

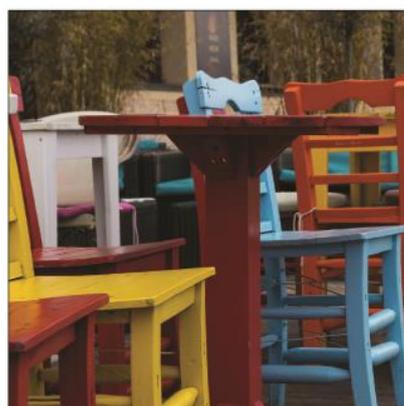


centre  
d'expertise  
et de ressources  
pour l'enfance

# les Cahiers de CERE

2020

ANALYSES



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Responsable de publication : Annick Faniel

Rédaction : Amélie Dieudonné, Caroline Leterme, Coralie Vankerkhoven, Annick Faniel, Christine Acheroy, Clémence Géva et Bernard Guillemin.

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

Décembre 2020

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'expression des maux chez l'enfant.....	7
L'école, lieu d'apprentissage de la démocratie ? .....	13
Vous avez dit « trauma » ?.....	19
Enfants à bout de souffle. Enfants en burnout.....	25
Image de la famille au temps du confinement 2.0 .....	33
Imaginer une autre école pour « l'après-corona » ! .....	39
Entre émancipation et résistances, les pratiques d'une paternité contemporaine .....	47
La rencontre : une ressource pour la parentalité .....	55
La sanction en milieu scolaire.....	61
Les pouponnières (I) Bébés placés, familles précarisées, institutions parfois dépassées : la complexité d'un univers sensible .....	67
Les pouponnières (II) Bébés placés, familles précarisées, institutions parfois dépassées : la complexité d'un univers sensible .....	71
Lire aux tout-petits : raconter le monde pour le/se rencontrer.....	75
Grandir. Sans jardin secret ?.....	83
Sexe, genre, orientation sexuelle : mieux comprendre pour mieux accompagner .....	91
Transidentité : quelle liberté pour nos enfants ?.....	97



# L'expression des maux chez l'enfant

2020|1  
[tous âges]

Par Amélie Dieudonné

Mots-clés : maux, symptôme, expression, émotions, développement, systémique

Combien de fois n'avons-nous pas entendu un enfant se plaindre de maux de ventre ? D'un petit bobo « imaginaire » sur lequel il faut faire un bisou magique ? Ce sont des situations que nous avons sans doute toutes déjà vécues et peut-être avec l'idée que notre enfant « fait du cinéma », qu'il n'a rien, que ce n'est pas possible qu'il ait mal car tout va bien. Alors pourquoi les enfants nous interpellent-ils de cette façon ? Que nous disent-ils ? Et s'il y avait un message à écouter ? Quotidiennement, des situations chargées émotionnellement nous traversent. De nombreux auteurs ont travaillé à définir le plus justement l'émotion. Nous retiendrons ici que ce terme vient du terme « motion » qui désigne le mouvement et fait référence au fait que le corps se meut en réaction à une stimulation extérieure<sup>1</sup>. En effet, les émotions sont des signaux biologiques qui s'imposent à nous. Elles forment des réactions psychologiques et physiques à une situation. Elles sont d'abord une manifestation interne et génèrent une réaction extérieure. Elles sont provoquées par la confrontation à une situation et à l'interprétation de la réalité. Un lien est donc déjà tracé entre les aspects psychologiques et corporels. D'ailleurs, chez le bébé, l'émotion est systématiquement accompagnée d'un changement de posture, d'un mouvement corporel. Notons que l'émotion, comme nous l'avons souligné dans une analyse antérieure<sup>2</sup>, est un processus spontané et indispensable au développement.

Mais que faire des émotions quand elles surgissent ? La société dans laquelle nous évoluons ne semble pas favoriser l'écoute et l'expression de toutes les émotions. Ainsi, par exemple, cet article récent qui titre : « Babycratie : quand le parent n'accepte plus de laisser son enfant explorer d'autres émotions que la joie<sup>3</sup> ». Les émotions sont également genrées : « elles sont souvent

---

<sup>1</sup> CLAUDON, Philippe, WEBER Margot, 2009. « L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction ». *Devenir* [en ligne]. 2009/1 (Vol. 21), p. 61-99. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-61.htm>

<sup>2</sup> Cf. ACHEROY, Christine, 2018. « L'émotion : du ressenti au dire, un processus d'apprentissage », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. Avril 2018. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.cere-asbl.be/spip.php?article3>

<sup>3</sup> Source: LACROSSE, Fanny, 2019. « Babycratie : quand le parent n'accepte plus de laisser son enfant explorer d'autres

considérées comme un puissant marqueur de genre, jouant un rôle central dans les délimitations culturelles et sociales du masculin et du féminin, les hommes étant considérés comme plus rationnels et maîtrisant mieux leurs émotions que les femmes<sup>4</sup> ».

Concrètement, nous pouvons par exemple parfois entendre : « une femme en colère peut être perçue comme "hystérique", un homme qui pleure comme "trop sensible" ». La « bienséance » apprise dès notre plus jeune âge nous fait comprendre qu'il vaut mieux ne pas montrer et exprimer ses émotions. Cependant, les conséquences peuvent être importantes car une émotion qui n'est pas élaborée, « digérée », ne disparaît pas pour autant. Elle peut alors se manifester physiquement, par des maux du corps qui représentent dès lors des signaux de cette manifestation.

## **Le refoulement des émotions par l'enfant**

Un enfant qui refoule ses émotions apprend à faire comme si elles n'existaient pas. Il « prend sur lui », « avale la pilule ». Il peut les refouler pour plusieurs raisons. Par exemple, parce que les rares fois où il les a exprimées, il n'a pas reçu le réconfort psychologique dont il avait besoin, ou parce que ses parents ne remarquent pas ses changements d'humeur, ou encore parce qu'il a vu ses parents exprimer leurs émotions mais de façon exacerbée (exploser de colère), ce qui peut lui donner l'impression qu'il est désagréable d'exprimer ses émotions ou qu'il n'y a pas de place pour ses problèmes, étant donné que le parent prend alors tout la place. Certains enfants refoulent aussi leurs émotions pour protéger leurs parents ou parce qu'ils pensent qu'ils ne pourront pas les gérer<sup>5</sup>.

Cependant, comme nous l'avons noté, refouler des émotions inconfortables ne les fait pas pour autant disparaître et n'empêchera pas leur expression. Les émotions refoulées « fuient » alors sous forme de symptômes. Mais qu'est-ce qu'un symptôme ? Comment peut-on le définir ?

---

émotions que la joie continue ». *Rtbf, la première* [en ligne]. 2 décembre 2019. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.rtbf.be/lapremiere/article/detail\\_babycratie-quand-le-parent-n-accepte-plus-de-laisser-son-enfant-explorer-d-autres-emotions-que-la-joie-continue?id=10089563](https://www.rtbf.be/lapremiere/article/detail_babycratie-quand-le-parent-n-accepte-plus-de-laisser-son-enfant-explorer-d-autres-emotions-que-la-joie-continue?id=10089563)

La babycratie est ici entendue comme dérivé de l'happycratie, constituant la tendance à vouloir mettre au monde des enfants heureux et surtout destinés à le rester...

<sup>4</sup> Source: BOQUET, Damien, LETT, Didier, 2018. « Les émotions à l'épreuve du genre ». *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [en ligne]. 47 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://journals.openedition.org/cli/13961>

<sup>5</sup> Source : SUNDERLAND, Margot, 2017. *Aider les enfants qui refoulent leurs émotions*. Louvain-la-Neuve, éditions De Boeck, Les cahiers du praticien, février 2017, 64 pages.

## Le symptôme dans le fonctionnement familial

En psychologie systémique, le patient n'est pas le seul propriétaire du symptôme<sup>6</sup>. La prise en compte du contexte et de l'environnement est essentielle. Le symptôme a un sens et une fonction dans un contexte et bien souvent son rôle est d'indiquer l'existence de dysfonctionnements interrelationnels ou communicationnels dans la famille<sup>7</sup>. Donc, outre le fait d'exprimer une souffrance psychique « individuelle » ainsi que la présence d'une émotion refoulée de l'enfant, le symptôme peut traduire des difficultés familiales. En ce sens, un individu n'est jamais seul, il est à prendre dans son environnement, dans son écosystème.

La famille peut traverser un moment difficile et le symptôme permet alors de maintenir l'équilibre dans la famille tout en pointant les difficultés. Et bien souvent le membre de la famille porteur du symptôme est l'enfant.

C'est pourquoi le comportement de l'enfant, ainsi que ses symptômes, doivent être décodés, écoutés, car ils nous disent quelque chose, ils sont messagers

Ils posent notamment la question : en quoi le symptôme apporte-t-il un « bénéfice » au fonctionnement familial? Prenons un exemple : un couple de parents consulte leur médecin pour leur enfant malade. En creusant, on apprend que le couple vient de se séparer et que les parents ne s'adressent plus la parole. Cela met en difficulté le fonctionnement de la famille, les enfants sont perdus, les informations ne circulent pas, etc. Mais depuis que l'enfant est tombé malade, les parents se voient chez le médecin et se reparlent. Le symptôme permet donc ici de maintenir un « équilibre » dans la famille tout en critiquant le fonctionnement. Si c'est possible, la « résolution » est donc de prendre conscience de cette difficulté de communication entre les parents et, par la suite, de rétablir le dialogue au-delà de la maladie de l'enfant. Un autre exemple : un enfant malade peut permettre à une mère déprimée de se sentir utile auprès de lui et de lui ôter son sentiment de solitude car il reste à la maison avec elle. Le symptôme peut donc amener un bénéfice, ou en tout cas avoir un rôle au sein de la famille.

Ainsi, les plaintes, les bobos, les difficultés ou les maladies des enfants peuvent être considérées non seulement comme une souffrance personnelle qui s'échappent en fuites émotionnelles (une émotion non exprimée et refoulée qui sort via le corps), mais aussi comme le reflet d'une difficulté familiale.

---

<sup>6</sup> Source : HAVET, Jean-Michel, 2010. « Le symptôme en thérapie familiale systémique ». *La Lettre du Psychiatre* [en ligne]. Vol. VI - n° 6, novembre-décembre 2010. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.edimark.fr/Front/frontpost/getfiles/16970.pdf>

<sup>7</sup> FERNANDEZ, Lydia. L'approche systémique [document pdf]. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.psychanalyse.com/pdf/APPROCHE\\_SYSTEMIQUE\\_PARADIGME\\_THERAPIES\\_FAMILIALES.pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/APPROCHE_SYSTEMIQUE_PARADIGME_THERAPIES_FAMILIALES.pdf)

Nous évoquions les symptômes comme porteurs de sens. Notons maintenant qu'il existe différents types de symptômes :

- des **symptômes névrotiques ou des passages à l'acte**. Dans le premier cas, il s'agit de troubles dont l'individu a conscience (par exemple, l'anxiété, l'inquiétude, l'agitation, l'énurésie). Dans le deuxième cas, nous parlons de conduites impulsives et parfois violentes (par exemple, frapper quelqu'un à la récréation). Ces comportements peuvent être considérés comme des « fuites émotionnelles ».
- La **maladie ou les somatisations**. Il existe deux types de somatisations :
  - celles qui ne génèrent aucun symptôme physique. Elles peuvent se manifester notamment par une douleur, au ventre ou à la tête par exemple, mais sans véritable trouble organique. Cela ne signifie pas pour autant que l'enfant ne souffre pas. La douleur est toujours un vécu subjectif ;
  - celles qui présentent des symptômes physiques observables. En situation de stress, certains enfants peuvent par exemple développer de l'eczéma, souffrir de diarrhées ou d'asthme, l'asthme étant l'affection chronique la plus fréquente chez l'enfant et dont nous savons qu'il peut être causé, entre autres, par des émotions fortes et dont un des facteurs de risque important est souvent d'ordre psychologique et familial<sup>8</sup> ;
- **certaines « plaintes »** peuvent également être considérées comme des fuites émotionnelles. En effet, un enfant envahi par une tension émotionnelle et qui ne sait pas comment l'exprimer peut mal l'interpréter ; ainsi une pulsion à pleurer peut signifier « je m'ennuie » ou « j'ai faim »<sup>9</sup>.

Il s'agit dès lors pour l'adulte de pouvoir écouter au-delà du symptôme (de la plainte), car ce dernier a toujours un sens. Cependant, comment écouter ces maux physiques ? Comment entendre la souffrance psychique cachée derrière le mal au ventre ? Comment favoriser la parole pour que le corps ne doive pas s'en charger ?

## **L'écoute et l'accompagnement de l'enfant dans l'expression de ses émotions ou de ses souffrances**

Malheureusement, la souffrance psychique ne se diagnostique pas aussi facilement que pour les maladies physiques. Les indices de souffrance psychique peuvent prendre des formes variées, en particulier chez les enfants<sup>10</sup>. Toutefois, selon les âges, nous pouvons observer quelques

---

<sup>8</sup> Source : VERMEULEN, Jérôme. « Éléments clés des somatisations enfantines ». *Le psychologue-be* [en ligne]. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.lepsychologue.be/articles/psychosomatique\\_enfant\\_caracteristiques.php](https://www.lepsychologue.be/articles/psychosomatique_enfant_caracteristiques.php)

<sup>9</sup> Source : SUNDERLAND, 2017.

<sup>10</sup> Source : « Les signes de souffrance psychique chez l'enfant ». *Yapaka.be*. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.yapaka.be/page/les-signes-de-souffrance-psychique-chez-lenfant>

tendances dans l'expression de la souffrance, qui se fera soit à travers le corps, soit plutôt sous forme d'agressivité dirigée vers les autres.

Nous constatons ainsi que le bébé présentera davantage de troubles liés à l'alimentation, au sommeil ou à son développement moteur. Chez les enfants un peu plus grands, il s'agira plutôt de difficultés d'apprentissages ou de troubles physiques qui empêchent la curiosité et l'exploration<sup>11</sup>.

En fait, chaque étape de développement et d'apprentissage pourrait devenir un signe de souffrance si elle ne se passe pas « comme prévu ». Par exemple, après trois-quatre ans, on considère que l'enfant a acquis l'apprentissage de la propreté et donc au-delà de cet âge, on peut parler de troubles qui doivent être considérés comme le reflet d'une souffrance individuelle et familiale.

Comme les enfants sont dépendants des adultes, il revient à ces derniers de parvenir à décoder les comportements des enfants et d'en chercher le sens et le message caché. Bien souvent, avant que la souffrance s'exprime par un symptôme, l'enfant a tenté de parler, mais les adultes n'ont pas pu entendre pour diverses raisons. Sans en être toujours conscients, les adultes ont parfois tendance à distraire ou à ignorer l'enfant qui essaye de parler ou qui exprime une émotion. « Cela lui passera, si j'y fais attention mon enfant croira que c'est grave, etc ». Cela peut amener les enfants à abandonner l'idée de demander de l'aide quand cela ne va pas, ce qui empêchera le processus d'élimination des tensions et émotions<sup>12</sup>. Or, si l'enfant ne « décharge » pas, il ne pourra pas avoir d'énergie pour autre chose. Toute sa concentration sera utilisée dans la tentative de refoulement et il ne sera pas « libre » pour s'investir dans une activité<sup>13</sup>.

À l'inverse, un enfant qui peut pleurer ou exprimer sa colère va retrouver un apaisement et donc sa disponibilité aux apprentissages, sa confiance et sa nature coopérative<sup>14</sup>. Lorsque les enfants se mettent à pleurer, les accompagner plutôt que de vouloir couper l'émotion permettra dès lors le soulagement des tensions. L'enfant pourra alors pleurer jusqu'à la résorption complète de la douleur. Effectivement, selon Aletha Solter<sup>15</sup>, les bébés pleurent pour manifester un besoin ou pour évacuer un stress et, dans le deuxième cas, le fait de pleurer permet à l'enfant de surmonter sa douleur.

L'écoute et la verbalisation sont donc des outils qui permettent à l'enfant ce travail d'élimination et de reprise de confiance. Plus l'adulte écoute, met des mots et permet à l'enfant d'en faire autant, plus les peines s'évacuent. Si ce n'est pas le cas, elles peuvent s'accumuler jusqu'à ce que cela « explose » et fuite. Bien sûr, cela demande une certaine disponibilité<sup>16</sup>. Mais notons qu'il

---

<sup>11</sup> DURIEUX, Marie-Paule, 2015. *Développement et troubles de l'enfant. 1-4 ans*. Yapaka.be, Temps d'arrêt : lectures. Septembre 2015. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.yapaka.be/livre/livre-developpement-et-troubles-de-lenfant-1-4-ans>

<sup>12</sup> Source : WIPFLER, Patty, 1999. *À l'écoute des enfants*. Rational Island Publishers, Seattle, 1999,2003. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.jolilola.com/images/ecoutedespleurs.pdf>

<sup>13</sup> Source : SUNDERLAND, 2017.

<sup>14</sup> Source : WIPFLER, 1999.

<sup>15</sup> Source : SOLTER, Aletha, 1999. *Pleurs et colères des enfants et des bébés. Une approche révolutionnaire*. Éditions Jouvence, avril 1999, 189 pages.

<sup>16</sup> Source : « L'aide aux enfants victimes de maltraitance. Guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et des adolescents ». Yapaka.be, Temps d'arrêt : lectures. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.yapaka.be/files/ta\\_guide.pdf](https://www.yapaka.be/files/ta_guide.pdf)

est plus « efficace » de prendre cinq vraies bonnes minutes avec l'enfant que d'essayer de le calmer distraitemment pendant une demi-heure tout en faisant autre chose en même temps. Dans ce cas-là, l'enfant qui ne trouve pas l'apaisement continue de « geindre » ou de se plaindre. Le jeu et le dessin sont également des bons moyens d'expression pour l'enfant<sup>17</sup>. Cela lui permettra de transmettre des messages sur son monde intérieur et ses difficultés. Ils sont à mi-chemin entre le langage verbal parfois banalisé ou trop abstrait pour les enfants et le langage corporel (les « bobos » ou maladies) qui n'apportent que peu d'éléments de compréhension.

L'écoute attentive permettra à l'enfant de se livrer par lui-même. L'idée n'est ni de rationaliser, ni de collecter des informations ou de faire une enquête, mais juste d'accueillir sans jugement ce qui le traverse. Ce qui importe vraiment dans ces moments est de lui signifier qu'il a été entendu et compris ; cela soulagera déjà beaucoup de détresse. L'être humain est dès lors considéré dans sa globalité : les manifestations corporelles ne sont pas dissociées de ce qui peut être vécu "mentalement". Ainsi, cette analyse permet de souligner l'importance d'écouter et d'accompagner les enfants en tenant compte de leur développement, nous invitant à leur donner la parole et changer notre regard sur leurs « bobos »: leurs symptômes véhiculent un message important et intime.

---

<sup>17</sup> DRORY, Diane, 2018. « Pour écouter un enfant, entendons ses dessins ». *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles* [en ligne]. 2018/1 (N° 7), p. 48-58. [Consulté le 21 février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-carnet-de-notes-sur-les-maltraitances-infantiles-2018-1-page-48.htm>

# L'école, lieu d'apprentissage de la démocratie ?

2020|2  
[12-18 ans]

*« La démocratie doit naître de nouveau à chaque génération  
et l'éducation est sa sage-femme. »*

John DEWEY<sup>1</sup>

Par Caroline Leterme

Mots-clés :

L'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la démocratie sont des missions incontournables de l'enseignement, reprises et explicitées dans les décrets « missions » (1997) et « citoyenneté » (2007)<sup>2</sup>. Dans cette analyse, après la nécessaire clarification de ce que peut désigner le terme « démocratie », nous souhaitons interroger ses liens avec l'autorité et ensuite relever les dimensions peut-être moins évidentes et/ou présentes, dans les établissements scolaires, de cet apprentissage citoyen.

---

<sup>1</sup> Cité dans CHANIAL, Philippe, 2006. « Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey ». *Revue du MAUSS* [en ligne]. 2006/2. N° 28 p. 205-250. [Consulté le 20 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-205.htm>

<sup>2</sup> Ainsi l'article 6 du décret « missions » prévoit notamment que l'enseignement en Communauté française doit « 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures », et son article 8 : « chaque établissement (...) 9° éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique, à la vie relationnelle, affective et sexuelle et mette en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école ».

Quant au décret « citoyenneté », il prévoit la mise en place dans l'enseignement fondamental et secondaire de trois dispositifs : la création et diffusion d'un document « être et devenir citoyen » visant à l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique ; la mise en place d'activités interdisciplinaires pour une citoyenneté responsable et active ; la mise en place de structures participatives pour les élèves.

Sources :

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (Communauté française ; 21557). *Gallilex : la base de données législatives du CDA* [en ligne]. 24 juillet 1997. Dernière modification le 3 mai 2019. [Consulté le 17 mars 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_053.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_053.pdf)

Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française (Communauté française ; 31723). *Gallilex : la base de données législatives du CDA* [en ligne]. 12 janvier 2007. Dernière modification le 13 décembre 2007. [Consulté le 17 mars 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31723\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31723_000.pdf)

## Ce que l'on entend par « démocratie »

Le terme « démocratie » désigne non seulement un système politique, où le pouvoir est exercé par les citoyens – chez nous il s'agit actuellement d'une démocratie représentative<sup>3</sup>, au moyen du suffrage universel –, mais également un système de rapports établis au sein d'un groupe, une communauté, une institution, etc., « où il est tenu compte, aux divers niveaux hiérarchiques, des avis de ceux qui ont à exécuter les tâches commandées<sup>4</sup> ».

Par ailleurs, la démocratie est aussi une conception des relations humaines : ainsi, le philosophe et pédagogue américain John Dewey<sup>5</sup> considère que la démocratie est avant tout un mode de vie, « qui est régi non pas simplement par la foi en la nature humaine en général, mais par la conviction que, placés dans des conditions propices, les êtres humains sont capables de juger et d'agir intelligemment<sup>6</sup> ».

Nous pouvons donc distinguer trois niveaux d'apprentissage de la démocratie, qu'il convient de mettre en place tout au long de la scolarité obligatoire :

- la **démocratie comme « mode de vie »** (les interactions avec autrui), qui cible la dimension individuelle, et s'acquiert par un apprentissage de soi / de l'autre, et le développement d'une compétence réflexive ;
- la **démocratie comme « forme de société »** (le fonctionnement d'un groupe), qui s'appréhende au niveau de la collectivité, par l'apprentissage social de la régulation de la vie en groupe ;
- la **démocratie comme « forme de gouvernement »** (l'aspect politique), qui touche à la dimension citoyenne et met en jeu les perspectives historique, politique et

---

<sup>3</sup> C'est-à-dire où le peuple élit ses représentants, qui votent les lois. Une autre variante est la démocratie directe, où c'est le peuple qui vote les lois. Les différentes formes de démocratie (ainsi que les manières dont les droits sont octroyés à tous les citoyens ou certaines catégories d'entre eux seulement) induisent des mises en œuvre et interprétations diverses, ce qui perpétue le débat autour de ce qu'est une démocratie et ce qu'elle n'est pas.

Source : Démocratie. *Wikipédia : l'encyclopédie libre* [en ligne]. Dernière modification de la page le 13 mars 2020. [Consulté le 17 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Démocratie>

<sup>4</sup> Démocratie. *Larousse* [en ligne]. [Consulté le 16 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/démocratie/23429>

<sup>5</sup> John Dewey (1859-1952), philosophe, spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie (il est rattaché au mouvement de l'éducation nouvelle), est l'auteur de différents ouvrages dont « Démocratie et éducation » (1916). Il est connu pour sa célèbre école-laboratoire, au sein de laquelle le maître est un guide et l'élève apprend en agissant (« *hands-on learning* »). Dewey voyait dans l'école le meilleur moyen de transformer la société et de faire advenir une véritable démocratie.

Sources :

BLANQUET, Marie-France, 2010. « John Dewey : philosophe américain de l'éducation ». *Savoirs cdi : des ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes* [en ligne]. Septembre 2010. [Consulté le 20 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/john-dewey-philosophe-americain-de-leducation.html>

ROZIER, Emmanuelle, 2010. « John Dewey, une pédagogie de l'expérience ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* [en ligne]. 2010/2-3, n° 80-81, p. 23-30. [Consulté le 20 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>

<sup>6</sup> DEWEY, John, 1997. « La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend ». *Horizons philosophiques*, vol. 5, n° 2. [Consulté le 17 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Dewey\\_democratie.pdf](https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Dewey_democratie.pdf)

prospective (réflexion sur les droits de l'homme, les processus de prise de décisions, le pouvoir, les discriminations, le devenir de la démocratie...).

Par conséquent, l'acquisition du « sentiment démocratique » nécessite un long apprentissage et une remise en question continue de son rapport à soi et aux autres. L'école est, par excellence, le lieu qui va permettre à l'enfant de se décentrer de ses intérêts égocentriques pour se confronter à un monde plus large que la cellule familiale, régie par des règles et des lois plus complexes, avec des accents plus universaux.<sup>7</sup> Ainsi l'école demande-t-elle (et apprend-elle) à l'enfant de réguler sa liberté individuelle, afin de s'intégrer dans une communauté plus large – l'école représentant, au départ, une simple « juxtaposition » de personnes *a priori* indifférentes les unes aux autres.

## Exercice de l'autorité et négociation des règles

La part non négociable de règles en vigueur au sein des établissements scolaires vise en premier lieu les fondamentaux de toute démocratie (l'interdit de la violence, le respect des biens collectifs...) mais aussi les missions et les programmes. Sur ces sujets donc, point de construction commune de la loi : celle-ci préexiste et se doit d'être respectée par tou.te.s pour le bon fonctionnement de l'institution. L'ensemble de la communauté éducative y veille – s'appuyant en cela notamment sur son règlement d'ordre intérieur (R.O.I.).

Dès lors, c'est au niveau des règles de fonctionnement négociables que l'autorité peut réellement être exercée de façon démocratique, dans le cadre de dispositifs pédagogiques structurés et organisés par l'enseignant.e.<sup>8</sup> Selon Michel Delaunay<sup>9</sup>, « l'autorité démocratique puise sa justification dans le contrat social. Non imposée par la violence, elle se maintient par le consentement exprès de ceux qui s'y plient et en bénéficient conjointement et réciproquement<sup>10</sup> ». Réfléchissant aux conditions d'apprentissage de la démocratie, le philosophe Bernard Defrance<sup>11</sup> précise qu'au sein de celle-ci, « le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi mais aussi celui qui la fait avec les autres. Il s'agit donc de faire de l'école non pas un lieu

---

<sup>7</sup> Source : LONTIE, Michaël, 2014. « L'apprentissage du sentiment démocratique ». *Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique* [en ligne]. UFAPEC. Février 2014. [Consulté le 17 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2014/0314-sentiment-democratique.pdf>

<sup>8</sup> Source : MEIRIEU, Philippe, 2019. « Principes possibles pour une éducation démocratique ». *Site de Philippe Meirieu : Histoire et actualité de la pédagogie* [en ligne]. Dernière modification le 2 décembre 2019. [Consulté le 16 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/PRINCIPES.pdf>

<sup>9</sup> Pour découvrir un portrait de Michel Delaunay : « Le « questionnaire de vie » de Michel Delaunay ». *Les cahiers EPS* [en ligne]. 06/2006, n° 34, p. 17. [Consulté le 23 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38462>

<sup>10</sup> DELAUNAY, Michel, 2004. « Démocratie, autorité et école ». *Cahiers pédagogiques* [en ligne]. Septembre 2004. N° 433. [Consulté le 16 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Democratie-autorite-et-ecole>

<sup>11</sup> Bernard Defrance (né en 1945) est professeur de philosophie et formateur d'enseignant.e.s à la retraite, auteur de nombreux ouvrages et articles (principalement autour des questions du droit et de la discipline à l'école, des violences scolaires, etc.).

démocratique, mais un temps d'apprentissage de la démocratie<sup>12</sup> ». L'accent sera donc mis sur ce double mouvement du sujet : le respect de la loi, d'une part, et la participation active à sa promulgation, d'autre part.

C'est au niveau du groupe-classe qu'existent les possibilités les plus évidentes d'expérimenter une forme de démocratie directe avec les élèves. Les enseignant.e.s peuvent s'atteler à cette mission au quotidien, par l'articulation des différences individuelles (et non par leur négation) et par l'institution collective de la loi (et non par son imposition). De cette manière, les élèves sont amené.e.s à réfléchir et construire « le bien commun », et à identifier les moyens de le faire respecter. Co-construire les règles communes permet, d'une part, l'apprentissage de l'autonomie et de son articulation avec celle d'autrui et, d'autre part, une adhésion plus profonde à la loi et aux règles, qui peuvent désormais être vues comme points d'appui à la liberté – là où se voir imposer loi ou règlement suscite généralement soumission ou rejet.<sup>13</sup> L'exercice de cette autorité nouvelle<sup>14</sup> « devrait toujours avoir pour fonction essentielle de révéler et de gérer le positif chez tous ceux sur lesquels elle s'exerce » : en faisant une place active à la parole des élèves, cette autorité « permet et sollicite les débats qui nourrissent la démocratie, non pour remettre en cause ses bases, mais pour cheminer vers les meilleures solutions », selon Michel Delaunay<sup>15</sup>.

