diyina. 2011. *Socialisation des jeunes et éducation aux médias. Du bon usage des contenus et comportements à risque*, Éditions ERES. Écoutez l'émission « L'essai et la revue du jour », France Culture (Jacques Munier), 21 décembre 2011, [En ligne], <https://www.franceculture.fr/emissions/essai-et-la-revue-du-jour-14-15/socialisation-des-jeunes-et-education-aux-medias-journal>, (page consultée le 27 août 2018)

<sup>7</sup> Karine Aillierie, chargée d'études Recherche & Développement, Réseau Canopé, chercheuse associée à l'équipe Techné, Université de Poitiers. <https://www.clemi.fr/fr/guide-famille/apprendre-a-sinformer/les-digital-natives-nont-besoin-de-personne-et-autres-idees-recues-sur-les-jeunes-et-linfo.html>

## Les potentiels éducatifs du numérique

Des recherches d'infos sur internet au visionnage de vidéos explicatives, de la structuration des idées et des phénomènes à l'organisation de réseaux de données et d'informations (mind map), la résolution de problèmes à travers une application, la métacognition (dont le fait de se filmer, se découvrir et se corriger), la liste des potentiels offerts par le numérique s'allonge pour qui s'y intéresse<sup>8</sup>. D'un autre côté, les dérives associées à ses divers usages font l'objet de campagne de prévention des risques, encourus sur la santé ou la protection des données personnelles<sup>9</sup>. Ainsi, les modes de gestion de l'environnement numérique sont devenus déterminants dans la constitution des capacités à diagnostiquer et décortiquer l'information reçue, ses sources et ses différents modes d'interprétation, notamment.

Si les usages du numérique sont de plus en plus diversifiés et transversaux aux apprentissages scolaires<sup>10</sup>, les compétences sous-entendues par ces derniers peuvent ne pas être reconnues, comprises, définies. Ainsi, la prise de conscience que l'appareil est aussi une ouverture vers le monde de la connaissance et de compétences spécifiques est au cœur des apprentissages d'aujourd'hui. Il y a donc nécessité à l'intégrer, à pouvoir en parler avec les jeunes, à l'utiliser et à expliquer ce qui est bon dans le cadre de l'école et ce qui se pratique à la maison, rappelle une étude sur les initiatives d'éducation aux médias numériques dans les écoles<sup>11</sup>. Pour Brigitte Denis, directrice du Crifa de l'Université de Liège<sup>12</sup>, « les élèves deviennent davantage producteurs de savoirs que consommateurs. Car plus que le support, c'est l'usage éducatif de ces technologies par les enseignant.e.s qui devient important, les élèves ayant désormais la possibilité de s'exercer à leur rythme et d'obtenir des feedbacks personnalisés, d'expérimenter dans des environnements virtuels, de partager en ligne des contenus qu'ils mettent au point<sup>13</sup> ».

---

<sup>8</sup> Balleys, C. (2015), *Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet*, Collection Le savoir suisse, Presses polytechniques et universitaires romandes.

<sup>9</sup> Rapport fédéral de la Confédération Suisse. « Jeunes et médias. Aménagement de la protection des enfants et des jeunes face aux médias en Suisse », 2015. (PDF en ligne)

<sup>10</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. 2013. « Les compétences en éducation aux médias. Un enjeu éducatif majeur. Cadre général », CSEM, [En ligne], [http://csem.be/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias\\_Web.pdf](http://csem.be/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf), (Page consultée le 4 septembre 2018)

<sup>11</sup> Orban de Xivry, Anne-Claire et Leclercq, Sophie. (2015). « Cartographie des initiatives d'éducation aux médias numériques en Belgique. Rapport d'enquête en vue de la mise en place d'un consortium belge pour un meilleur Internet », [En ligne], [https://b-bico.be/IMG/pdf/rapport06\\_fevrier2016\\_final-2.pdf](https://b-bico.be/IMG/pdf/rapport06_fevrier2016_final-2.pdf), (Page consultée le 4 septembre 2018)

<sup>12</sup> Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage (CRIFA), Université de Liège, Belgique

<sup>13</sup> Jassogne, Pierre. 2018. « Comment les nouvelles technologies trouvent leur place à l'école », *Le Vif/L'Express*, 23 août 2018, [En ligne], <http://www.levif.be/actualite/belgique/comment-les-nouvelles-technologies-trouvent-leur-place-a-l-ecole/article-normal-881211.html>, (page consultée le 25 août 2018)

D'autre part, considérés souvent comme des instruments hyperindividuels menaçant les formes de sociabilités contemporaines, les appareils numériques s'avèrent pourtant être de puissants configurateurs de pratiques collectives<sup>14</sup>. Par exemple, les contenus textuels ou visuels sont des supports d'échanges et des occasions de discussion, de développement de capacités critiques et d'analyse<sup>15</sup>.

## **Apprendre à s'informer au 21<sup>e</sup> siècle : l'esprit critique et l'information numérique**

Avec la croissance du web (2.0 à 4.0<sup>16</sup>), nous assistons à une transformation des comportements et des pratiques sociales. Si le contexte et la nature des risques ont changé, l'école a toujours les mêmes missions : former les élèves à penser librement et permettre la construction progressive d'esprits éclairés, autonomes et critiques capables de résister à toutes formes d'emprises. L'esprit critique s'applique à de nombreux domaines et en particulier à l'information numérique par définition diffuse, morcelée et complexe, parfois irrationnelle<sup>17</sup>. Également, apprendre à s'informer relève, entre autres compétences, de la capacité critique à choisir l'information depuis sa source à son application dans le réel. L'esprit critique est en ce sens une opération de l'esprit minutieuse et prudente qui interroge systématiquement des assertions et des faits en les examinant à partir de différents critères<sup>18</sup>. C'est une posture qui peut favoriser l'inconfort, le doute, la patience et l'incertitude. Pour le sociologue Nicolas Marquis, « notre contexte valorise plutôt des prises de position courtes et tranchées, qui ne laissent pas vraiment de place aux "c'est peut-être plus compliqué que ça", "ça dépend", "je ne sais pas"<sup>19</sup>. Si l'environnement moral et technologique actuel continue à rendre de moins en moins lisible et de plus en plus risible, une critique prudente, patiente et rigoureusement informée, l'usage des médias numériques à l'école, sans une vision et une assise rationnelles, ne fera sans doute qu'accentuer cette situation. Pour Frau-Megis D., le récepteur d'information peut se retrouver dans trois types de position qu'il apprend à manier selon les contextes : oppositionnelle, hégémonique ou négociée<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> Jarrigeon A., Menrath J., 2010, « De la créativité partagée au chahut contemporain. Le téléphone mobile au lycée », *Ethnologie française*, no. 1, vol. 40, p. 109-114, [En ligne], [www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-109.htm](http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-109.htm), (page consultée le 15 septembre 2018)

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Le 3.0 a amené « l'individu de service », le 4.0 la réalité augmentée. Failet, Caroline. « Le web 4.0 : quand le numérique franchit la frontière du physique », *Forbes*, 23 novembre 2017, [En ligne], <https://www.forbes.fr/technologie/le-web-4-0-quand-le-numerique-franchit-la-frontiere-du-physique/?cn-reloaded=1>, (Page consultée le 4 septembre 2018)

<sup>17</sup> Pierre, Sylvie. 2018. Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication/Centre de recherche sur les médiations, Université de Lorraine. « Former à l'esprit critique, une arme efficace contre les fake news », *The Conversation*, 8 février 2018, [En ligne], <https://theconversation.com/former-a-lesprit-critique-une-arme-efficace-contre-les-fake-news-91438>, (page consultée le 12 septembre 2018)

<sup>18</sup> Marquis, Nicolas. 2018. Il est professeur de sociologie à l'université St-Louis et co-auteur de *Pratique de la lecture critique en sciences humaines et sociales*, Dunod, 2018 (avec E. Lenel et L. Van Campenhoudt)

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> Frau-Meigs, Divina. 2011. *Socialisation des jeunes et éducation aux médias. Du bon usage des contenus et comportements à risque*, Éditions ERES. Écoutez l'émission « L'essai et la revue du jour », France Culture (Jacques Munier), 21 décembre 2011, [En ligne], <https://www.franceculture.fr/emissions/essai-et-la-revue-du-jour-14-15/socialisation-des-jeunes-et-education-aux-medias-journal>, (page consultée le 27 août 2018)

Pour évoluer de façon critique, responsable, créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique et numérique du XXI<sup>e</sup> siècle, dont les évolutions technologiques s'accroissent de façon indéniable, un ensemble de compétences seront de plus en plus intégrées dans les quotidiens et cursus scolaires, dès le plus jeune âge. La « nouvelle littératie médiatique et numérique<sup>21</sup>» a de quoi ébranler l'institution éducative, et par ricochet, l'apprentissage et la socialisation des enfants et des jeunes. Comment alors revaloriser le jeune dans sa capacité à chercher et vérifier l'information qui lui permet de construire sa connaissance du Monde et de lui-même, plutôt que de laisser « passif » devant cette tempête informationnelle? Il s'agira de développer des compétences de recherche, de sélection et d'interprétation de l'information, ainsi que de l'évaluation des sources et des contenus, mais aussi de permettre une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique<sup>22</sup>. Le questionnement des imaginaires fait partie des démarches à mettre en œuvre, entre autres exemples, les fake news naissent de représentations collectives qui préexistent à la naissance<sup>23</sup>.

## **Vers une nouvelle identité au sein d'un monde numérique?**

Somme toute, il est utile de se demander comment permettre aux jeunes d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des « cyber citoyens » actifs, éclairés et responsables. Plus encore, le numérique semble devenir la matrice qui permet de penser et d'organiser les sociétés, l'éducation, les nouvelles avenues en matière de progrès et de développement. Faire converger l'éducation aux médias, à l'information et au numérique, au sein des cursus scolaires, en mettant au centre l'apprenant.e et l'enseignant.e, se pose comme de plus en plus comme une exigence morale. Il n'existe pas encore de « grammaire universelle » concernant les usages et effets du numérique, mais certainement davantage de récits empiriques qui puissent permettre d'en écrire une ébauche.

---

<sup>21</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. 2013. « Les compétences en éducation aux médias. Un enjeu éducatif majeur. Cadre général », CSEM, [En ligne], [http://csem.be/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias\\_Web.pdf](http://csem.be/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf), (Page consultée le 4 septembre 2018)

<sup>22</sup> Pour aller plus loin : Daniel Fabre. 2016. *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme*, Collection : Enfances, Dunod

<sup>23</sup> Pierre, Sylvie. 2018.



# Le burnout parental : comment en sortir ?

[12 – 18 ans]

Par Caroline Leterme

Mots clés : burnout, parentalité, épuisement

Dans une précédente analyse<sup>1</sup>, nous présentions le burnout parental, phénomène récemment étudié de manière approfondie par I. Roskam et M. Mikolajczak de l'UCL. Ainsi, nous avons pu le définir, en identifier les facteurs de risque et de protection et les phases menant au basculement. La présente contribution souhaite s'attarder à comprendre comment il est possible de sortir d'un burnout parental, en examinant les prises en charge actuellement proposées et pertinentes.

## La première urgence : trouver aide et soutien

Pour rappel, le burnout parental est un épuisement physique, émotionnel et psychique lié à la parentalité, touchant principalement les mères – dans notre pays, une mère sur 20 serait en burnout parental ; une sur cinq le risquerait.<sup>2</sup> Tout comme le burnout professionnel, le burnout parental est un syndrome tridimensionnel, caractérisé par cet épuisement, mais aussi par une distanciation affective et une perte d'épanouissement et d'efficacité.

---

<sup>1</sup> Caroline Leterme, *Le burnout parental: un phénomène en voie de reconnaissance*, 2017, [en ligne], <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article37>

<sup>2</sup> Interview de Delphine Chabbert, secrétaire politique de la Ligue des Familles, [en ligne], <https://www.rtf.be/lapremiere/article/detail/le-burn-out-parental-une-realite-delaissée?id=9920697> (consulté le 13/09/2018).

Il n'est pas facile de se prendre en charge en cas de (risque de) burnout parental, car comment se mobiliser sans s'épuiser davantage ? La première étape sera de pouvoir identifier ce que l'on vit et en parler sans culpabiliser. La médiatisation faite depuis 2015 autour du thème du burnout parental a permis de lever un tabou, estime I. Roskam, pour qui il est crucial d'autoriser les parents à pouvoir parler de leur souffrance. C'est à ses yeux la meilleure prévention, car « *plus l'aide arrive tôt, moins il y aura de conséquences à long terme* ».<sup>3</sup>

Le burnout de N., maman de trois enfants, a été identifié il y a environ un an, par une psychologue qu'ils consultaient en couple pour « *remettre un cadre avec les enfants, car on n'y arrivait pas* ». Lorsqu'elle entend la psychologue lui dire « *mais Madame, vous êtes en train de faire un burnout !* », elle peut reconnaître la cause de son mal-être. Mais il lui faudra six mois pour pouvoir l'admettre devant d'autres, car pour elle « *tous les parents sont dans le même état d'épuisement que moi ! Je ne me sentais pas légitime* ».<sup>4</sup>

Pour certains parents subsiste la difficulté d'être correctement entendu et compris dans ce genre de souffrance, qui s'exprime parfois de manière très désordonnée. Ainsi, F. qui a traversé deux épisodes de burnout, témoigne : « *j'ai cherché désespérément, mais je n'ai jamais trouvé de soutien pour moi en tant que personne, à part une assistante sociale au CPAS et un médecin généraliste qui m'ont beaucoup écoutée* ». Les autres personnes rencontrées lui renvoyaient l'image « *d'une mère qui exagérait tout* », avec pour conséquence qu'elle se sentait très seule.<sup>5</sup> Bien que son second burnout soit récent, elle n'a jamais reçu d'informations spécifiques sur le burnout parental, et n'a pas connaissance des travaux de l'UCL – d'où l'importance de poursuivre la sensibilisation des acteurs de première ligne<sup>6</sup>.