## Contre-pouvoir et désobéissance civile

Tout bon fonctionnement démocratique nécessite divers ingrédients, dont la transparence et la mise en débat des décisions, ainsi que l'existence (possible) de points de vue divergents et d'un contre-pouvoir : « il n'y a pas de démocratie effective sans vrai contre-pouvoir critique<sup>16</sup> », selon Bourdieu. En outre, il y a la démocratie telle qu'elle existe – l'école éduque à pouvoir y prendre sa place active en tant que citoyen – mais aussi la démocratie telle qu'on peut la rêver et la réinventer. Quels sont les outils, les compétences et les expérimentations mis en place ou transmis à cette dernière fin par l'école à ses élèves ? Cela y est-il réellement encouragé ? Cela semblerait pertinent, car notre époque est traversée par de multiples enjeux face auxquels la démocratie révèle, peut-être de plus en plus dramatiquement, certaines de ses failles – par exemple, son asservissement à l'économie capitaliste, son incapacité (ou manque de volonté ?) à prendre des mesures concrètes face aux menaces écologiques, le délitement des acquis sociaux, la montée de l'extrême-droite, l'usage de la force pour réprimer des manifestations pacifiques... Comment aborde-t-on ces enjeux et ces failles au sein des écoles ? Y encourage-t-on le regard critique, via des positionnements qui cherchent non pas à conformer les jeunes à la démocratie existante,

---

<sup>12</sup> DEFRANCE, Bernard, 2009. *Sanctions et discipline à l'école*. Paris, La Découverte, p. 42.

<sup>13</sup> Source : DEFRANCE, Bernard, 2009, p. 80-82 et 95.

<sup>14</sup> Au sujet de la nouvelle autorité éducative, voir : ACHEROY, Christine et FANIEL, Annick, 2019. *Réinventer l'autorité éducative. Pour aider l'enfant à grandir dans l'humanité* [en ligne]. CERE asbl, décembre 2019. [Consulté le 19 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://cere-asbl.be/spip.php?rubrique15>

<sup>15</sup> DELAUNAY, Michel, 2004.

<sup>16</sup> BOURDIEU, Pierre, 1992. « Démocratie effective et contre-pouvoir critique ». *Lignes* [en ligne]. N° 15, p. 36-44. [Consulté le 19 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-lignes0-1992-1-page-36.htm?contenu=resume>

mais à leur permettre de la questionner et la faire évoluer ? Car la démocratie n'est pas figée : pour rester vivante, elle nécessite une sérieuse mise en débat de son histoire, son organisation et ses limites, dont par exemple l'existence persistante de dominants et dominés en son sein même...

Durant l'année 2019, la mobilisation continue des jeunes lors des marches pour le climat a imposé l'enjeu climatique au centre des débats politiques. Dans certains médias ou au sein de la population, on a pu entendre des propos sur les jeunes manifestant.e.s tels que ils.elles « font l'école buissonnière » ou « sont en grève ». Là où certain.e.s considéraient ce mouvement comme le signe d'une jeunesse « tire-au-flanc », d'autres y voyaient à l'inverse la preuve d'un (salutaire) passage à l'interpellation directe par de jeunes citoyen.ne.s engagé.e.s. Certain.e.s d'entre elles.eux auront pu être encouragé.e.s dans cette expérience de désobéissance civile par leurs enseignant.e.s, voire la direction de leur école. Car ces dernier.e.s y ont vu une opportunité de redonner du sens à l'école, plus en phase avec les préoccupations des élèves – par exemple en abordant la question de la participation aux marches, mais aussi celle des enjeux climatiques dans leurs cours<sup>17</sup>.

## **Éviter le (res)sentiment « non-démocratique »**

Il existe dès lors de nombreuses opportunités et initiatives permettant de stimuler et de faire émerger le sentiment démocratique chez les élèves. Cela se produit principalement par l'« éducation à la citoyenneté » (obligation décréte depuis 2007<sup>18</sup>), ainsi que par toutes sortes de dispositifs au niveau de la dynamique de groupe. La visée est que chacun.e puisse être capable d'exercer son autonomie (dans le respect de celle des autres) et/ou des responsabilités, d'émettre des avis critiques et/ou de soulever des questions de légitimité sur le règlement en place, ou encore de co-construire et respecter des règles de vie commune.

Subsiste cependant le risque, au sein d'une institution qui reste largement « archaïque » (*dixit* Michel Serres), que le sentiment non-démocratique soit à son tour trop régulièrement éveillé chez les enfants et les adolescent.e.s – dans toute situation où règles et/ou sanctions sont appliquées de manière rigoriste, par exemple, ou lorsque l'autoritarisme adulte refuse de faire place au vécu de l'élève. En effet, explique Bernard Defrance, « dans la situation ordinaire de la classe, l'enseignant se trouve en position institutionnelle de transgresser le principe fondateur du droit selon lequel nul ne peut se faire justice lui-même : seul, il décide de ce qui est punissable ou non ; seul, il décide de la nature et du degré de gravité de cette punition. (...) Il est difficile alors de parler d'« éducation civique »...<sup>19</sup> »

---

<sup>17</sup> Voir par exemple : ROHART, Frédéric, 2019. « Les marches pour le climat, une opportunité pour l'école de retrouver du sens ». *L'Echo* [en ligne]. 31 janvier 2019. [Consulté le 19 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.lecho.be/dossier/climat/les-marches-pour-le-climat-une-opportunit-e-pour-l-ecole-de-retrouver-du-sens/10093008.html>

<sup>18</sup> Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française (Communauté française, 31723).

<sup>19</sup> Defrance, Bernard, *op. cit.*, p. 108.

Pour éviter cet écueil, il apparaît important d'activer la démocratie dans les relations interpersonnelles, qui garantit une dignité équivalente entre professeur.e.s et élèves. Ceci est d'autant plus nécessaire que le sentiment d'injustice peut être vif dès l'enfance, et encore davantage à l'adolescence. Cette dimension de démocratie « comme mode de vie » restera toujours dépendante de la posture des enseignant.e.s et de leur capacité à l'incarner dans leurs relations avec les élèves.

En soignant cette posture fondamentale dans les interactions individuelles et de groupe, en s'appuyant sur les dispositifs pédagogiques citoyens dans les classes et en garantissant le respect de la loi au niveau de l'institution, les adultes oeuvrent concrètement à une véritable éducation démocratique. D'après la pensée de Dewey, cette éducation « n'a plus alors pour fonction soit d'assurer les conditions de la pérennité de la société, soit de satisfaire sans reste un droit inconditionnel des individus à l'épanouissement personnel, mais de construire, continûment, une relation d'échange qui, en offrant à chaque individu cette faculté d'être un soi individualisé, rend possible et appelle, en retour, une contribution personnelle de chacun au groupe.<sup>20</sup> » Soit l'émergence d'une démocratie créatrice, à laquelle chacun.e peut contribuer pleinement.

---

<sup>20</sup> Chaniel, Philippe, *op. cit.*

# Vous avez dit « trauma » ?

2020|3  
[tous âges]

Par Coralie Vankerkhoven

Mots-clés : trauma, symptôme, psychanalyse, enfant, traumatique



Au moment où cet article est rédigé, le monde entier est pris dans une tourmente qui n'épargne personne. Depuis des semaines, les cours de récréation, les repas en famille, bruissent de ce mot, qui à force d'être répété, devient familier tout en gardant sa part d'abstraction : coronavirus. Et puis, ce qui semblait tellement lointain et ne concernant que de vagues inconnus, vient faire effraction de manière concrète dans l'intimité des familles et dans tout ce qui fait les routines et les repères du quotidien : du jour au lendemain, on ne va plus à l'école, on ne voit plus les copains, papa et/ou maman sont à la maison, d'autres doivent continuer à sortir pour aller travailler, on ne rend plus visite aux grands-parents, on ne peut plus sortir, la mort parfois s'invite dans les conversations, on apprend qu'untel est malade...

S'il est encore trop tôt pour mesurer quantitativement et qualitativement quels seront les effets de cette crise sanitaire, tous les professionnels de la santé s'accordent à dire qu'elle ne sera pas sans conséquences de stress post-traumatique.

Comment un enfant fait-il avec ce qui arrive par effraction quand tout ce qui fait son monde cesse d'occuper *la place de l'autre complaisant et rassurant*<sup>1</sup> ? L'on voit qu'*a priori*, tous les éléments de la rencontre traumatique sont présents pour l'enfant et le parent : effroi, incertitude ou absence de réponse qui fasse sens ... qui peuvent être exacerbés, dans ce cas présent, par le confinement.

Ce contexte particulier est l'occasion de proposer une redécouverte de la complexité de la cause traumatique des symptômes et ce, par l'approche de la psychanalyse.

## Qu'est-ce qui fait trauma ?

Le trauma, c'est ce quelque chose hors sens, ce sentiment de détresse et du sans recours face à un insensé ; soit « une situation dans laquelle le sujet est exposé à un danger qui excède ses forces »<sup>2</sup>. C'est une expérience d'effroi (*schreck*), un arrêt sur image, une effraction qui laisse le sujet sans recours, sans même les mots et qui laisse des séquelles et des traces. Le moment traumatique se définit « par la rencontre avec un danger face auquel le sujet démuni (...) est la proie d'une « excitation intraitable : c'est l'expérience de la détresse, *Hilfflosigkeit*, dit Freud »<sup>3</sup> et cela touche au corps et au vivant. Notre XXI<sup>e</sup> siècle avec son lot de catastrophes (attentats, catastrophes naturelles, agressions, harcèlements...) qui nous arrivent dans la réalité ou à travers les écrans, offre autant de conditions propices à provoquer la sidération et ce, dans une époque où les autorités traditionnelles (cellule familiale, religion, état...) ne sont plus des refuges.

Pour le dire assez rapidement, les symptômes (*post-traumatic disorders*) en tant que séquelles, sont une manière particulière de traiter, de traduire voire de répéter cet insensé.

A fleur de phénomène, les réponses sont aussi variées et nuancées qu'il y a d'enfants et ce, d'autant que la psychanalyse privilégie le cas par cas et non pas la nomenclature-type : cauchemars, hyperactivité ou apathie, baisse des points scolaires, douleurs physiques, dépressions mais aussi dans certains cas, décompensation, conduites à risque... autant de maux qui ont une fonction particulière et qui interrogent les différents partenaires de l'enfant<sup>4</sup>. Cela ne va pas sans faire souffrir ou tout du moins interroger l'entourage proche ; tout l'enjeu est justement d'aider l'enfant à se dégager de cette souffrance et de faire autrement avec ce qui lui arrive.

Essayons tout d'abord de cerner brièvement le terme de trauma en revenant à quelques fondamentaux tels que Freud a pu dégager.

On aurait tendance à limiter celui-ci à son point d'impact et ses conséquences par après. En même temps, la nature du trauma n'est peut-être pas là où on l'attend et Freud de préciser que

---

<sup>1</sup> STRAUSS, Marc. *Le devenir du traumatisme*.

<sup>2</sup> SOLER, Colette, 2013. *Ce qui reste de l'enfance*. Paris, Éditions du champ Lacanien.

<sup>3</sup> SOLER, Colette, 2004. *L'époque des traumatismes*. Rome, Bink éditori, p. 52.

<sup>4</sup> Voir à ce sujet : DIEUDONNE, Amélie, 2020. « L'expression des maux chez l'enfant », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 3 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article271>

« ce sont des circonstances d'apparence anodine qui (...) ont été élevées à la dignité de traumatismes »<sup>5</sup>.

En écoutant ses patients, celui-ci découvre qu'à cette linéarité, il convient d'apporter la notion d'après-coup. C'est dans l'après-coup que tel ou tel événement prend sa portée traumatique non pas *a priori* mais *a posteriori*. Un second événement qui peut-être tout à fait anodin – le son d'une voix, une saynète amoureuse, ...- vient donner un sens traumatique à l'événement premier, vient en quelque sorte lui donner sa signification.

## **Le trauma : une construction subjective**

Gardons en tête cette articulation : la valeur causale et traumatique d'un événement ne dépend du caractère monstrueux de tel ou tel événement *objectif* que parce qu'il a été érigé comme dramatique par le sujet lui-même et ce, en fonction de ce que Freud appelait les « ressources du sujet » et son fantasme (cette petite histoire invariante qui est notre point fixe). D'une certaine manière, « faire trauma », c'est faire quelque chose de cet instant de sidération.

Ceci explique d'ailleurs qu'un même événement à priori dramatique n'ait pas la même portée pour chacun. Je pense ainsi à une fratrie de petits Syriens qui alors que les coordonnées familiales et le trajet d'exil étaient le même se distinguaient par des comportements totalement différents : tandis que l'aîné et le benjamin ont pu très rapidement développer des compétences d'adaptation au pays d'accueil et de liens aux autres (apprentissage de la langue d'accueil, insertion dans la vie scolaire...), le deuxième a rapidement montré des signes de souffrance (apathie, repli, agressivité...), la question étant de savoir si l'exil fut la cause ou a agi comme révélateur d'un drame plus ancien.

Ceci explique aussi qu'une phrase brutale ou *interprétée* comme violente par un enfant (alors qu'un autre s'en détachera) peut avoir des répercussions tout aussi dommageables qu'un accident de voiture. Ou pas car aucune situation n'est traumatique en elle-même, toute exaction ne fait pas nécessairement effraction.

Aborder la question de l'enfance et qui plus est, de l'enfance traumatisée, c'est inmanquablement rentrer sur un terrain affectivement sensible où le professionnel doit être au clair avec son histoire subjective et se détacher d'une tendance générale à la victimisation. Il y a un risque que des bonnes intentions peuvent devenir traumatisantes par leurs interprétations. D'autre part, être néanmoins attentif à ne pas passer à côté de ce qui ne peut pas se voir.

Difficile dès lors de dresser un portrait-type d'un enfant traumatisé<sup>6</sup> avec des soins-types si ce n'est à prendre au sérieux ses symptômes et ses maux/mots comme réponse à chaque fois singulière. Mais c'est quoi un symptôme d'enfant ?

---

<sup>5</sup> FREUD, Sigmund, 1956. Esquisse d'une psychologie scientifique. In : *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, p. 36.

<sup>6</sup> Ce n'est d'ailleurs pas pour rien que Lacan a pu dire par la suite que nous sommes tous des traumatisés.

## Laisser place au temps et au symptôme...

*L'enfant d'aujourd'hui n'a jamais autant été scruté, examiné, vérifié, analysé, calibré (...) par les médecins, les psychologues, les pédagogues, les éducateurs. Tous ces spécialistes ont finalement inventé une norme de l'enfant qui s'impose comme idéal pour les parents.*<sup>7</sup>

Alors qu'est-ce qui « ne va pas » ... ?

Outre que l'enfant est dans l'entrecroisement de plusieurs demandes (celle des parents, du parent, du prof, du médecin, de l'institution) qui peuvent s'avérer contradictoires et qu'il peut subir passivement, peut-il demander pour son propre compte, en son nom propre, peut-il se savoir et se dire souffrant ?

Il s'agit par conséquent que l'enfant reprenne à son compte son symptôme et l'insensé qui le sous-tend et puisse l'interroger sans que sa parole soit forcée et sans avoir l'illusion qu'elle peut « tout » dire.

Dans cette élaboration, il y a clairement une recherche non pas tant de donner du sens qu'à circonscrire ce hors-sens dans une temporalité particulière et à ré-inscrire l'enfant dans les différents lieux dont il a été chassé en lui ménageant sa place particulière et singulière de sujet désirant soit *qu'est-ce que tu penses, toi ? que veux-tu en dire ? que veux-tu que nous fassions ensemble* mais aussi, *qu'est-ce que moi, adulte, je peux te dire pour que tu puisses t'appuyer sur moi ?...*

On peut trouver une tragique illustration dans deux cas : celui des ghettos, pendant la seconde guerre mondiale, les garçons jouaient au « passage de la porte » à la fouille par la police allemande des travailleurs forcés, au « blocus » imitant les rafles d'enfants, tandis que les filles jouaient à faire la queue, jouer des coudes et se battre pour une hypothétique boutique<sup>8</sup> et celui de ce père syrien faisant rire sa fillette de 3 ans à chaque déflagration de bombes<sup>9</sup>.

« La clinique psychanalytique nous mène à considérer diverses temporalités de l'élaboration traumatique, de cette réaction du sujet à la sidération par l'informe, de cette élaboration qui prend en charge l'informe du corporel et tente d'en écrire les bords<sup>10</sup>».

Cette écriture passe parfois par les mots mais aussi par le dessin, le jeu... soit tout ce qui peut mobiliser cette capacité à symboliser : c'est J., mineur non accompagné (mena) dont l'agressivité physique était décuplée par les remarques des moniteurs et des autres enfants, qui, de sans voix, a pu articuler « j'ai peur » et dessiner le monstre de sa peur. Mais aussi ce qui peut aider à faire rentrer l'intolérable dans un dialogue et dans le lien, comme R., petite Irakienne, survoltée, qui

---

<sup>7</sup> CLASTRES, Guy. Introduction au colloque « *Les symptômes de l'enfant* ».

<sup>8</sup> Source : RABINOVITCH, Gérard, 2015. « Le sort des enfants dans la Shoah ». *Lumni* [en ligne]. 27 janvier 2015. [Consulté le 3 avril 2020], disponible à l'adresse :

<https://www.lumni.fr/article/le-sort-des-enfants-dans-la-shoah>

<sup>9</sup> Source : POMMIER, Frédéric, 2020. « En Syrie, un papa a inventé un jeu pour sa fille : exploser de rire dès qu'explose une bombe ». *France inter* [en ligne]. *La revue de presse*. 19 février 2020. [Consulté le 3 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.franceinter.fr/emissions/la-revue-de-presse/la-revue-de-presse-19-fevrier-2020>

<sup>10</sup> DOUVILLE, Olivier, 2003. « Du choc au trauma... il y a plus d'un temps ». *Figures de la psychanalyse* [en ligne]. 2003/1 (n°8), p. 83-96. [Consulté le 3 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2003-1-page-83.htm>

lors d'une séance de médiation avec des animaux, se calme en caressant un petit lapin et en lui chuchotant une berceuse de son pays.

Concrètement, et dans nos sociétés pressées, bousculées, c'est prendre le temps qu'une éventuelle demande de la part de l'enfant se formule à partir de l'offre et de l'espace-temps de parole. *Tu peux (et non tu ne dois pas) dire quelque chose de ce qui t'arrive...* cela passe non pas tant par la formulation en tant que telle que par une posture et une présence.

A cet égard, le.la professionnel.le est moins un.e éducateur.ice qu'un témoin, moins un.e soigneur.euse que le.la secrétaire recueillant ce qui se dit par l'enfant. Sachant que ce qui se dit peut aussi passer par des symptômes qui sont plus des solutions que des clocheries. Cela éclaire « en quoi certaines pratiques de debriefing sont problématiques quand elles visent à empêcher la formation de symptômes. Elles ne peuvent alors que renforcer un point de jouissance qui laisse l'être humain dans le plus grand désarroi<sup>11</sup>».

Exercice délicat en ce sens, comme nous l'avons souligné, le pire attire - comme notre œil ne peut pas s'empêcher de lorgner l'accident qui vient de se passer sur l'autoroute - et il est important de ne pas être tout à fait dupes du risque non seulement de forcer la parole de l'enfant en lui injectant du trop de sens ou en projetant nos propres peurs mais aussi d'être pris malgré nous dans une position de voyeur.euse... ou à l'inverse, d'aveugle.

Délicat exercice car d'une manière ou d'une autre, les symptômes interrogent sa place dans l'économie du désir parental, parfois révélateur du malaise conjugal, voire institutionnel<sup>12</sup>... et dans cette économie particulière, faire offre de parole, n'est-ce pas permettre à l'enfant de saisir un bout de ce qui lui arrive en le faisant sien ?

Alors peut-être, pourra-t-il fredonner comme Léo Ferré

*Monsieur mon passé*

*Faudrait bien passer*

*J'ai comme une envie*

*D'aller faire ma vie*

---

<sup>11</sup> ASTIER, Michèle, 2009. « Note sur le traumatisme ». *École de la cause freudienne* [en ligne]. 11 juillet 2009. [Consulté le 3 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.causefreudienne.net/note-sur-le-traumatisme/>

<sup>12</sup> Cf. DIEUDONNÉ, Amélie, 2020.



# Enfants à bout de souffle. Enfants en burnout...

2020|4  
[tous âges]

Par Annick Faniel

Mots-clés : burnout, épuisement, ennui, temps, charge mentale, décrochage, fatigue

« Apprendre la durée exacte du temps.  
Savoir comment le temps, parfois se précipite  
puis sa lente retombée inutile et qu'il faut néanmoins endurer,  
c'est aussi ça, sans doute, apprendre l'intelligence. »

Marguerite Duras, *Hiroshima mon amour*.

Une analyse en période de confinement<sup>1</sup>. L'ensemble de la Belgique fait actuellement face à l'épidémie du virus COVID-19 et est soumise à des mesures spécifiques qui entraînent pour beaucoup d'individus une nécessaire révision temporaire de leur fonctionnement et de leur calendrier. Ainsi en va-t-il également pour les enfants dont les activités extra-scolaires sont momentanément annulées, la matière scolaire envoyée à la maison par mail, etc. Un autre rapport au temps, aux autres, à soi, à sa consommation et sa façon de consommer se manifestent. Certains évoquent même « un avant COVID et un après COVID » ... Cette situation peut déconcerter certains enfants ou parents qui désirent « remplir leur programme journalier », « trouver des choses à faire pour ne pas s'ennuyer », « divertir » leurs enfants. Ces témoignages issus des ondes radiophoniques ou d'articles circulant sur les réseaux sociaux, ces derniers jours, témoignent de certaines formes d'inquiétudes, dont celle d'un temps soudain long, du « face à soi » et de l'ennui.

Cette analyse a pour objet de questionner le rapport au temps des enfants dans notre société occidentale actuelle, plus précisément des enfants aux agendas surchargés, marqués aussi par

---

<sup>1</sup> « Coronavirus: le détail des nouvelles mesures de confinement en Belgique ». *Lesoir.be* [en ligne]. 17 mars 2020. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.lesoir.be/287994/article/2020-03-17/coronavirus-le-detail-des-nouvelles-mesures-de-confinement-en-belgique>

l'(auto)exigence de performance et l'individualisation de la responsabilité, qui les conduisent à se trouver parfois épuisés et en perte de repères et de sens : des enfants en situation de burnout.

## **Les enfants en burnout : de plus en plus nombreux, de plus en plus jeunes...**

Les enfants touchés par le burnout infantile seraient « de plus en plus nombreux et de plus en plus jeunes » témoignent Béatrice Millêtre<sup>2</sup> et Aline Nativel Id Hammou<sup>3</sup>, toutes deux psychologues. Leur constat se base sur leurs consultations<sup>4</sup> d'une part, mais également sur une enquête de l'UNICEF France<sup>5</sup> de 2014. Cette dernière révèle que 40% des enfants de 6-18 ans ressentent une souffrance psychologique. Ce mal-être est aussi montré dans une enquête française de 2011<sup>6</sup> sur la santé des étudiant.e.s : 66 % d'entre eux/elles ont vécu une période de plus de quinze jours pendant laquelle ils/elles se sont senti.e.s régulièrement stressé.e.s. Et ils/elles sont 48% à avoir même éprouvé de la tristesse ou de la déprime.

Ces quelques données mettent en exergue une souffrance manifeste et généralisée des enfants et des jeunes. Le burnout s'inscrit dans ces situations de souffrance. Il touche en effet aussi les enfants. Il est présent dans différentes sphères de vie de l'individu, reconnu depuis mai 2019 comme une maladie par l'OMS<sup>7</sup> ; le burnout est aujourd'hui un véritable phénomène de société. Mais que représente concrètement le burnout chez l'enfant ?

---

<sup>2</sup> Béatrice Millêtre (née en 1965 à Paris) est docteure en psychologie. Elle pratique les thérapies comportementales et cognitives. Formée aux neurosciences à l'École normale supérieure, elle participe aux premières formations en sciences cognitives en France. Elle est notamment l'auteurice du livre : *Le Burn-Out des enfants: Comment éviter qu'ils ne craquent*, éditions Payot, 2016.

<sup>3</sup> « Aline NATIVEL ID HAMMOU ». *Doctolib* [en ligne]. 2020. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.doctolib.fr/psychologue/nanterre/aline-nativel-id-hammou>

<sup>4</sup> « Toutes les classes d'âge sont concernées, à partir de neuf ans selon ma propre expérience. Jusque très récemment, je recevais environ un jeune par an pour des problèmes de craquage nerveux, de dépression ou de burnout. Ils sont aujourd'hui plus de cinq par semaine à passer ma porte » confie Béatrice Millêtre dans un entretien en 2017.

« Le burn-out, les enfants aussi ? ». *La mutuelle générale* [en ligne]. 12 septembre 2017. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.lamutuellegenerale.fr/le-mag-sante/enfant/le-burn-out-les-enfants-aussi.html>

<sup>5</sup> Source : « Adolescents en France : le grand malaise ». *Unicef France : pour chaque enfant* [en ligne]. 22 septembre 2014. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.unicef.fr/article/adolescents-en-france-le-grand-malaise>

<sup>6</sup> « Enquête santé SMEREP : les étudiants en petite forme ». *l'Étudiant* [en ligne]. 17 mai 2011. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.letudiant.fr/lifestyle/Sante-mutuelle-et-assurance/enquete-sante-smerep-17348.html>

<sup>7</sup> Source : « Le burn-out reconnu comme maladie par l'OMS ». *SO Soir : le magazine lifestyle selon Le Soir* [en ligne]. 28 mai 2019. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://sosoir.lesoir.be/le-burn-out-reconnu-comme-maladie-par-loms>

## Pression et épuisement

Chez l'enfant ou l'adolescent, le burnout est un épuisement nerveux principalement dû à une pression importante exercée majoritairement par les adultes, qu'elle soit sociale, familiale, amicale, éducative. « On exige trop d'eux, et surtout pas au bon âge. Ils se mettent alors eux-mêmes une pression personnelle<sup>8</sup> ». S'y joint, de la part de l'enfant, un sentiment de manque d'écoute et de soutien de son entourage.

### La charge mentale des enfants : toujours plus, toujours mieux

Certains enfants cumulent ainsi trois à cinq activités extra-scolaires par semaine. D'autres partent de chez eux à 7h du matin et rentrent à 19h30. A l'école, ils croulent souvent sous les devoirs, les contrôles, la course aux bonnes notes, les cours de soutien... Aline Nativel Id Hammou y perçoit une « charge mentale des enfants » due notamment à l'hyperstimulation de ceux-ci par les adultes. Elle la définit comme étant « des opérations mentales obligatoires et nombreuses, qui demandent un effort de concentration, de compréhension et d'adaptation à l'enfant et qui ne sont presque pas contrôlables ». A propos de la façon de vivre la charge mentale, elle explique : « Évidemment, l'enfant ne va pas penser, comme un adulte, à aller faire les courses ou à aller chez le médecin... Mais il va raisonner en ces termes : « Il faut », « je dois ». Et ces pensées-là l'accompagnent toute la journée<sup>9</sup> ». Il a donc souvent le sentiment de devoir faire toujours mieux et toujours plus pour satisfaire ceux qui l'entourent. Ces pensées finissent par générer une profonde fatigue et une perte de sens qui « provient du manque de réalisation de ses propres valeurs, de la non-reconnaissance par ses pairs et par sa hiérarchie<sup>10</sup> » (les adultes et ses parents en particulier). En ce sens, Béatrice Millêtre établit un parallèle entre le burnout des enfants et le burnout professionnel, marqué par les mêmes caractéristiques, dont « un épuisement nerveux lié à la réussite : exigences élevées, tant sur le plan scolaire que des activités, de la part des parents, des enseignants et des copains, qui conduit l'enfant à un perfectionnisme irréalisable<sup>11</sup> ».

Tout comme les symptômes – par exemple : des soucis de sommeil, une grande nervosité, des tics, une irritabilité, une grande fatigue physique et morale, une augmentation du stress, des troubles anxieux<sup>12</sup>, une baisse de la concentration, une diminution des résultats scolaires... –, les causes qui engendrent ce mal-être chez l'enfant, jusqu'à l'épuisement psychique et physique, sont nombreuses et variées. Certaines, généralement ancrées dans nos représentations et notre fonctionnement social, nous apparaissent cruciales à souligner.

---

<sup>8</sup> Source : « Le burn-out, les enfants aussi ? », 2017.

<sup>9</sup> Charge mentale chez l'enfant : TREVERT, Emilie, 2020. « Laissez-leur le temps de grandir ! ». *Lepoint.fr* [en ligne]. 2 janvier 2020. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.lepoint.fr/societe/charge-mentale-chez-l-enfant-laissez-leur-le-temps-de-grandir-23-01-2020-2359339\\_23.php](https://www.lepoint.fr/societe/charge-mentale-chez-l-enfant-laissez-leur-le-temps-de-grandir-23-01-2020-2359339_23.php)

<sup>10</sup> Source : MILLÈTRE, Béatrice, 2016. *Le Burn-Out des enfants: Comment éviter qu'ils ne craquent*. Paris, éditions Payot, p.16.

<sup>11</sup> MILLÈTRE, 2016, p. 16.

<sup>12</sup> Être toujours dans une anticipation négative de ce qui va lui arriver, perdre plaisir dans ses activités, voire régresser (sucrer son pouce, vouloir un biberon, souffrir d'énurésie, d'encoprésie...).

## **Conformisme social : sur-occuper et surinvestir ses enfants**

Les parents, parfois hyper-occupés et eux-mêmes surchargés, évoluent bien souvent dans une logique de rentabilité et de compétitivité. Comme le souligne Christine Acheroy dans son analyse : « Le temps est désormais une valeur qui semble relever d'une logique d'utilité, de rentabilité et de performance s'inscrivant dans la logique productiviste capitaliste : le temps c'est de l'argent. Et même le temps du loisir est un bien à maximiser, que l'on prend soin de « remplir » avec toutes sortes d'activités<sup>13</sup> ». Dans cette ère du plein, l'ennui est synonyme de vide, d'inutilité, de perte. Le temps des enfants se voit alors rempli par des parents souvent indisponibles et perdus entre les injonctions sociétales de multiplier les activités pour leur enfant et de se ménager du temps pour eux-mêmes. Béatrice Millêtre pointe à ce propos le « conformisme social à sur-occuper les enfants<sup>14</sup> » auquel sont confrontés de nombreux parents.

### **« Mégamorphisme »**

Parallèlement, souvent, les parents ont tendance à considérer leurs enfants plus grands qu'ils sont – plus âgés – et à leur donner des responsabilités, à attendre d'eux des choses qu'on ne devrait pas attendre, à les faire grandir trop vite. Béatrice Millêtre invente le terme « mégamorphisme » pour définir ce phénomène.

## **L'idéal de performance et l'impact des réseaux sociaux**

L'idéal de performance<sup>15</sup> représente une autre cause de pression subie par les enfants. Il s'est accru en dix ans<sup>16</sup>, témoigne Tristan Demers<sup>17</sup>, bédéiste. Pour lui, les réseaux sociaux contribuent à renforcer la pression sur les enfants, dès le plus jeune âge. En effet, il n'est pas rare que des photos d'eux, de leurs productions (dessins, bricolages, créations...) soient postées par leurs parents ou leur entourage, ces « posts » générant obligatoirement des réactions de la part des usager.es de la toile, qui peuvent influencer sur la perception, mais également sur les créations de l'enfant. Ces réactions peuvent également véhiculer un message de conformité sociale : sois conforme et réponds « comme il faut » aux attentes sociales parce que des gens qui ne te connaissent pas vont voir ton dessin, etc.

---

<sup>13</sup> Source : ACHEROY, Christine, 2019. « Vite, vite ! Parents et enfants pressés par le temps ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'Enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article234>

<sup>14</sup> Source : Le burnout des enfants [émission radio]. *Egosystème* [en ligne]. 16 avril 2016. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.rts.ch/play/radio/egosysteme/audio/le-burnout-des-enfants?id=7618220>

<sup>15</sup> Performance dans les deux sens du terme : celle d'une représentation en présence d'un public (qui juge) ; via les réseaux sociaux mais aussi rendement, résultats les meilleurs, attendus par les parents, notamment à l'école, comme tu dis dans le charge mentale : toujours plus, toujours mieux...

<sup>16</sup> Entretien avec Tristan Demers dans : Vivre le vide de l'ennui pour faire le plein d'imaginaire [émission radio]. *Les malins* [en ligne]. Radio-Canada, 5 mai 2018. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/les-malins/segments/entrevue/70810/imaginaire-deroute-tristan-demers>

<sup>17</sup> Tristan Demers est un auteur, animateur et dessinateur québécois de bandes dessinées, né le 19 septembre 1972 à Montréal, au Québec. Il est entre autre l'auteur du livre *L'imaginaire en déroute. Quand nos enfants ne savent plus inventer*. Editions de l'Homme, 2018.

Ces réalités représentent des causes majeures pouvant provoquer chez l'enfant une anxiété plus ou moins forte, mais aussi une perte de sens. « Chez l'enfant, l'absence de sens signifie qu'il ne comprend pas ce qu'on lui demande, l'absence de logique entre ce qu'il constate et ce que l'on attend de lui<sup>18</sup> ». Il peut ainsi perdre ses repères face à une pression sociale et familiale qu'il ne comprend pas. Par conséquent, cet enfant ou cet adolescent.e se sent souvent dépossédé.e de son identité propre : « Je n'étais plus moi, j'avais peur d'être quelqu'un d'autre<sup>19</sup> ».

## Réagir et agir

Comme le précise Rosalie Dumais-Beaulieu dans son reportage sur le surmenage des enfants<sup>20</sup>, « le burnout des enfants » ne peut se régler seul, sans accompagnement. Les enfants en situation de surmenage éprouvent en effet souvent la difficulté de comprendre ce qu'il sont en train de vivre. Ils souffrent d'une anxiété de performance quasi permanente, ils sont rongés par une exigence de la réussite – ne pas être à la hauteur –, qui leur procure un sentiment d'échec et de faiblesse difficilement supportable. Cependant, ils ont généralement intégré des croyances relatives aux notions de perfectionnisme, d'excellence, de conformité. Ils ont ainsi évolué en adaptant leurs comportements pour répondre à ces idéaux, jusqu'à épuisement, souvent sans comprendre comment ils en sont arrivés à cet état de « trop ». Les professionnel.les de l'enfance s'accordent dès lors sur la nécessaire responsabilité des adultes de son entourage à prendre l'initiative de l'extraire de ce contexte nocif pour sa santé globale.

### Faire un STOP ! Un arrêt !

Dans un premier temps, il faut *stopper* l'école et toutes les activités extra-scolaires qui les fatiguent. « On les sort de l'école, des activités. Il faut récupérer physiquement et mentalement » explique Béatrice Millêtre. Agir de manière directe sur l'environnement de l'enfant, le sécuriser, le « cocooner », lui permettre de se reposer et de se rétablir physiquement.

### Et puis... prendre le temps... L'abandon, l'imaginaire et la créativité : un droit pour l'enfant

Comme nous l'avons noté plus avant, les enfants ont moins le temps de s'ennuyer qu'avant. Pourtant le propre de l'enfant n'est-il pas d'être dans l'abandon, dans l'insouciance, dans la créativité ? Une surabondance d'activités étourdit. Et ne laisse plus de temps pour souffler, faire

---

<sup>18</sup> Explication extraite de : « Le burnout, les enfants aussi ? », 2017.

<sup>19</sup> Source : Ados en burnout [émission radio]. *Les pieds sur terre* [en ligne]. France Culture, 15 octobre 2018. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.franceculture.fr/emissions/les-pieds-sur-terre/ados-en-burn-out>

<sup>20</sup> Quand l'implication scolaire mène au surmenage [émission radio]. *Radio-Canada* [en ligne]. 27 octobre 2018. [Consulté le 6 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1132259/burnout-adolescent-jeunes-ecole-epuisement-fatigue-depression>

une pause, rêver. Les enfants en burnout sont le reflet de l'absence de ces moments privilégiés qui participent de la construction psychique et identitaire de l'individu.

### **L'ennui, ce temps décisif dans l'éducation...**

« L'ennui est un moment formidable où tout devient possible! Il faut toujours accepter que le sac soit vide avant de le remplir<sup>21</sup> ». L'ennui constitue un champ libre qui permet de se projeter. Plus l'enfant s'ennuie, moins ça va lui paraître long, plus ce moment sera éphémère. Non confronté à un objectif défini, l'enfant est contraint de laisser son esprit vagabonder. Cet état de flottement est nécessaire à la créativité.

Par ailleurs, « l'ennui s'associe au manque ; le manque produit de l'expérience ; l'expérience permet une connaissance intime de soi. Créer du temps pour l'ennui, c'est offrir des temps de pensée à l'enfant<sup>22</sup> » mais également une possibilité d'être face à lui-même, de pouvoir expérimenter, d'apprendre à être seul. En effet, « l'ennui est la rencontre avec soi-même, ses ressources et ses limites. L'ennui délimite et construit. L'ennui conduit à une sécurité intérieure à l'origine de l'autonomie psychique, à la liberté d'être soi, au bonheur<sup>23</sup> ». Et ne rien faire est également propice à la consolidation de la mémoire.

### **En conclusion**

Notre analyse le montre, le burnout est associé à une pression mentale et physique qui plonge l'individu dans une fatigue profonde et une crise identitaire. Ce terme est apparu il y a quelques années dans le domaine professionnel. Mais on constate qu'il concerne actuellement tant les professionnels que les parents<sup>24</sup> et les familles, ou les enfants. Il a des conséquences importantes sur la santé globale de l'enfant et sur sa construction identitaire. Phénomène croissant, le burnout serait-il le nouveau « *mal du siècle* » ? Au vu de la fulgurance de son développement au sein de notre société, il devient un réel « fléau », voire une « épidémie<sup>25</sup> » comme le cite le sociologue Nicolas Latteur, parlant non pas du coronavirus mais bien du burnout.

---

<sup>21</sup> Vivre le vide de l'ennui pour faire le plein d'imaginaire [émission radio], 2018.

<sup>22</sup> MARINAPOULOS, Sophie, 2017. *Les trésors de l'ennui* [en ligne]. Yapaka.be, Temps d'arrêt, mars 2017. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-94-marinopoulos-web.pdf>

<sup>23</sup> MARINAPOULOS, 2017.

<sup>24</sup> Voir à ce sujet les analyses du CERE :

LETERME, Caroline, 2018. « Le burnout parental : comment s'en sortir ? ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'Enfance* [en ligne]. CERE asbl, novembre 2018. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.cere-asbl.be/spip.php?article214>

LETERME, Caroline, 2017. « Le burnout parental : un phénomène en voie de reconnaissance ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'Enfance* [en ligne]. CERE asbl, décembre 2017. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.cere-asbl.be/spip.php?article37>

<sup>25</sup> Nicolas Latteur, sociologue et membre de l'institut de formation syndical du CEPAG : « Les plaintes concernant le burnout ou le stress chronique explosent. Bon nombre de travailleurs en souffrent. Le mot 'risque' donne l'impression qu'on peut encore l'éviter, certains sont d'ailleurs encore convaincus que les approches individuelles suffisent, pourtant la réalité est différente et on peut bel et bien parler d'épidémie ».

Source : « Burnout, fatigue, absentéisme : nouveau fléau de notre société ». *FGTB : Central Générale* [en ligne]. 21 janvier 2020. [Consulté le 14 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.accg.be/fr/actualite/20200121-burnout-fatigue-absenteisme-nouveau-fleau-de-notre-societe>

Auparavant, il était soigné et présenté comme un stress individuel et personnel ; il est aujourd'hui démontré qu'il s'agit d'un phénomène de société, « considéré comme un défi majeur pour le gouvernement belge », ainsi que le précise l'analyse de Marie-Sarah Delefosse<sup>26</sup>.

Dès lors, la période de confinement que nous vivons actuellement ne serait-elle pas aussi une opportunité de réfléchir au sens de ce phénomène, cette autre épidémie, pour nous questionner collectivement sur nos modes de vie, notre rapport au temps, aux autres, à nous-même, à notre environnement, en vue d'amorcer un changement dans nos pratiques ? Et de nous questionner sur ce que nous souhaitons donner, transmettre à nos enfants ainsi que sur la manière dont nous voulons vivre avec eux ?

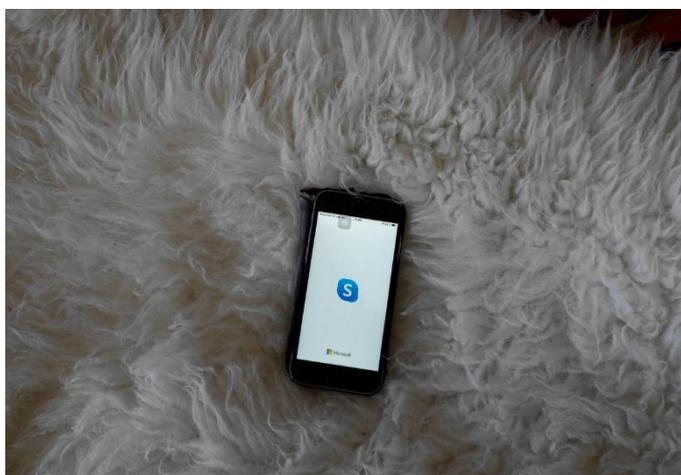
---

<sup>26</sup> Source : DELEFOSSE, Marie-Sarah, 2018. « Le burn-out : symptôme du malaise de notre société ». *CPCP* [en ligne]. Analyse #340. [Consulté le 14 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cpcp.be/wp-content/uploads/2018/09/burnout-malaise-societe.pdf>



# Image de la famille au temps du confinement 2.0

2020|5  
[tous âges]



Par Coralie Vankerkhoven

Mots-clés : confinement, COVID-19, famille, inégalités

Dans ces temps étranges de confinement, de l'entame en Belgique de la cinquième semaine dans l'espace clos du « chez soi », la citation complète d'André Gide prend une coloration pour le moins piquante : « Familles je vous hais ! Foyers clos, portes refermées, possessions jalouses du bonheur<sup>1</sup> ».

Dans la continuité de l'analyse précédente « Vous avez dit trauma ?<sup>2</sup> », nous aimerions repartir sur deux phénomènes qui, dans le contexte actuel, ont pu être vécus par les familles comme des injonctions, des pressions morales voire comme des violences. Nous assistons d'une part à la

---

<sup>1</sup> GIDE, André, 1972. *Les nourritures terrestres*. Paris, Gallimard, 246 p.

<sup>2</sup> VANKERKHOVEN, Coralie, 2020. « Vous avez dit trauma ? ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article274>

prolifération de conseils pour mettre à profit le temps de confinement. D'autre part, on retrouve une constante parmi ceux-ci : la suggestion d'écrire ce qui arrive. En découle notamment l'apparition d'une quantité importante d'écrits type « journal de confinement ».

## À tous vents, à tous prix

Le 18 mars dernier, la romancière française Léila Slimani commençait sa chronique dans *le Monde* par la vision bucolique de par la fenêtre de sa maison de campagne. Marie Darrieussecq lui emboitait le pas dans *Le Point* et d'autres encore. Le 24 mars dernier, la reine Mathilde suggérait aussi aux jeunes de tenir une chronique journalière.

Sans atteindre la notoriété des personnes précitées, quel parent ne se réjouit-il pas de poster quelque chose de la mise en scène de soi avec sa progéniture, son chat, ses livres... au milieu de la tempête ?

Beaucoup a été dit sur « cette romantisation du confinement comme privilège de classe<sup>3</sup> », sur ce racisme culturel et social qui ne dit pas ce qu'il y a en dehors de la sphère d'autosatisfaction : les difficultés de parents solos, de ceux qui ne peuvent ou ne savent pas suivre la sacro-sainte continuité pédagogique, des familles claquemurées dans 50 m<sup>2</sup> avec vue sur cour... L'expérience commune de la pandémie n'efface pas les inégalités structurelles et sociales, ce n'est désormais plus un secret<sup>4</sup> et le dire ne suffit pas à s'en dédouaner.

Dans le même ordre d'idées, les médias et, de manière plus informelle, ce qui circule dans les partages sur les réseaux sociaux notamment, entérinent l'idée qu'il faut occuper intelligemment, sinon remplir le vide d'horaire des enfants – les ressources scolaires en ligne, les idées de bricolage, de recettes de cuisine, de contes en *live*, les stages de langues en différé... – mais aussi celui des parents – l'outil *zoom.us* explose. Ou à l'inverse, qu'il faut se laisser du temps, prendre le temps, se centrer sur l'essentiel... autant d'injonctions en tous sens qui peuvent rajouter du chaos au chaos et de tout plutôt que le vide.

« La société du spectacle » (déjà analysée en 1967 par Guy Debord) comme la tyrannie du bonheur ne sont des faits nouveaux. De même, les inégalités sociales n'ont pas attendu 2020 pour être criantes. Mais, dans cette période de crise, elles ont plutôt tendance à hurler. En période de confinement où le lien à ses semblables ne se fait plus que par écran interposé et sollicitant, l'image peut en devenir d'autant plus problématique : lien certes mais qui peut, tout au long du fil d'actualité des réseaux sociaux, devenir oppressant. Voire, il peut en devenir violent, révélateur de ce que le sort commun de la pandémie et du confinement est inégalement vécu selon les familles et leurs conditions matérielles de subsistance. Une sorte de miroir inversé, en quelque sorte<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Formule écrite sur une banderole en Espagne.

<sup>4</sup> Voir à ce propos, DUCRET, Diane, 2020. « Journal du confinement : la vie un peu trop rose de Leila Slimani ». *Marianne* [en ligne]. 19 mars 2020. [Consulté le 20 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.marianne.net/debattons/billets/journal-du-confinement-la-vie-un-peu-trop-rose-de-leila-slimani>

<sup>5</sup> Extrait d'un journal de confinement : - *Je continue de voir défiler sur mon mur facebook les créations de mes amis*

Maintenant, au-delà de ces vécus contrastés et des injonctions susdites, il nous semble intéressant de poser trois questions concernant la crise que nous vivons :

- Que fait-on de ce qui nous arrive ?
- Pourquoi produire une œuvre et la diffuser ?
- Que pourront être les effets de cette crise sur les familles ?

## 1) Penser ce qui est arrivé

L'inédit de la situation, l'incertitude des temps à venir ne sont pas sans répercussions, sans affecter – ne fût-ce que l'organisation pratique et les activités des familles. A cet égard, danser, peindre, dessiner, modeler ou simplement en parler... sont autant de processus de sublimation qui permettent d'investir et de produire quelque chose en lieu et place du vide et de la sidération causés par ce qui est arrivé et perdure. On comprend dès lors également l'importance des rituels et des routines qui rythment la journée (repas, heure de sommeil...) et qui sont autant de repères rassurants pour l'enfant. On constate d'ailleurs, à travers divers témoignages, la mise en place de rituels différents ou nouveaux relatifs à la vie quotidienne en période de confinement.

Le journal de confinement, quelle que soit sa forme – élaborée ou simple fil d'actualité – a certainement une valeur testimoniale. Plus encore, il est la preuve de la capacité proprement humaine à rendre forme à cet informe qu'est la maladie : palpable, trop réelle pour certains ; impalpable, lointaine pour d'autres. Cela passe par des mots et par des images à la fois fortes, parfois maladroitement, par des fictions, de la poésie, des coups de gueule...

Dans cette optique, la mise en scène de soi et des siens – *transcendances minuscules*<sup>6</sup> est de l'ordre, dans un monde confiné et perçu comme chaotique, d'une restauration narcissique : quelque chose de la vie plutôt que de la survie.

À l'inverse de la mobilisation des capacités susdites, on sait aussi la difficulté de certaines familles, lorsque le parent lui-même est parfois désarmé face aux flots d'informations et de peurs (perte de revenus,...). Alors que pour lui, il est peut-être déjà difficile de penser l'expérience, il se retrouve face aux questions de son enfant. Sa responsabilité de parent peut rendre la situation

---

facebook. « J'avais 5 min voilà ce que j'ai fait! » et bam, un distributeur pour oiseaux solaires qui libère 44g de nourriture toutes les 32 minutes, en bois, gravé, peint, digne d'un coucou suisse. Ou encore « j'ai fait un peu de récup, hihi! » et là avec 4 planches, tu as un quad de compét, bi-place, avec boule d'attelage, remorque, moteur qui fonctionne à l'huile de cuisson. Et aussi « merci mon mari qui avait un peu de temps libre ce week-end »: la maison a été rasée, reconstruite avec un étage de plus, agrandie de 100m<sup>2</sup>, le tout en matériaux écologico-bio, repeinte, décorée et accessoirisée. - Nous? On a essayé de faire du slime. On y a passé 1h30, on a essayé 7 recettes et on a toujours fini avec une pâte gluante liquide. Pourtant il n'y a que 2 ingrédients hein. 2. Les exemples sont issus de :

FABIENNENDOM, 2020. Confinés. Mais vivants - J15-J16. *Les 6 fantastiques. Plus on est de fous...plus on est de fous* [en ligne]. 2 avril 2020. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://lavieasept.wordpress.com/2020/04/02/confines-mais-vivants-j15-j16/>

<sup>6</sup> SOLER, Colette, 2016. *Avènement du réel, de l'angoisse au symptôme*. Paris, Editions du Champ lacanien, Collection Études, N° 978-2-914332-24-8, 190 p.

encore plus tendue. *Les enfants ont besoin qu'on ne leur cache pas la vérité, mais qu'on la leur explique*<sup>7</sup>.

La mise en forme de l'angoisse, la canalisation de son excès peuvent aussi passer par l'aveu formulé de sa propre ignorance : *je ne sais pas encore te répondre mais toi, qu'en penses-tu ? Nous pouvons y réfléchir ensemble...*

## 2) Indécence

Revers de la médaille.

Dans la majorité des cas de figure, ce qui est écrit, tweeté, partagé se fait non pas tant pour dire la pandémie que pour offrir et s'offrir l'image rassurante d'une parenté qui assume – que cette image passe par l'enveloppe esthétique, humoristique ou rageuse. D'où la violence de ces images quand le parent n'est pas en mesure (parce qu'il travaille, parce qu'il n'en a pas les possibilités matérielles...) de se conformer à la vision des ateliers cuisine, jardinage et autres possibilités<sup>8</sup>.

À ce niveau, nous aurions tendance à clouer le bec à la prétention de sublimation : car ces images sont bel et bien des produits de notre discours contemporain, des produits culturels où *s'exhibe un train de vie*<sup>9</sup>. Ainsi, la violence n'est pas tant dans la possibilité proprement humaine à pouvoir dire ce qui se passe que dans la monstration cynique de ses capacités érigées en normes.

Un exemple lu sur les réseaux sociaux en réponse à une « personnalité » qui louait « le confinement comme une occasion singulière de creuser sa vie intérieure » : « Je ne nie pas l'intérêt et le bien-fondé de cette proposition, mais je ne voudrais pas que l'on s' imagine que c'est possible pour tout le monde et que l'on efface ainsi, dans notre huis-clos facebookien, les réalités difficiles, parfois violentes et morbides de toute une population ».

C'est la tyrannie du bonheur qui se casse la figure sur le réel de la pandémie.

Le coronavirus, ce n'est ni le film *Contagion*, ni *le jour d'après* ; ces divertissements où l'on use de la peur comme d'une panacée à la morosité du quotidien. Ce n'est ni un conte de fées terrifiant ni un jeu de rôles. C'est le contraire de ces histoires où on joue à se faire peur, où *on peut s'en faire un divertissement, une excitation dans laquelle on jouit de la peur en toute sécurité. Et voyez*

---

<sup>7</sup> Entretien avec HALMOS, Claude psychanalyste, spécialiste des enfants : MOGHADDAM, Fiona. 2020.

Confinement chez les enfants : « Transposer autant qu'on le peut la vie d'avant à l'intérieur » [podcast]. *France Culture. Actualités* [en ligne]. 6 avril 2020. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.franceculture.fr/societe/confinement-chez-les-enfants-transposer-autant-que-le-peut-la-vie-davant-a-linterieur>

Extrait : « *Les enfants ont besoin, pour se sentir épaulés, de savoir qu'une personne est là, prête à les écouter et à leur parler ; que l'on peut aborder, avec elle, tous les sujets, qu'aucun n'est interdit, et qu'ils ne lui feront pas de peine en parlant. Précision importante car les enfants essaient toujours de protéger, voire de soigner les adultes et en premier lieu leurs parents, surtout s'ils les sentent angoissés, ce qui est, en ce moment le cas. Il est donc important de reconnaître ses propres craintes, d'en expliquer la légitimité (comment ne serait-on pas inquiet en un tel moment ?) mais, en même temps, de rassurer les enfants en leur expliquant que les grandes personnes sont à même de gérer la situation, en s'appuyant les unes sur les autres et de continuer à les protéger. Ils peuvent donc vivre et dormir tranquilles et ne pas hésiter à énoncer leurs peurs, pour qu'on les aide à les chasser.* »

<sup>8</sup> Voir à ce sujet FANIEL, Annick, 2020. « Enfant à bout de souffle. Enfants en burnout », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 20 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article275>

L'auteure souligne le message de conformité sociale que génère l'utilisation des réseaux sociaux.

<sup>9</sup> FAERBER, Johan, 2020. « Le journal de confinement de Leila Slimani est un conte cruel ». *Diacritik* [en ligne]. 19 mars 2020. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://diacritik.com/2020/03/19/le-journal-de-confinement-de-leila-slimani-est-un-conte-cruel/>

*la commotion que c'est quand c'est « pour de vrai », comme disent les enfants<sup>10</sup>.*

Ici, ce n'est plus du jeu. Une chose est de dire à ses enfants, dans le privé de la sphère familiale que *c'est un peu comme dans la Belle au bois dormant*, autre chose est de l'imposer et de l'exhiber sur le podium d'un journal.

### **3) Famille, je vous aime**

Les deux points ci-dessus tablent sur des ressources *a posteriori* pour supporter le confinement, ses causes, ses effets déstabilisateurs sur l'espace d'en-dedans – avec une cohabitation forcée – et du dehors – dangereux et frappé d'interdits – ainsi que sur la temporalité, cette sorte de présent immobile conjugué à une attente de dénouement sans cesse différée. Chaque sujet essaye de faire tant bien que mal avec cet élément nouveau, tout à la fois invisible et invasif.

La récente étude « Covid et moi », lancée dès le début du confinement par l'UCL, révèle d'ailleurs que près de 52 % des Belges interrogés (sur 15 000 personnes) ressentent un mal-être psychologique<sup>11</sup>.

Le confinement est constitué à la fois d'un éloignement nécessaire des autres et d'un repli sanitaire sur le foyer. Ce repli n'est pas un choix mais une contrainte imposée quand bien même elle l'est pour le bien commun. Un temps donc d'épreuve, certes, mais aussi de mise à l'épreuve dont il est difficile de mesurer les conséquences mais dont on pressent les effets : augmentation des risques de violences conjugales et familiales, augmentation de la maltraitance infantile, remise en cause de ce qui fait couple et entité familiale etc.

La question est celle-ci : de supporter ce qui nous arrive, comment continuerons-nous à nous supporter l'un l'autre ? Certes, au sein de ce repli nécessaire s'inventent des nouvelles solidarités, des formes inventives de liens, éphémères et pérennes, aidées en cela par les nouvelles technologies. En creux ou de manière saillante, se pose aussi la prégnance de l'isolement et de la solitude ainsi que de la mise à l'épreuve de la solidité de ce qui a été construit dans le passé.

La famille n'échappe pas à cette interrogation de ce qui fait lien avec l'exacerbation du « sentiment de la vie » au contact de ce qui justement la menace : la mort et la maladie, réels sans loi, sans logique ; non pas comme des abstractions ne touchant que les vieux mais comme n'épargnant potentiellement personne. Alors oui, il y a les frictions, les colères, les pétages de plombs mais il y a aussi peut-être cette possibilité que se redécouvre, au détour du non-prévu, ce pour quoi l'on a décidé d'être parents, d'être ensemble.

Et quand cette pandémie sera finie, alors peut-être prendrons-nous la mesure de ce que le coronavirus et son corolaire – le confinement en tant qu'événement collectif – auront fait résonner

---

<sup>10</sup> SOLER, 2016.

<sup>11</sup> Source : LEROY, Sophie, 2020. « Les lourds effets psychologiques du confinement ». *L'Echo* [en ligne]. 6 avril 2020 . [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.lecho.be/dossiers/coronavirus/les-lourds-effets-psychologiques-du-confinement/10219075.html>

singulièrement en chacun de nous. Notre rapport à la vie, au vide, à ce qui nous satisfait, à ce qui nous lie,... s'en trouvera bousculé.

Ou pas.

# Imaginer une autre école pour « l'après-corona » !

2020|5  
[3-12 ans]

Par Caroline Leterme

Mots-clés : école, coronavirus, besoins de l'enfant, vivant, pédagogie, transformation

En pleine crise du coronavirus, et dans un confinement qui se prolonge, les cartes blanches et opinions sur « l'après » se multiplient dans la presse, et sont amplement relayées sur les réseaux sociaux. Si les tenants du libéralisme maintiennent leur foi aveugle en la croissance et ne jurent que par la relance économique, de plus en plus nombreuses sont les voix qui s'élèvent contre cette logique. En réclamant de « redéfinir le sens que l'on veut donner à notre manière de vivre ensemble sur cette terre<sup>1</sup> » ; et en soulignant que nous avons besoin non « d'un plan de relance mais d'un plan de sortie », visant (notamment) à « *remettre l'économie à sa juste place et la soumettre aux besoins de l'homme*<sup>2</sup> ».