Idéalement, il convient de mettre en place un accompagnement et un soutien.<sup>7</sup> Deux sites seront utiles à cet égard : celui dédié au burnout parental, qui propose un répertoire de services professionnels<sup>8</sup> pour tout parent qui souhaiterait consulter, et celui du CPS Parentalité de l'UCL<sup>9</sup>.

---

<sup>3</sup> Entretien téléphonique avec I. Roskam le 7/11/2018

<sup>4</sup> Témoignage de N., entretien téléphonique le 8/11/2018

<sup>5</sup> Témoignage de F., entretien téléphonique le 7/11/2018

<sup>6</sup> A cet égard, l'UCL et la Mutualité Chrétienne organisent en décembre une série de séances à destination des professionnels : [www.mc.be/burnout-parent](http://www.mc.be/burnout-parent) (consulté le 7/11/2018)

<sup>7</sup> A cet égard, mentionnons la création de l'Académie Burn Out à Hélécine, qui proposera en 2019 aux professionnels sa première session d'une formation certifiante à la prise en charge des burnout professionnel et parental, <https://www.academie-burnout.be/> (consulté le 7/11/2018)

<sup>8</sup> <https://www.burnoutparental.com/consulter-un-professionnel> (consulté le 27/09/2018)

<sup>9</sup> <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ipsy/cps-parentalite.html> (consulté le 7/11/2018)

Enfin, il va sans dire que les parents en souffrance ont surtout besoin de répit, afin de récupérer du temps pour prendre soin d'eux-mêmes<sup>10</sup> et d'« identifier les risques que l'on peut supprimer ou alléger, et les ressources que l'on peut mobiliser davantage ou de nouvelles protections à mettre en place »<sup>11</sup>,  
12.

## Accompagnement de groupe et individuel

Le dernier ouvrage – à destination des professionnels – coordonné par Mikolajczak et Roskam<sup>13</sup> consacre ses deux derniers chapitres à la prise en charge via des groupes de parents. Un des deux modèles présentés est celui de « groupes de parole »<sup>14</sup>, basés sur des processus de changement non directifs, qui misent tout sur le cadre et la qualité d'écoute. Il n'est donc pas spécifique à la prise en charge de burnout parental – si ce n'est dans la composition du groupe.<sup>15</sup>

L'autre modèle présenté vise quant à lui directement la prise en charge structurée du burnout parental<sup>16</sup>. Cette approche s'appuie sur les résultats de l'étude BParent<sup>17</sup>, d'où découlent cinq principes de base :

- 1 Le burnout parental suscite beaucoup de honte et de culpabilité. Il s'agira, par la mise en place d'un groupe de parents confrontés à cette souffrance, de normaliser<sup>18</sup> le vécu des parents afin de diminuer la culpabilité.

---

<sup>10</sup> Interview de Delphine Chabbert, secrétaire politique de la Ligue des Familles, [en ligne], [https://www.rtf.be/lapremiere/article/detail\\_le-burn-out-parental-une-realite-delaissée?id=9920697](https://www.rtf.be/lapremiere/article/detail_le-burn-out-parental-une-realite-delaissée?id=9920697) (consulté le 13/09/2018).

<sup>11</sup> Pour rappel, les facteurs de risque regroupent : les éléments du contexte (notamment : âge des enfants et des parents, nombre d'enfants, niveau d'éducation et situation d'emploi des parents, conditions de logement...), les circonstances particulières (existence d'un événement vécu comme traumatisant), les risques personnels (compétences émotionnelles, santé, histoire personnelle et personnalité du parent), les risques conjugaux (mauvaise coparentalité et/ou insatisfaction conjugale) ainsi que certaines pratiques parentales (inconstance éducative, coercition ou escalade dans les jeux de pouvoir, par exemple).

Les facteurs de protection sont notamment : un enfant en bonne santé, un revenu suffisant, une vie en couple heureux, un logement adapté dans un quartier agréable, un travail épanouissant et de la satisfaction dans sa vie de parent, une bonne santé et une sécurité affective suffisante, ou encore une coparentalité positive.

Cf. notre précédente analyse : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article37>

<sup>12</sup> Mikolajczak M., Roskam I., *Le burn-out parental. L'éviter et s'en sortir*, Paris, 2017, p. 101.

<sup>13</sup> Mikolajczak M., Roskam I., *Le burn-out parental. Comprendre, diagnostiquer et prendre en charge*, Louvain-la-Neuve, 2018

<sup>14</sup> Interventions de type « rogériennes » ou « centrées sur la personne ». Dans ce modèle, l'hypothèse est que le changement sera le fruit de quatre processus : une restauration de l'estime de soi ; une diminution de la culpabilité ; l'ouverture d'un espace pour soi (où le parent ne doit répondre qu'à un minimum d'injonctions externes) ; un développement de la métacognition ( la conscience que l'on a de ses propres pensées et le contrôle de ses propres processus cognitifs)

<sup>15</sup> Brianda M.-E., Mikolajczak M., Roskam I., *Les groupes de parole pour parents en burn-out*, in : Mikolajczak M., Roskam I., *Le burn-out parental. Comprendre, diagnostiquer et prendre en charge*, Louvain-la-Neuve, 2018, p. 285 et suivantes

<sup>16</sup> Brianda M.-E., Mikolajczak M., Roskam I., *La prise en charge structurée du burnout parental*, in : Mikolajczak M., Roskam I., *Le burn-out parental. Comprendre, diagnostiquer et prendre en charge*, Louvain-la-Neuve, 2018, p. 245 et suivantes

<sup>17</sup> L'étude BParent a pour objectif de tester la prévalence et la variation interculturelle du burnout parental dans différents pays à travers le monde ; et ainsi, trouver de nouveaux outils pour comprendre et contrer le burnout qui touche les parents, [en ligne], <https://uclouvain.be/fr/decouvrir/presse/actualites/grande-enquete-internationale-ucl-pour-tester-le-burnout-parental.html> (consulté le 7/11/2018)

<sup>18</sup> Par « normalisation », il faut comprendre que se retrouver en groupe permet une prise de conscience de la souffrance vécue également par d'autres, ce qui permet de sortir du sentiment d'être seul(e) à vivre des difficultés en tant que parent. Cela aide donc grandement à déculpabiliser.

Brianda M.-E., Mikolajczak M., Roskam I., *La prise en charge structurée du burnout parental*, in : Mikolajczak M., Roskam I., *Le burn-out parental. Comprendre, diagnostiquer et prendre en charge*, Louvain-la-Neuve, 2018, p. 245

- 2 Le burnout parental étant un trouble aux causes multiples – avec des accents et degrés divers pour chacun –, il convient d'activer des leviers thérapeutiques communs tout en permettant à chacun de s'approprier plus personnellement le dispositif d'accompagnement.
- 3 Les facteurs personnels (l'histoire, la personnalité et les compétences émotionnelles du parent), parentaux (la façon dont s'exerce la co-parentalité) et conjugaux (la satisfaction et l'entente avec son conjoint) expliquent la plus grande part de variance dans le burnout : ils seront donc prioritairement travaillés avec les parents.
- 4 D'autres facteurs, peu malléables, ont moins d'impact sur le burnout. Ils ne font pas directement l'objet d'un travail thérapeutique, bien qu'il soit parfois nécessaire de travailler sur une « acceptation active » : c'est le cas par exemple des aspects socio-démographiques et socio-économiques.
- 5 Le burnout intervient en cas de déséquilibre entre les facteurs risques (« stressseurs ») et les ressources : l'intervention visera donc à rééquilibrer la balance du parent en allégeant les stressseurs et/ou en optimisant les ressources.

L'équipe de l'UCL a modélisé son intervention structurée en huit séances hebdomadaires, avec un objectif, un contenu et des exercices spécifiques. Ainsi, les séances de groupe abordent :

- la normalisation de l'épuisement parental et la réduction des standards par rapport à la parentalité idéale ;
- la compréhension de son propre burnout (stressseurs et ressources à l'oeuvre dans son quotidien) ;
- le perfectionnisme et la tendance au surinvestissement ;
- le développement des compétences émotionnelles ;
- les facteurs conjugaux comme vivier de ressources visant à restaurer l'équilibre de la balance parentale ;
- l'apport d'outils permettant de formuler des demandes d'aide (notamment la communication non-violente) ;
- l'optimisation des pratiques éducatives (veiller à la consistance des pratiques, à adopter des comportements qui apaisent les relations et des pratiques proportionnelles, c'est-à-dire à la mesure des comportements dérangeants) ;
- la prévention de rechute, par la prise de conscience du travail effectué au sein du groupe, du bénéfice retiré et de ce qui reste encore difficile.

En 2018, la Mutualité Chrétienne a lancé pour la première fois des groupes thérapeutiques en Belgique francophone. Huit groupes de dix parents étaient prévus, soit 80 places : il y a eu 256 demandes... Finalement, les groupes ont été dédoublés ; 160 parents ont pu être accueillis. I. Roskam y voit le signe que « *quand une offre de prise en charge existe, les gens se sentent reconnus dans leur souffrance et sortent du bois* ». Des groupes seront à nouveau proposés dès janvier 2019.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Pour plus d'informations, consulter le site du CPS Parentalité : <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ipsy/cps-parentalite.html>

La prise en charge individuelle active sensiblement les mêmes leviers thérapeutiques.<sup>20</sup> C'est par ce biais que N. a pu mieux se comprendre et travailler sur le lâcher-prise : *« j'ai revu à la baisse mes exigences, dans le ménage par exemple. Puis j'apprends à lâcher du lest sur le fait qu'on n'a pas les mêmes envies, et à ne plus vouloir imposer les miennes aux autres. »*<sup>21</sup>

## **L'« après burnout »**

D'après I. Roskam<sup>22</sup>, un signe important montrant qu'un parent sort de son burnout est le plaisir qu'il éprouve à nouveau dans son rôle parental, la présence d'émotions positives dans des activités quotidiennes avec les enfants. Cela amène la possibilité de se réinvestir, notamment pour retrouver des temps de qualité avec chaque enfant.

Les conséquences d'un burnout parental au niveau de la dynamique familiale peuvent se faire sentir chez ses différents membres. Pour le parent concerné lui-même, tout d'abord, qui aura pu nourrir des pensées suicidaires ou d'envie de partir au bout du monde pour échapper à l'épuisement et la souffrance. *« De telles pensées laissent des traces : il restera souvent un fond de honte et de culpabilité d'avoir voulu abandonner ses enfants. En thérapie, nous insistons donc sur l'utilité qu'ont eu ces pensées, car bien souvent elles ont été le signal d'alarme qui a amené le parent à chercher de l'aide, une prise en charge »*, souligne I. Roskam.<sup>23</sup>

Au niveau du couple, un burnout peut générer de nombreux conflits, notamment dans la gestion quotidienne avec les enfants. Le parent en burnout était très souvent un parent jusqu'alors surinvesti, perfectionniste : lorsqu'il devient tout à coup distant et incapable de prendre toute une série de choses en charge, l'autre parent se retrouve souvent dépassé, débordé. Il y a ainsi de réels risques de séparation, ou de burnout de l'autre parent.<sup>24</sup>

Enfin, les enfants auront pu être exposés à des moments de négligence – le parent, tellement épuisé, n'exerce même plus la surveillance minimale – et/ou de violence verbale. I. Roskam précise que les enfants se rendent bien compte du contraste entre un parent super investi et la phase où celui-ci n'est plus que l'ombre de lui-même, hurle tout le temps... Les enfants observent cela, et peuvent traduire leur trouble par des problèmes d'énurésie, scolaires ou comportementaux... Ainsi, la prise en charge donnera, si nécessaire, une place à l'enfant ; elle s'attellera alors à percevoir comment l'enfant a reçu les messages violents et, le cas échéant, à dégager des pistes pour réparer le lien.<sup>25</sup>

---

<sup>20</sup> Loop L., *La prise en charge individuelle des parents en burn-out : paroles de thérapeutes et de patients...*, in : Mikolajczak M., Roskam I., *Le burn-out parental. Comprendre, diagnostiquer et prendre en charge*, Louvain-la-Neuve, 2018, p. 229 et suivantes

<sup>21</sup> Témoignage de N., entretien téléphonique le 8/11/2018

<sup>22</sup> Entretien téléphonique avec I. Roskam le 7/11/2018

<sup>23</sup> Entretien téléphonique avec I. Roskam le 7/11/2018

<sup>24</sup> Entretien téléphonique avec I. Roskam le 7/11/2018

<sup>25</sup> Entretien téléphonique avec I. Roskam le 7/11/2018

Après un arrêt d'une demi-année, N. a repris le travail il y a trois mois - « *je ne suis pas sûre que les choses vont beaucoup mieux, mais j'avais besoin d'être à nouveau active, de reprendre mon travail* ». Sa conclusion ? « *Je ne suis plus en burnout, mais je pense que je resterai toujours à la frontière, je dois rester attentive. C'est difficile pour moi, car je dois toujours penser à ne pas me surcharger.* »<sup>26</sup>  
Bref : veiller constamment à l'équilibre entre les stressseurs et les ressources présents dans sa vie...