Parallèlement, les débats autour de l'école se focalisent principalement autour de la question des devoirs à domicile – et donc de la criante question des inégalités<sup>3</sup>, par exemple dans l'accès aux ressources matérielles nécessaires, dans la disponibilité parentale, celle d'un espace calme et sécurisant pour travailler... – ainsi que de celle de l'organisation de la fin de l'année scolaire... voire du début de l'année prochaine.

---

<sup>1</sup> Propos de Cynthia Fleury, philosophe et psychanalyste française.

KEPPENNE, Guillaume, 2020. « Cynthia Fleury : « Après la crise du coronavirus, il faudra combattre ceux qui vous diront qu'il faudra continuer comme avant » ». *Rtbf.be* [en ligne]. 29 mai 2020. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.rtbf.be/lapremiere/emissions/detail\\_dans-quel-monde-on-vit/accueil/article\\_cynthia-fleury-apres-la-crise-du-coronavirus-il-faudra-combattre-ceux-qui-vous-diront-qu-il-faudra-continuer-comme-avant?id=10467447&programId=8524&utm\\_source=lapremiere&utm\\_campaign=social\\_share&utm\\_medium=fb\\_share&fbclid=IwAR2AACzVIWIV9PjqNUtzcE2pJGqiTYPU-nMZIFZOoVd9g\\_HfiYJPlwRWko](https://www.rtbf.be/lapremiere/emissions/detail_dans-quel-monde-on-vit/accueil/article_cynthia-fleury-apres-la-crise-du-coronavirus-il-faudra-combattre-ceux-qui-vous-diront-qu-il-faudra-continuer-comme-avant?id=10467447&programId=8524&utm_source=lapremiere&utm_campaign=social_share&utm_medium=fb_share&fbclid=IwAR2AACzVIWIV9PjqNUtzcE2pJGqiTYPU-nMZIFZOoVd9g_HfiYJPlwRWko)

<sup>2</sup> PIRON, Jonathan, 2020. « Nous n'avons pas besoin d'un plan de relance mais d'un plan de sortie ». *Levif.be* [en ligne]. 29 mars 2020. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.levif.be/actualite/belgique/nous-n-avons-pas-besoin-d-un-plan-de-relance-mais-d-un-plan-de-sortie/article-opinion-1270601.html?fbclid=IwAR2IXLzRfxHTR2EPNBbvotyMxiWPII6eBrkqhPj67LrxtLaf5uM5Kz\\_eAU](https://www.levif.be/actualite/belgique/nous-n-avons-pas-besoin-d-un-plan-de-relance-mais-d-un-plan-de-sortie/article-opinion-1270601.html?fbclid=IwAR2IXLzRfxHTR2EPNBbvotyMxiWPII6eBrkqhPj67LrxtLaf5uM5Kz_eAU)

<sup>3</sup> A ce sujet, voir par exemple :

LEGRAND, Manon, 2020. « La classe à la maison. Une question de classe / Ecoles confinées, inégalités renforcées ». *Eduquer* [en ligne]. Avril 2020. N° 153. [Consulté le 16 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://ligue-enseignement.be/la-classe-a-la-maison-une-question-de-classe-ecoles-confinees-inegalites-renforcees/>

Pour notre part, nous nous étonnons d'une grande absence dans ces prises de position foisonnantes : la question du sens profond de l'enseignement, et donc des pédagogies et moyens à mettre en œuvre, n'est pas mise en débat.

Pourtant, cette crise ne serait-elle pas l'opportunité de revoir les visées et pratiques fondamentales de l'enseignement ? Le monde scolaire ne pourrait-il pas, lui aussi, bénéficier non tant d'un « *plan de relance* » (les mesures immédiates pour la reprise et la fin de l'année scolaire), mais surtout, et plus fondamentalement, d'un « *plan de sortie* » (de la compétition, la méritocratie, la notation, l'exclusion ou encore l'excellence...), visant à *remettre l'enseignement à sa juste place et le soumettre aux besoins des enfants* ? N'est-il pas illusoire d'exhorter au changement et à la sortie d'un modèle de société capitaliste et matérialiste sans concomitamment revoir et transformer en profondeur un système scolaire qui est un produit dudit modèle ?

## **Pourquoi souhaiter un « plan de sortie » dans le milieu scolaire ?**

En tant que système, l'enseignement actuel participe à maintenir notre société dans son fonctionnement capitaliste, néolibéral – ce que dénonce par exemple l'Apéd<sup>4</sup> : « Le capitalisme n'a que faire d'individus autonomes, critiques, et politiquement actifs — mais il n'a de cesse de prétendre le contraire. (...) On nous dit d'être autonome et responsable, mais chacun pressent qu'autonomie et responsabilité sont malvenues ; on le sait, mais on cherche à l'oublier. Penser (doublement) l'apprentissage scolaire et académique comme une marchandise, et l'apprenant comme un client, va, par contre, de soi<sup>5</sup>. »

Le système scolaire actuel contribue aussi majoritairement au maintien des inégalités, à la reproduction de l'exclusion<sup>6</sup> et de la relégation<sup>7</sup>, servant ainsi la logique capitaliste, tout en ayant des conséquences désastreuses sur les jeunes : « leur image de soi, l'image qu'ils peuvent retirer

---

<sup>4</sup> L'Appel pour une école démocratique (Apéd) est un mouvement belge de réflexion et d'action qui milite en faveur du droit de tous les jeunes d'accéder à des savoirs porteurs de compréhension du monde et à des compétences qui leur donnent force pour agir sur leur destin individuel et collectif.

Source : *Appel pour une école démocratique* [en ligne]. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse : [www.skolo.org](http://www.skolo.org)

<sup>5</sup> WEBER, Michel, 2018. « Les enseignements du capitalisme ». *Appel pour une école démocratique* [en ligne]. 7 octobre 2018. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.skolo.org/2018/10/07/les-enseignements-du-capitalisme/>

<sup>6</sup> Un adolescent sur dix est en décrochage scolaire ; au niveau belge, 8,8% des jeunes entre 18 et 24 ans n'ont pas de diplôme du secondaire supérieur et ne suivent plus aucune forme d'enseignement ou formation. Par ailleurs, un peu plus de 2000 exclusions scolaires (la sanction ultime) sont signalées chaque année par les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Sources :

LORIER, Bénédicte, 2016. « L'exclusion scolaire définitive, début d'une spirale qui mène au décrochage social ? ». *Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique* [en ligne]. UFAPEC. Mars 2016. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2016/0416-Exclusion-scolaire.pdf>

« Le décrochage scolaire chez l'ado ». *Ligue des Droits de l'Enfant* [en ligne]. 8 octobre 2019. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.ligedroitsenfant.be/blog/2019/10/08/le-decrochage-scolaire-chez-lado/>

<sup>7</sup> Voir : VIENNE, Philippe, 2008. *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles, éd. De Boeck.

de ce qu'ils "valent" scolairement, a été saccagée progressivement, lentement, mais inexorablement, au fil de ce long processus<sup>8</sup>. »

En dehors et/ou en amont de ces relégations et exclusions, le milieu scolaire génère son lot de souffrances et de mal-être chez nombre d'enfants, parfois dès le plus jeune âge. Le harcèlement scolaire toucherait un élève sur trois (de la sixième primaire à la troisième secondaire) en Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>9</sup> ; les cas de phobie scolaire sont en nette augmentation depuis une dizaine d'années ; l'anxiété chez les élèves est exacerbée par la concurrence entre pairs, les évaluations (continues, externes et/ou certificatives), la peur d'échouer<sup>10</sup>... De plus en plus d'enfants sont touchés par le burnout infantile<sup>11</sup> : si l'école n'est pas seule en cause, elle peut être un facteur contribuant à la pression – l'exigence de réussite – qu'ils ressentent.

Par ailleurs, l'enseignement s'applique – tant bien que mal, et même si c'est un leurre pour nombre d'entre eux<sup>12</sup> – à vouloir préparer les jeunes à la « vie active » – celle admise et souhaitée par la société dans son fonctionnement actuel. Malheureusement, l'école se préoccupe généralement peu de les encourager à trouver leur propre voie, à ressentir ce qui fait sens dans leur vie, et à déterminer – de manière critique – de quelle manière ils aimeraient contribuer à ce monde et son devenir.

Pour ces différentes raisons, il nous semble essentiel de porter une réflexion sur l'école de l'après-corona. De nouvelles considérations sur le rôle et les visées de l'enseignement sont nécessaires pour créer un autre (sens du) vivre ensemble, davantage basé sur le respect de la dignité humaine et de ce qui fait la valeur de la vie. La suite de la présente contribution dégage quelques éléments qui nous semblent essentiels dans cette optique.

## Une école en lien avec les besoins de l'enfant...

Tout comme, à l'échelle de la société, les besoins humains fondamentaux<sup>13</sup> doivent être prioritaires sur les enjeux économiques et financiers, nous osons imaginer que dans cette école

---

<sup>8</sup> VIENNE, Philippe, 2011. *Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire*, p. 81. Cité dans « Exclusion scolaire définitive. Principes directeurs et Recommandations ». *Le Délégué général aux droits de l'enfant* [en ligne]. 2013. [Consulté le 17 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

[http://www.dgde.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecured&u=0&g=0&hash=990be5a57214df1084177d714b2cfc88eee\\_d9c4b&file=fileadmin/sites/dgde/upload/dgde\\_super\\_editor/dgde\\_editor/documents/actualites/Exclusion\\_scolaire\\_def\\_pages.pdf](http://www.dgde.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecured&u=0&g=0&hash=990be5a57214df1084177d714b2cfc88eee_d9c4b&file=fileadmin/sites/dgde/upload/dgde_super_editor/dgde_editor/documents/actualites/Exclusion_scolaire_def_pages.pdf)

<sup>9</sup> GALAND, Benoît, HOSPEL, Virginie et BAUDOIN, Noémie, 2014. *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles: Rapport d'enquête*. [en ligne]. UCL. Février 2014. [Consulté le 20 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:143893>

<sup>10</sup> CATHELIN, Nicole, 2016. *Souffrances à l'école. Les repérer, les soulager, les prévenir*. Paris, Albin Michel.

<sup>11</sup> FANIEL, Annick, 2020. « Enfants à bout de souffle. Enfants en burnout... ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 20 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://cere-asbl.be/spip.php?article275>

<sup>12</sup> « On mesurera l'ampleur du désenchantement de l'élève, à l'idée que la (très) longue durée jusqu'à l'obtention d'un diplôme, si l'élève parvient jusque là sans échec ni renvoi scolaire, ne conduit qu'à un diplôme déclassé sur le marché de l'emploi. »

VIENNE, Philippe, 2008, p. 51.

<sup>13</sup> Les besoins de subsistance comme l'accès à un logement décent, à une alimentation saine et aux soins de santé, mais aussi les besoins d'autonomie, d'intégrité, d'interdépendance, de sens ou de ressourcement...

de « l'après-corona », les besoins fondamentaux de l'enfant soient réellement au centre du déroulement scolaire quotidien.

La petite enfance est une période majeure de construction de l'individu, de son caractère, sa personnalité et ses capacités futures – physiques, émotionnelles, sociales et cognitives. C'est un moment de socialisation, d'exploration, d'apprentissage du vivre ensemble, de la découverte de soi et des autres, mais aussi de son environnement. Pour grandir et développer ses capacités, l'enfant a besoin de sorties, de nature, de jeu libre, de coopération... Partant, il nous semble essentiel que l'école fondamentale envisagée dans « l'après-corona » se focalise sur ces éléments-clés : jouer et expérimenter librement, être dehors et en lien avec la nature, se sentir en sécurité et appartenir au groupe, développer son autonomie et s'exprimer dans son individualité<sup>14</sup>...

Ainsi, nous pensons à une « école du dehors » généralisée, avec des **sorties en forêt** (ou dans un parc, une friche...) plusieurs fois par semaine. Parmi ses nombreux bienfaits, épinglons-en un en particulier, plus pertinent que jamais : le développement d'une relation émotionnelle à la nature, favorisant l'acquisition d'une conscience écologique concrète dès le plus jeune âge<sup>15</sup>.

Nous pensons aussi à une place plus importante au **jeu libre** – inégalable source d'apprentissages, notamment psychosociaux –, aux activités au choix et autres projets auto-déterminés<sup>16</sup>, dans la confiance du développement naturel de l'enfant, encadrés avec bienveillance par l'enseignant.e.

Nous pensons enfin à la construction des rapports aux autres dans un souci de **coopération** et non dans une logique de pouvoir. Ce qui implique nécessairement davantage de temps et d'espace réellement consacrés à l'apprentissage de l'**empathie**, de l'**expression** des **émotions** et des **besoins**. Il s'agit également d'initier à la **résolution non-violente des conflits**, où ceux-ci sont vus de manière constructive, comme des « opportunités d'ajustement entre les personnes » – qu'ils surgissent entre enfants ou entre un enfant et un adulte.

---

<sup>14</sup> Cette énumération des besoins fondamentaux des enfants est non-exhaustive, car elle se veut le reflet de nos préoccupations pour les enfants en milieu scolaire.

Voir : BRAZELTON, T. Berry et GREESPAN, Stanley I., 2003. *Ce dont chaque enfant a besoin. Ses sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*, Paris, Marabout.

<sup>15</sup> Voir à ce sujet :

LETERME, Caroline, 2017. « La forêt comme lieu d'apprentissage et de liberté ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://cere-asbl.be/spip.php?article65>

Les propositions et réalisations du collectif Tous dehors, qui entend « favoriser la pratique de la sortie nature en Belgique francophone pour tous les publics ».

*Tous dehors. Favoriser la pratique de la sortie nature en Belgique francophone pour tous les publics* [en ligne]. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

[www.tousdehors.be](http://www.tousdehors.be)

<sup>16</sup> De nombreuses pédagogies et initiatives vont déjà en ce sens. Parmi une multitude de références possibles, voir par exemple :

- LETERME, Caroline, 2018. « L'autonomie dans les apprentissages scolaires : focus sur les pratiques de l'école Roi Baudouin à Spa ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://cere-asbl.be/spip.php?article218>

- ALVAREZ, Céline, 2016. *Les Lois naturelles de l'enfant*. Paris, éd. Les Arènes.

- PINSON, Delphine [réalisatrice], 2016. *C'est d'apprendre qui est sacré ! Dans les premiers pas d'une classe Freinet* [film]. *Vimeo* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://vimeo.com/199654974>

-

...

Gageons qu'en misant sur un authentique respect des besoins des enfants, l'école contribuera à voir s'épanouir davantage d'enfants. Ce qui signe le début du processus de l'« intériorité citoyenne » : le fait d'être relié à soi-même (par une meilleure connaissance de soi et une meilleure expression de soi-même) permet d'être bien avec les autres (capable d'empathie et de veiller à la qualité de la relation) et, *in fine*, de contribuer positivement à la société et au bien commun en « mettant le meilleur de soi au service de tous », tout en respectant le vivant sous toutes ses formes<sup>17</sup>.

### ... et avec le vivant

Ceci nous amène à proposer un autre pilier pour l'école de « l'après-corona » : le lien avec le vivant. La pandémie actuelle nous rappelle, à plus d'un titre, que **la vie** est à la fois **fragile et belle**. Fragile car, individuellement, elle peut cesser à chaque instant ; collectivement, elle est basée sur l'équilibre des écosystèmes, que l'activité humaine capitaliste contribue à détruire systématiquement... concourant par là-même à mettre en péril des vies humaines, comme le montre l'actuelle augmentation de nouvelles maladies liées à la déforestation – dont le Covid-19 n'est qu'un exemple parmi d'autres<sup>18</sup>.

Par conséquent, la profonde et inaliénable appartenance de l'être humain à la nature ne devrait-elle pas être le fil rouge de tout enseignement, visible et compréhensible en permanence pour les enfants ? Et si nous veillions à accompagner collectivement les enfants dans cette quête d'un sens de la vie ? A l'heure où d'aucuns augurent de sombres perspectives pour l'avenir de l'humanité, ce questionnement ne peut en effet plus être éludé. Car, de fait, la question de la dimension existentielle ou spirituelle à inclure dans l'éducation (par la quête de sens à donner à ce que nous vivons) se voit inévitablement ravivée par les crises que nous traversons<sup>19</sup>. Et pour toucher à l'essence de la vie – afin de mieux en questionner et trouver le sens –, il nous semble essentiel de permettre aux enfants de se relier davantage à la joie et l'émerveillement auxquels peuvent mener les apprentissages de toutes sortes, surtout lorsqu'ils se font au contact de la nature et du vivant.

---

<sup>17</sup> Cette importance de « l'intériorité citoyenne » est défendue par Thomas d'Ansembourg, formateur en Communication NonViolente, auteur et conférencier.

Voir ses ouvrages suivants :

D'ANSEMBOURG, Thomas, 2008. *Du Je au Nous. L'intériorité citoyenne : le meilleur de soi au service de tous*. Montréal, éd. de l'Homme.

D'ANSEMBOURG, Thomas et VAN REYBROUCK, David, 2016. *La paix ça s'apprend ! Guérir de la violence et du terrorisme*. Paris, Actes Sud, Domaine du possible.

<sup>18</sup> Voir par exemple à ce sujet l'article suivant :

AIZEN, Marina, 2020. « Coronavirus. La destruction des écosystèmes par l'humain favorise l'émergence d'épidémies ». *Courrier International* [en ligne]. 20 mars 2020. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.courrierinternational.com/article/coronavirus-la-destruction-des-ecosystemes-par-lhumain-favorise-lemergence-depidemies?fbclid=IwAR3x51O3yTJuzKxITU9deE2wCN-xOGCX8bZI6h32Vyk1ROw\\_RXXaPA55xZs](https://www.courrierinternational.com/article/coronavirus-la-destruction-des-ecosystemes-par-lhumain-favorise-lemergence-depidemies?fbclid=IwAR3x51O3yTJuzKxITU9deE2wCN-xOGCX8bZI6h32Vyk1ROw_RXXaPA55xZs)

<sup>19</sup> Comme nous le soulignons déjà dans notre analyse sur les familles mobilisées pour le climat. LETERME, Caroline, 2019. « Familles et enfants mobilisés pour le climat : le (r)éveil d'une citoyenneté active ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 7 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <http://cere-asbl.be/spip.php?article237>

## L'opportunité d'une transformation

Dans un très récent article, Hartmut Rosa<sup>20</sup> attire notre attention sur le potentiel de tels moments charnières : « de temps à autre, au cours de l'histoire, en temps de crise et/ou d'innovation, il y a des moments historiques d'indécision ou de « bifurcation » dans lesquels on ne sait pas comment une communauté ou une société socioculturelle va continuer. (...) Ce sont les moments où quelque chose de nouveau peut naître, où la capacité humaine d'innovation peut ouvrir une nouvelle voie<sup>21</sup>. » A ses yeux, l'expérience vécue et partagée en ces moments est un levier de changement, car « les acteurs sociaux se sentent existentiellement touchés et émus par la situation, ils se rendent compte qu'ils sont capables de s'arrêter, d'écouter et de répondre à la situation d'une manière qui les transforme, eux et le monde social qui les entoure<sup>22</sup> ».

Edgar Morin, dans son éloge de la métamorphose<sup>23</sup>, indique lui aussi que « l'Histoire humaine a souvent changé de voie », et que « tout commence, toujours, par une innovation, un nouveau message déviant, marginal, modeste, souvent invisible aux contemporains<sup>24</sup> ».

En témoigne l'essor du mouvement de l'Education nouvelle, il y a tout juste un siècle. Marqués par les atrocités de la Première Guerre mondiale, les fondateurs de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle<sup>25</sup> souhaitaient contribuer à abolir la guerre en « construisant des citoyens nouveaux, émancipés, plus libres et capables d'apprendre par eux-mêmes<sup>26</sup> », dans une franche optique de solidarité. Ils soulignaient ainsi l'importance non seulement de remettre les valeurs au centre de tout projet pédagogique, mais surtout d'habiter et d'incarner ces valeurs par une posture éducative qui sache les donner à voir et à vivre, et par des pratiques qui puissent transmettre ces valeurs aux enfants par « l'exemple » et l'expérimentation. Par ailleurs, le déploiement de ce mouvement au lendemain de la Première Guerre mondiale témoigne que la sortie d'une période de crise constitue un « moment de tous les possibles » pour proposer une

---

<sup>20</sup> Hartmut Rosa est un sociologue et philosophe allemand né en 1965. Il étudie notamment le concept d'accélération sociale, dont il publie une synthèse dans l'ouvrage « Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive » publié en 2010.

Source : « Hartmut Rosa ». *Wikipédia : l'encyclopédie libre* [en ligne]. Dernière modification de la page le 13 mars 2020. [Consulté le 10 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Hartmut\\_Rosa](https://fr.wikipedia.org/wiki/Hartmut_Rosa)

<sup>21</sup> ROSA, Hartmut, 2020. « Le miracle et le monstre – un regard sociologique sur le Coronavirus ». *AOC* [en ligne]. 8 avril 2020. [Consulté le 10 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://aoc.media/analyse/2020/04/07/le-miracle-et-le-monstre-un-regard-sociologique-sur-le-coronavirus/>

<sup>22</sup> ROSA, Hartmut, 2020.

<sup>23</sup> « L'idée de la métamorphose, plus riche que l'idée de révolution, en garde la radicalité transformatrice, mais la lie à la conservation (de la vie, de l'héritage des cultures). »

MORIN, Edgar, 2010. « Eloge de la métamorphose ». *Le Monde.fr* [en ligne]. 9 janvier 2010. [Consulté le 16 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloges-de-la-metamorphose-par-edgar-morin\\_1289625\\_3232.html?fbclid=IwAR3DF9A5JPndVLz5W40u4vHaSPpHE8y8HjaW6mKEKssN3dqzyN1Ut-aeYl0](https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloges-de-la-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html?fbclid=IwAR3DF9A5JPndVLz5W40u4vHaSPpHE8y8HjaW6mKEKssN3dqzyN1Ut-aeYl0)

<sup>24</sup> MORIN, Edgar, 2010.

<sup>25</sup> Le Mouvement est créé en 1921, en présence notamment d'Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Jean Piaget ou encore A.S. Neill.

Source : « Ligue internationale pour l'éducation nouvelle ». *Wikipédia : l'encyclopédie libre* [en ligne]. 16 février 2020. [Consulté le 9 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Ligue\\_internationale\\_pour\\_l%27%C3%A9ducation\\_nouvelle](https://fr.wikipedia.org/wiki/Ligue_internationale_pour_l%27%C3%A9ducation_nouvelle)

<sup>26</sup> LORIAUX, Florence, 2018. « « Tous capables ! » Histoire du Groupe Belge d'Education Nouvelle (GBEN) ». *La ligue : la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl* [en ligne]. 17 janvier 2018. [Consulté le 9 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://ligue-enseignement.be/tous-capables-histoire-du-groupe-belge-deducation-nouvelle-gben/>

réappropriation en profondeur, par des pédagogues engagé.e.s, du projet de l'école pour tou.te.s. Et à cet égard, dans la droite lignée de ces pionniers de l'Education nouvelle, il est pertinent de rappeler que « l'École, c'est ce qui rompt avec les inégalités familiales et sociales, ce qui permet d'accéder à l'altérité<sup>27</sup> ».

Dès lors, la période de profonds bouleversements et de repli momentané que nous traversons encouragera-t-elle les acteur.trices du monde scolaire à emprunter la voie de l'innovation, « d'une manière qui les transforme », elles.eux et l'école – comme le suggère Rosa ? Il est en tout cas évident que l'éducation – dans sa forme collective, telle qu'organisée actuellement par le biais de l'école –, a un rôle important à jouer pour permettre d'avancer de manière innovante dans cette voie d'une « régénération » de la vie en société, en changeant d'urgence « nos modes de pensées et de vie, pour éviter la désintégration du "système Terre"<sup>28</sup> ».

---

<sup>27</sup> MEIRIEU, Philippe, 2020. « « L'école d'après » ... avec la pédagogie d'avant ? ». *Le Café pédagogique. L'expresso*. [en ligne]. 17 avril 2020 [Consulté le 20 avril 2020]. Disponible à l'adresse : [http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx?actId=ebwp0YMB8s1\\_OGEGSsDRkNUcvuQDVN7aFZ1E4yS5hsaQ1rXf\\_ucU4QyTtWhMrB8c&actCampaignType=CAMPAIGN\\_MAIL&actSource=502232&fbclid=IwAR0un9Yk57IpGVeTkllO72FwrhyGJIbnj\\_NwEnJA3BCAqsAKJK\\_nch\\_HrrU](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx?actId=ebwp0YMB8s1_OGEGSsDRkNUcvuQDVN7aFZ1E4yS5hsaQ1rXf_ucU4QyTtWhMrB8c&actCampaignType=CAMPAIGN_MAIL&actSource=502232&fbclid=IwAR0un9Yk57IpGVeTkllO72FwrhyGJIbnj_NwEnJA3BCAqsAKJK_nch_HrrU)

<sup>28</sup> MORIN, Edgar, 2010.



# Entre émancipation et résistances, les pratiques d'une paternité contemporaine

2020|7

[parents]

Par Christine Acheroy

Mots clés : paternité, « nouveaux pères », parentalité, genre

Les remaniements de l'identité masculine, en cours depuis cinquante ans déjà en Occident, dans certaines catégories sociales, se sont conjugués avec celles de l'identité de père. En libérant les hommes de la virilité<sup>1</sup>, ils ont favorisé l'émergence d'un nouveau modèle de paternité, refusant les pratiques distantes et autoritaires au profit de relations de proximité et affectives. Les pères qui adhèrent à ce modèle bousculent, par leurs pratiques, les rôles genrés. Mais en même temps, la prégnance des stéréotypes de genre dans les imaginaires et les structures sociales induit des paradoxes qui mettent parfois à mal les idéaux égalitaires et démocratiques dans l'exercice de la parentalité. En réalité, leurs pratiques oscillent entre les registres associés aux modèles traditionnel et contemporain, témoignant de ce que Sarah Lécossais<sup>2</sup> qualifie de « *fluidité identitaire* »<sup>3</sup>.

À travers cette analyse, nous proposons un regard sur cette paternité contemporaine. Dans une perspective de genre, nous en questionnons ensuite les paradoxes et les difficultés au regard de la parentalité.

## L'émergence d'un nouveau modèle de père

En Occident, jusque vers 1970, la paternité s'est exercée ancrée dans la vision traditionnelle des rôles distincts et stéréotypés de genre. Pourtant, progressivement, des changements sociaux ont induit une brèche dans ce modèle<sup>4</sup>, visible, dans les années 1980, à travers l'apparition des

---

<sup>1</sup> Source : CASTELAIN-MEUNIER, Christine, 2019. *L'instinct paternel. Plaidoyer pour des nouveaux pères*. Paris, Éditions Larousse, p. 18 et p. 54.

<sup>2</sup> Sarah LÉCOSSAIS est docteur en sciences de l'information et de la communication. Sa thèse a porté sur les représentations de la maternité dans les séries télévisées françaises.

<sup>3</sup> Source : LÉCOSSAIS, Sarah, 2014. « Les mères ne sont pas des parents comme les autres ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [en ligne]. 4 | 2014. [Consulté le 31 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rfsic/706>

<sup>4</sup> D'une part, les luttes féministes pour l'égalité des sexes et leurs résultats – notamment du point de vue du Droit, (par exemple, l'autorisation de la publicité contraceptive, l'autorité parentale) –, le mouvement de mai 68 et son refus de l'autorité, l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif centré sur l'épanouissement de l'enfant... ont contribué à changer

« nouveaux pères »<sup>5</sup> ; des pères qui, selon Michèle Ferrand, auraient dévalorisé l'objectif de carrière professionnelle au profit d'un investissement accru dans la sphère familiale, des pères soucieux de s'éloigner du rôle d'autorité. Mais si leurs pratiques s'écartent des rôles de genre associés à la paternité, ceux-ci restent néanmoins présents notamment à travers le choix de « territoires de la paternité<sup>6</sup> » : certains pères donnent le biberon mais ne lavent pas le nourrisson... d'autres donnent le biberon mais ne savent pas le préparer... Et la mère reste le pilier de l'élevage de l'enfant.

Les « nouveaux pères » ont fait et font encore parler d'eux. Ainsi, Anne-Marie Devreux<sup>7</sup> dénonce, d'une part, le fait que cette idée a « ouvert la voie à la survalorisation sociale des tâches parentales effectuées par les hommes, en leur donnant soudain un poids symbolique extrêmement fort dans les représentations sociales, poids qu'elles n'avaient pas tant qu'elles relevaient de l'accomplissement "naturel" de la fonction maternelle<sup>8</sup> » et d'autre part, l'absence d'équivalence des rôles et des tâches parentales entre mères et pères.