---

<sup>26</sup> Témoignage de N., entretien téléphonique le 8/11/2018

# « **Enfant en danger** » : **repères pour l'action** **en Fédération Wallonie-Bruxelles**

[tous âges]

Par Christine Acheroy

Mots clés : maltraitance, protection, enfance, jeunesse, SAJ

Face à une suspicion de maltraitance, les professionnel.le.s de l'enfance de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), contrairement à leurs homologues français, n'ont pas pour obligation de « signaler » mais d' « apporter aide et protection à l'enfant victime de maltraitance ou à celui chez qui sont suspectés de tels mauvais traitements<sup>1</sup>. Mais, qu'entend-on par « apporter aide et protection »?

Cette analyse vise à donner des repères sur la façon dont la maltraitance des enfants a été et est abordée en FW-B. À partir d'une mise en contexte historique de l'évolution des dispositifs de gestion de « l'enfant en danger » et des valeurs sous-jacentes associées, nous proposons un regard sur le dispositif de gestion actuel de la maltraitance des enfants.

Nous postulons qu'une bonne compréhension de ce dispositif peut contribuer à aider les professionnel.le.s de l'enfance à réagir et à intervenir plus efficacement face aux situations problématiques lorsqu'elles se présentent. Elle leur permet également de mieux identifier les acteurs qui peuvent prendre le relais lorsque leur action ne suffit plus à protéger l'enfant en danger.

## **L'enfant dans l'histoire: une affaire de famille**

Les situations de maltraitance d'enfants ont, sans doute, toujours existé, mais, en Europe occidentale, elles ne font l'objet de loi que depuis peu.

---

<sup>1</sup> Décret relatif à l'Aide aux enfants victimes de maltraitance, Ministère de la Communauté française, 2004

D'une part, traditionnellement, la famille, perçue à travers le prisme naturaliste, est une institution « qui va de soi », universelle et soumise à l'autorité patricarcale. Les parents aiment leurs enfants car ils sont un prolongement d'eux-mêmes et ils sont donc bienveillants à leur égard<sup>2</sup>. Cette perspective ne permet pas l'émergence du concept de « droits de l'enfant », puisque, *par nature*, le parent ne recherche que le bien de celui-ci.

D'autre part, selon le libéralisme politique, courant de pensée qui émerge dans le courant du XVIII<sup>e</sup> siècle, la famille est une sphère privée indépendante de l'Etat: « la tâche première de l'État libéral est de reconnaître plusieurs sphères dans la société – le marché, l'école, l'Église, la famille et lui-même –, [...]»<sup>3</sup>. Pour Locke, « Les deux pouvoirs, politique et paternel, sont véritablement distincts et séparés, ils sont fondés sur des bases différentes et ont des fins différentes<sup>4</sup> ». Toute prétention de l'État sur l'enfant est donc illégitime.

## L'enfant dans l'histoire: une affaire de famille... et d'État

### 1912

En Belgique, il faut attendre 1912 pour voir promulguée la première loi de protection de l'enfance<sup>5</sup>, rompant avec les idées de toute-puissance paternelle<sup>6</sup> et de refus d'ingérence de l'État dans les affaires familiales.

Le chapitre 2 de la loi de 1912, relatif à la lutte contre la délinquance juvénile, vise à la fois les mineurs de moins de 16 ans ayant commis des faits qualifiés infractions, les mineurs vagabonds ainsi que tous ceux qui « par leur inconduite et leur indiscipline donnent de graves sujets de mécontentement à leurs parents<sup>7</sup> ». La loi assimile donc ces trois catégories d'enfants et les réunit sous le même terme d'« enfants en danger ». Notons que ce concept d'« enfance en danger », qui apparaît à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans le contexte de misère urbaine généré par la révolution industrielle, ne fait nullement référence à l'enfant mis en danger par des tiers.

---

<sup>2</sup> Youf, Dominique (2002), d'après Kucukyildiz, Ülya, in «L'évaluation du danger par les délégués de l'Aide à la Jeunesse en Communauté Française de Belgique », mémoire de master en sociologie approfondie, Université de Liège, 2016, p. 12, [en ligne], <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/1787>, (dernière consultation le 18 octobre 2018)

<sup>3</sup> Dermange, François, « L'État et la famille : les liaisons dangereuses », *Études théologiques et religieuses*, 2006/4 (Tome 81), p. 498, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-etudes-theologiques-et-religieuses-2006-4-page-485.htm>, (dernière consultation le 18 octobre 2018)

<sup>4</sup> Locke, John, *Second Traité du gouvernement civil*, §65 cf. §71, cité par Dermange, François, « L'État et la famille... »

<sup>5</sup> Le code pénal français de 1810 (Napoléon) fixait la *majorité pénale* à l'âge de 16 ans. Autrement dit, un mineur âgé de plus de 16 ans était passible des mêmes peines qu'un adulte. Le législateur avait introduit la notion de *discernement pour le mineur de moins de 16 ans*. Ainsi, un jeune de moins de 16 ans était passible d'une peine, s'il avait agi avec discernement. S'il avait agi sans *discernement*, il n'était passible d'aucune sanction pénale. Le *code pénal belge de 1867* reprendra les grandes lignes du code Napoléon, en précisant toutefois que les mineurs pourront être placés dans des *maisons de correction*, mais aussi dans des *établissements de réforme et de charité*. Source :

<https://sites.google.com/site/deterwangnestenmansavocats/outils-et-syllabus/historique-du-droit-de-la-jeunesse>, (dernière consultation le 18 octobre 2018)

<sup>6</sup> Selon de Terwangne, Amaury, une première ingérence de l'Etat dans la gestion de la famille apparaît dès le code civil de 1804 et le code pénal de 1810. Plus d'informations disponibles sur <https://sites.google.com/site/deterwangnestenmansavocats/outils-et-syllabus/historique-du-droit-de-la-jeunesse>, (dernière consultation le 11 octobre 2018 )

<sup>7</sup> Il s'agit d'« enfants de moins de 16 ans en danger moral (se livrant à la prostitution, à la débauche, au jeu ou aux trafics) ainsi que [pour] les enfants indisciplinés de moins de 18 ans », Baeselen Xavier, de Fraene Dominique, « Vers une réforme fondamentale de la loi de 1965 relative à la protection de la jeunesse », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2000/11 (n° 1676-

Par ailleurs, la loi de 1912 vise la normalisation des comportements juvéniles, avant tout parce qu'ils constituent une menace pour la paix et l'ordre social. Le dispositif, qui relève d'un nouveau tribunal, celui des enfants, donne tout-puissance au juge qui décide s'il y a lieu ou non d'éloigner l'enfant de son milieu familial supposé « corrompu », en le plaçant dans un centre *ad hoc* de rééducation (École de réforme ou de bienfaisance).

## 1965

La loi de 1965 relative à la protection de la jeunesse, qui abroge celle de 1912 relative à la protection de l'enfance, porte l'âge de la majorité pénale à 18 ans. Le concept d' « enfant en danger » s'élargit, intégrant l'enfant mis en danger par des tiers. La loi se focalise moins sur une visée d'ordre social que sur l'intérêt de l'enfant: « tout enfant mineur doit être protégé lorsque sa santé, sa sécurité, sa moralité ou son éducation sont mises en danger, que le danger soit créé ou aggravé par son milieu ou par son comportement ».

Trois idées directrices en constituent le fondement :

- L'importance du lien familial<sup>8</sup> et du milieu de vie de l'enfant ;
- La protection sociale, en amont du judiciaire, non contraignante ;
- La protection judiciaire, contraignante, en cas d'échec de la protection sociale.

La protection sociale, inscrite de façon prioritaire dans la loi, est néanmoins, dans la pratique, supplantée par la protection judiciaire. Les placements d'enfants par le juge continuent d'être courants.

## 1991

Suite aux réformes institutionnelles de l'Etat belge en 1980 et au transfert de compétences aux Communautés, la protection de la jeunesse – protection sociale et protection judiciaire – relèvent dorénavant de la Communauté française, qui promulgue, en 1991, un nouveau décret relatif à l'aide à la jeunesse, jetant les bases d'une politique propre pour les jeunes et les familles en difficulté. Ce décret, qui instaure l'aide comme un droit et établit le principe de transparence, s'inscrit dans l'esprit de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, adoptée par les Nations Unies en 1989 et ratifiée par la Communauté française de Belgique en 1991<sup>9</sup>.

---

1677), p. 1-63. [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2000-11-page-1.htm>, (dernière consultation le 18 octobre 2018)

<sup>8</sup> En 1959, la tension entre la protection des enfants et les droits parentaux est réactualisée à travers les textes de la cour européenne des droits de l'Homme, qui affirment le droit inaliénable au respect de la vie privée et familiale. L'article 8 sur le droit au respect de la vie privée et familiale stipule que :

« 1° Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance.

2° Il ne peut y avoir ingérence d'une autorité publique dans l'exercice de ce droit que pour autant que cette ingérence est prévue par la loi et qu'elle constitue une mesure qui, dans une société démocratique, est nécessaire à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au bien-être économique du pays, à la défense de l'ordre et à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé ou de la morale, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. » (art. 8)

<sup>9</sup> La Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 constitue le premier texte juridique international ayant force obligatoire, qui énonce les droits fondamentaux de tous les enfants du monde. Les États, en la ratifiant, se sont engagés à lui donner force de loi, à concevoir et mettre en oeuvre des mesures et des politiques qui tiennent compte de l'intérêt supérieur de l'enfant. Les quatre principes fondamentaux sont: « la non-discrimination ; la priorité donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant ; le

L'aide à la jeunesse prend place dorénavant dans un système avec trois degrés d'intervention:

- l'aide sociale générale, accessible à tous, objet d'une demande spontanée. Elle se traduit notamment par les services dits de première ligne (les CPAS, les PMS...);
- l'aide spécialisée, volontaire et négociée, mise en œuvre selon un programme spécifique, en accord avec le *Conseiller* de l'Aide à la jeunesse;
- l'aide contrainte, faisant suite à une intervention judiciaire et exécutée par le *Directeur* de l'Aide à la jeunesse.

Tout enfant en difficulté ou en danger a droit à l'aide spécialisée. « Cette aide tend à lui permettre de se développer dans des conditions d'égalité de chances en vue de son accession à une vie conforme à la dignité humaine<sup>10</sup>. » Elle est octroyée par le Conseiller de l'aide à la jeunesse, du Service d'Aide à la Jeunesse (SAJ). Celui-ci, en accord avec les parents ou le jeune de plus de 14 ans, peut :

- coordonner une aide ou un soin via le réseau de proximité ;
- accompagner le jeune dans une démarche sociale ou administrative ;
- orienter l'enfant vers des services appropriés de deuxième ligne, c'est à dire, mandatés (non accessibles au grand public<sup>11</sup>) ;
- organiser un éloignement exceptionnel et provisoire du milieu familial ;
- ou, si le jeune a plus de 16 ans, lui proposer une mise en autonomie.

Lorsque l'aide du conseiller n'est pas suffisante, n'est pas mise en œuvre, ou encore, quand les parents refusent de coopérer et que l'enfant continue d'être en danger, le Conseiller peut demander au Parquet de saisir le juge de la jeunesse. Celui-ci peut alors imposer des mesures d'aide – aide contrainte –, selon les modalités définies précédemment.

La mise en application de la décision du Tribunal relève du Directeur de l'aide à la jeunesse, du Service de Protection Judiciaire (SPJ).

La loi de 1991 intègre ainsi, par la mise en place de ce dispositif, les revendications issues des critiques du modèle de 1965, (appelées les cinq « D »)<sup>12</sup>:

- **Désinstitutionnaliser**: freiner le recours aux placements en institution, quand cela est possible, en renforçant l'action dans le milieu de vie;
- **Déjudiciariser**: séparer la protection sociale de la sphère judiciaire;
- **Droits**: il s'agit de prendre en compte le point de vue du jeune;
- **Diversions**: il s'agit de trouver des modes de gestion et de règlement des conflits en dehors de la sphère du pénal;
- **Décentraliser**: apporter une aide de proximité aux jeunes et aux familles en difficulté.

---

droit de vivre, de survivre et de se développer ; et le respect des opinions de l'enfant. Les Etats parties à la Convention sont tenus de concevoir et de mettre en oeuvre des mesures et des politiques qui tiennent compte de l'intérêt supérieur de l'enfant. »

<sup>10</sup> Titre II, Chapitre 1er, article 3

<sup>11</sup> Cf. Schéma des sphères professionnelles d'action en FW-B, en annexe

<sup>12</sup> Tulkens, Françoise, De la Belgique, *Revue générale de droit*, 27, p. 201, 1996, [en ligne], <https://www.erudit.org/fr/revues/rgd/1996-v27-n2-rgd02432/1035811ar.pdf>, (dernière consultation le 18 octobre 2018)

## 1998/2004

Le **décret relatif à l'Aide aux enfants victimes de maltraitance** promulgué en 1998 et remplacé par celui de 2004<sup>13</sup> s'inscrit également dans cette vision de l'aide à la jeunesse, privilégiant une intervention sous forme d'aide de proximité, dans le cadre de vie de l'enfant et, si possible, en dehors de la sphère judiciaire.