Aujourd'hui, quarante ans plus tard, dans un contexte social où les identités de genre sont fortement questionnées et leur égalité légalement statuée, quelle forme prend cette « nouvelle paternité » ?

## Un idéal paternel d'aujourd'hui... de nouvelles pratiques

Aujourd'hui, de nombreux pères « conçoivent la paternité comme relationnelle, impliquée et non plus définie une fois pour toute par l'institution, la fonction, le rôle [...]»<sup>9</sup>. Selon une recherche effectuée en France<sup>10</sup> auprès de pères, être un « bon père » c'est, par ordre d'importance : être

---

le regard de certains sur la paternité. D'autre part, l'entrée massive des femmes dans le monde du travail, l'augmentation de leur niveau d'éducation, les techniques de contrôle des naissances, la procréation médicale assistée, mais aussi la fragilisation des liens et ses corollaires – la croissance des divorces et l'augmentation du nombre de familles monoparentales – ont modifié les rapports au sein des familles et placé l'enfant en son centre. Finalement, la diversification des formes familiales a entraîné des innovations dans les pratiques parentales. Pour une analyse plus détaillée de ces modifications sociétales profondes, voir notre étude du CERE : FANIEL, Annick et ACHEROY Christine, 2019. « Réinventer l'autorité éducative. Pour aider l'enfant à grandir dans l'humanité ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. p.50 et suivantes. [Consulté le 25 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.cere-asbl.be/spip.php?article263>

<sup>5</sup> Source : JAMI, Irène et SIMON, Patrick, 2004. « De la paternité, de la maternité et du féminisme. Entretien avec Michèle Ferrand ». *Mouvements* [en ligne]. 2004/1 (n° 31), p. 45-55. [Consulté le 19 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-mouvements-2004-1-page-45.htm>

<sup>6</sup> Nous reprenons l'expression de Michèle Ferrand, citée dans JAMI et SIMON, 2004, p. 47.

<sup>7</sup> Sociologue, spécialiste des questions de genre.

<sup>8</sup> DEVREUX, Anne-Marie, 2005. « Des hommes dans la famille. Catégories de pensée et pratiques réelles ». *Actuel Marx* [en ligne]. 2005/1 (n° 37), p. 55-69. [Consulté le 19 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2005-1-page-55.htm>

<sup>9</sup> CASTELAIN-MEUNIER, 2019, p. 79.

<sup>10</sup> URAF-OBSERVATOIRE REGIONAL DE MIDI-PYRENEES, 2015. « Être père aujourd'hui » [document pdf]. [Consulté le 16 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.unaf.fr/pf/IMG/pdf/Rapport\\_Etre\\_pere\\_URAF.pdf](https://www.unaf.fr/pf/IMG/pdf/Rapport_Etre_pere_URAF.pdf)

Nous aurions voulu comparer ces réponses à celles de mères concernant ce qu'est être une « bonne mère » aujourd'hui, mais nous n'avons trouvé aucune information à ce sujet. Si de nombreux discours offrent une vision normative de ce que devrait être une « bonne mère », aucune enquête sérieuse ne semble avoir été faite auprès des mères elles-mêmes. Parler au nom des sujets concernés (les mères) semble significatif, selon nous, d'une inégalité de genre encore bien présente dans la société.

disponible et présent pour ses enfants (44%), faire preuve d'écoute, de compréhension et d'attention (33%), donner de l'amour et de l'affection (21%), accompagner vers l'autonomie et la responsabilité (19%), s'impliquer au quotidien (scolarité, loisirs) (18%), être autoritaire, poser des limites, un cadre (16%), transmettre des valeurs, être un repère (15%), protéger, sécuriser, rassurer (8%), subvenir aux besoins... Ces réponses mettent en évidence que les fonctions traditionnellement attribuées au père, comme subvenir aux besoins du foyer ou représenter l'autorité, ne sont plus aussi valorisées par les pères actuels. Elles témoignent des remaniements profonds de l'identité masculine<sup>11</sup>.

Beaucoup de pères vivent aujourd'hui leur paternité à travers « des gestes simples et quotidiens »<sup>12</sup> : « "jouer avec l'enfant, comprendre ce qu'il essaie de faire, de dire, apprendre à aimer être avec l'enfant", c'est créer "une complicité, un investissement pour l'avenir"<sup>13</sup> ». C'est aussi « avoir une profonde envie de montrer à l'enfant des choses pour la première fois, (d') être celui qui aide l'enfant à découvrir »<sup>14</sup> ou observer l'enfant pour comprendre « *quels sont ses intérêts et comment le stimuler par rapport à ses intérêts*<sup>15</sup> ». Ces pères sont présents, attentifs et empathiques : ils donnent des soins, consolent leur enfant, le portent, le sécurisent... Ils l'observent et répondent à ses besoins. Ils vivent leur paternité comme un processus où « c'est la capacité à construire et maintenir le lien qui va garantir l'exercice de la paternité<sup>16</sup> ». Ainsi en témoigne ce papa qui s'est occupé de sa fille l'année après sa naissance : « *la relation que j'ai avec ma fille aujourd'hui, c'est grâce à ces treize mois. Ça m'a permis de construire quelque chose*<sup>17</sup> ».

## **Au-delà du lien... des rôles et tâches parentales**

Certains pères s'investissent beaucoup dans la relation à l'enfant et les tâches parentales, faisant penser que, dans certains milieux, les rôles parentaux sont interchangeable et les rôles de genres désuets, archaïques. Or, la permanence des stéréotypes de genre affecte l'exercice de la paternité, et même celle des pères<sup>18</sup> qui veulent s'en éloigner.

D'un point de vue individuel, la transgression des rôles de genre induit des peurs comme celles de l'incompétence et du regard social.

Au niveau du couple, elle affecte le partage de la charge mentale parentale, l'exercice de la parentalité à deux et la disponibilité vis-à-vis des tâches parentales.

---

<sup>11</sup> Plus d'information sur les changements de l'identité masculine, voir Castelain Meunier, Christine, *L'instinct paternel...*

<sup>12</sup> CASTELAIN-MEUNIER, 2019, p. 73.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>14</sup> *Ibidem* p. 89.

<sup>15</sup> Entretien avec S., 24 mars 2020.

<sup>16</sup> CASTELAIN-MEUNIER, 2019, p. 113.

<sup>17</sup> Entretien avec S., 24 mars 2020.

<sup>18</sup> Nous parlons ici des couples hétérosexuels.

## La peur d'être incompetent

Souvent, ces pères ne sont pas sûrs d'eux et ont peur de « mal faire ». La peur de mal faire conduirait d'ailleurs parfois à réactiver des stéréotypes ou au contraire à évacuer toute référence à des repères<sup>19</sup>. Ils souhaiteraient un « mode d'emploi » stipulant comment élever un enfant : « [...] *On se rend compte que l'on est à côté de la plaque, qu'on perd son temps et qu'on a mal rempli son rôle car on n'a pas de mode d'emploi*<sup>20</sup> ».

Certains attribuent cette absence de « mode d'emploi » à l'absence d'un modèle paternel satisfaisant. Ainsi, ce père qui n'arrive pas à développer une intimité émotionnelle avec son enfant<sup>21</sup> : « *J'aurais envie de laisser sortir mes émotions et de pouvoir être un père qui parle. En même temps je suis coincé dans tout ce que j'ai vécu à la maison : la rigidité et la rigueur. Le père qui pleure je ne l'ai jamais vu. S'il le faisait c'est que c'était un faible, c'est l'image que l'on m'a inculquée*<sup>22</sup> ».

Pourtant y a-t-il jamais eu un « mode d'emploi » parental, tant paternel que maternel ? Quel parent ne s'éloigne pas, du moins en partie, du modèle reçu de ses propres parents ? Et la peur de mal faire n'est-elle pas consubstantielle au fait d'être parent ? Comme le dit Daniel Coum<sup>23</sup> : « Il n'est pas facile d'être parent !<sup>24</sup> ». Aucun parent n'est exempt d'incertitudes. Que faire alors, sinon s'appuyer sur des ressources, propres et externes ? Il existe aujourd'hui de multiples ressources pour penser l'action éducative, mais dans quelle mesure les pères s'impliquent-ils dans cette démarche et de quelle manière ?

## Le difficile apprentissage de l'exercice d'une parentalité à deux

### *Une question de territoires*

Quand les pères s'investissent dans les rôles et les tâches de la petite enfance, c'est l'exercice de la parentalité de chacun des parents qui est à recréer. Cela passe par des négociations complexes et parfois difficiles<sup>25</sup>, car l'émancipation de l'un doit s'accorder avec celle de l'autre.

<sup>19</sup> Source : CASTELAIN-MEUNIER, 2019, p. 152.

<sup>20</sup> Source : GOVERS, Patrick, 2010. « Nouvelles paternités, crise de la paternité...mystification ? ». *Chroniques féministes, La fabrique des hommes* [en ligne]. n°106, juillet/décembre 2010, p. 23-26. [en ligne]. [Consulté le 27 mars 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.academia.edu/8426467/Nouvelles\\_paternit%C3%A9s\\_crise\\_de\\_la\\_paternit%C3%A9...\\_mystification\\_Chronique\\_f%C3%A9ministe\\_n\\_106\\_2010\\_pp.23-26](https://www.academia.edu/8426467/Nouvelles_paternit%C3%A9s_crise_de_la_paternit%C3%A9..._mystification_Chronique_f%C3%A9ministe_n_106_2010_pp.23-26)

<sup>21</sup> Source : CASTELAIN-MEUNIER, 2019, p. 79.

<sup>22</sup> Source : GOVERS, 2010, p. 5.

<sup>23</sup> Daniel COUM est psychologue clinicien et directeur de l'association PARENTEL (Brest), spécialisée dans l'approche psychologique des relations entre parents et enfants. Il est aussi Maître de conférences associé en psychologie clinique et psychopathologie et auteur de différents ouvrages sur la famille et la parentalité.

<sup>24</sup> COUM, Daniel, 2018. « De la difficulté d'être parent à l'aide à la parentalité : un enjeu éthique ? ». In : NEYRAND, Gérard, éd., *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention* [en ligne]. Toulouse, ERES, Enfance et parentalité, Poche, 2018, p. 101. [Consulté le 21 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/malaise-dans-le-soutien-a-la-parentalite--9782749258287-page-89.htm>

<sup>25</sup> Les mères sont amenées à « céder du territoire », ce qui n'est pas toujours facile car elles portent, elles aussi, les contradictions liées aux différents modèles de mère et de femme qu'elles ont intégrés au cours de leur socialisation. À propos de l'autonomie et de la négociation parentale, voir FANIEL, Annick, 2016. « Perspectives éducatives : entre autonomie et normalisation ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 31 mars 2020]. Disponible à l'adresse : [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/4\\_parentalite\\_egalite\\_normes\\_def.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/4_parentalite_egalite_normes_def.pdf)

Plutôt que de parler « du » territoire, il serait plus pertinent de questionner « les » territoires de l'élevage d'un enfant, en observant ceux investis et ceux délaissés par les pères<sup>26</sup>. Car contrairement aux mères, la plupart de ces pères, aujourd'hui encore, choisissent ceux dans lesquels ils désirent s'impliquer<sup>27</sup>. Les tâches ou rôles qu'ils privilégient ne sont-ils pas souvent ceux qui offrent une visibilité et une reconnaissance sociale – faire la cuisine, jouer avec l'enfant, l'emmener à l'école ou chez le médecin... – alors que ceux qu'ils délaissent, invisibles ou peu reconnus – faire le ménage, anticiper, garder un enfant malade... – incombent tacitement à la mère ?

Deux domaines sont représentatifs de cette répartition inégale : le partage de la charge mentale et le temps dédié à l'exercice de la parentalité.

#### *Le partage de la charge mentale<sup>28</sup>*

Le *care*<sup>29</sup> et sa charge mentale relèvent traditionnellement des femmes<sup>30</sup>. La charge mentale, c'est du temps et de l'énergie dépensés dans l'invisibilité. Car ce n'est ni observable, ni quantifiable : ce n'est donc pas reconnu. Se responsabiliser d'une part de charge mentale nécessite donc de donner de soi *sans gratification sociale en contrepartie*. Et cela incombe encore essentiellement aux mères<sup>31</sup>, même si certains pères se responsabilisent et abandonnent le privilège d'en être exempt.

#### *Le partage de la disponibilité*

Le *care* « est lourd de conflits [...] ». Les dispensateurs de soins estiment fréquemment que leur besoin de s'occuper d'eux-mêmes entre en conflit avec la sollicitude qu'ils doivent accorder aux autres<sup>32</sup> ». Ce père en témoigne : « *J'ai du mal à supporter que ma fille me vole mon temps. [...] Comment continuer à faire ce que je veux pour moi en étant présent ?<sup>33</sup>* ».

Dans une société où le temps est une valeur fondamentale, avoir du temps est un privilège, et les pères l'abandonne difficilement. Ainsi, en Wallonie, le temps dédié au soin et à l'éducation des

---

<sup>26</sup> Il est évident que chaque père exerce sa paternité de manière singulière. Néanmoins, certaines postures semblent récurrentes.

<sup>27</sup> Nous faisons référence ici aux couples hétérosexuels.

<sup>28</sup> « L'idée de charge mentale renvoie au principe de la responsabilité familiale reposant pour l'essentiel des tâches matérielles et parentales sur la seule femme. Elle peut être définie par la prise en charge mentale de toute l'organisation de la vie familiale, dans ses moindres détails matériels mais aussi symboliques et affectifs [...]. Et l'homme occupe alors un statut "d'aidant" : certes il peut emmener son fils se faire vacciner, mais ne le fera pas de sa propre initiative, pour la bonne raison qu'il ne "sait" pas quand il faut faire un rappel, et d'ailleurs il ignore l'endroit où est rangé le carnet de santé qu'il faudra présenter... mais la mère le sait ! ». FONDATION DES FEMMES, 2017. « Michèle Ferrand, sociologue de la famille » [entretien] [en ligne]. 8 juin 2017. [Consulté le 21 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://fondationdesfemmes.org/michele-ferrand-la-charge-mentale/>

<sup>29</sup> Le *care*, selon Joan TRONTO, est une pratique, « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde" [...] ». Le *care* relève d'un processus en quatre phases : se soucier de, se charger de, accorder des soins, reconnaître la réactions aux soins. Source : TRONTO, Joan C, 2007. « Du care ». *Revue du MAUSS* [en ligne]. 2008/2 (n° 32), p. 243-265. [Consulté le 21 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2008-2-page-243.htm>

<sup>30</sup> Voir à ce sujet CHAMPAGNE, Léa, 2017. « Les impacts de la division sexuelle des rôles parentaux au sein du foyer sur la construction du genre de l'enfant ». *Centre d'expertise et de ressources pur l'enfance* [en ligne]. CERE-asbl. [Consulté le 31 mars 2020]. Disponible à l'adresse : [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/8\\_analyse\\_inegalites\\_rols\\_parentaux.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/8_analyse_inegalites_rols_parentaux.pdf)

<sup>31</sup> Source : FONDATION DES FEMMES, 2017.

<sup>32</sup> TRONTO, 2008, p. 252.

<sup>33</sup> Entretien avec S., 24 mars 2020.

enfants, par semaine était, en 2017, de 1 : 46 h pour les hommes contre 3 : 39 h pour les femmes<sup>34</sup>.

## Une société qui résiste

Dans la société, les contextes professionnel, institutionnel et marchand reproduisent et promeuvent encore aujourd'hui encore le modèle traditionnel de paternité basé sur les rôles de genre, normalisant les comportements genrés.

Les pères sont ainsi confrontés à un univers de l'enfance orienté exclusivement vers les femmes dans la sphère publique : par exemple, les tables à langer se trouvent encore habituellement dans les toilettes des femmes, les professionnel.le.s de l'enfance privilégient encore souvent la communication avec la mère, les ressources éducatives d'adressent encore aux femmes... La publication du magazine Daron, par Hugo Gaspard<sup>35</sup> a voulu répondre à cette absence de place au masculin car " *Quand j'ai eu ma petite fille il y a un an, j'ai regardé la presse parentale et il n'y avait rien pour les pères*"<sup>36</sup>. Mais ce magazine a cessé d'être édité. Par faute de lecteurs ?

Les contextes institutionnel et professionnel sont également à surmonter : le regard critique des autres et le risque de conséquences professionnelles négatives sont des freins à la prise du congé de paternité ou à la réduction du temps de travail des pères : « *j'ai pris un mois de congé à la naissance de ma fille. J'ai dû me battre avec ma cheffe de service qui était une femme. Je n'osais pas prendre mon congé parental parce que c'était mon premier job. On m'a fait des reproches*<sup>37</sup> ». En Belgique, comme dans de nombreux pays, les lois ne promeuvent pas l'implication des pères dans l'exercice de la paternité<sup>38</sup>. Dans les couples, ce sont souvent encore les mères qui réduisent leur temps de travail salarié à la naissance d'un enfant<sup>39</sup> ; mais s'agit-il d'une décision uniquement pécuniaire ?

---

<sup>34</sup> Source: INSTITUT WALLON DE L'EVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA STATISTIQUE (IWEPS), 2017. « Le genre et l'emploi du temps en Wallonie ». Cahier 2 [en ligne]. [Consulté le 20 mars 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2017/10/HF2017-Cahier2\\_DEF.pdf](https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2017/10/HF2017-Cahier2_DEF.pdf)

<sup>35</sup> Fondateur de la revue Daron, « le magazine qui s'adresse aux pères qui souhaitent avoir un rôle dans l'éducation quotidienne des enfants », publiée de 2017 à 2019. Source : OUSLIMANI, Ryad, 2017. « "Daron", le magazine pour les papas qui veulent aussi être des mamans ». *RTL.fr* [en ligne]. 5 septembre 2017. [Consulté le 20 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.rtl.fr/culture/medias-people/daron-le-magazine-pour-les-papas-qui-veulent-aussi-etre-des-mamans-7789956959>

<sup>36</sup> Source : *ibidem*.

<sup>37</sup> Entretien avec S., 24 mars 2020.

<sup>38</sup> Les pères ont droit à 10 jours de congé, dont 3 seulement sont rémunérés entièrement. Pour plus d'information, voir le site du SERVICE PUBLIC FEDERAL, EMPLOI, TRAVAIL ET CONCERTATION SOCIALE. Congé de paternité [en ligne]. [Consulté le 26 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://emploi.belgique.be/fr/themes/jours-feries-et-conges/conge-de-paternite>

<sup>39</sup> Pour plus d'informations à ce sujet, consulter : IWEPS, 2017

Consulter également : GUERGOAT-LARIVIERE, Mathilde et LEMIERE, Séverine, 2018. « Convergence des taux de chômage et persistance des inégalités femmes-hommes. L'impact du diplôme et de la présence des jeunes enfants sur l'emploi et le non-emploi ». *Revue de l'OFCE* [en ligne]. 2018/6 (N° 160), p. 131-159. [Consulté le 07 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2018-6-page-131.htm>

## Entre émancipation et résistances, un modèle en devenir

En rompant avec l'idéal traditionnel du père distant et autoritaire, certains hommes ont opté pour une paternité relationnelle, affective et impliquée, bousculant les rôles de genre de la parentalité ; un nouveau modèle de paternité qui délimite les pratiques légitimes d'un « bon » père, tant du point de vue individuel que de celui des attentes sociales<sup>40</sup> des groupes d'appartenance. Mais un modèle qui n'est pas tout à fait intégré ni partagé à tous les niveaux de la société, ce qui crée des paradoxes et des difficultés pour les pères (et les mères), dont les comportements oscillent entre les registres traditionnel et contemporain. Un modèle qui se vit à travers des négociations complexes autour des fonctions et tâches parentales, toujours ancrées dans des vécus singuliers. Si tous les territoires de l'élevage peuvent être partagés, certains semblent privilégiés par les pères, d'autres délaissés. À l'instar de Anne Devreux, nous questionnons si la mise en évidence de « l'implication des pères » et de leur capacité à créer un lien affectif avec leur enfant n'est pas survalorisée, produisant une invisibilité des inégalités parentales encore présentes au sein des couples hétérosexuels, malgré l'égalité souvent déclarée des rôles et des tâches parentales.

Si la « nouvelle paternité » s'inscrit dans une vision des liens familiaux plus démocratiques et d'une parentalité « égalitaire », elle s'exercerait ainsi encore sur base de certains privilèges qu'il serait sans doute opportun de questionner. D'une part, afin de pouvoir accorder nos valeurs et pratiques parentales. D'autre part, parce que les enfants, qui intègrent codes et valeurs par imprégnation, les reproduiront.

L'ère de la parentalité égalitaire, utopie dont la concrétisation est en marche depuis les années 1970<sup>41</sup> n'est pas encore réalisée, il faut y travailler, hommes et femmes, ensemble !

---

<sup>40</sup> Pour Peter L. BERGER, le rôle est une réponse type à une attente type. La typologie de base est définie par la société. Source : Performativité. *Wikipédia : l'encyclopédie libre* [en ligne]. [Consulté le 31 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Performativité>

<sup>41</sup> L'impact de mai 68 dans ce processus, à travers la remise en question, non aboutie, de la question du père, est développée par HURSTEL, Françoise, 2008. « Mai 68, le *Paterfamilias* est mort... que vivent les pères ! Les fonctions du père, avant, pendant et après Mai 68 ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* [en ligne]. 2008/3 (Vol. 41), p. 95-112. [Consulté le 21 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-3-page-95.htm>



# La rencontre : une ressource pour la parentalité

2020|8  
[parents]

*Tant que l'on est dans le doute, on est du côté de l'humain<sup>1</sup>*

Par Christine Acheroy

Mots clés : parentalité, compétences parentales, Cafés CERE, éducation

L'initiative des Cafés CERE, espaces de rencontre ouverts à tou.te.s, autour de thématiques touchant l'enfance a été l'occasion, au CERE, de (re)penser le soutien à la parentalité. Dans quoi nous inscrivons-nous ? Quels sont nos objectifs ? À quelles attentes tentons-nous de répondre ? Comment mettre en œuvre ce projet ?

Cette analyse propose des balises pour réfléchir à ces questions. Nous y questionnons la parentalité, le soutien parental, la posture et le rôle des professionnel.le.s dans ce type d'action

## Être parent aujourd'hui

Auparavant, devenir parent relevait du « naturel ». Cela signifiait s'insérer dans une logique de filiation, instituer une nouvelle génération. Cela passait par des références hétérogènes – Dieu, le père... – et des repères établis<sup>2</sup>. Mais en Occident, leur rejet, associé à la revendication de la liberté individuelle, a marqué le lien social et familial, modifiant profondément la signification du devenir parent. Le regard du parent sur l'enfant a changé. D'une part, parce que c'est l'enfant qui fonde dorénavant la famille<sup>3</sup>. D'autre part, parce que ce regard s'inscrit dans de nouvelles valeurs : l'épanouissement personnel, le bonheur comme objectif ultime, des liens sociaux de

---

<sup>1</sup> BOUREGBA, Alain, 2004, cité dans COUM, Daniel, 2007. « Que veut dire être parent aujourd'hui ? ». *Le Journal des psychologues* [en ligne]. 2007/3 (n° 246), p. 68. [Consulté le 27 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-3-page-67.htm>

<sup>2</sup> Source : COUM, 2007, p.68.

<sup>3</sup> Source : DE SINGLY, François, 2014. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 5<sup>e</sup> édition, 128 p.

parité<sup>4</sup>... Aujourd'hui, on éduque un enfant pour qu'il développe au mieux sa personnalité et ses compétences. Mais comme chaque enfant est différent, l'éducation s'est singularisée, ce qui la rend plus compliquée, car il n'y a plus de réponses-types<sup>5</sup>. Les notions « d'intérêt de l'enfant<sup>6</sup> » et de « besoins de l'enfant » sont devenus les nouveaux principes guidant parents et éducateurs/trices. Mais la pluralité de références auxquelles elles renvoient réduit et fragilise les références partagées. Conjugée à la multiplicité des besoins développementaux récemment décrits et à la nouvelle fragilité des liens du couple, elle peut conduire à l'épuisement des parents<sup>7</sup>. Des parents qui, soucieux d'être de « bons » parents, voire d'être des parents « parfaits »<sup>8</sup>, semblent exiger toujours plus d'eux-mêmes. Des parents qui ont peur de rater leur mission<sup>9</sup>. Des parents qui, par ailleurs, sont confrontés à de multiples défis car ils exercent simultanément plusieurs rôles – parent, conjoint.e, professionnel.le, ami.e... – et doivent tenter de maintenir un équilibre entre ceux-ci<sup>10</sup>.

Mais aussi, des parents sur lesquels pèsent de multiples injonctions normatives concernant une supposée « bonne parentalité ».

## Des parents... compétents ?

La notion de parentalité traduit le basculement de la vision du parent sous l'angle de la filiation vers celle des pères et des mères dans leurs relations concrètes à l'enfant<sup>11</sup>. Elle fait référence « à la capacité du parent ou de l'adulte en situation de s'occuper d'un enfant, de répondre à ses besoins et de prendre bien soin de lui<sup>12</sup> ». Suivant Daniel Marcelli<sup>13</sup>, si la parenté va de soi, il n'en est pas de même pour la parentalité. Celle-ci est corrélée à des « compétences » estimées nécessaires pour répondre à ces objectifs ; sortes de « savoirs en usage<sup>14</sup> ». Mais ces compétences sont-elles jamais clairement définies ? Le flou autour du contenu de cette notion

---

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> Source : MARCELLI, Daniel, 2019. Introduction. In : MARCELLI, Daniel et LANCHON, Anne. *Les Cafés des parents@. L'intelligence du collectif* [en ligne]. Toulouse, ERES, « L'école des parents », p.13. [Consulté le 30 mai 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/les-cafes-des-parents--9782749265391.htm>

<sup>6</sup> Source : COUM, 2007, p. 69.

<sup>7</sup> Source : COUM, 2007, p. 70.

<sup>8</sup> Voir aussi, à ce sujet, FANIEL, Annick, 2013. « La complexité de la fonction parentale et les actions de soutien mises en place ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 30 mai 2020]. Disponible à l'adresse : [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/10\\_fonction\\_parentale.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/10_fonction_parentale.pdf)

<sup>9</sup> Source : MARTIN, Claude, cité dans LEMOINE, Laurence, 2015. « La quête effrénée du parent parfait ». *Psychologies*. [Consulté le 29 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.psychologies.com/Famille/Grandir/Autorite-Transmission/Articles-et-Dossiers/Les-bienfaits-de-l-education-positive/La-quete-effrenee-du-parent-parfait/4Se-rassurer-d-abord>

<sup>10</sup> UYTENHOEF, Julie, 2019. *Stress et ressources de la parentalité : Le vécu des parents ayant eu leurs enfants entre 1970 et 1990*. Louvain-la-Neuve. Université catholique de Louvain. Mémoire de Master. [Consulté le 24 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:18318>

<sup>11</sup> BASTARD, Benoît, 2006. « Une nouvelle police de la parentalité ? ». *Enfances, Familles, Générations* [en ligne]. 2006, No. 5, p. 14. [Consulté le 30 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.efg.inrs.ca/wp-content/uploads/2018/04/2006-5-Bastard.pdf>

<sup>12</sup> MARCELLI, 2019, p. 11.

<sup>13</sup> Pédopsychiatre, auteur de nombreux ouvrages.

<sup>14</sup> L'expression est de MALGLAIVE, 1990, cité dans SELLENET, Catherine, 2009. « Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale* [en ligne]. 2009/2, n° 26, p. 100. [Consulté le 29 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2009-2-page-95.htm>

est mis en évidence par François de Singly<sup>15</sup>, pour qui le parent compétent serait « un parent mesuré, qui se tient en équilibre et répond à la « philosophie du Ni/Ni [...] ni fusionnel, ni détaché, ni trop autoritaire, ni trop laxiste, ni ceci, ni cela...<sup>16</sup> ». Le contenu des « compétences » parentales est d'ailleurs historiquement et culturellement situé : il correspond aux valeurs prônées à un moment donné par certains individus considérés comme « experts ». Ainsi, ce qui est aujourd'hui valorisé comme « bonnes pratiques » ne l'était pas nécessairement hier, le sera-t-il demain<sup>17</sup> ? Par ailleurs, si l'on conçoit la parentalité dans une perspective de « bonnes pratiques », n'extrait-on pas « imaginativement les parents de tout ce qui les constitue comme sujets sociaux, acteurs aux prises avec leur vie personnelle et la vie de la cité<sup>18</sup> » ?

Pour Daniel Coum, la famille « bienfaisante » et la parentalité « compétente » font partie de l'imaginaire collectif, mais ils participeraient d'une idéologie mythique. La parentalité est intrinsèquement difficile<sup>19</sup>. Elle est un processus où l'on avance « entre essais et erreurs<sup>20</sup> » où l'on cherche parfois sur qui ou quoi s'appuyer.