Le professionnel de « toute première ligne » – celui/celle qui, du fait qu'il/elle est en lien direct avec l'enfant est amené à soupçonner ou voir la maltraitance dont l'enfant est l'objet – est, selon ce décret, « tenu d'apporter aide et protection à l'enfant victime de maltraitance ou à celui chez qui sont suspectés de tels mauvais traitements<sup>14</sup> », dans les limites de sa mission et de sa capacité à agir. A travers son équipe et sa hiérarchie, il peut interpellé tout autre intervenant compétent de son réseau pour se faire accompagner, orienter ou relayer dans la prise en charge de l'enfant<sup>15</sup>. Il peut également faire appel à SOS Enfants ou au service de l'aide à la jeunesse (SAJ), soit afin d'avoir un avis sur une situation, soit en vue de faire un signalement<sup>16</sup>. Ces collaborations doivent cependant respecter les conditions du secret professionnel partagé<sup>17</sup>, c'est-à-dire :

- l'intérêt de l'enfant justifie ce partage d'informations, et l'enfant donne son accord sur ce qui est partagé et avec qui s'effectue ce partage<sup>18</sup> ;
- le receveur du secret est soumis au secret professionnel et est un collaborateur indispensable qui poursuit la même mission que le donneur d'informations<sup>19</sup>;
- le dépositaire ne communique que ce qui est indispensable pour réaliser leur mission commune, dans l'intérêt de l'enfant<sup>20</sup>.

---

<sup>13</sup> Plus d'information disponible dans l'analyse du CERE: Faniel, Annick, « Le professionnel confronté à une situation de maltraitance d'un enfant: une réalité professionnelle et humaine complexe », 2015, [en ligne], [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/1\\_professionnel\\_et\\_maltraitance\\_def.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/1_professionnel_et_maltraitance_def.pdf)

<sup>14</sup> Titre Ier, Art. 3. § 1er.

<sup>15</sup> Notons qu'il est ainsi possible, pour les professionnel.le.s, de demander un avis à ces institutions, à titre d'information, en gardant l'anonymat de l'enfant et le leur. Par contre, un signalement ne peut se faire dans l'anonymat.

<sup>16</sup> Une demande d'avis peut s'effectuer en gardant l'anonymat de l'enfant et le sien. Par contre un signalement ne peut être effectué dans l'anonymat.

<sup>17</sup> Source : Le secret professionnel : « le devoir de taire, la force de nommer », brochure de la commission de coordination d'aide aux enfants victimes de maltraitance du Brabant wallon, p.19, [en ligne], [http://www.one.be/fileadmin/user\\_upload/professionnels/SOS/Brochure\\_Secret\\_Professionnel\\_CCAEVM\\_Brabant\\_Wallon\\_2018.pdf](http://www.one.be/fileadmin/user_upload/professionnels/SOS/Brochure_Secret_Professionnel_CCAEVM_Brabant_Wallon_2018.pdf) ( dernière consultation le 06 novembre 2018)

[www.one.be/fileadmin/user\\_upload/accomp/sos/protocole\\_spj-saj-SOS.doc](http://www.one.be/fileadmin/user_upload/accomp/sos/protocole_spj-saj-SOS.doc),

(dernière consultation le 26 octobre 2018)

<sup>18</sup> S'il s'agit d'un mineur d'âge ne disposant pas d'une capacité de discernement suffisante, l'accord devra être donné par ses parents ou représentants légaux, sauf si l'intérêt de l'enfant s'y oppose (articles 8§1 et article 12 Loi 22 août 2002 relative aux droits du patient).

<sup>19</sup> Les missions des professionnel.le.s en contact avec les familles ne sont pas toujours semblables. A titre d'exemple, un policier et une assistante sociale effectuant une visite à domicile dans une famille ne partagent pas les mêmes missions. Ainsi, certains faits perçus (comme un travail non-déclaré) relèveront du secret professionnel pour l'assistante sociale, mais le policier sera dans le devoir de dénoncer l'infraction, de par sa mission.

<sup>20</sup> Ainsi, dans l'exemple pris précédemment, l'assistante sociale ne doit pas informer ses collègues du fait que le parent de l'enfant effectue un travail non déclaré sauf si ce fait a une incidence sur la maltraitance de l'enfant et que la connaissance de cette information peut amener à une action qui améliorerait la situation de maltraitance de l'enfant en question.

Selon nous, les questions fondamentales que doit se poser le/la professionnel.le avant de partager des informations avec un

Finalement, les professionnel.le.s de (toute) première ligne peuvent aussi, de façon exceptionnelle, en cas de danger grave et imminent concernant un mineur, contacter le Procureur du Roi ou le Parquet<sup>21</sup>.

Toutefois, quand il s'agit d'une situation de suspicion de maltraitance ou de maltraitance qui ne nécessite pas une intervention auprès du Parquet, les équipes pluridisciplinaires de **SOS enfants**<sup>22</sup> représentent des acteurs privilégiés de l'aide de première ligne. Instaurée par le décret de 1985<sup>23</sup>, elles ont notamment pour missions d'établir une évaluation ou un bilan de la situation de l'enfant et de sa situation dans son milieu familial ainsi que de lui apporter une aide appropriée dans son cadre de vie, en s'appuyant prioritairement sur le réseau psycho-médico-social de proximité. Elles collaborent également avec les services de deuxième ligne, mandatés par le conseiller de l'aide à la jeunesse et, en ultime recours, lorsque l'aide de deuxième ligne ne permet pas/plus de protéger l'enfant, avec le directeur de l'aide à la jeunesse.

## 2007

Finalement, face aux difficultés d'interaction entre les acteurs des différents services de première ligne – psycho-médico-sociaux – et entre ceux-ci et l'institution judiciaire, afin d'optimiser l'articulation de ces différents services, un protocole d'intervention entre le secteur médico-psycho-social et le secteur judiciaire est élaboré et signé en 2007 par les ministres compétents relatifs.

La collaboration entre le secteur psycho-médico-social et le secteur judiciaire pose notamment la question du partage d'informations – quelles informations partager ? – Car, si les professionnels du secteur psycho-médico-social sont soumis au secret professionnel, selon l'article 29 du Code d'instruction criminelle, les fonctionnaires ne le sont pas et doivent informer le procureur du Roi de tout crime ou délit dont ils acquièrent la connaissance dans l'exercice de leur fonction<sup>24</sup>. Néanmoins, selon le protocole mentionné, « les pièces relatives à la personnalité de l'enfant et au milieu dans lequel il vit ne pourront jamais être invoquées dans le cadre de poursuites pénales ou versées comme telles dans un dossier à l'information auprès du Parquet ou à l'instruction<sup>25</sup>. »

---

autre professionnel sont :

- Quelle est sa mission ? Est-elle la même que la mienne, ou non ?
- Doit-il dévoiler ce secret ou non, selon ses missions ?
- Risque-t-elle de dévoiler ce secret à d'autres personnes ?
- Qu'a-t-il/elle besoin de savoir pour aider l'enfant dans le cadre de son travail, de sa mission ?
- Qu'est-ce que je sais mais que je garde pour moi, parce que c'est sans intérêt pour son travail ?

<sup>21</sup> Pour des informations détaillées concernant cette procédure, cf. « Que faire si je suis confronté à une situation de maltraitance d'enfant ? m'appuyer sur un réseau de confiance », brochure éditée par l'ONE, 2014, p.13, [en ligne], [http://www.one.be/fileadmin/user\\_upload/accomp/sos/121217\\_Brochure\\_Maltraitance.pdf](http://www.one.be/fileadmin/user_upload/accomp/sos/121217_Brochure_Maltraitance.pdf)

<sup>22</sup> Ces structures dépendent de l'ONE. Chaque équipe contient au minimum un médecin (généraliste ou pédiatre), un psychiatre ou pédopsychiatre, un licencié en droit, un assistant social, un psychologue, un secrétaire et un coordinateur, « afin d'assurer une approche médicale, psychiatrique, psychologique, sociale et juridique de toute situation. »

<sup>23</sup> Source: <http://www.droit.fundp.ac.be/pdf/faculte/D984.pdf>

(dernière consultation le 26 octobre 2018)

<sup>24</sup> Cf. Note 19

<sup>25</sup> Protocole d'intervention entre le secteur médico-psycho-social et le secteur judiciaire [en ligne], [http://www.aideala jeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_navsecured&u=0&q=0&hash=72b4e2c903c46efdcebb31e19fb08b8dc](http://www.aideala jeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_navsecured&u=0&q=0&hash=72b4e2c903c46efdcebb31e19fb08b8dc)

## Conclusion

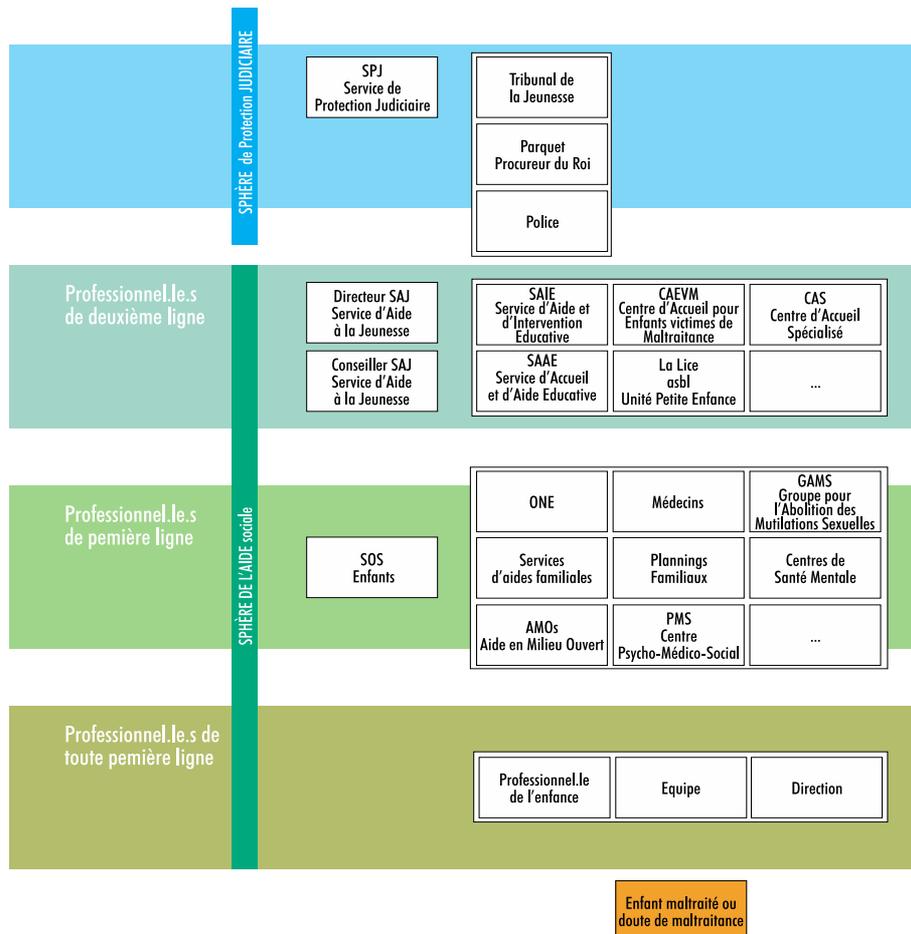
Agir pour aider un enfant lorsqu'il y a soupçon de maltraitance, c'est avant tout, pour le professionnel en lien direct avec l'enfant, chercher de l'aide, d'abord au sein de son équipe et de sa hiérarchie, ensuite dans son réseau. Mais que faire lorsqu'on ne reçoit pas l'écoute nécessaire au sein de son équipe ou de sa direction ?

D'autre part, si la complexité des situations menant à la maltraitance d'enfants implique la nécessité d'interventions de professionnels.le.s de divers horizons (psychologues, assistants sociaux, infirmiers...), l'articulation de cette aide implique un partage nécessaire d'informations aux limites fluctuantes et peu claires. Dans chaque cas, évaluer ce que l'on peut partager et avec qui reste toujours un exercice difficile qui peut être lourd de conséquences.

Finalement, régulièrement, le.la professionnel.le de toute première ligne qui fait part d'un soupçon de maltraitance ou d'une maltraitance avérée à sa hiérarchie ou à des professionnels de son réseau (PMS, par exemple) ne reçoit ensuite aucune information en retour, étant donné le secret professionnel. Comment, alors, vivre au quotidien la souffrance de l'enfant maltraité ? Quels sont les effets de cette absence de communication sur le professionnel de toute première ligne et dans sa relation avec l'enfant en question ?

# Annexe

## L'ENFANT MIS EN DANGER LES SPHÈRES PROFESSIONNELLES D'ACTION EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES SCHEMA: CERE ASBL - 2018



# **L'autonomie**

## **dans les apprentissages scolaires :**

### **focus sur les pratiques de l'école Roi Baudouin**

#### **à Spa**

[p – 12 ans]

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends ».  
Benjamin Franklin, XVIIIe siècle

Par Caroline Leterme

Photographies : Caroline Leterme

Mots clés : apprentissage, autonomie, école.

*« On fait autonomie ! Prenez votre cahier d'autonomie, et vous pouvez y aller. Aujourd'hui, j'ai ajouté deux ateliers libres ici : une feuille de majuscules, et une fiche sur avoir et être au présent. »* Madame Maryse introduit la période d'autonomie dans sa classe de troisième primaire. En une minute, chaque enfant s'est emparé de son cahier et d'un bac d'activité. Certains sont passés prendre un casque anti-bruit ; tous se dispersent librement dans la classe : allongés au sol sur des tapis ; dans de petits fauteuils avec une tablette ; seul ou par deux ou trois à des pupitres, sur une chaise ou un ballon... Si l'une ou l'autre activité passe par l'écrit, la majorité se fait par la manipulation : des fiches plastifiées avec des cubes ou cônes de couleurs, des Lexidata, des cubes et barrettes pour la numérisation...



## **Pourquoi avoir introduit l'autonomie en classe ?**

De l'autre côté du couloir, dans la seconde classe de troisième, le même scénario se joue, dans la classe de Madame Delphine et Monsieur Fabien. Ce dernier confie qu'il y a quelques années, il n'en pouvait plus : une classe particulièrement « *peu scolaire* » - « *les enfants étaient peu motivés ou endormis, ils subissaient...* » - lui fait ressentir les limites d'un enseignement classique. « *Soit je changeais ma façon d'enseigner, soit j'arrêtais...* »

### **Apprendre en manipulant**

Par ailleurs, les enseignants étaient frustrés d'avoir à leur disposition un magnifique matériel, mais en un ou deux exemplaires seulement pour vingt-deux élèves... Tous trois sont convaincus de l'importance de la manipulation, d'où leur envie que chaque élève puisse réellement s'emparer du matériel.

Comme le rappellent certains experts du développement global de l'enfant, celui-ci est ancré dans le monde physique et concret ; il apprend dès lors mieux à travers l'introduction d'objets de manipulation dans la séquence d'apprentissage. D'autant que, selon les théories cognitives et motivationnelles, la manipulation permet non seulement de concentrer l'attention des enfants, mais aussi d'encourager leur motivation à apprendre par le biais de l'engagement physique – et plus seulement intellectuel – qu'elle impose. De fait, nombreux sont les pédagogues et enseignants – pensons seulement à Maria Montessori ou Célestin Freinet, qui a d'ailleurs été la première source d'inspiration de Monsieur Fabien – à plaider pour une utilisation intense d'un matériel varié, mis librement à disposition des enfants...

Et, outre qu'il rend l'apprentissage amusant et intéressant, le matériel de manipulation aide aussi les élèves à transformer des idées abstraites en idées concrètes. Ceci est particulièrement le cas pour l'enseignement des mathématiques où l'utilisation de matériel permet d'illustrer des concepts, d'établir des liens (régularités, relations, différences, similitudes...) et ainsi de mieux comprendre et ancrer les nouveaux apprentissages.<sup>1</sup>



### **Apprendre à son rythme**

Les enseignants spadois soulignent également leur préoccupation que chaque élève puisse avancer à son rythme. En effet, allier les plus faibles à « *ceux pour qui ça roule* » dans un enseignement frontal est impossible. De même, ils veulent laisser les enfants fonctionner librement par essais-erreurs, sans traces écrites d'échec. Enfin, le fait qu'ils ne fassent pas tous tout en même temps présente aussi l'avantage de réduire les comparaisons et la compétitivité.



---

<sup>1</sup> Au sujet de l'importance de la manipulation dans l'apprentissage des mathématiques, avec un aperçu de matériel adapté au cycle primaire, voir par exemple : [https://www.csdl.ca/images/stories/pdf/educatifs/INFO/info\\_services\\_ducatifs\\_avril\\_2013.pdf](https://www.csdl.ca/images/stories/pdf/educatifs/INFO/info_services_ducatifs_avril_2013.pdf) (consulté le 11/12/2018)

Monsieur Fabien a donc choisi de rester et, en lien avec ses collègues Maryse et Delphine<sup>2</sup>, d'introduire des activités d'autonomie. Avec son lot naturel d'essais et erreurs, leur système s'affine d'année en année.

## Comment fonctionne l'autonomie ?

Actuellement, ils fonctionnent dans leurs classes avec une période<sup>3</sup> d'autonomie par jour. Avant la rentrée scolaire, ils ont relu tout le programme, et ont préparé des ateliers d'autonomie pour chaque période de l'année par compétences : calculer / grandeurs / logique / solides et figures pour maths ; lire / écrire pour français<sup>4</sup>. Chaque activité est classée dans une de ces catégories et rangée dans une boîte ou un classeur, avec un code apposé en évidence sur chacun d'eux.



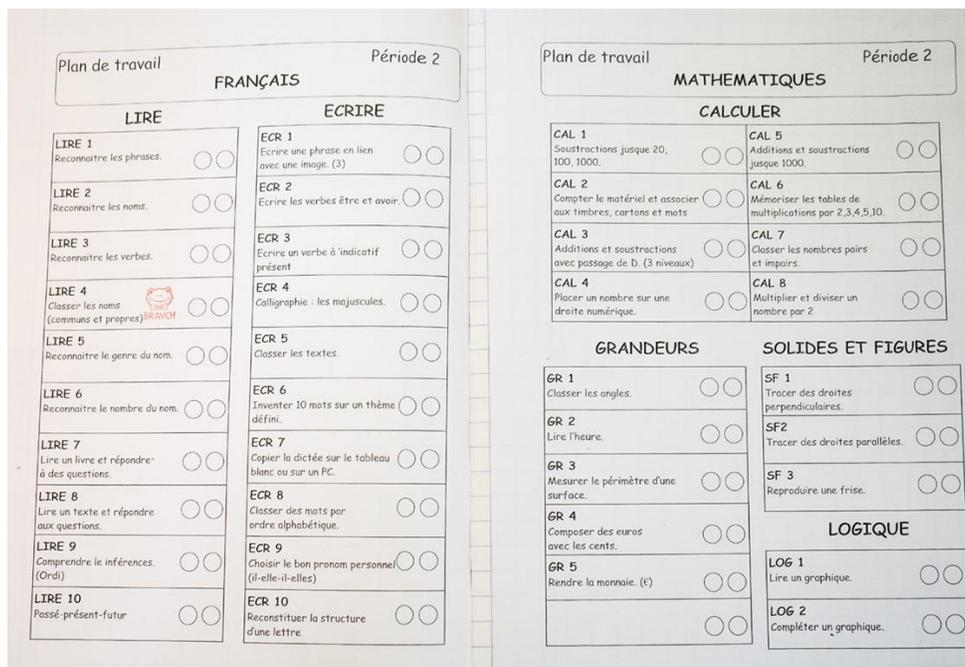
Pendant la première période de l'année, les ateliers s'effectuent sur les acquis de la 2<sup>ème</sup> primaire ; pendant la deuxième période, sur les acquis de la première période ; etc. Cela permet aux enfants de se sentir suffisamment à l'aise avec les exercices ; aussi, il s'agit d'un temps de remédiation pour ceux qui en ont besoin. Autre avantage aux yeux de Madame Maryse : le temps d'exercitation peut être réduit lors des leçons, car il a lieu lors des périodes d'autonomie.

---

<sup>2</sup> Tous trois sont instituteurs depuis une (petite) vingtaine d'années.

<sup>3</sup> Une période de 50 minutes.

<sup>4</sup> Par manque de temps, et aussi parce que cela demande davantage de matériel (et d'isolement nécessaire des élèves), ils n'ont pas encore pu faire : parler / écouter.



Chaque enfant possède un cahier d'autonomie, dans lequel sont collées au début de chaque période deux feuilles de route : une liste pour les ateliers de mathématiques, l'autre destinée à ceux de français. Quand l'élève a participé à un atelier, il colorie un rond à côté de son intitulé ; il peut aussi demander qu'il soit validé par l'enseignant. Dans l'absolu, les élèves sont totalement libres de choisir les ateliers qu'ils font. En pratique, « *cela demande quand même du contrôle, qu'on les guide un peu : pour certains, cette autonomie dans le choix ne va pas tout seul* », dit Monsieur Fabien. Et Madame Maryse de compléter : « *de temps en temps, je leur propose un moment d'arrêt sur image pour voir où ils en sont, combien d'ateliers ils ont déjà faits... Et si par exemple un élève n'a fait que du calcul jusque là, je l'invite à aller réaliser des activités en français* ».

L'expérience a montré aux enseignants que la feuille de route – qui sert de guide aux enfants – doit être simple, sans informations superflues. Les intitulés des activités sont simples également et, si possible, contiennent déjà la consigne, comme par exemple, cette dénomination d'atelier : « *écrire 10 mots* ».



Enfin, la question de l'organisation de l'espace est importante : il doit être suffisamment grand et offrir différentes possibilités aux enfants. « *On n'impose pas de place de travail – s'ils doivent s'étaler, ils s'étalent...* », dit Madame Maryse, qui explique aussi qu'ils ont le choix de s'isoler par rapport aux autres, d'être assis sur une chaise ou un ballon, seul sur un banc ou à plusieurs...



## Quels sont les bénéfices de l'autonomie ?

### Que disent les enfants de l'autonomie ?

Iris aime tous les ateliers. Clara « aime bien faire des calculs, et lire un peu aussi ». Manoé trouve qu' « il y a des activités cool », tout comme Lykka, qui ajoute : « j'aime bien parce qu'on est autonome, et j'aime bien les Eurêka, parce qu'on fait des recherches et on peut trouver plein de mots rigolos ». Mais ça veut dire quoi, pour elle, être autonome ? « Que Madame ne vient pas tout le temps nous dire chic et chac... »

### La libre circulation, le respect du rythme de chacun, le libre choix

Les enseignants pointent divers bénéfices. Il y a la libre circulation des enfants, qui à la fois leur permet de choisir la position qui leur convient le mieux et de nourrir leur besoin de mouvement. Madame Maryse trouve aussi que travailler en autonomie est satisfaisant à la fois pour les élèves dits « faibles » et les dits « plus avancés » : « je sais prendre le temps pour un enfant, par exemple revoir les angles avec lui pendant l'autonomie, tandis que d'autres avancent sur d'autres choses... »



Elle apprécie énormément que l'autonomie lui permette de pouvoir respecter le rythme de chacun, ainsi que le calme qui règne dans la classe pendant ces périodes.

## L'apprentissage de l'autonomie

Puis il y a l'apprentissage de l'autonomie proprement dite : « *il s'agit d'apprendre à se mettre un cadre soi-même, sans être sous contrôle de l'enseignant* », explique M. Fabien. Il rejoint en cela le postulat de Philippe Meirieu<sup>5</sup> pour qui l'autonomie n'est pas un don mais relève de l'ordre d'une capacité à comprendre et à maîtriser des situations, la capacité « à faire face ». Et selon lui, « *cette capacité s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place* ». Ainsi, Meirieu invite les enseignants à partir du présupposé que « *tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - et que c'est à nous, dans nos classes, à inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie.* »<sup>6</sup>

## Conclusion

Dans cet exemple d'un dispositif pédagogique de travail en autonomie pour des élèves de primaire, nous retrouvons des préoccupations traduisant bien les défis de l'enseignement à l'heure actuelle : le respect du rythme et des besoins de chaque enfant, la motivation de l'enseignant à créer un climat agréable et épanouissant pour tous, ou encore la volonté de sortir de la stigmatisation de l'échec et de la « dictature des notes ». Et, si l'autonomie ne constitue qu'un temps de la journée, elle se veut appartenir à un concept plus large, de « classe flexible », qui revisite petit à petit les règles conventionnelles du fonctionnement scolaire.<sup>7</sup>

Les enseignants interrogés dans le cadre de cette analyse sont conscients des limites imposées par le système institutionnel (de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de leur établissement), qui ne leur permet pas une liberté pédagogique totale. Ils s'en accommodent tout en tâchant de faire bouger les lignes petit à petit. Ainsi, ils observent avec plaisir que l'autonomie se répand d'année en année chez d'autres collègues et ne renoncent par exemple pas à leur idée de parvenir un jour à un mode d'évaluation totalement exempt de notes chiffrées.

---

<sup>5</sup> Philippe Meirieu (1949) est un chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Il a été l'inspirateur de réformes pédagogiques.

<sup>6</sup> <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>, consulté le 6/12/2018.

<sup>7</sup> Voici quelques exemples d'aspects concrètement mis en place par les enseignants, qui les rassemblent sous la désignation de « classe flexible ». Les enfants ne sont plus assignés à une place fixe ; ils peuvent en changer librement tous les jours. On évolue dans la classe en pantoufles ou chaussettes, afin que le sol reste suffisamment propre pour pouvoir s'y allonger. Pendant les périodes d'autonomie, les élèves peuvent aller d'une classe de troisième année à l'autre (séparées par le seul couloir), afin de découvrir et réaliser d'autres exercices visant les mêmes compétences. Par ailleurs, les évaluations ne sont pas chiffrées : la compétence visée par l'évaluation est simplement signalée par l'enseignant après correction comme acquise ou non acquise.