Si les politiques de soutien à la parentalité ont été mises en place, ciblant certaines catégories sociales jugées plus vulnérables ou « à risque », des initiatives sociétales ont également émergé, diversifiant les formes, les objectifs et les publics sous une même appellation. Il est donc important d'en identifier les enjeux, pour chacune d'elles, et les possibles dérives. Du côté des professionnels, par exemple, le risque « est de céder à la tentation de vouloir trop bien faire, en mettant en avant « l'intérêt supérieur de l'enfant » et en ne concevant plus les parents que comme des instruments au service de cet intérêt<sup>21</sup> ». Or, penser la parentalité, c'est penser l'enfant mais aussi les parents. Ont-ils besoin d'être soutenus ? Le désirent-ils ?

## Les ressources de la parentalité

Le souci d'être de « bons » parents pousse à s'informer en permanence : sur Internet, les blogs et les réseaux sociaux, auprès de sa famille<sup>22</sup>, de ses ami.e.s. mais aussi à travers des émissions

---

<sup>15</sup> Sociologue

<sup>16</sup> SELLENET, 2009, p. 106.

<sup>17</sup> Catherine Sellenet montre, à travers l'exemple des pleurs de l'enfant, comment les « bonnes pratiques » font référence à des postures parentales différentes selon les époques. Source : SELLENET, 2009, p. 107.

<sup>18</sup> WILPERT, Marie-Dominique, 2018. « Entre repères éducatifs, valeurs et normes : « Attention, passages dangereux ! ». In : NEYRAND, Gérard éd., *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention* [en ligne]. Toulouse, ERES, « Enfance et parentalité - Poche », 2018, p. 86. [Consulté le 05 mai 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/malaise-dans-le-soutien-a-la-parentalite--9782749258287-page-55.htm>

<sup>19</sup> COUM, Daniel, 2018. « De la difficulté d'être parent à l'aide à la parentalité : un enjeu éthique ? ». In : NEYRAND, Gérard éd. 2018, p. 89-132. [Consulté le 05 mai 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/malaise-dans-le-soutien-a-la-parentalite--9782749258287-page-89.htm>

<sup>20</sup> MARTIN, Claude, 2019. Parentalité positive, nouvelle injonction éducative ? [podcast]. *France Culture, Être et savoir, Parentalité : nouvelles formes et nouvelles pratiques* (3/10). 08 septembre 2019. [En ligne]. [Consulté le 06 mai 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.franceculture.fr/emissions/etre-et-savoir/parentalite-positive-nouvelle-injonction-educative>

<sup>21</sup> NEYRAND, Gérard, 2018. *La parentalité aujourd'hui fragilisée* [en ligne]. Yapaka.be. Bruxelles, mai 2018, Temps d'arrêt/lectures n°102. [Consulté le 29 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta\\_102-parentalite-neyrand-web.pdf](https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta_102-parentalite-neyrand-web.pdf)

<sup>22</sup> Notons la difficulté que présente l'isolement social caractéristique de nos sociétés, où les familles sont réduites à leur forme nucléaire et parfois monoparentale. Plus d'informations voir, ACHEROY, Christine, 2019. « Lien social, lien familial. L'impact des nouveaux modes relationnels sur la parentalité et le développement de l'enfant ». Analyse [en ligne]. CERE asbl, 2019. [Consulté le 30 mai 2020]. Disponible à l'adresse :

de télévision, des livres et, parfois, des rendez-vous avec des professionnel.le.s : pédiatres, psychologues, puéricultrices, etc. Mais l'on est alors face à une pluralité de références éducatives parfois contradictoires ; une situation qui risque d'approfondir les incertitudes et de réduire la confiance des parents en leurs compétences éducatives<sup>23</sup>. Ceux-ci sont d'ailleurs souvent à la recherche de solutions immédiates, concrètes et ponctuelles à leurs problèmes. Ils veulent « gérer » les situations<sup>24</sup>. Pour Daniel Marcelli, « ils sont à la recherche de conseils, de la bonne méthode sauf que, si l'objectif est de faire en sorte que le potentiel de l'enfant se développe harmonieusement, celle-ci n'existe pas<sup>25</sup> ». Même dans une fratrie, la façon de faire avec l'un peut ne pas être appropriée avec l'autre.

La parentalité d'aujourd'hui est donc un processus nécessairement réflexif et singulier, parfois éprouvant. Les parents peuvent se sentir parfois perdus, démunis face à leurs enfants, mais ils ne sont cependant jamais seuls à vivre ce type de situation. Parler, échanger les regards sur les différentes pratiques peut contribuer à élargir l'éventail des actions possibles et réduire leurs difficultés. Les Cafés CERE<sup>26</sup> s'inscrivent dans cette visée.

## Les Cafés CERE

Les Cafés CERE ont été créés pour répondre à une demande de citoyen.ne.s qui étaient en questionnement, en recherche d'outils de compréhension et de réflexions partagées autour de l'enjeu qui peut se résumer ainsi : « c'est quoi, être parent aujourd'hui ? ». Elles.ils ont souhaité participer à des moments d'échanges collectifs organisés autour des sujets liés aux enfants et à la parentalité, qu'elles.ils abordaient de manière récurrente, mais de façon largement informelle. Cette demande a été le réel déclencheur de notre nouvelle initiative. Le terme « café » désigne un espace-temps où l'on parle, on se confie, on prend de la distance, on philosophe et on refait le monde. Ainsi, un Café CERE est un espace-temps qui réunit un groupe de personne, caractérisé par des échanges mutuels ; un cercle de parents (et, le cas échéant, d'éducateur.trice.s) où s'exerce une intelligence collective. Tout Café CERE se veut avant tout un lieu de rencontre, où se partagent les expériences et interrogations de chacun.e, un lieu de mise en commun des savoirs entre parents, entre parents et professionnels et entre professionnels.

Chaque Café se déroule autour d'un thème spécifique en lien avec l'enfance : les émotions, l'estime de soi, le développement de l'enfant... Ce thème est choisi en fonction des questionnements partagés des parents. L'objectif n'est pas de normaliser les pratiques parentales, ni de « se positionner à partir d'un supposé savoir infantilisant la position parentale qui, en plein

---

[http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/5\\_lien\\_social\\_lien\\_familial.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/5_lien_social_lien_familial.pdf)

<sup>23</sup> FANIEL, Annick, 2013. « La complexité de la fonction parentale et les actions de soutien mises en place » *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 30 mai 2020]. Disponible à l'adresse :

[http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/10\\_fonction\\_parentale.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/10_fonction_parentale.pdf)

<sup>24</sup> Daniel Marcelli met en évidence « qu'avec un tout-petit il faut savoir parfois accepter d'être en situation d'impuissance, lui laisser le pilotage de l'interaction ». MARCELLI, 2019, p. 18.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>26</sup> Les Cafés CERE peuvent s'apparenter aux Cafés des parents®, créés il y a une vingtaine d'années par le réseau des Écoles des parents et des éducateurs (EPE), mais ne s'en sont pas inspirés. Ils ont été initiés par l'équipe, motivée par le désir de rencontre, de partage et de réflexion autour des thématiques au cœur de notre travail, dans une optique d'Éducation Permanente (ou populaire).

désarroi, attend d'un autre qu'il s'empare de cette fonction impossible à assumer<sup>27</sup> », mais de partager avec les parents présents des savoirs objectivés qui invitent à une réflexion, individuelle et collective. Celle-ci opère à partir de la confrontation de ces savoirs avec ceux des participant.e.s, par les témoignages de leurs pratiques, ancrées dans les réalités de leurs vies singulières. Il s'agit ainsi de favoriser le cheminement des parents dans la recherche de solutions propres aux problèmes ou préoccupations parentales qui sont les leurs, un processus qui renforce la confiance en soi.

La parole est libre et accueillie avec bienveillance. Cela implique le droit de se taire, une écoute active, le non-jugement, l'acceptation de la singularité de chacun.e... Les échanges s'inscrivent dans le cadre posé par l'animateur.trice : un cadre éthique et le cadre légal marquent les limites de ce qui peut être entendu. Les différentes perspectives évoquées élargissent l'horizon des possibles et entraînent les participant.e.s dans un processus qui n'est pas de l'ordre de la thérapie ou du conseil, mais d'un cheminement libre, réflexif, sur un aspect particulier de l'enfance et de la parentalité – leur parentalité – et qui peut les mener à (ré)élaborer de nouveaux repères dans leurs pratiques.

## Une éthique professionnelle

Pour Marie-Dominique Wilpert<sup>28</sup>, nous ne sommes pas des professionnels « hors-sol » face à des parents « hors-sol ». Nous sommes « de pleine terre », à la fois ancrés et en mouvement, en marche, au cœur d'une société historiquement et politiquement située<sup>29</sup>. Les professionnel.le.s ont des valeurs fortes et s'engagent souvent à les défendre. Mais renforcer les capacités des parents les confronte parfois à des conflits de valeurs. Pourtant, pour qu'il y ait « rencontre », l'expertise du parent concret et singulier sur sa propre vie doit être privilégiée par rapport aux valeurs abstraites et générales – qui sont à défendre à d'autres niveaux. Il s'agit donc, pour les professionnel.le.s d'ajuster constamment leur éthique aux situations singulières<sup>30</sup>. Cette posture, que nous défendons, traduit « une éthique de l'intervention qui va garantir la liberté de l'autre, de ses réflexions, de ses allers-retours, de ses valeurs et de ses choix<sup>31</sup> ». Car, pour que l'enfant soit et s'affirme progressivement comme « sujet », le parent ne peut pas être « le simple support d'une fonction parentale qu'il s'agit de promouvoir et qui, plaquée sur le parent, contribue à le dénier en tant que personne [...]»<sup>32</sup>.

---

<sup>27</sup> Source : JOUSSELLIN, Jean-Jacques et BAILHE, Rita, 2013. « Vers un travail de soutien à la parentalité ! ». *Empan* [en ligne]. 2013/4 (n° 92), p. 110. [Consulté le 29 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-empan-2013-4-page-109.htm>

<sup>28</sup> Psychosociologue clinicienne, chercheuse en pratiques sociales et éducatives.

<sup>29</sup> Nous reprenons ici l'expression de Marie-Dominique Wilpert. Source : WILPERT, 2018, p. 87-88.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>31</sup> KHOURY Diane, 2018. « Introduction. De la nécessité d'une réflexion sur une éthique professionnelle de terrain ». In : NEYRAND, Gérard éd. 2018. p. 10. [Consulté le 29 avril 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/malaise-dans-le-soutien-a-la-parentalite--9782749258287-page-7.htm>

<sup>32</sup> NEYRAND, 2018, p. 51.

## Conclusion

Parmi les multiples ressources offertes aux parents pour penser leurs pratiques parentales, les espaces de rencontre présentent des spécificités qui les rendent particulièrement compatibles avec l'exercice d'une parentalité citoyenne contemporaine. Parce qu'ils permettent des allers-retours entre savoirs objectivés et savoirs profanes, subjectifs et ancrés dans des réalités de vie multiples. Parce qu'ils sont des lieux d'une possible « rencontre » où, en se dévoilant et en partageant réflexions et pratiques, les parents peuvent élargir leurs perspectives, penser, confirmer, rejeter ou réajuster leurs pratiques, et ainsi nourrir leur confiance en eux en s'émancipant des injonctions normatives d'une supposée « bonne » parentalité.

Les espaces de rencontre seraient ainsi des lieux de sociabilité où chacun.e contribuerait au cheminement des autres dans une parentalité propre, concrétisant l'idée que « l'enfant est un toit, il faut plus d'une main pour l'élever<sup>33</sup>».

---

<sup>33</sup> Adage des Peul-Pulaar, cité dans BÂ Idrissa, FAYE PAPA Lamine et HABIB THIAM Mamadou, 2016. « Comment penser l'enfance ici et ailleurs ? Faut-il vraiment tout un village pour élever un enfant ? ». *Spirale* [en ligne]. 2016/3 (N° 79), p. 32-40. [Consulté le 29 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-spirale-2016-3-page-32.htm>

# La sanction en milieu scolaire

2020|9  
[tous âges]

« Les punitions sont toujours une erreur.  
Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché.  
Elles sont tout au plus un pis-aller. »  
Célestin Freinet, *Invariant pédagogique n° 23*

Par Caroline Leterme

Mots clés : punition, sanction, réparation, relation éducative, école citoyenne, justice restaurative

## La punition : une pratique centrée sur le répressif

Dès les débuts de l'école, à la Renaissance, les élèves y subissent des punitions et châtiments (corporels) sévères, avec un certain décalage par rapport aux écrits pédagogiques de l'époque, qui tentent de codifier les pratiques punitives acceptables<sup>1</sup>. Début XIX<sup>e</sup> siècle, de nouvelles formes punitives apparaissent : les mises à l'écart, les *pensums* ou encore les « punitions-signes » (visant à humilier publiquement). Cette conception strictement répressive de la punition reste très largement dominante jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et se justifie de deux manières : moraliser l'enfant et garantir l'ordre dans la classe.

C'est au tournant du XX<sup>e</sup> siècle qu'advient une première déconstruction du modèle disciplinaire dominant, lorsque les pédagogies nouvelles ouvrent une nouvelle voie en introduisant un modèle de régulation juridico-politique incluant les élèves (sous forme de conseil, *self-government*, tribunal constitué d'élèves...)<sup>2</sup>. Les pionniers de l'éducation nouvelle « veulent limiter les contraintes, supprimer les punitions humiliantes, favoriser les encouragements plutôt que les sanctions<sup>3</sup>, responsabiliser l'enfant en le faisant participer aux décisions prises<sup>4</sup>. » Car selon eux,

---

<sup>1</sup> PRAIRAT, Eirick, 2003. *La sanction en éducation*. Paris, puf, p. 35-38.

<sup>2</sup> PRAIRAT, 2003, p. 43-48.

<sup>3</sup> Etymologiquement, le terme sanction vient de *sancire* en latin (rendre sacré) ; il désignait, à l'origine, l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable. Dans une acception plus tardive – et toujours actuelle –, la sanction est considérée comme une punition ou une récompense (consécutive à un acte).  
PRAIRAT, 2003, p. 7-8.

<sup>4</sup> VIAUD, Marie-Laure, 2012. La question de l'autorité au fil de l'éducation nouvelle. In : GALAND, Benoît et al. *Prévenir les violences à l'école* [en ligne]. Paris, puf, p. 155. [Consulté le 29 mai 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/prevenir-les-violences-a-l-ecole--9782130589617-page-153.htm#>

« les lois, les sanctions et les dirigeants doivent exister, mais ils tirent leur légitimité de leur désignation collective. »

De nos jours, qu'en est-il ? Les études montrent que les sanctions, quel que soit leur type, sont omniprésentes à l'intérieur des établissements et des classes : selon les sources, de 65% à 84,5% des élèves interrogés répondent avoir reçu au moins une sanction au cours de l'année<sup>5</sup>. Une étude précise que « les sanctions sont pour l'essentiel des punitions qui relèvent de la compétence des professeurs » (à hauteur de 95% contre 5% pour les sanctions disciplinaires)<sup>6</sup>. Les pratiques autour de la sanction semblent toujours principalement focalisées sur le maintien de l'ordre ; elles relèvent à ce titre trop souvent de relations de pouvoir (entre adultes et jeunes ou enfants) plutôt que du souci d'émancipation, de responsabilisation et/ou de socialisation des élèves<sup>7</sup>. Dit autrement, « le système de justice proposé en général par l'école est assez simple : les adultes gèrent, les élèves obtempèrent<sup>8</sup> »...

Or, il est prouvé que l'approche répressive ne résout pas le problème de comportements difficiles ou violents au sein des classes et établissements. Bien que les punitions, exclusions et sanctions soient « les réponses les plus répandues des écoles aux comportements « problématiques » des élèves[, ces] réponses sont peu efficaces et ont parfois pour conséquence d'aggraver les difficultés initiales<sup>9</sup>. »

Aussi, la logique répressive entraîne une vision négative de l'école par certain.e.s élèves (sur qui se concentrent les sanctions) : l'école – qui était déjà bien souvent synonyme d'échec scolaire – est alors perçue comme un espace d'« oppression », faisant perdre toute visée éducative à la sanction<sup>10</sup>. Ceci entretient le sentiment d'injustice des élèves régulièrement punis<sup>11</sup> mais aussi des élèves sans difficultés, qui *a priori* ne risquent pas de sanctions<sup>12</sup> : dès l'enfance, le sentiment d'injustice est particulièrement aiguë, en particulier dans ce qui est vécu au sein du groupe, en relation avec les pairs et ses valeurs communes, fondatrices du vivre-ensemble.

Debarbieux<sup>13</sup> note que cette dimension d'injustice est aussi attisée entre les filles et les garçons :

---

<sup>5</sup> GRIMAULT-LEPRINCE, Agnès et MERLE, Pierre, 2008. « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation ». *Revue française de sociologie* [en ligne]. 2008/2, vol. 49, p. 237. [Consulté le 12 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-2-page-231.htm>

<sup>6</sup> GRIMAULT-LEPRINCE, MERLE, 2008, p. 237.

<sup>7</sup> OUAFKI, Myriam, 2014. « Justice en milieu scolaire, sanction et punition ». *Climat scolaire* [en ligne]. 26 juin 2014. [Consulté le 2 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/aqir/ressource/ressourceId/justice-en-milieu-scolaire-sanction-et-punition.html>

<sup>8</sup> DERBAIX, Bruno, 2018. *Pour une école citoyenne. Vivre l'école pleinement*, La Boite à Pandore, Bruxelles – Paris, 2018, p. 50.

<sup>9</sup> GALAND, Benoît, 2011. La prévention des violences scolaires [en ligne]. In : CURCHOUD-RUEDI, Denise, DOUDIN, Pierre-André, LAFORTURE, Louise et LAFRANCHISE Nathalie (dir.). *La santé psycho-sociale des élèves*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15. [Consulté le 12 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A106190/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A106190/datastream/PDF_01/view)

<sup>10</sup> OUAFKI, 2014.

<sup>11</sup> Une enquête réalisée auprès de 8.921 lycéens indique un taux d'injustice ressenti variant de 32% à 64% selon les établissements.

DEBARBIEUX, Eric et MOIGNARD, Benjamin, 2018. Les impasses de la punition. In : DEBARBIEUX, Eric (dir.). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Malakoff, Armand Colin, p. 24.

<sup>12</sup> VIRAT, Mael, 2019. *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*. Paris, Odile Jacob, p. 142.

<sup>13</sup> Éric Debarbieux est docteur en philosophie et professeur d'université, connu pour ses travaux sur la violence à l'école et ses réflexions pédagogiques. Il a été président de l'Observatoire international de la violence à l'école (2004-2011), ainsi que directeur de l'Observatoire européen de la violence en milieu scolaire (1998-2004).

ces derniers sont davantage punis, et « répondre à la violence par la seule répression et l'inflation punitive augmente la construction viriliste à la base des violences<sup>14</sup> »... Ce qui ne contribue pas à la construction d'un cadre sécurisant et propice aux apprentissages pour tou.te.s. Nul ne remettra en cause le fait que ce but nécessite une régulation du groupe-classe par l'adulte, mais il convient d'en modifier la manière d'y parvenir, afin de sortir du cycle (sans fin) transgression-répression. En effet, « si la sanction est un signal qui vise à stopper un comportement, elle n'aide pas à développer d'autres manières de se conduire<sup>15</sup> » : elle rate donc sa visée éducative.

## **La sanction éducative : acter et réparer la transgression**

La sanction peut se définir comme la « réaction d'une personne juridiquement responsable, ou d'une instance légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué<sup>16</sup> ». La première condition pour faire de la sanction un dispositif éducatif est donc que les lois ou normes admises soient connues. Ce postulat de départ est cependant loin d'être suffisant, comme le signale Galand<sup>17</sup> : « la connaissance des règles n'est pas un élément crucial, car elle est généralement assez bonne. La difficulté est plutôt de faire reconnaître ces règles comme légitimes. A cet égard, la sévérité et les politiques de tolérance zéro n'ont pas démontré leur efficacité<sup>18</sup>. »

Rendre une sanction véritablement éducative – en ce sens qu'elle contribue positivement au développement de la personne des élèves – nécessite tout un ensemble de dispositifs en amont et en aval des possibles transgressions. Les fondateurs de l'éducation nouvelle l'avaient compris : si les élèves participent à l'élaboration des lois et règles régissant le vivre-ensemble au sein de l'établissement scolaire et des classes, on peut s'assurer que les règles sont non seulement connues, mais aussi (dans l'idéal) acceptées par les élèves. Dans cette perspective, la « faute » ou transgression est alors « moins un acte de désobéissance vis-à-vis du maître que la violation du lien de solidarité qui relie les membres du groupe<sup>19</sup> ». Et la sanction visera à remettre en état, ou à faire supporter au coupable les conséquences sociales de ses actes. Ainsi, « la finalité politique de la sanction [est de] rappeler la loi pour préserver l'identité et la cohésion du groupe<sup>20</sup> ».

---

Source : Eric Debarbieux. *Wikipédia : l'encyclopédie libre* [en ligne]. Dernière modification le 26 avril 2019. [Consulté le 19 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Éric\\_Debarbieux](https://fr.wikipedia.org/wiki/Éric_Debarbieux)

<sup>14</sup> DEBARBIEUX et MOIGNARD, 2018, p. 24.

<sup>15</sup> GALAND, 2011, p. 16.

<sup>16</sup> PRAIRAT, 2003, p. 9.

<sup>17</sup> Benoît Galand est docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain (UCL). Il est par ailleurs directeur du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Ses travaux de recherche portent sur la motivation (confiance en soi, engagement, décrochage), la socialisation (sanctions, violences, harcèlement), et l'apprentissage, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.

Source : M. Benoit Galand : biographie professionnelle. *CAREP* [en ligne]. [Consulté le 22 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

[http://ww2.ac-poitiers.fr/carep/sites/carep/IMG/pdf/bio\\_pro\\_-\\_benoit\\_galand.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/carep/sites/carep/IMG/pdf/bio_pro_-_benoit_galand.pdf)

<sup>18</sup> GALAND, 2011, p. 17.

<sup>19</sup> PRAIRAT, 2003, p. 49.

<sup>20</sup> PRAIRAT, 2003, p. 81.

Cette stratégie de construction commune des règles constitue le socle des dispositifs d'« écoles citoyennes<sup>21</sup> », au sein desquelles la Loi est décidée par le collectif, formé des élèves et des adultes – ces derniers n'ayant pas plus de place que les jeunes<sup>22</sup>. Construire, déconstruire, reconstruire collectivement les règles leur donne un sens et permet une adhésion collective : « par leur participation, les élèves s'approprient cette loi en construction, s'engagent implicitement à la respecter<sup>23</sup>. »

Il importe de noter que Derbaix<sup>24</sup>, dans son ouvrage de synthèse sur les écoles citoyennes, opère une distinction entre la sanction, qui désigne une « réaction à un élève qui ne fait pas son travail sans pour autant nuire à autrui », de la réparation, qui concerne les comportements qui nuisent à autrui<sup>25</sup>. Dans ces derniers cas, synonymes de transgression aux règles communes, la justice pratiquée au sein des écoles citoyennes a une visée réparatrice : « l'idée est de se demander ce qui a été « abîmé » et ce qu'il y a lieu de réparer<sup>26</sup> ». Il s'agit de réparer les dommages causés à la victime (la réinstaurer dans sa dignité et sa puissance d'agir), de rembourser les dégradations matérielles... Si cela n'est pas suffisant pour rétablir la situation – montrer que le comportement n'était pas adéquat et qu'il ne se reproduira plus –, la démarche prévoit une réparation d'intérêt général, qui poursuit l'objectif de « montrer qu'on a compris par un acte visible qui exprime l'inverse de l'incivilité de départ<sup>27</sup> ». La réparation (tant matérielle que symbolique) a alors une véritable valeur sociale<sup>28</sup> et joue le jeu de la réhabilitation.

## L'importance de la parole et de la relation

La portée éducative d'une réponse à une transgression dépend également des dispositifs mis en place pour que la parole puisse s'exercer autour de cet acte. La sanction *non-éducative* tombe comme un couperet, comme une décision unilatérale prise par un/des adulte(s) qui ne tolère(nt) pas certains comportements des élèves. Une sanction *éducative*, au contraire, est prise au terme d'une démarche concertée, visant à comprendre ce qui s'est passé, ce qui doit être réparé, et ce qui peut aider le contrevenant à améliorer son comportement à l'avenir.

Dans les pratiques de justice restaurative, une série d'attitudes et d'actes sont préconisés en ce sens, du plus informel au plus formel<sup>29</sup>. Au quotidien, les « expressions affectives » (dans la

---

<sup>21</sup> Pour découvrir les dispositifs, thématiques et outils proposés par les écoles citoyennes, voir leur site internet : *Ecole citoyenne* [en ligne]. [Consulté le 22 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://ecolecitoyenne.org>

<sup>22</sup> La première année, les propositions de règles se font *in abstracto*, les années suivantes, sur base de la Loi existante.

<sup>23</sup> DERBAIX, 2018, p. 98.

<sup>24</sup> Bruno Derbaix est sociologue et philosophe. Il a donné pendant plusieurs années notamment un cours d'éducation à la citoyenneté. Accompagnateur d'équipes d'encadrement et de classes, il est coach-organisateur de joutes verbales en collèges et lycées.

Source : DERBAIX, 2018.

<sup>25</sup> DERBAIX, 2018, p. 92-93.

<sup>26</sup> DERBAIX, 2018, p. 160.

<sup>27</sup> DERBAIX, 2018, p. 161.

<sup>28</sup> PRAIRAT, 2003, p. 102.

<sup>29</sup> VAN DIJK, Hélène, 2008. Pratiques de justice restaurative. In : DEBARBIEUX, Eric (dir.). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Malakoff, Armand Colin, p. 221-259.

posture et le langage) de la part des enseignant.e.s permettent de créer un climat de coopération. Lors de conflits, les « questions restauratives<sup>30</sup> » sont employées. Ceci peut être activé, le cas échéant, lors d'un « entretien individuel » (en tête-à-tête avec un élève) ou lors de « petites réunions informelles » (pour des conflits entre élèves, l'enseignant.e utilise alors les questions restauratives sans se mêler de la discussion). Le « cercle de parole » peut être utilisé de façon proactive – pour prendre soin des relations – ou de façon réactive – pour répondre à des transgressions, des conflits et des difficultés. En cas de problèmes plus graves (susceptibles d'entraîner l'exclusion d'un élève), plusieurs outils ont été élaborés : la « conférence de justice restaurative », la « conférence familiale » et le « cercle d'apprentissage ». Toutes ces approches restauratives mènent à « une rencontre entre auteurs, victimes et collectivités pour résoudre l'ensemble des conséquences d'un méfait », et visent « une restauration à trois niveaux : individuel, interpersonnel et collectif<sup>31</sup> ».

Dans ces démarches restauratives – et d'autres similaires –, la parole de chacun.e et l'échange entre tou.te.s permettent aux élèves d'assumer les conséquences de leur comportement tout en conservant leur dignité (sans peur de l'humiliation)<sup>32</sup>. Aussi, la responsabilisation de l'élève auteur.e d'une transgression doit aller de pair avec un soutien à son égard, car « reconnaître pleinement sa responsabilité du tort fait aux autres est une expérience douloureuse, mais c'est un processus qui, outre une sérieuse réduction des cas de récurrence, ouvre une vraie possibilité de développement personnel<sup>33</sup> ».

Au-delà et avant même tous ces dispositifs pratiques, il reste à souligner l'importance de la relation affective entre adultes et élèves, un facteur-clé dans la prévention et la gestion des transgressions et incivilités en milieu scolaire. En effet, les élèves qui peuvent développer un attachement sécurisé, grâce aux adultes de leur entourage, montrent plus d'implication et de motivation : plus les élèves estiment avoir un lien affectif positif avec leur enseignant (plutôt qu'une relation détachée ou conflictuelle), plus leurs comportements sont adaptés en classe<sup>34</sup>.

## **La réparation : une pratique réellement éducative**

Si le XX<sup>e</sup> siècle a vu l'abandon progressif des pratiques punitives corporelles et/ou humiliantes au profit des sanctions disciplinaires, le XXI<sup>e</sup> siècle en cours verra-t-il la réparation supplanter la sanction dans les pratiques éducatives ? Pour que cette évolution – déjà en cours au sein de

---

<sup>30</sup> Ces questions restauratives sont au nombre de cinq.

Lorsque quelqu'un a causé un tort, on lui demandera : que s'est-il passé ? A quoi pensais-tu à ce moment-là ? Qu'en penses-tu maintenant ? Qui a été affecté par ce que tu as fait (de quelle façon) ? Que peux-tu faire pour que les choses s'arrangent ?

Lorsque quelqu'un a subi un tort, les questions seront les suivantes : que s'est-il passé ? Qu'as-tu pensé à ce moment-là ? Qu'en penses-tu maintenant ? Qu'est-ce qui a été le plus dur pour toi ? Selon toi, que doit-il se passer maintenant pour que les choses s'arrangent ?

VAN DIJK, 2018, p. 238.

<sup>31</sup> VAN DIJK, 2018, p. 249.