Ce que nous retiendrons donc, avant tout, c'est bien la nécessaire quête d'une plus grande cohérence entre intentions et pratiques pédagogiques. En favorisant le travail en équipe et « inter-classes », en s'interrogeant sur leurs pratiques et en se permettant d'évoluer par essais-erreurs, les instituteurs de l'école Roi Baudouin activent quelques leviers immédiatement praticables pour tout enseignant, quels que soient, *in fine*, les dispositifs et méthodes pédagogiques choisis !

Que cette pratique de classe en autonomie puisse prendre de l'ampleur dans d'autres écoles et d'autres matières (éveil, langues, sciences...), avec un maximum de diversité dans les médiums utilisés – afin de correspondre au mieux aux préférences de chaque élève et pour favoriser la pleine expression des compétences des enfants – pourrait élargir les expériences et continuer le développement d'autres formes d'apprentissages ! Cette analyse montre que les moyens disponibles, couplés à la créativité des enseignants, permettront à chacun.e de franchir le pas...



Madame Delphine Piret m'a introduite à sa pratique de l'autonomie en m'accueillant dans sa classe (alors de 1ère primaire) le 5 juin 2018. Monsieur Fabien Sépul m'a consacré sa pause de midi le 16 novembre 2018 pour m'en (ré)expliquer les motivations, l'organisation ou encore les bienfaits. Enfin, Madame Maryse Manset m'a ouvert sa classe le 29 novembre 2018, où j'ai pu observer les élèves au travail et échanger avec elle sur son expérience. Merci à tous les trois !

De même, lors de mes visites, les enfants – avec toute leur spontanéité – n'ont pas hésité à m'expliquer ce qu'ils étaient en train de faire, à me laisser les photographier ou à répondre à mes questions. Merci à eux également !



# Enfants et jeunes adolescent·e·s face aux images violentes et sexuelles : comment les accompagner ?

[12 - 18 ans]

Par Lola Clavreul-Prat

Mots clés : hypersexualisation, sexuel, violence, image, accompagnement

Les images de toutes sortes peuplent notre quotidien. Les dernières tendances en matière de réseaux sociaux accentuent cette tendance et montrent qu'il est désormais plus rapide, plus facile, plus efficace de communiquer avec des images : Twitter avait réduit les messages à 280 caractères, Instagram, Tik-Tok<sup>1</sup>, Snapchat permettent désormais de (quasiment) se passer de texte.

Moyen privilégié de communication, les images sont disponibles voire imposées au regard de tou·te·s, dès le plus jeune âge. Parmi ces images, deux catégories semblent problématiques lorsqu'elles sont interceptées par le regard des plus jeunes : les images violentes et les images à caractère sexuel.

Avec l'avènement d'Internet, et plus encore, avec la généralisation des smartphones et de la connexion continue depuis les années 2000, la pornographie a « *pénétré dans le monde des jeunes, leur chambre à coucher en particulier*<sup>2</sup> ». Les images sexuelles surgissent au détour d'une faute de frappe, ou par le biais de fenêtres pop-up intempestives. Elles sont également présentes au quotidien, dans les multiples publicités présentes dans l'espace public, mais également dans les clips musicaux, dans les programmes TV... C'est une partie du phénomène que l'on nomme *hypersexualisation*.

---

<sup>1</sup> [https://focus.levif.be/culture/multimedia/tik-tok-c-est-quoi-cette-nouvelle-appli-qui-cartonne/article-normal-1062961.html?cookie\\_check=1545380823](https://focus.levif.be/culture/multimedia/tik-tok-c-est-quoi-cette-nouvelle-appli-qui-cartonne/article-normal-1062961.html?cookie_check=1545380823)

<sup>2</sup> Mercier, É. (2016). *Pornographie, nouveaux médias et intimité normative dans les discours sur l'hypersexualisation des jeunes*. Canadian Journal of Communication, 41(2)

Quant aux images violentes, on s'inquiète non seulement de celles que l'enfant pourrait voir dans un journal télévisé, et qui montrent une violence réelle, mais aussi de celles avec lesquelles l'enfant pourrait être en contact dans le cadre d'un film ou d'un jeu vidéo.

## **Impact des images violentes et sexuelles sur le développement et le comportement des plus jeunes**

S'il s'agit de protéger les jeunes, c'est d'abord dans un souci de les prévenir du stress et du sentiment d'insécurité que ces images pourraient susciter chez eux/elles. Mais les parents et les professionnels sont nombreux/euses à s'inquiéter de l'impact que ces images pourraient avoir sur leur comportement.

On voit régulièrement paraître des articles de presse dénonçant les corrélations qui existeraient entre la consommation de telles images et des passages à l'acte violents ou à caractère sexuel. Pourtant, les résultats de recherches scientifiques récentes ne sont pas alarmants. Ainsi, par exemple, l'âge de la première relation sexuelle est relativement stable depuis plusieurs décennies. Qu'il s'agisse de contenus violents ou sexuels, les scientifiques s'accordent sur l'essentiel : *« il n'est pas approprié d'y être confronté régulièrement lorsque l'on est trop jeune. Par contre, rien n'indique scientifiquement que l'un et l'autre ont un impact significatif sur les adolescents en général et leurs comportements. Tout au plus, ils constitueront un facteur explicatif mineur, parmi d'autres, de certaines situations impliquant des jeunes qui présentent une fragilité particulière du côté de la violence ou des excès comportementaux<sup>3</sup>. »*

## **Stratégies d'adaptation face à ces images**

Il nous faut préciser qu'il existe une différence entre les images choisies et les images subies, et que l'impact de ces images et l'accompagnement nécessaire auprès de l'enfant est bien différent dans les deux cas.

Selon Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste français, face aux images violentes ou sexuelles, les enfants peuvent adopter trois stratégies : la mise en mots, les scénarios intérieurs et la symbolisation sur un mode émotionnel, sensoriel et moteur<sup>4</sup>. La mise en mots est plus ou moins facile selon l'âge de l'enfant et selon sa capacité à verbaliser non seulement ce qu'il/elle a vu, mais également ce que cela lui a fait ressentir au niveau des émotions et des sensations corporelles.

---

<sup>3</sup> Minotte, P. (2017) *Coopérer autour des écrans*. Ed. Yapaka

<sup>4</sup> Tisseron, S. (2005) *L'Enfant au risque des médias*, disponible en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2005-1-page-15.htm> (dernière consultation le 18 décembre 2018)

Les scénarios intérieurs consistent à rejouer par le récit ou par le jeu la situation ou les actions vues, et pour lesquelles il existe une difficulté d'interprétation immédiate. Cela peut se faire par exemple à travers les jeux ou la manipulation d'objets.

La troisième façon de prendre de la distance face à ces images, est de jouer (plus ou moins consciemment) à reproduire ce que l'enfant a vu : c'est l'imitation par le jeu qui permet alors d'absorber le choc émotionnel ressenti, et de le dépasser.

Le cadre est essentiel : pour toutes ces stratégies, il faut qu'un·e interlocuteur/trice puisse valider le choc ressenti et la stratégie adoptée par l'enfant pour dépasser ce choc. « *Il n'y a jamais* » l'enfant et les images », *mais il y a toujours l'enfant, les images, sa famille, son environnement, ses copains, l'école... et c'est tout cela qui organise ses attitudes futures*<sup>5</sup> ». L'environnement et les modèles de l'enfant vont alors soit renforcer soit contredire ce qu'il a pu voir.

## **Un impact modéré par les ressources individuelles**

Une étude qualitative menée en 2016 sous la direction de Sophie Jehel<sup>6</sup> interroge les impacts psychosociaux des images violentes, haineuses et sexuelles sur la construction identitaire et la vulnérabilité des adolescent·e·s<sup>7</sup>. Partant du constat que la proximité rapide et facile des images sexuelles et/ou violentes constitue une nouveauté dans les conditions de socialisation, les chercheurs/euses responsables de cette enquête émettent l'hypothèse que cela représente une difficulté pour les plus jeunes. Ils.elles notent par ailleurs que de nombreux/ses expert·e·s en psychiatrie ont relevé que des mineur·e·s délinquant·e·s sont imprégné·e·s d'images de violence et de pornographie. Or, nombreux.ses sont les jeunes à être exposé·e·s aux images violentes et sexuelles, sans pour autant basculer dans la délinquance. Il s'agit donc de comprendre quels sont les liens entre la consommation d'images sexuelles, violentes et haineuses, et la construction identitaire à de l'adolescence, en essayant de comprendre quelles stratégies de distanciation sont adoptées par les adolescent·e·s en fonction de leur environnement social, culturel et affectif.

L'étude met en évidence que l'impact des images violentes, sexuelles ou haineuses est modéré par le capital social, culturel et affectif. Face à ces images, les jeunes mettent en place des stratégies diverses et n'ont donc pas une vulnérabilité commune. Il faut dès lors prendre en compte à la fois leur capacité de symbolisation, la qualité de la médiation parentale, mais aussi le niveau d'accès (et de limitation d'accès) aux écrans durant l'enfance.

---

<sup>5</sup> *Idem*

<sup>6</sup> Sophie Jehel est maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris 8/CEMTEI (Centre d'études sur les médias, les technologies et l'internationalisation). Sociologue des pratiques médiatiques de jeunes et spécialiste en éducation aux médias : <https://expertes.fr/expertes/67999-sophie-jehel> (dernière consultation le 18 décembre 2018)

<sup>7</sup> Jehel, S., & Attigui, P. (2018). *Les adolescents face aux images violentes, haineuses et sexuelles*, Mission de Recherche Droit et Justice).

Impossible de faire des généralités quant aux effets des images violentes et à caractère sexuel sur les jeunes : ces images n'ont pas d'effets directs mais font l'objet d'une appropriation active et critique individuelle. Ces effets sont modérés par les ressources interprétatives que chaque sujet est en mesure de mobiliser. « Si la pornographie peut avoir un fort pouvoir émotionnel, ses images n'ont pas pour autant le pouvoir magique d'implanter ex nihilo des préjugés sexistes<sup>8</sup> ». De même, les images violentes n'ont pas vocation à transformer les enfants et les jeunes en délinquant·e·s d'un coup de baguette magique.

## **Un nécessaire accompagnement à l'usage des médias**

Nous l'avons vu, dans cette confrontation aux images violentes et sexuelles, l'environnement et les personnes ressources de l'enfant jouent un rôle essentiel. Un accompagnement peut être mis en place par les parents, mais aussi par le personnel éducatif des écoles, les éducateurs/trices, etc.

La violence et la sexualité font partie de notre société : leur mise en image peut avoir différents objectifs : attirer l'attention, subjuguier, exciter, pousser à l'achat, déjouer certaines pulsions, etc. Il s'agit donc d'accompagner les enfants et les jeunes dans une lecture et une compréhension globale de ces images auxquelles ils/elles sont confronté·e·s. Plutôt que de parler d'éducation aux médias, il s'agit peut-être d'envisager un accompagnement à leur usage. Le fait d'accompagner, plutôt que d'éduquer permet d'entrer dans une logique horizontale et de mobiliser les ressources des enfants et des jeunes. (Per)mettre des mots sur les émotions et sensations ressenties devant ces images permet d'éclairer ce qui se joue en chacun·e d'eux/elles et de mettre en évidence l'impact individuel des images. Mais cela permet également de s'appuyer sur les ressources et sur les compétences des jeunes en termes d'appropriation critique et technique, et par là, de valoriser leurs propres compétences. C'est sans doute dans cette attention portée à la parole, aux sensations et émotions, et aux compétences que l'on pourrait observer une convergence de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS), et de l'éducation aux médias, deux champs essentiels à l'élaboration des citoyen·ne·s de demain.

---

<sup>8</sup> Vörös, F. (2012). *Les ados et le porno: analyse d'une controverse*. La santé de l'Homme, (418), 16-18.

# Réflexion sur la période postnatale

[0 - 3 ans]

Par Annick Faniel

Mots-clés : post-partum, naissance, bébé, allaitement, maternage, grossesse

Après un accouchement, il n'est pas rare de lire ou d'entendre « tout s'est bien passé. Le bébé et la maman se portent bien ». Cependant, derrière ces mots de « convenance » et d'expression relative à la santé physique principalement, des réalités diverses se présentent. Des discussions avec de nouveaux parents sur les suites de l'accouchement et le vécu des premières semaines de vie commune avec son nouveau-né peuvent mettre en relief une série de difficultés jalonnant ces premiers moments de vie, avec plus ou moins de souffrance. « Après cet accouchement par césarienne d'urgence, j'ai eu du mal à me sentir mère. J'avais l'impression d'un bébé surprise qui n'était pas le mien » (témoignage d'une jeune maman). D'autres racontent qu'elles ont eu des problèmes avec l'allaitement, d'autres encore que leur enfant ne dort pas... Et de façon générale, il est fréquent d'entendre : « On ne s'attendait pas à ça après l'accouchement ! ». En effet, il s'agit d'une période fortement marquée :

- par la nouvelle cohabitation avec son tout-petit dont il faut s'occuper 24 heures sur 24,
- par des tissages sensoriels et affectifs fragiles, en construction,
- par une psyché féminine bouleversée,
- par des changements du corps qui n'est ni enceint, ni habituel, souvent déroutant,
- par des chamboulements biologiques, psychiques et relationnels, parfois même psychologiques ou spirituels.