<sup>32</sup> OUAFKI, 2014.

<sup>33</sup> VAN DIJK, 2018, p. 250.

<sup>34</sup> VIRAT, 2019, p. 71.

divers établissements et projets – puisse se généraliser, il convient de comprendre que cela ne peut se faire que globalement, dans un autre rapport aux élèves et à la pédagogie. Pour qu'une sanction puisse être éducative, il faut en effet que la transgression autant que l'élaboration des règles de vie commune soient considérées comme des moments à portée pédagogique importante, donc centraux dans la vie d'une école, nécessitant du temps. Au sein des écoles citoyennes, on considère ainsi que « chaque fois que les acteurs expriment un ressenti de violence, il y a une opportunité : celle de faire fonctionner l'intelligence collective pour rebondir et en faire un projet positif pour le groupe<sup>35</sup>. »

Les pratiques actuelles les plus inspirantes en matière de sanctions éducatives visent la réparation, et sont généralement l'œuvre d'établissements et d'enseignant.e.s pour qui la confiance dans les élèves et en leurs capacités d'auto-détermination est centrale – qu'il s'agisse de leur rapport aux apprentissages ou de leur capacité à réguler leurs interactions entre pairs. De nombreux modèles existent<sup>36</sup>, possibles sources d'inspiration pour les professionnel.le.s en quête de pistes d'actions réparatrices lors des situations délicates, difficiles et/ou violentes qu'elles.ils rencontrent, parfois quotidiennement, avec les jeunes. Sachant que la posture et l'intention de l'adulte resteront toujours primordiales pour qu'une sanction puisse être véritablement éducative...

---

<sup>35</sup> DERBAIX, 2018, p. 217.

<sup>36</sup> Voir par exemple les différentes approches présentées dans DEBARBIEUX, Eric (dir.), 2008. *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Malakoff, Armand Colin.

# Les pouponnières (I)

Bébés placés, familles précarisées, institutions parfois dépassées : la complexité d'un univers sensible

2020|10

[0-3 ans]

Par Amélie Dieudonné

Mots-clés : pouponnières, attachement, famille, précarité, maltraitance, placement

Pouponnière. Le mot peut renvoyer à des idées, des croyances, des fantasmes, dont ceux liés aux images des orphelinats, internats, pensions... Mais quelle réalité se cache derrière elle ?

Notre analyse se divise en deux parties : I et II. Après avoir défini la notion et clarifié les enjeux de cette institution au regard des enfants dans notre contexte actuel, nous mettons en évidence les difficultés et les paradoxes auxquels sont confrontés les professionnel.le.s dans la mise en œuvre des objectifs institutionnels et l'impact que peuvent avoir ces difficultés sur les enfants.

La pouponnière apparaît ainsi comme une institution à (re)penser...

## Le placement

Une pouponnière est une ancienne appellation toutefois encore utilisée aujourd'hui dans le langage courant pour parler des Services d'Accueil et de Protection de la Petite Enfance (SASPE). D'après les chiffres de 2016, il existe 16 SASPE sur le territoire belge, dont 4 à Bruxelles<sup>1</sup>. Concrètement, les SASPE sont des institutions qui ont pour mission d'accueillir des enfants issus d'un milieu familial en crise<sup>2</sup>. L'accueil s'adresse aux enfants de 0 à 7 ans issus de familles traversant de grandes difficultés, qui les empêchent d'assumer à temps plein la prise en charge de leur(s) enfant(s). Il s'adresse également à tout jeune enfant en danger, victime de négligence ou de maltraitance. Bien souvent, il s'agit de problématiques liées à l'addiction, à la maladie mentale d'un parent, à des difficultés sociales, etc. Il peut répondre à une demande privée (une mère isolée tombe malade, elle doit être hospitalisée et décide de joindre une pouponnière pour

---

<sup>1</sup> Source : ONE, 2016. *L'ONE en chiffre. 2016*. [document pdf]. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse : [https://www.one.be/fileadmin/user\\_upload/siteone/PRESENTATION/Rapports\\_d\\_activite/2016/Rapport\\_activite\\_2016\\_ONE\\_en\\_chiffres.pdf](https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRESENTATION/Rapports_d_activite/2016/Rapport_activite_2016_ONE_en_chiffres.pdf)

<sup>2</sup> Aujourd'hui, les enfants placés ont souvent une famille, contrairement à d'autres époques. En 1500, par exemple, il existait déjà des hôpitaux et institutions accueillant de très jeunes enfants, mais bien souvent orphelins.

y placer son enfant le temps de sa rémission) ou, comme dans la majorité des cas, se faire sous mandat. Dans ce cas, le placement peut être contraint : le placement de l'enfant est obligatoire (sur ordonnance du Service de Protection de la Jeunesse (SPJ) ou du Tribunal de la Jeunesse), ou non contraint : le placement de l'enfant se fait via le Service d'Aide à la Jeunesse (SAJ) mais avec l'accord des parents. Il a pour but – et est un moyen – de protéger l'enfant des défaillances parentales, d'aider l'enfant et sa famille à dépasser ce qui pose problème, à fournir une évaluation. Le placement permet aussi aux enfants, qui ont connu souvent plusieurs milieux de vie, de se fixer. L'objectif de ces institutions est dès lors d'offrir à ces tout-petits un cadre de vie sécurisant, de manière temporelle, et de préparer leur réinsertion dans leur famille ou chez l'un des deux parents après leur passage en pouponnière. Un suivi est organisé pour tenter d'aboutir à une stabilisation familiale.

La prise en charge a une durée variable, allant de vingt-quatre heures à plusieurs années. Ces institutions fonctionnent évidemment sept jours sur sept, 24 heures sur 24 et les enfants y sont pris en charge par un grand nombre d'intervenants. Les équipes sont composées d'éducatrices/trices et de puériculteurs/trices qui se relayent jours et nuits, de psychologues, d'une équipe médicale, des cuisiniers, d'aides ménagères, etc.

## **Le travail des intervenant·es**

Le travail des intervenant·es, chacun dans son rôle, consiste à écouter les enfants ainsi que les membres de leur famille et chercher avec eux les chemins pour se retrouver. Les psychologues peuvent par exemple travailler la fragilité du lien entre le parent et son enfant, l'équilibre émotionnel du parent et la vulnérabilité du tout-petit. De façon concrète, l'équipe observe l'enfant et tente de comprendre son fonctionnement, elle rencontre également l'entourage de l'enfant (famille, famille élargie, parrains, marraines...) et réfléchit à un projet de travail. L'équipe est également tenue de faire régulièrement rapport de l'évolution de la situation aux mandants porteurs de la décision de placement, le but final de la mission étant la réinsertion de l'enfant dans sa famille, ce qui n'est cependant pas toujours possible. Seuls 10% des enfants peuvent retourner dans leur famille<sup>3</sup>. En fonction de l'enfant, de son développement, de son histoire, de la situation familiale et parentale, un autre projet est alors pensé pour lui : un placement en famille d'accueil, chez un membre de la famille élargie, ou dans une autre institution.

Le contexte est sensible et demande de la finesse, de la justesse, de l'adaptation et de la remise en question, d'où l'importance de pouvoir travailler en interdisciplinarité pour que chaque intervenant·e puisse occuper son rôle. Effectivement, chacun·e dans sa mission, porte un regard différent sur la situation et il est important de pouvoir faire en sorte que ces points de vue se rejoignent autour de l'intérêt de l'enfant. Car il n'est pas rare, par exemple, que les soignant·es des parents se limitent à aborder leur maladie mentale ou leurs difficultés sociales en laissant de

---

<sup>3</sup> Source : PASAU, Fabienne, 2019 Pouponnières : "Un environnement de détresse mais aussi de beaucoup d'amour". 11 mars 2019. *RTBF.be, La première*. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse : [https://www.rtbf.be/lapremiere/article/detail\\_pouponnieres-un-environnement-de-detresse-mais-aussi-de-beaucoup-d-amour?id=10166929](https://www.rtbf.be/lapremiere/article/detail_pouponnieres-un-environnement-de-detresse-mais-aussi-de-beaucoup-d-amour?id=10166929)

côté les dimensions maternelles et paternelles. Chaque intervenant.e n'a pas accès aux mêmes « parties » des adultes qu'ils accompagnent. Les réunions entre professionnel.le.s prennent toute leur importance car elles permettent de croiser les regards et d'orienter les indications<sup>4</sup>.

Pendant la durée du placement de l'enfant en pouponnière, le lien avec sa famille est préservé. Selon les instructions de l'autorité mandante, des visites parentales sont organisées. Leur fréquence et durée varient en fonction de la situation et sont adaptées selon leur impact sur le psychisme de l'enfant. Le rôle des psychologues et des éducateurs/trices est de permettre à la famille de se retrouver dans un cadre structurant et d'accompagner l'enfant et sa famille dans leurs retrouvailles. Les intervenant.es peuvent notamment amener le parent à apprendre des gestes, des soins et des compétences parentales. Par ailleurs, leur travail est également d'observer finement l'enfant dans son évolution au quotidien mais aussi avant et après les visites afin de pouvoir émettre des hypothèses sur l'impact des visites sur l'enfant, ceci afin d'assurer une sécurité – surtout psychique – à l'enfant.

## **Une institution nécessaire, un travail complexe**

Aujourd'hui, il est reconnu que le soin psychique dont l'enfant a besoin pour grandir peut être apporté par un autre adulte que par sa mère<sup>5</sup>. Il ne suffit donc pas d'aimer pour agir de façon adéquate. Des parents peuvent aimer de façon inconditionnelle leur enfant mais ne pas être mesure de lui offrir des conditions de développement idoines. Et les puériculteurs/trices et éducateurs/trices qui s'occupent d'enfants qui ne sont pas les leurs doivent apprendre comment assurer le développement continu de l'enfant et développer un attachement à celui-ci. Cet attachement permettra à l'enfant d'intégrer un « nouveau modèle » pour un attachement ultérieur à ses parents et à toutes ses futures relations<sup>6</sup>.

Dans ce processus, ils.elles peuvent être confronté.es à plusieurs difficultés liées à deux facteurs associés : l'idéologie du lien familial et le préjugé selon lequel séparer soignerait.

## **L'idéologie du lien familial**

Aujourd'hui, en Occident, l'idéologie du lien familial prévaut. Retirer un enfant de sa famille demande une déconstruction laborieuse autant pour les parents à qui on retire leur enfant que pour les professionnel.les qui l'accueillent dans l'institution. Les parents peuvent se sentir dépossédés et la majorité d'entre eux interpellent les intervenant.es en soulignant qu'ils connaissent leur enfant, ses habitudes, ses préférences, etc. et qu'eux seuls savent ce dont il a

---

<sup>4</sup> Source : GARRET-GLOANEC, Nicole, PERNEL, Anne-Sophie, 2010. « Un soin psychique au bébé, ça n'existe pas ? Et pourquoi pas ! ». *L'information psychiatrique* [en ligne]. 2010, volume 86(10), 813-823. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2010-10-page-813.htm>

<sup>5</sup> Source : PIERREHUMBERT, Blaise, 2001. « Maternage insolite attachement insolite ». *Le Carnet PSY* [en ligne]. 2001/5 (n° 65), p. 18-21. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2001-5-page-18.htm>

<sup>6</sup> Source : GARRET-GLOANEC et PERNEL, 2010.

besoin. À l'inverse, les professionnel.les ont une place à prendre qui n'est pas facile. D'une part, ils doivent pouvoir entendre les parents, qui effectivement, peuvent fournir des informations sur le rythme de leur enfant ou ses habitudes, sans juger. D'autre part, le risque pour eux est d'idéaliser le lien familial et de ne pas se sentir légitimes dans leur rôle. Ils peuvent avoir l'impression que « l'institution ne peut pas combler l'enfant comme peut le faire sa famille ». Il s'agit d'une croyance selon laquelle le lien à la famille prévaut. Mais la valeur du lien n'existe pas. Il existe des liens qui permettent un développement de l'enfant et des liens traumatiques, désorganisateurs<sup>7</sup>. Lorsque le.la professionnel.le s'identifie massivement à la souffrance du parent, il.elle « surestime » la violence de la séparation par rapport à la violence que peut ressentir l'enfant dans certaines situations avec son parent. L'idéologie du lien familial peut engendrer de graves conséquences pour l'enfant car, selon Maurice Berger et Emmanuelle Bonneville<sup>8</sup>, elle mène à une législation inadaptée, à expliquer les défaillances parentales uniquement par le contexte social, à un mauvais travail de l'aide à la parentalité, etc.<sup>9</sup> Séparer l'enfant de ses parents pour lui permettre d'aller mieux constitue une autre croyance pouvant teinter le travail et les pratiques des professionnel.les. Nous l'abordons plus amplement dans notre analyse suivante. Ces particularités mettent en relief la complexité du travail quotidien du personnel des SASPE. Nous soulevons également dans notre seconde analyse certaines difficultés structurelles pouvant impacter les pratiques et évoquons le recul nécessaire pour mener un travail de qualité avec les enfants et les familles.

---

<sup>7</sup> Source : BERGER, Maurice, BONNEVILLE Emmanuelle, 2007. *Protection de l'enfance : l'enfant oublié*. Temps d'arrêt Lectures [en ligne], Yapaka.be. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse : [https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta\\_berger\\_mai07.pdf](https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta_berger_mai07.pdf)

<sup>8</sup> Maurice Berger est psychiatre et psychanalyste, responsable du service de pédopsychiatrie au CHU de Saint-Etienne, en France. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont *L'échec de la protection de l'enfance* (Dunod 2005), *Les troubles du développement cognitif* (Dunod 2006). Emmanuelle Bonneville est psychologue clinicienne dans ce même service. Source : Yapaka.be

<sup>9</sup> *Ibidem*

# Les pouponnières (II)

## Bébés placés, familles précarisées, institutions parfois dépassées : la complexité d'un univers sensible

2020|11

[0-3 ans]

Par Amélie Dieudonné

Mots-clés : pouponnières, attachement, famille, précarité, maltraitance, placement

### La séparation, curative ?

Dans la première partie de notre analyse, nous avons mis en évidence l'idéologie du lien familial et son impact sur l'accueil de l'enfant en SASPE. Le deuxième élément à reconnaître, une fois que l'idéologie du lien familial a été dépassée, est que la séparation, seule, ne suffit pas. En cas de négligences ou maltraitements, la loi ordonne la séparation. Celle-ci protégera alors l'enfant ; mais la séparation ne soigne pas. Effectivement, « l'enfant seul n'existe pas » disait Winnicott<sup>1</sup> et pour grandir l'enfant a besoin d'exister dans la relation. Pour sa survie, il nécessite des soins physiques mais aussi psychiques. L'enfant, petit être en construction, a besoin de s'attacher pour exister et devenir un être relationnel. Celui qui subit trop régulièrement des discordances et des dysfonctionnements relationnels sera contraint de développer des stratégies de survie et cela affectera son développement et pourra engendrer de grandes carences. Par ailleurs, il aura intégré le « modèle relationnel » et, devenu plus grand, il risque de présenter des difficultés relationnelles et sociales, qui pourront se manifester par des troubles d'apprentissages, de l'humeur, etc. Ces enfants peuvent vivre des angoisses de type psychotique en réalisant qu'il n'y a rien de solide et de permanent à l'intérieur d'eux<sup>2</sup>. Il y a donc un travail de soin à apporter au-delà de la séparation.

Sur le terrain, nous observons trop souvent une séparation qui se fait brutalement, sans préparation et représente ainsi un traumatisme en soi qui s'ajoute à ceux déjà présents chez l'enfant. Trop de fois, les bébés sont déposés comme des petits colis sur le pas de la porte de

---

<sup>1</sup> Source : GARRET-GLOANEC, Nicole, PERNEL, Anne-Sophie, 2010. « Un soin psychique au bébé, ça n'existe pas ? Et pourquoi pas ! ». *L'information psychiatrique* [en ligne]. 2010, volume 86(10), 813-823. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse :

<sup>2</sup> Source : BERGER, Maurice, BONNEVILLE Emmanuelle, 2007. *Protection de l'enfance : l'enfant oublié*, Temps d'arrêt Lectures [en ligne], Yapaka.be. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse : [https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta\\_berger\\_mai07.pdf](https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta_berger_mai07.pdf)

l'institution, à bout de bras de deux policiers démunis. Une séparation qui se fait dans ces conditions amplifie le trauma. Myriam David<sup>3</sup> parle du placement et de la séparation comme moyen de traitement mais non comme traitement en soi<sup>4</sup>. Le traitement sera de prendre soin du bébé, de ses parents et de leur parentalité. Tout enfant, même très jeune, sera sensible à la façon dont on prend en charge ses parents et donc prendre soin de l'enfant passe aussi par le soin aux parents, aussi défailants qu'ils soient. Effectivement, une séparation physique n'entraîne pas pour autant une séparation psychique et nous observons, par exemple, des enfants qui s'arrêtent de jouer et semblent tendre l'oreille lorsque les intervenant.es évoquent avec ses parents la question des contacts avec lui. Pourtant, si certains intervenant.es s'identifient aux parents au détriment de l'enfant et idéalisent alors le lien familial, d'autres peuvent s'identifier au vécu du bébé dont ils s'occupent et présenter des difficultés à accueillir son/ses parent(s) de façon juste<sup>5</sup>. De part et d'autre, il existe des risques.

La séparation, même lorsqu'elle est bien-fondée, a des effets qui ne peuvent être négligés et comporte de nombreux paradoxes. D'une part, la séparation, brutale car mal préparée, engendre une perte de repères massive et peut raviver le traumatisme de discontinuité que l'enfant a déjà trop souvent vécu dans les soins maternels et parentaux. D'autre part, la séparation crée et permet à la fois la mise en œuvre de moyens permettant la restauration du sentiment de continuité interne du bébé. La séparation demande de maintenir des liens en dehors du quotidien et amène à devoir y mettre du sens. Les professionnel.le.s de l'institution ont donc pour défi principal de veiller à la continuité permanente autour de l'enfant alors même que l'histoire familiale, le placement en soi et le fonctionnement institutionnel sont générateurs de ruptures<sup>6</sup>. Le rôle des psychologues est ici primordial : accompagner l'enfant et lui permettre, par la parole notamment, de mettre du sens sur ce qu'il vit.

Notons que la question de la séparation évolue. Autrefois, les enfants étaient séparés « plus facilement » de leurs parents. La question se posait de façon moins complexe, sans doute dû au manque de considération de l'enfant comme être psychique et relationnel nécessitant des liens affectifs pour grandir. Ensuite, ces dimensions prises en compte, la séparation s'est faite différemment et dans une plus large réflexion. La famille a été considérée comme fortement nécessaire à la construction de l'enfant et, encore aujourd'hui, il est de coutume de vouloir maintenir l'enfant le plus possible dans son foyer. Actuellement, la question continue d'exister et d'évoluer. Nous continuons d'observer une transformation des mœurs et constatons « l'émergence de nouveaux types de liens parentaux et, de ce fait, diverses façons de faire famille<sup>7</sup> », appelant ainsi à une désacralisation de la famille dite d'origine et la possibilité d'envisager que d'autres liens affectifs et personnes référentes pour l'enfant soient possibles.

---

<sup>3</sup> Myriam David (1917 - 2004) est psychanalyste, pédiatre et psychiatre française.

<sup>4</sup> FRITZ, Marie-Thérèse, 2003. « "Le placement de l'enfant" et le combat de Myriam David ». *Spirale*, 2003/1 (n° 25), p. 133-142. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-spirale-2003-1-page-133.htm>

<sup>5</sup> BRUWIER, Geneviève, 2017. *Prendre soin du bébé placé*. Temps d'arrêt Lectures [en ligne], Yapaka.be. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse : [https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-93-bruwier-bebeplace-cover-web\\_0.jpg](https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-93-bruwier-bebeplace-cover-web_0.jpg)

<sup>6</sup> JAMET, Anne. Institutions et développement de l'enfant. Passer des soignants à ses parents : la pouponnière au défi des continuités nécessaires à l'enfant et sa famille.

<sup>7</sup> Source : DE MARCHANT ET D'ANSEMOURG, Elisabeth, 2015. « Placement d'enfants et familles d'accueil. Vers une nouvelle reconnaissance du lien d'affection au détriment du lien de sang ? Analyse de la problématique au regard du

## Une institution remise en question

Tout ceci permet de se rendre compte de la complexité de la problématique de placement et de l'impossibilité de considérer les institutions comme de simples lieux d'hébergement. Les pouponnières sont à considérer comme des endroits thérapeutiques et nécessitant, par conséquent, l'encadrement adéquat pour cela<sup>8</sup>.

Cependant, il arrive beaucoup trop souvent que les bébés soient accueillis dans des dispositifs d'accueil qui ne peuvent répondre à toutes les exigences nécessaires pour les soigner, soigner leur famille, les rendre résilients et répondre à leurs besoins relationnels et psychiques.

Comment pouvoir assurer la continuité autour de l'enfant lorsqu'il existe, par exemple, un *turn over* important des équipes ? Le manque de moyens engendre des conditions de travail difficiles qui mettent les professionnel.le.s en difficulté et ne les « fidélise » pas.

Par ailleurs, l'urgence et la gravité des situations rencontrées poussent à des passages à l'acte (embauche trop rapide, remplacement par des étudiants, etc.) et empêchent la pensée. Nous observons que l'institution fonctionne en miroir avec le public qu'elle accueille. Comment se réunir entre intervenant.es pour recouper les regards lorsque tou.te.s sont débordé.e.s ? La surcharge de travail peut empêcher la réflexion et mener à une forme de déshumanisation. Les bébés et leur famille deviennent alors des dossiers parmi la gigantesque pile existante, caractérisés par la même urgence d'intervention. Comment répondre aux besoins des enfants et de leur famille, déconstruire nos croyances, devenir expert.e de cette clinique particulière, malgré un manque de formation ? La méconnaissance du développement psychique, des traumatismes précoces, du placement empêchent une prise en charge optimale et soignante. Par ailleurs, arriver à trouver la juste distance face à un enfant carencé, rentrer dans une relation affectueuse sans pour autant « remplacer » la maman, en donnant des soins et en vivant son quotidien représente un travail complexe qui nécessite un travail d'accompagnement des professionnel.le.s<sup>9</sup>.

Comment accompagner l'enfant dans la gestion de ses émotions et mettre des mots sur son histoire alors que les professionnel.le.s n'ont ni l'espace et la possibilité de le faire, ni parfois les outils pour y arriver ? L'action est bien souvent privilégiée au détriment de la réflexion. Effectivement, la capacité des SASPE est limitée et les listes d'attente sont longues. Par conséquent, les enfants arrivent en urgence, sans préparation ni transition, et vivent le placement de façon violente. Les intervenant.es, quant à eux.elles, peuvent, par exemple, subir la colère ou les gestes agressifs d'une maman et dans la minute être disposé.es à accueillir ce nouveau bébé. Psychologiquement, c'est très compliqué à réaliser. De plus, les agressions peuvent être banalisées et considérées comme « les risques du métier ». Comment continuer à travailler en ayant peur de se faire malmener et que cela soit considéré comme normal ? L'institution se doit d'être contenante et cadrante.

---

statut des familles d'accueil » [en ligne]. Louvain-la-Neuve. Université catholique de Louvain (UCL). Mémoire. [Consulté le 22 juin 2020], disponible à l'adresse :

[https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis:3393/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis:3393/datastream/PDF_01/view)

<sup>8</sup> CODE, 2014. *Les SASPE, des services à haute responsabilité... à soutenir en priorité*. [document pdf]. CODE, juillet 2014. [Consulté le 23 juin 2020], disponible à l'adresse :

[https://www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse\\_SASPE\\_CODE\\_Final.pdf](https://www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse_SASPE_CODE_Final.pdf)

<sup>9</sup> *Ibidem*

Par contre, cela ne veut pas dire que l'imprévisibilité des parents doit être vécue comme une menace pour l'institution. Sinon le risque serait de passer à côté de l'accompagnement parental et de transformer l'accueil des parents en système de protection<sup>10</sup>.

*L'ambiguïté réside parfois aussi dans l'idéologie selon laquelle les intervenant.es sont là « pour les enfants avant tout », avec le risque de leur faire accepter des conditions de travail difficiles, voire intenable.s. L'investissement et le dévouement peuvent-ils compenser les failles d'une institution ?*

## **Conclusion**

Prendre soin du bébé, des parents et de la parentalité sont des tâches délicates. Et prendre soin du bébé c'est aussi prendre soin du/de la soignant.e, notamment en l'écoutant, en le/la soutenant mais surtout en mettant en place des temps d'analyse de sa pratique professionnelle. Le travail d'accompagnement et de soin des bébés et des parents demande en effet un travail intensif et constant d'analyse afin d'affiner et de rester dans la recherche d'amélioration constante de l'accueil. Cela nécessite que chacun.e ait la parole et puisse être entendu.e. En définitive, faire du placement un temps de restauration et de résilience suppose une confrontation à des paris difficiles sur le plan institutionnel. Ces paris seront tenus si la méconnaissance de la problématique de placement, par les politiques notamment, s'atténue, et, par conséquent, si le manque de moyens, de formation et de temps diminue lui aussi. Il n'y a que comme cela que l'institution dépassera sa simple fonction d'hébergement, qu'elle deviendra soignante, que le placement aura une valeur thérapeutique et que les enfants placés pourront bénéficier des conditions nécessaires à leur développement et à leur socialisation pour pouvoir s'intégrer dans la société.

---

<sup>10</sup> JAMET, Anne.

# Lire aux tout-petits : raconter le monde pour le/se rencontrer

2020|12

[0-3 ans]

« Une éducation réussie est une éducation qui laisse surgir la surprise<sup>1</sup>»

Par Christine Achery

Mots clés : lecture, développement de l'enfant, éducation, apprentissages

Dans une société obsédée par la performance, les adultes préfèrent parfois proposer aux enfants des livres pour leur « faire apprendre » plutôt que des livres qui ne servent « à rien ». Leur choix va vers ceux qui répondent aux « objectifs pédagogiques d'entrée précoce dans le cognitif et les apprentissages (lire et écrire, être intelligent)<sup>2</sup> ». Des livres qui préparent à l'avenir.

Pourtant, aujourd'hui, lire est difficile pour de nombreux enfants. Nombre d'entre eux comprennent mal ce qu'ils lisent<sup>3</sup> et ont peu d'intérêt pour la lecture<sup>4</sup>.

Mais qu'est-ce qui les motiverait à lire ? De multiples facteurs relationnés entre eux sont mis en

---

<sup>1</sup> GIAMPINO, Sylviane, 2017. « Entre les pages, les âges : les livres et la secrète ambivalence du social à l'égard de l'enfance ». *Les tout-petits, le monde et les albums* [en ligne]. Toulouse, ERES, « 1001 bébés », p. 89. [Consulté le 10 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/les-tout-petits-le-monde-et-les-albums--9782749257136-page-73.htm>

<sup>2</sup> GIAMPINO, 2017, p. 76.

<sup>3</sup> Voir à ce propos les résultats de l'enquête PIRLS pour la Fédération Wallonie Bruxelles : *PIRLS 2016*. Rapport de recherche [en ligne]. Août 2018, p. 42-43. [Consulté le 09 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25161&navi=2355>

<sup>4</sup> Voir les résultats de l'enquête PISA pour la Fédération Wallonie Bruxelles. *PISA 2018 - Premiers résultats en FWB (2019-12-06 - ULiège - aSPe)*. Décembre 2019, p. 29 et suivantes. [Consulté le 09 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=26997>

Les constats en matière de lecture et de maîtrise de la langue française en Fédération Wallonie-Bruxelles sont les suivants (2015) :

D'après une étude de l'ONE.

- 50% des enfants âgés de 30 mois présentent déjà un retard ou des troubles du langage.
- 25% seulement des élèves de 4<sup>ème</sup> primaire ont une bonne maîtrise de la lecture, documentaire ou littéraire.
- À 15 ans, les performances en lecture de nos élèves sont à peine égales à la moyenne des pays de l'OCDE.
- La lecture, comme pratique culturelle, est en recul : les Belges sont 68% à avoir lu un livre au cours des douze derniers mois et 37% à avoir fréquenté une bibliothèque publique.
- 15% des jeunes quittent l'école secondaire sans diplôme et sans l'usage fonctionnel de la lecture.

Source : La lecture, l'affaire de tous. *Portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles* [en ligne]. [Consulté le 09 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=plan-lecture>

Notons que le plan Lecture, instauré par la Fédération Wallonie Bruxelles dans les secteurs de la culture, l'enseignement et l'enfance, part de ce constat.

évidence : parmi eux, le sentiment d'efficacité en tant que lecteur et, à l'école, la valorisation de différents types d'activités associées à la littérature<sup>5</sup>. Le contexte social dans lequel ont lieu les activités de lecture semble particulièrement important<sup>6</sup>.

C'est cette approche – le contexte social – que nous abordons dans cette analyse, dans la temporalité particulière de l'entrée en lecture des tout-petits.