Cette période qui suit l'accouchement est intense et exceptionnelle, et concerne tous les nouveaux parents. Elle nous semble intéressante à aborder au sein de cette analyse pour deux raisons :

- d'une part, elle regorge de croyances à propos de la maternité, de l'évolution du bébé et de la parentalité, croyances qui conditionnent encore aujourd'hui certains comportements parentaux

parfois en décalage avec les connaissances actuelles sur les besoins et le développement du nourrisson et du tout-petit ;

- d'autre part, elle fait l'objet d'une réflexion dans un ouvrage récent qui inspire notre raisonnement : « Le quatrième trimestre de la grossesse<sup>1</sup> » par Ingrid Bayot, sage-femme et formatrice en périnatalité et allaitement<sup>2</sup>. Il questionne notre Histoire, envisage la naissance de façon holistique et révèle les héritages, les « fantômes » qui influencent encore aujourd'hui les représentations parentales et l'image de la maternité.

## Les connaissances à propos de l'enfant

Depuis quelques décennies, nos représentations du bébé ont beaucoup changé. Elles sont nourries par de nouveaux savoirs sur les phases de son développement, des connaissances et études sur le lien d'attachement, sur l'allaitement, ses apprentissages et aptitudes langagières et motrices, sur sa socialisation ou encore sur le développement de son cerveau et l'épigénétique<sup>3</sup>.

### Le développement du cerveau à travers les recherches en neurosciences affectives et sociales

Depuis environ 15 ans, les recherches en neurosciences affectives et sociales permettent de comprendre comment l'enfant se développe. « Elles nous disent que l'enfant est un être en construction, que son cerveau est beaucoup plus fragile et beaucoup plus immature que ce qu'on imaginait jusqu'à présent » explique Catherine Gueguen, pédiatre<sup>4</sup>. Elle précise également qu'une grande partie de notre cerveau est dévolue aux relations sociales, par conséquent que l'environnement social, affectif, agit directement et en profondeur sur le cerveau cognitif mais aussi affectif. Toutes les expériences relationnelles modifient donc en profondeur et en permanence le cerveau de l'enfant, dont la plasticité est très importante et dès lors plus malléable que celui de l'adulte.

---

<sup>1</sup> Informations et détails concernant le livre d'Ingrid Bayot: *Le quatrième trimestre de la grossesse*, Editions érès, Coll. 1001BB, 2018: <https://www.editions-eres.com/ouvrage/4178/le-quatrieme-trimestre-de-la-grossesse-1001bb-ndeq157> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

<sup>2</sup> Ingrid Bayot: <http://www.ingridbayot.com/> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

<sup>3</sup> L'épigénétique est la discipline de la biologie qui étudie la nature des mécanismes modifiant de manière réversible, transmissible (lors des divisions cellulaires) et adaptative l'expression des gènes. En matière d'évolution, l'épigénétique permet d'expliquer comment des traits peuvent être acquis, éventuellement transmis d'une génération à l'autre ou encore perdus après avoir été hérités.

<sup>4</sup> Voir la conférence du Dr Catherine Gueguen, pédiatre, au sujet de son livre *Pour une enfance heureuse* qui explique l'apport des neurosciences affectives dans la compréhension du développement de l'enfant. <https://www.youtube.com/watch?v=DvcJtnZCfU> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

### Les bébés ont des compétences

Maya Gratier, professeure de Psychologie du Développement à l'Université Paris, dans la série documentaire LSD consacrée au génie des bébés<sup>5</sup>, souligne que « les bébés ont des compétences supérieures aux adultes. L'ancien modèle d'une expertise, connaissance qui s'accroît avec l'âge, est dépassée, puisqu'on sait que les bébés distinguent mieux les visages humains que les adultes par exemple. On sait aussi qu'ils ont des capacités de distinction, de discrimination d'émotions précises dans les visages, dans la voix...».

### La conscience de soi

Elle aborde également la question de la conscience de soi. « On a des connaissances sur la conscience de soi, sur la façon dont la conscience de soi se développe. Longtemps, on a pensé que ça dépendait de la possibilité de se voir dans un miroir, ce qui arrive assez tard, vers un an et demi. Aujourd'hui, on accepte communément que déjà vers quatre mois, le bébé a une conscience de soi « écologique », qui est très liée à la proprioception, c'est-à-dire à l'expérience de son propre corps<sup>6</sup> ».

### La perception de la douleur

Alors qu'auparavant, jusque dans les années '70, le bébé pouvait être opéré sans anesthésie, d'une part parce qu'il existait des risques liés à l'anesthésie, d'autre part parce qu'une croyance forte existait parmi les médecins et la population qui véhiculait l'idée que les bébés n'étaient pas vraiment conscients et qu'ils ne se souviendraient pas. Cependant, une étude scientifique de 1987<sup>7</sup> a montré que le système nerveux du bébé est assez développé pour véhiculer les messages de la douleur, renversant cette croyance.

### Le nourrisson : un être inachevé et dépendant

Par ailleurs, sur base des recherches de l'anthropologue Sarah Blaffer-Hdry, primatologue évolutionniste et spécialiste de la condition maternelle, Ingrid Bayot rappelle que les besoins du nouveau-né sont « ceux d'un bébé préneolithique, nomade et tribal. Il s'attend à être porté, promené... Il veut de la peau, du cheveu, des odeurs authentiques, des voix humaines, des mélodies chantées, de la chaleur, du bercement, de la danse. Il veut être collé, car être éloigné de sa mère ou de son groupe humain, c'est être en danger. C'est inscrit dans sa génétique de bébé primate<sup>8</sup> ». Elle précise également que les hormones de stress sont plus élevées quand le nouveau-né est éloigné de sa mère, information générée par les neurosciences explicitée par Catherine Gueguen<sup>9</sup> (op cit).

---

<sup>5</sup> Propos issus de l'émission "Le génie des bébés. Savant sans le savoir", diffusée le 27 juin 2018 sur la radio France Culture: <https://www.franceculture.fr/emissions/lsd-la-serie-documentaire/le-genie-des-bebes-34-et-le-langage-vient> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

<sup>6</sup> *Ibidem*

<sup>7</sup> Les travaux de [Kanwaljeet J. S. Anand](#) ont démontré que la réponse nociceptive est fonctionnelle dès le plus jeune âge (à partir de 24 à 30 semaines de la vie fœtale).

<sup>8</sup> Ingrid Bayot: *Le quatrième trimestre de la grossesse*, op cit., p.55.

<sup>9</sup> Catherine Gueguen est Pédiatre spécialisée dans le soutien à la parentalité, formée en communication non-violente et en haptonomie : <https://www.emergences.org/pages/catherine-gueguen> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

L'ensemble de ces découvertes tend à modifier les comportements des parents. Le maternage et le paternage, favorisant le peau à peau, l'attention portée aux besoins et aux signaux du nouveau-né, l'allaitement à la demande en sont des signes. Toutefois, ces comportements ne sont pas généralisés, ils apparaissent comme des choix facultatifs, voire des modes, et les trois premiers mois qui suivent la naissance sont très souvent sources de difficultés importantes, de charge importante pesant sur les femmes. La maternité est ainsi parfois synonyme de solitude et de souffrance chez la mère, qui « semble devenir une entité à la disposition de son bébé, étant par là même éclipsée ». Ingrid Bayot note, en outre, un « décalage entre l'intensité du don maternel et sa reconnaissance sociale ». « Cette invisibilité fonctionne comme une page blanche où chacun peut impunément projeter ses opinions ; elle engendre aussi un sous-investissement au niveau du soutien concret ». Cette période est également propice à toutes sortes de conseils, souvent contradictoires, qui plongent les parents dans une insécurité et une culpabilité, pouvant aller jusqu'à la dépression pour 16 à 20% des « nouvelles mères », dans l'année qui suit une naissance.

Comment expliquer le fait que s'occuper de son bébé ne va pas de soi, malgré les connaissances actuelles sur le nourrisson et le développement de l'enfant et malgré plusieurs millions d'années de pratiques en la matière ?

## **Héritages historiques et représentations de la maternité**

Une des réponses majeures donnée par Ingrid Bayot au sein de son livre (op cit.) est la mise en évidence de l'impact des héritages historiques sur nos représentations et nos pratiques qui peuvent en découler. « Observer le passé peut nous aider à comprendre que la femme qui devient mère porte en elle, outre son histoire personnelle, celles de sa famille, de ses lignées, de la culture dans laquelle elle baigne. Ces héritages se transmettent de multiples manières, dont l'absorption des implicites culturels tout au long de l'enfance et de l'adolescence, comme on le découvre progressivement, les conséquences épigénétiques.<sup>10</sup> » On peut citer à titre d'exemple les périodes de l'Histoire qui valorisaient le non-maternage, entraînant la séparation du bébé et de sa maman : « ne pas s'occuper de son bébé et ne pas allaiter constituaient une marque d'ascension sociale<sup>11</sup> ». D'autres périodes ont été caractérisées par la présence d'une nourrice à domicile, qui, pour pouvoir travailler, devaient placer leur propre enfant aux Enfants trouvés.

Alors que les pratiques ancestrales ont chéri la relation mère-enfant, aidant et protégeant cette relation à travers l'attention donnée au bébé et à la mère, l'évolution de notre Histoire a parfois valorisé la séparation, engendrant des bouleversements profonds et pérennes quant à nos représentations de la maternité jusqu'à aujourd'hui. Ingrid Bayot les nomme « les fantômes de l'histoire de la maternité. » Boris Cyrulnik explique lors d'une conférence, que ces « fantômes » agissent à travers les psychismes qui les actent<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> In Ingrid Bayot: *Le quatrième trimestre de la grossesse*, op cit., p.70

<sup>11</sup> *Ibidem*

<sup>12</sup> « La transmission du trauma aux générations suivantes », conférence au Lycée français de New-York, 17 avril 2017: <https://vimeo.com/122593008> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

Cependant, selon Sarah Blaffer-Hrdy (op cit.), la période ancestrale privilégiant la coopération du groupe autour et avec la mère pour la protection du petit aurait été un facteur déterminant dans la perpétuation de l'espèce. Cela aurait permis la survie des tout-petits et développé les facultés sociales de l'espèce.

## **Tisser sa « tribu postnatale » et prendre le temps**

Face à ces poids culturels, sources de difficultés, de culpabilité, de pression et de contradictions - notamment liées à ces « fantômes » - chez les jeunes parents et les mamans éprouvées par la période postnatale, Ingrid Bayot propose de revenir à l'essentiel, de raviver le lien. « Il n'y a pas de quatrième trimestre heureux sans « tribu » qui l'entoure » souligne-t-elle. Il s'agit, pour cela, de questionner nos façons de faire et nos réalités sociales et familiales actuelles. « Sortir de la famille nucléaire » et « convoquer ses amis, des collatéraux ou des ascendants dans une proximité acceptable pour tous des aires géographiques et des zones d'influence », mais également « réfléchir à l'avance et avec son ou sa partenaire à ce qui pourrait faciliter la vie, dégager du temps pour soi, pour le couple<sup>13</sup> » et « tisser la relation avec les professionnel·le·s de la santé dès le début de la grossesse », en partageant avec eux ses souhaits et connaître les services qui existent, par exemple, sont autant de démarches utiles pour mieux vivre le quatrième trimestre. Ce dernier se situe dans un temps organique, basé entre autres, sur le rythme du nourrisson, ses cycles de sommeil et d'éveil liés à l'immaturité de son cerveau notamment, contribuant à la création du lien, le développement de la relation. Le temps organique repose aussi sur le rythme du corps, tant de celui du nourrisson (son appareil digestif se développe, il doit grossir peu à peu, etc.) que celui de la maman qui se remettent tous deux du long et puissant travail de la conception et de la naissance. Ce temps organique est en opposition au temps industriel, qui impose des rythmes précis, en décalage total avec la vie du bébé de quelques jours ou semaines. Il prône la patience, le lâcher-prise, l'acceptation, l'opportunité de pouvoir saisir des moments qui se présentent. « Obliger les nouvelles mères à replonger dans le temps industriel du travail extérieur et donc dans le modèle industriel du sommeil, alors que le bébé n'a que deux mois, est souvent subi comme un calvaire. Et s'y obliger soi-même, c'est se piéger soi-même, se piéger dans d'autres servitudes, à contretemps de ce que l'on vit ».

---

<sup>13</sup> Extrait de l'article « Ne zappons pas le quatrième trimestre de la grossesse », par Martine Gayda, Le Ligueur, 28 octobre 2018.

## **Conclusion**

Ces démarches ne sont pas évidentes et ne vont pas de soi. Il s'agit de pouvoir sortir de certains mécanismes, de certaines croyances et « fantômes » culturels et de pouvoir prendre le temps de vivre ces premiers mois de la vie. Parce qu'ils sont primordiaux pour le bébé, preuve en sont les connaissances à son sujet évoquées plus haut, et essentiels pour la rencontre entre les parents et leur petit, il faut privilégier le quatrième trimestre, entourer la maman et le bébé. Cela demande une prise en compte et un réel travail tant au niveau familial qu'au niveau social et politique. Parallèlement à la décision politique de raccourcir le séjour en maternité en Belgique, le quatrième trimestre tel que présenté par Ingrid Bayot, mériterait une attention particulière et des propositions spécifiques qui répondent réellement aux attentes des parents, aux besoins des bébés et à ceux de la mère en priorité.

# Résidence alternée : un cheminement plutôt que des normes

[3 - 12 ans]

Par Annick Faniel

Mots-clés : garde, résidence, alternée, partagée, famille, besoins

## Contexte belge : la loi de 2006

31 % des enfants dont les parents sont séparés vivent en garde alternée<sup>1</sup>, nous indique le Baromètre 2017 de la Ligue des familles. La loi belge tendant à privilégier l'hébergement égalitaire de l'enfant dont les parents sont séparés est entrée en vigueur en 2006. Le texte de la loi encourage une répartition égalitaire de l'hébergement des enfants en cas de séparation des parents, en distinguant deux cas : 1) si les parents s'accordent sur la fixation d'un hébergement égalitaire, le juge doit homologuer leur accord « sauf s'il est manifestement contraire à l'intérêt de l'enfant » ; 2) si les parents sont en conflit, charge au tribunal d'examiner « prioritairement » la possibilité d'une formule égalitaire si au moins un des parents la demande. En Belgique, tout comme en France, en général, le temps se divise entre les deux parents. Toutefois, la répartition peut s'effectuer de multiples façons : une semaine sur deux, une quinzaine sur deux, un mois sur deux, voire un an sur deux, notamment si les parents ne vivent pas dans le même pays. La loi pose ainsi le principe de l'égalité, mais n'en définit pas les modalités.

Bien que cette situation ne soit pas exceptionnelle, la question de la résidence alternée pour les enfants après la séparation de leurs parents semble continuer de déclencher les passions et d'opposer violemment les pour et les contre. Après un peu plus de dix ans d'existence de la loi et de l'évolution de cette pratique, il nous paraît dès lors intéressant de poser un regard actuel sur la question.

---

<sup>1</sup> Garde partagée, résidence alternée, résidence égalitaire... il existe une série d'expressions pour décrire cette situation. A ce propos, voir: <http://residencealternee.free.fr/vocabulaire.htm> (dernière consultation le 26 décembre 2018)

## Réserves à l'égard de cette pratique

- L'âge et les besoins de l'enfant

Certaines études expriment de la réserve, voire de la méfiance à l'égard de cette pratique. Parmi les arguments avancés, on peut régulièrement noter les besoins de l'enfant selon son âge. En effet, selon ces recherches et réflexions, « la résidence alternée a un sens et un impact différents pour un enfant de moins de 3 ans, entre 3 et 5 ans, entre 5 et 12 ans, et pour un adolescent<sup>2</sup> ». Un article récent du Ligueur<sup>3</sup> aborde cette question à travers un entretien avec Christine Frisch-Desmarez, pédopsychiatre et psychanalyste, et Alain Roland, avocat. Différentes catégories d'âge sont ainsi énoncées, dont, par exemple, la catégorie « de 0 à 3 ans » : « Dans le cas de bébés, la question de la garde alternée ne devrait même pas se poser, souligne Christine Desmarez. Les premiers mois de la vie d'un nourrisson sont primordiaux pour le développement de la relation mère-enfant. La relation père-enfant est bien entendu aussi importante, mais celle avec la mère est très particulière, très fusionnelle<sup>4 5</sup> ».

D'autres freins à la garde alternée sont également évoqués, dont l'éloignement entre les différentes habitations, la profession (si le parent est amené à voyager régulièrement par exemple), ou encore l'un des parents, par son comportement ou sa personnalité, pouvant être considéré comme temporairement incapable de s'occuper de l'enfant<sup>6</sup>.

- Les rôles parentaux

Par ailleurs, certains cliniciens remarquent des tendances à la confusion : « une tendance, dans l'application de la loi et dans les décisions des juges, à confondre l'autorité parentale conjointe<sup>7</sup> et l'attribution d'une garde alternée, ainsi qu'une tendance à considérer les rôles parentaux comme étant égaux et indifférenciés<sup>8</sup> ». Or, selon eux, en l'occurrence Maurice Berger<sup>9</sup> et Christine Frisch-Desmarez, les rôles parentaux ne sont pas identiques et ont une fonction différente dans le développement de l'enfant. Bien que pensés « ensemble » comme couple procréateur, le père représente généralement

---

<sup>2</sup> In : « la garde alternée : les besoins de l'enfant », par christine frisch-desmarez et maurice berger, temps d'arrêt, yapaka.be, mars 2014, p.11 : <http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-72-gardealternee-frisch-desmarez-web.pdf> (dernière consultation le 26 décembre 2018)

<sup>3</sup> In : « la garde alternée est-elle bonne pour nos enfants ? », par gaëlle hoogsteyn, publié le 26 septembre 2018 et mis à jour le 13 décembre 2018. Paru dans le ligueur des parents du 26 septembre 2018 : <https://www.laligue.be/leligueur/articles/la-garde-alternee-est-elle-bonne-pour-nos-enfants> (dernière consultation le 26 décembre 2018)

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> Voir également les interviews vidéo de Christine Frisch-Desmarez disponibles en ligne : <http://www.yapaka.be/auteur/christine-frisch-desmarez> (dernière consultation le 26 décembre 2018)

<sup>6</sup> « La garde alternée est-elle bonne pour nos enfants ? », par Gaëlle Hoogsteyn,...

<sup>7</sup> La coparentalité, ou autorité parentale conjointe, est l'obligation faite à chaque parent après leur séparation de prendre de concert les décisions qui concernent les événements importants de la vie de leur enfant : santé, scolarité, sortie du territoire, religion etc. Source : « La médiation familiale : entre valorisation de l'individu et idéal de coparentalité », par Annick Faniel, CERE, 2013, p.3 : [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/6\\_mediation\\_et\\_coparentalite.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/6_mediation_et_coparentalite.pdf) (dernière consultation le 26 décembre 2018)

<sup>8</sup> In : « La garde alternée : les besoins de l'enfant », par Christine Frisch-Desmarez et Maurice Berger, Temps d'arrêt, Yapaka.be, mars 2014, p.12 (op cit.).

<sup>9</sup> Maurice Berger est ancien chef de service en psychiatrie de l'enfant au CHU de Saint-Étienne, ex-professeur associé de psychologie à l'Université Lyon 2, et psychanalyste.

l'autorité, le tiers, tandis que la mère est la figure d'attachement<sup>10</sup>. Dès lors, « la question de l'alternance de l'enfant de 0 à 3, voire 6 ans déclenche de grosses polémiques<sup>11</sup> ».

C'est, en effet, la théorie de l'attachement de J. Bowlby qui sert fréquemment de support à la représentation d'un risque pathologique - pouvant aller jusqu'à l'irréversibilité - de la résidence alternée chez l'enfant de 0 à 6 ans. Le besoin de continuité de lieu chez le nourrisson y est décrit comme condition de la stabilité psychique.

La théorie de l'étagage constitue une autre théorie, celle-ci établie par Sigmund Freud. Dans les *Trois Essais sur la théorie de la sexualité* (1905), il explique comment la satisfaction de la pulsion orale s'appuie sur la satisfaction alimentaire liée aux besoins de nutrition. L'enfant s'appuie en l'occurrence sur le sein maternel. L'utilisation de cette théorie a permis de mettre en évidence les effets dévastateurs de la privation de cette affection maternelle. Gérard Poussin<sup>12</sup>, psychologue, pointe toutefois la confusion, présente encore aujourd'hui dans certains discours, entre ces deux théories, à savoir celle de l'attachement et celle de l'étagage, la maman devenant, par le nourrissage, et plus particulièrement l'allaitement, la figure d'attachement indispensable du bébé. En ce sens, il serait alors dangereux que celui-ci ne passe pas la majeure partie de son temps avec elle. Marie-Dominique Wilpert<sup>13</sup>, psychosociologue clinicienne, précise cependant qu'il n'existe pas de véritables recherches qui étayent ce raisonnement.

La conclusion générale<sup>14</sup> qui en est dégagée est « un risque d'impact négatif sur le développement affectif des enfants ». Et de poser la question suivante : « la résidence alternée peut être supportable, mais est-elle souhaitable ? ».

## Résidence alternée : diversité et singularité des situations

Pourtant, comme nous l'avons évoqué en début d'analyse, la résidence alternée fait aujourd'hui partie des pratiques parentales qui se généralisent. Gérard Neyrand, sociologue, constate cependant que, venant heurter l'ordre social et moral dans lequel la famille est le plus petit chaînon de sa reproduction, la résidence alternée a du mal à être reconnue par les sphères politiques, scientifiques, administratives et morales<sup>15</sup>. Marie-Dominique Wilpert (op cit.) explique également en quoi elle perturbe différentes conceptions de rôle de genre et de complémentarité des sexes : face aux courants de pensées figeant les rôles parentaux dans des fonctions genrées (père, mère) et complémentaires tels que décrits plus

---

<sup>10</sup> Au sujet de la théorie de l'attachement, voir John Bowlby, psychanalyste anglais (1907-1990) qui théorise l'importance du besoin de relation empathique, intime, interactive et continue, de l'enfant avec sa figure maternelle. Toutefois, à la fin de sa vie, il actualise sa théorie en précisant que, du fait des évolutions, les figures d'attachement peuvent être plurielles et pas forcément « maternelles ». Source: G. Neyrand, G. Poussin, M-D. Wilpert: *Père, mère après séparation. Résidence alternée et coparentalité*, éd. érès, 2015, p.13-15.

<sup>11</sup> Source: *Ibidem*

<sup>12</sup> Source: G. Neyrand, G. Poussin, M-D. Wilpert: *Père, mère après séparation. Résidence alternée et coparentalité*, éd. érès, 2015

<sup>13</sup> *Ibidem*

<sup>14</sup> Source : « La garde alternée: les besoins de l'enfant »,...

<sup>15</sup> Source: G. Neyrand, G. Poussin, M-D. Wilpert: *Père, mère après séparation. Résidence alternée et coparentalité*,...

haut, elle y voit l'hypothèse d'une résistance aux changements et la valorisation de modèles parentaux « traditionnels » basés sur une hiérarchisation des sexes ; cette volonté de modélisation des pratiques ayant toutefois des effets culpabilisants pour les parents (*Op cit.*).

- Le bien-être de l'enfant au fil du cheminement

Gérard Poussin (*op cit.*), quant à lui, questionne les protocoles de recherche, dont ceux visant à mesurer l'état psychique de l'enfant. En effet, d'une part, il met en évidence la diversité et la complexité des situations après la séparation des parents. Elles peuvent ainsi dépendre du milieu social, du sexe du parent, du type de séparation. Il constate aussi l'existence d'un cheminement dans l'après-séparation et un atypisme des arrangements après séparation. Il rappelle que « chaque situation familiale est unique et singulière et devrait être appréhendée comme telle<sup>16</sup> ». Dès lors, « c'est par tâtonnements et ajustements successifs que les parents sont amenés à créer des rapports et des fonctionnements familiaux satisfaisants pour eux et leurs enfants<sup>17</sup> ». Poser le problème, ensuite accompagner et laisser la créativité des parents s'exprimer est la démarche la plus adéquate à effectuer pour un clinicien selon Gérard Poussin. Cela permet d'évaluer le bien-être de l'enfant au fil de ce cheminement, de pouvoir envisager la garde alternée avec plus de liberté, en fonction de l'évolution de la situation de l'après-séparation. La résidence alternée ne peut donc pas être isolée du reste d'une situation donnée et le bien-être de l'enfant ainsi que ses besoins dépendent de l'ensemble des éléments de la situation.

- Dialogue et créativité des parents

Selon Gérard Poussin (*Op cit.*), la garde alternée doit avant tout être « envisagée comme un moyen de continuer un dialogue au-delà des divergences inévitables des parents, tout en respectant les besoins de l'enfant<sup>18</sup> ».

En conclusion, comme le souligne Gérard Neyrand (*Op cit.*), il ne s'agit pas de la valoriser ou de la dénigrer, ni d'en faire une nouvelle injonction normative, car cette dernière pourrait « nuire à l'inventivité de parents qui, dans toutes sortes de contraintes et de contextes familiaux et sociaux différents, créent des solutions originales en tenant compte à la fois des besoins de leurs enfant et des leurs ».

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.20.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p.20.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p.108



Le CERE (Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance) est un centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance qui existe depuis plus de 10 ans.

Il produit et diffuse des analyses et des études en vue d'informer et de susciter un regard critique sur des thématiques diverses en lien avec l'enfance et l'adolescence (de 0 à 18 ans). Ce cahier regroupe les analyses produites en 2018. Elles abordent les thèmes suivants :

- L'émotion : du ressenti au dire, un processus d'apprentissage
- Agir pour stimuler l'empathie chez les enfants
- Exil et enfermement des enfants.
- Le parrainage de proximité : un fil rouge et une bulle d'air pour enfants fragilisés
- La parentalité « identitaire » : parentalité de la décroissance ?
- Le consentement chez l'enfant. Clés de compréhension
- Regard sur la sociabilité de l'enfant à travers les cultures enfantines
- Les savoir-être de la sociabilité enfantine et la question de la violence entre pairs
- Comment le numérique transforme-t-il l'action de s'informer des jeunes?
- Le burnout parental : comment en sortir ?
- « Enfant en danger » : repères pour l'action en Fédération Wallonie-Bruxelles
- L'autonomie dans les apprentissages scolaires : focus sur les pratiques de l'école Roi Baudouin à Spa
- Enfants et jeunes adolescent·e·s face aux images violentes et sexuelles : comment les accompagner ?
- Réflexion sur la période postnatale
- Résidence alternée : un cheminement plutôt que des normes