Dans un premier temps, nous proposons quelques pistes de réflexion sur les enjeux de la lecture aux tout-petits. Dans un second temps, nous montrons comment la lecture exempte de tout objectif pédagogique peut participer au développement de l'enfant.

## Quand on lit aux (tout-)petits...

Écouter lire est souvent, pour l'enfant, le premier pas vers la lecture. Mais ce qui est en jeu ne se réduit pas à la question du « lire ». Dans ce processus global, quatre éléments nous semblent déterminants : le lien, le rite, le jeu et l'appartenance.

### • Le lien

Le petit enfant est toujours en demande de lien, d'amour. Les moments du lire à deux de la petite enfance sont souvent des moments forts, qui restent gravés dans la mémoire. Sans doute parce que la plupart des parents qui lisent des histoires à leur enfant privilégient la dimension affective plutôt que cognitive de ce moment<sup>7</sup>. Le lien se construit et se vit à travers de multiples manières de lire aux enfants. Mais certaines sont particulièrement intéressantes, par la qualité de l'interaction qu'elles génèrent.

#### Lire *avec* l'enfant

On peut lire « à » l'enfant. Mais on peut aussi lire « avec » l'enfant<sup>8</sup> : le parent, l'adulte dialogue alors avec lui/elle au sujet de l'histoire en train d'être lue. Il le/la questionne à propos des faits (que se passe-t-il ?), des prédictions (que va-t-il se passer ?), mais également des émotions (que ressent-il/elle ?)<sup>9</sup> et étaye les réponses de l'enfant à ses questions.

---

<sup>5</sup> Source : SONNENCHEIN et MUNSTERMAN, 2002. Cités par DIONNE, Anne-Marie, 2013. « Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littérature familiale aux multiples facettes ». *forumlecture.ch* [en ligne]. [Consulté le 9 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013\\_3\\_Dionne.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf)

<sup>6</sup> SONNENCHEIN et MUNSTERMAN, 2002.

<sup>7</sup> « La dimension affective des expériences de lecture que partagent le parent et l'enfant se manifeste par des comportements observables (SONNENCHEIN et al., 2010). Lorsque la relation affective pendant la lecture est de bonne qualité, le parent maintient des interactions agréables et chaleureuses tout en lisant avec expression et en montrant de l'intérêt pour le texte lu. Il recherche les contacts physiques et visuels avec l'enfant et il se montre sensible au niveau d'intérêt de l'enfant. Pour sa part, l'enfant démontre un réel engagement dans l'activité de lecture en répondant positivement aux interactions du parent et en suscitant lui aussi des échanges en lien avec la lecture. DIONNE, Anne-Marie, 2013.

<sup>8</sup> Source : DIONNE, 2013, p. 5.

<sup>9</sup> À propos de dialogue avec l'enfant sur les émotions voir : ACHEROY, Christine, 2018. « L'émotion : du ressenti au dire. Un processus d'apprentissage ». *Centre d'expertise de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 10 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<http://www.cere-asbl.be/spip.php?article3>

Un livre lu ainsi n'est pas, comme le souligne Sylviane Giampino<sup>10</sup>, qu'un objet avec des mots et des images, c'est le support d'un partage « corporel, sonore, sensoriel et sensuel<sup>11</sup> ». Un livre lu de cette façon donne corps, présence et sens au langage parce qu'il est porté par un adulte qui vit, lui aussi, quelque chose de particulier avec le livre et l'enfant à ce moment-là<sup>12</sup>. L'adulte, lorsqu'il s'adresse à l'enfant et l'implique dans ce partage physique, émotionnel et de significations, le reconnaît comme un « égal » ; un individu à part entière, un « sujet » libre de penser. Et quand il entend et reconnaît l'interprétation du monde faite par l'enfant, la capacité à lire de celui-ci s'en trouve augmentée<sup>13</sup>.

Mais, dans ce dialogue autour d'une histoire, laisse-t-on suffisamment d'espace à l'enfant pour penser ?

### Des paroles et des silences

On lit parfois avec l'enfant dans un flot de paroles. Mais on peut aussi marquer des silences, car « on construit des représentations [...] parce que quelqu'un vous montre ces mots et ces images, mais aussi parce qu'à un moment donné, il y a des silences, des espaces vides, et que les pages du livre laissent ces espaces<sup>14</sup> ». Ainsi, lire ensemble, tout près l'un de l'autre, c'est « humanisant et grandissant, si en tournant la page on s'offre quelques secondes de silence pour laisser aux enfants le temps d'y grandir<sup>15</sup>».

### Du plaisir

Une autre condition nécessaire pour que ce moment soit humanisant et grandissant pour l'enfant est qu'il soit vécu, tant par l'enfant que par l'adulte, comme un moment de plaisir. La qualité de ce moment influe sur la posture de l'enfant face à la lecture et à son apprentissage<sup>16</sup>. Ainsi, selon Diane Dionne, « lorsque la lecture avec le parent donne lieu à des interactions qui sont agréables, l'enfant peut développer un intérêt pour cette activité qui lui apporte un sentiment de bien-être. Sa motivation pour les activités de lecture peut alors le mener vers une plus grande fréquence de cette activité, ce qui a pour effet d'améliorer ses habiletés de littératie émergente et plus tard, ses compétences en lecture<sup>17</sup> ». Des recherches ont d'ailleurs montré que la qualité de la relation affective était en lien avec la fluidité en lecture de l'enfant, et que celle-ci est particulièrement importante pour la compréhension en lecture<sup>18</sup>.

---

<sup>10</sup> Psychologue, psychanalyste. Elle travaille essentiellement dans le champ de la prévention et de la protection de la petite enfance mais et aussi l'accompagnement de la parentalité.

<sup>11</sup> GIAMPINO, 2017, p. 80.

<sup>12</sup> Source : GIAMPINO, 2017, p. 80.

<sup>13</sup> Source : RATEAU, Dominique, 2005. « Entrer dans les écrits par la voix d'un autre ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* [en ligne]. 2005/3 (n° 61), p. 70. [Consulté le 10 juin 2020], disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-69.htm>

<sup>14</sup> GIAMPINO, 2017, p. 83.

<sup>15</sup> GIAMPINO, 2017, p. 89.

Notons que des chercheurs ont observé que « la qualité de la relation affective lors de la lecture avec l'enfant, alors qu'il était en première année du primaire, était associée à la fréquence des activités de lecture autonome de l'enfant lorsqu'il était en deuxième et en troisième année du primaire, démontrant ainsi qu'il s'agit d'un facteur qui peut avoir un impact sur ses compétences en lecture à long terme ».

BAKER, MACKLER SONNENSCHIN et SERPELL, 2001, cités par DIONNE, 2013.

<sup>16</sup> BERGIN, 2001. Citée par DIONNE, 2013, p.6.

<sup>17</sup> DIONNE, 2013, p. 3.

<sup>18</sup> BERGIN, 2001. Citée par DIONNE, 2013.

### • Le rite

Se retrouver à un moment précis, par exemple tous les soirs, à un endroit précis (un fauteuil, un lit...) pour partager une histoire à voix haute permet à l'enfant d'anticiper ce moment agréable et de proximité. C'est alors une routine dont la prévisibilité structure et sécurise l'enfant<sup>19</sup>. Dans ces moments ritualisés, lire est aussi souvent relire. Mais loin d'être monotone, chaque relecture offre une nouvelle expérience. L'enfant éprouve du plaisir à retrouver les mots, les images, les sentiments ou les émotions qu'il a gardés en mémoire. Il peut participer plus activement à la lecture et c'est valorisant pour lui. Par ailleurs, à chaque relecture, les mêmes mots ne provoquent pas nécessairement les mêmes pensées. Un détail passé inaperçu se dévoile soudain, amenant de nouvelles découvertes : l'inattendu se mêle à l'attendu et les images – vues et revues – mènent parfois à de nouvelles interprétations. Car la lecture est toujours interprétation et « notre interprétation, notre compréhension est liée à notre histoire, à nos rencontres, à notre état du moment...<sup>20</sup> ».

### • Le jeu

Lire n'est pas ici un acte motivé par le souci d'un manque – présent ou potentiel – mais par un désir ludique ancré dans le temps présent. Pour cela, l'adulte qui lit à voix haute doit « habiter » l'histoire, éprouver et donner sens à ce qu'il dit<sup>21</sup>. Lire des histoires, c'est accéder à un espace particulier de « jeu » : « jouer avec le réel et l'irréel, le possible et l'impossible, le dit et le non-dit, le vu et le pas vu<sup>22</sup> ». C'est vivre un espace-temps de surprises : « les enfants intègrent [...] les rythmes de l'histoire, du récit, des images, la matière du livre. Ils respirent les pauses, intériorisent les coupures, se bercent des continuités, des circularités, et se lancent vers les ouvertures. Ce faisant, le livre est un jeu, le livre c'est « coucou-caché ! », passé, présent et... après ? [...] Entre deux pages, dans le fil du récit s'imisce la surprise<sup>23</sup> ».

Quel enfant n'a pas envie de jouer ?

### • L'appartenance

Chez les jeunes enfants encore non-lecteurs, le plaisir de lire est souvent précédé d'un désir de lire qui se développe au spectacle des lecteurs qui l'entourent<sup>24</sup>. En observant le plaisir de lire de ses proches, l'enfant peut avoir envie de faire partie de cette « communauté ». Plus tard, les enfants sont d'ailleurs plus susceptibles de lire pendant leur temps libre si un autre membre de leur famille lit régulièrement, car ils ont le sentiment d'appartenir à une communauté<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> Source : DIONNE, 2013, p. 6.

<sup>20</sup> RATEAU, 2005, p. 71-72.

<sup>21</sup> RATEAU, 2005, p. 73.

<sup>22</sup> RATEAU, Dominique, 2001. « Lire des livres d'images. Ce genre particulier induit une lecture particulière ». *Des livres d'images, pour tous les âges* [en ligne]. Toulouse, ERES, « 1001 bébés », p. 29-40. [Consulté le 10 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/des-livres-d-images-pour-tous-les-ages--9782865869435-page-29.htm>

<sup>23</sup> GIAMPINO, 2017, p. 90.

<sup>24</sup> Source : POMPOUGNAC, Jean-Claude, 1996. Cité par INGLIN-ROUTISSEAU, Marie-Hélène, 2005. « Aux portes du récit : quelques observations sur l'entrée du tout-petit dans la narration ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* [en ligne]. 2005/3 (n° 61), p. 83. [Consulté le 10 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-83.htm>

<sup>25</sup> VARDY, Emma, 2019. « Comment la lecture enrichit l'éducation des enfants ». *The conversation* [en ligne]. 21 mai 2019. [Consulté le 10 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://theconversation.com/comment-la-lecture-enrichit-leducation-des-enfants-116309>

## Des histoires... pour grandir

Lire des histoires, ce n'est pas lire « pour rien ». C'est découvrir le monde et ses nuances, comprendre que les humains sont à la fois les mêmes et différents, c'est ouvrir son imaginaire à de multiples possibles. Cela permet de se comprendre et se construire.

### Lire c'est découvrir le monde et ses nuances

Nous sommes tous nés lecteurs : dès la naissance, nous apprenons à lire le monde<sup>26</sup>. Mais les mots ou les images des livres aiguisent cette capacité<sup>27</sup>. Car un livre, une histoire, c'est comme « une parenthèse ouverte, une autre scène ouvrant à d'autres temps, d'autres lieux, d'autres identités. [...] le temps n'est plus le temps de la pendule. L'espace n'est plus l'espace de la géographie<sup>28</sup> ». Entrer dans une histoire, c'est s'extraire du monde réel ; une posture qui permet à l'enfant d'affûter son regard sur les multiples formes d'être et d'habiter le monde. Car dans les albums il y a « des fous, des forts, des faibles, des nombreux, des solitaires, des méchants, des repentants, des joyeux, des ronchons, des curieux, des peureux, des créatifs, des passifs, des contemplatifs, des moralisateurs, des excentriques, des inattendus...<sup>29</sup> ». L'enfant peut s'initier à la diversité mais aussi l'universalité des êtres et des choses. Il peut intégrer les nuances du monde.

### Lire c'est comprendre les autres

Lire, c'est parfois remplir un vide ou adoucir une séparation. Mais c'est toujours entrer en lien avec l'auteur et ses personnages ; mettre en mouvement la pensée d'un autre qui n'est pas là. On entre dans le vécu et la pensée d'un personnage et cela permet d'accéder aux sentiments d'un autre. On accède à l'intimité d'un autre – beaucoup plus facilement que dans la réalité – et cela permet de le comprendre.

Les histoires permettent alors de questionner les jugements, induisent des sentiments d'empathie... Elles font prendre conscience que chacun est singulier tout en étant relié aux autres.

### Lire c'est accéder à de multiples possibles

Un livre, c'est une surprise ; une mise en scène où tout peut arriver. Les histoires « hors normes » questionnent et bousculent la pensée binaire. Elles nourrissent l'imaginaire<sup>30</sup>.

Elles offrent l'expérience d'une « **réalité fictive**<sup>31</sup> », où l'on peut découvrir des modes d'être et d'agir, des émotions et des sentiments qu'on n'aurait pas forcément perçus dans le quotidien de son existence<sup>32</sup>. Les histoires, quand elles sont variées, témoignent ainsi de la complexité de

---

<sup>26</sup> Source : RATEAU, 2005, p. 69.

<sup>27</sup> RATEAU, 2005, p. 72.

<sup>28</sup> GIAMPINO, 2017, p. 88.

<sup>29</sup> RATEAU, Dominique, 2019. « Dans les albums il y a de nombreux bébés..., beaucoup de mères, quelques pères, quelques parents, et plein de familles... ». *Spirale* [en ligne]. 2019/3 (n° 91), p. 112. [Consulté le 2 juillet 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-spirale-2019-3-page-110.htm>

<sup>30</sup> Les films et les dessins animés montrent aussi la diversité du monde mais circonscrivent l'imaginaire.

<sup>31</sup> L'expression est de PICARD, Michel, 1986. Source : GAUSSEL, Marie, 2015. *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* [en ligne]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101, Lyon, ENS de Lyon, p. 13. [Consulté le 10 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://edupass.hypotheses.org/files/2015/06/101-mai-2015.pdf>

<sup>32</sup> GAUSSEL, 2015, p. 13.

la vie, du monde et sont un hymne à la liberté : « pouvoir transformateur de l'inattendu, pouvoir émancipateur des écarts...<sup>33</sup> ».

### **Lire c'est se comprendre et se construire**

Les histoires sont des miroirs dans lesquels l'enfant peut se regarder, des supports de jeux où il peut mettre en scène des représentations énigmatiques et problématiques pour saisir son destin ou songer pour conjurer les ombres<sup>34</sup>. L'enfant, en s'identifiant à un personnage, s'approprie ses intentions, sentiments, histoires<sup>35</sup>. Cet investissement psychoaffectif lui permet de se construire à travers le texte : « *il découvre des émotions, des schèmes de comportement qui se déroberont à la perception dans le temps réel de sa vie* »<sup>36</sup>. Il se découvre lui-même. Et parfois, l'ouverture à d'autres « possibles » lui permet de « sortir des places attribuées, des espaces confinés<sup>37</sup> ».

## **Conclusion**

Les librairies et les bibliothèques sont pleines de livres « pour faire apprendre » aux enfants, mais aussi pleines de livres qui racontent des histoires : des livres fous, drôles, tristes, surprenants... Des livres qui invitent à se poser et à rêver, à deux dans un premier temps. Des livres qui sont des occasions, pour l'enfant, de renforcer le lien avec son parent<sup>38</sup> mais aussi avec le monde et avec lui/elle-même.

D'une part, les histoires, en montrant la diversité du monde, aident l'enfant à se construire et à s'humaniser. D'autre part, quand les moments de lecture partagés sont investis d'affection et de plaisir, l'enfant est alors plus motivé.e pour lire, et cette motivation peut persister pendant des années. De ce fait, il.elle apprend plus facilement et réussit mieux à l'école<sup>39</sup>.

Si aujourd'hui, de nombreux enfants comprennent mal ce qu'ils lisent et ont peu d'intérêt pour la lecture, il est nécessaire que les adultes repensent le processus d'apprentissage de la lecture. Celui-ci s'inscrit dans une temporalité qui débute bien avant l'âge où l'on enseigne les codes de lectures et requiert une posture particulière des adultes<sup>40</sup> : lire, prendre le temps de leur lire des histoires dès la toute petite enfance. Lire pour le plaisir, dialoguer autour des récits... René Diatkine<sup>41</sup> disait qu'« il faut lire beaucoup de livres aux enfants, beaucoup et longtemps avant de leur proposer un apprentissage systématique de l'écrit, un apprentissage du code<sup>42</sup> ». Sans

---

<sup>33</sup> GIAMPINO, 2017, p. 90.

<sup>34</sup> INGLIN-ROUTISSEAU, 2005, p. 85.

<sup>35</sup> Source: GAUSSEL, 2015, p. 13.

<sup>36</sup> GAUSSEL, 2015, p. 13.

<sup>37</sup> PETIT, Michèle, 2002. Cité par RATEAU, 2005, p. 73.

<sup>38</sup> Ou une autre figure d'attachement.

<sup>39</sup> « Des recherches ont mis en évidence que des interactions chaleureuses et affectives pendant les épisodes de lecture avec l'enfant favorisent son intérêt et sa motivation pour la lecture, ce qui a une influence marquante sur son apprentissage de la lecture et sa réussite scolaire ». DIONNE, 2013, p.9.

<sup>40</sup> Karrass et Braungart-Rieker (2005) « ont démontré que faire la lecture au nourrisson avant même que ne se développe son langage réceptif est une activité qui est susceptible de stimuler son développement langagier. Pour leur part, Raikes et al. (2006) soutiennent que des activités de lecture régulières avec le nourrisson peuvent avoir des effets bénéfiques concernant le développement de son vocabulaire, de sa capacité de compréhension et de son développement cognitif ». Source : DIONNE, 2013, p.4.

<sup>41</sup> Psychiatre et psychanalyste (1918-1997), il a impulsé l'essor de la psychiatrie pour enfants.

<sup>42</sup> Source : RATEAU, 2005, p. 71. C'est une des raisons qui l'a poussé à initier, au début des années 1980, les premières rencontres culturelles et ludiques avec les tout-petits et leurs familles autour des livres d'images.

oublier qu'« il faut des livres accompagnés de relation, partout et pour tous les enfants »<sup>43</sup> .  
L'enfant qui lit grandit dans son corps, son intelligence, sa socialité, son affectivité<sup>44</sup>. Il grandit aussi en autonomie, car « lire c'est prendre la liberté, prendre le pouvoir<sup>45</sup> ».

« Les livres d'enfant sont comme une musique où l'infini s'appuie sur les seules sept notes de la gamme.  
[...] Quelques lettres, quelques morceaux de papier, quelques crayons...  
Ils sont comme la petite enfance, qui porte en elle les quelques notes dont la portée tend vers l'infini des possibles du devenir de chaque enfant<sup>46</sup> ».

---

<sup>43</sup> GIAMPINO, 2017, p. 87.

<sup>44</sup> GIAMPINO, 2017, p. 87.

<sup>45</sup> MANGUEL, Alberto. Cité par RATEAU, 2005, p. 71.

<sup>46</sup> GIAMPINO, 2017, p. 90.



# Grandir. Sans jardin secret ?

2020|13  
[3-12 ans]

Par Christine Acheroy

Mots clés : secret, dévoilement, transparence, intimité, identité, développement

Les enfants d'aujourd'hui grandissent dans un monde où tout dire, tout voir et tout savoir semble être devenu normal et souhaitable. D'une part, le développement des technologies de la communication pousse au dévoilement de soi. Leur appropriation par tout un chacun donne le vertige : sur Facebook<sup>1</sup>, toutes les secondes plus de 2 263 photos sont mises en ligne, soit 2 716 000 photos toutes les 20 minutes et plus de 71.425 milliards par an<sup>2</sup>. L'évolution des médias, avec notamment l'émergence et le succès des émissions de télé-réalité, témoigne également de ce phénomène.

D'autre part, la valorisation de la transparence dans la communication verbale pousse à se « dire » : exprimer son ressenti, ses émotions, son vécu... que ce soit entre parents et enfants, mais également dans nos cercles de relations plus ou moins proches, sur les réseaux sociaux, dans les médias...

Cela n'a pas toujours été le cas. Il n'y a pas si longtemps, la discrétion, plus que l'expression, était une valeur éducative. « Pour vivre heureux, vivons cachés », disait Epicure<sup>3</sup>. Se serait-il trompé ? Se dire et se montrer mèneraient-ils au bien-être, voire au « bonheur » ? Y a-t-il encore une place pour le secret dans nos vies et dans celles de nos enfants ?

---

<sup>1</sup> Pour Marc Zuckerberg, fondateur de Facebook, la vie privée est devenue « une norme sociale anachronique ». Source : FLIS-TREVES, Muriel, 2012. « Peut-on tout dire ? Transparence ou secret... ». In: René Frydman éd., *Tout dire ? Transparence ou secret. Colloque Gypsy XI*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Hors collection », 2012, p. 3. [Consulté le 1 juillet 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/tout-dire-transparence-ou-secret--9782130591764-page-1.htm>

<sup>2</sup> Source : Statistiques mondiales en temps réel. *Consoglobe*. [Consulté le 15 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.planetoscope.com/Internet-/1217-nombre-de-photos-deposees-sur-facebook.html>

Notons que sur Instagram, ce sont 95 millions de photos et vidéos qui sont postées chaque jour et sur Snapchat, 250 millions. Sources :

<https://blog.digimind.com/fr/tendances/instagram-chiffres-essentiels-2019-france-monde>

<https://snapologie.com/les-chiffres-snapchat/>

<sup>3</sup> Philosophe grec (342 – 270 av. J-C).

## La transparence, une valeur en soi ?

Dans notre monde, la transparence est une vertu : elle renvoie à la pureté<sup>4</sup>, s'apparente à la recherche de la vérité et à la démocratie. Elle est « une exigence morale, la pierre angulaire sur laquelle repose notre société<sup>5</sup> ».

D'un point de vue psychosocial, elle se traduit par la croyance collective dans le pouvoir libérateur de la parole : « pour aller bien, il suffirait de parler de soi, de ses problèmes, de sa vie, de partager avec le public ses secrets les plus intimes<sup>6</sup> ». Par contre, le secret, mais aussi le silence, auquel on l'assimile, semblent dysfonctionnels dans nos relations<sup>7</sup>.

Mais cette croyance ne relèverait-elle pas d'une illusion ? Pour Soulez-Larivière<sup>8</sup>, la pénétration lumineuse – inhérente à la transparence – a pour effet de changer les objets qui, puisqu'ils sont vus, doivent correspondre aux vœux de celui qui regarde. Ils tendent alors à réagir en se montrant comme « faux objets ». Par ailleurs, la lumière génère nécessairement de l'ombre. Elle peut éclairer certains objets plus que d'autres ou sélectionner ce qui intéresse le plus grand nombre<sup>9</sup>.

Ainsi, la transparence, en induisant un changement chez l'individu, ne révélerait donc pas la vérité<sup>10</sup>. De plus, pour Lévy-Soussan<sup>11</sup>, on imagine toujours tirer un bénéfice de la levée d'un secret et non en subir des pertes. Or, ce qui semble être une libération par la parole pourrait en fait limiter l'accès de la personne qui se livre à son intimité ou la confronter à une réalité indépassable qui la dépossède de sa capacité à imaginer la réalité<sup>12</sup>. Elle est alors face à la violence du réel ; un réel sur lequel elle est incapable d'agir<sup>13</sup>.

Il semble donc nécessaire d'apporter de la nuance : la transparence n'est pas toujours bonne et le secret, pas toujours mauvais. Il s'agit de distinguer les situations où l'une et l'autre sont plus appropriées, en évaluant leur impact sur l'enfant.

---

<sup>4</sup> Source : MASSIS, Thierry, 2001. « La transparence et le secret. Champ social, débat de conscience ». *Études* [en ligne]. 2001/6 (Tome 394), p. 751. [Consulté le 1 juillet 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-etudes-2001-6-page-751.htm>

<sup>5</sup> *Ibidem*

<sup>6</sup> LÉVY-SOUSSAN, Pierre, 2006. *Éloge du secret*. Paris, Hachette Littératures, p.71. (Réédité en 2010. Paris, Fayard).

<sup>7</sup> Source : LEVY-SOUSSAN, Pierre, 2008. « Éloge des secrets : illusion, soi et transformation ». *Enfances & Psy*, [en ligne]. 2008/2 (n° 39), p. 119. [Consulté le 16 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-2-page-119.htm>

<sup>8</sup> Avocat, auteur de différents livres.

<sup>9</sup> Source : SOULEZ-LARIVIÈRE, Daniel, 2012. « La transparence et la vertu ». In : René Frydman éd., *Tout dire ? Transparence ou secret. Colloque Gypsy XI*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Hors collection », 2012, p. 121. [Consulté le 1 juillet 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/tout-dire-transparence-ou-secret--9782130591764-page-117.htm>

<sup>10</sup> Source : PINEL Carole, GUILLEN Julio, RENIERS Dominique, 2011. « Transparence et Vérité : Vers un culte de l'aveu ? », *Recherches en psychanalyse* [en ligne]. 2011/1 (n° 11), p. 30. [Consulté le 1 juillet 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-psychanalyse-2011-1-page-29.htm>

<sup>11</sup> Psychiatre et psychanalyste. Chargé de cours à l'Université Paris-Diderot.

<sup>12</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 73 et p. 14.

<sup>13</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 14 -16.

## Pourquoi garder un secret ?

L'espace du secret peut se définir comme « le lieu du colloque intime où coexistent un savoir sur soi et une volonté de se cacher d'autrui<sup>14</sup> ». Il ne relève pas du « non su » mais d'un savoir en attente, d'une énigme à résoudre<sup>15</sup>. Il offre :

- **Un espace de construction de soi** : c'est en cachant ses pensées à autrui que l'enfant peut aller à la découverte de ses propres pensées et se construire comme personne<sup>16</sup>. À partir d'environ quatre ans, l'enfant réalise qu'il peut cacher ce qu'il pense et ce qu'il fait. Mais c'est vers environ huit ans qu'il perçoit que garder certaines pensées, conduites ou sentiments, peut être bénéfique pour lui<sup>17</sup>.
- **Un espace de liberté de pensée** : c'est là que l'enfant peut donner son sens propre au monde, jouer avec le réel et le modifier à sa guise. Les illusions qui émergent de sa pensée sont nécessaires à son développement psychique, car même si elles sont suivies de désillusions – qui lui permettent une juste appréhension de la réalité –, elles lui donnent l'espoir de la transformer<sup>18</sup>. Elles lui donnent prise sur le monde, car imaginer un autre monde est la première condition pour le transformer.
- **Un espace de (re)construction, de maturation** : chaque enfant vit les événements de sa vie selon des temporalités psychiques propres. Le secret lui permet d'affronter ces événements car il lui permet d'intégrer, de relier, de digérer ses émotions. À l'inverse, un secret dévoilé de manière prématurée peut faire violence et avoir des effets traumatiques sur l'enfant qui le dévoile ou à qui on le dévoile<sup>19</sup>.
- **Un espace de sécurité** : le secret protège l'intime. D'une part, il protège ce qui est caché à soi-même<sup>20</sup>. D'autre part, il préserve des regards d'autrui – regards haineux, humiliants, moralisateurs, réprobateurs, méprisants, condamnant<sup>21</sup>. Il délimite un espace où l'on sait que « personne ne va venir fouiller [...] dans sa tête<sup>22</sup> ». L'estime de soi est ainsi protégée des intrusions extérieures. À tout âge, celui.celle qui dévoile un secret, devrait être prêt.e à assumer sa posture et les divers effets qu'elle peut induire sur autrui. Parfois, c'est une question de bien-

---

<sup>14</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 118.

<sup>15</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2008, p. 164.

<sup>16</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 34. Notons que l'auteur fait référence à l'individu en général.

<sup>17</sup> Source : CASTRO, Dana, 2012. *Petits silences, petits mensonges. Le jardin secret de l'enfant*. Albin Michel. Collection « Questions de parents ». Paris, avril 2012, p. 13.

<sup>18</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p.15. Selon cet auteur, l'obsession actuelle de la transparence traduit le « désenchantement du monde » décrit par Max Weber ou Marcel Gauchet.

<sup>19</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 11.

<sup>20</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 45.

<sup>21</sup> *Ibidem*

<sup>22</sup> POTELE BARANES Catherine, 2008. « Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi ». *Enfances & Psy* [en ligne]. 2008/2 (n° 39), p. 111. [Consulté le 16 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-2-page-106.htm>

être psychique mais parfois aussi c'est un avenir qui est en jeu, car la transparence peut modifier les lignes de forces du pouvoir<sup>23</sup>.

- **Un espace de partage d'intimité** : l'échange de secrets permet de créer une nouvelle intimité psychique, plus grande, plus riche, où chacun s'élargit en accueillant l'autre, sa différence, son altérité<sup>24</sup>. Partager un secret implique faire confiance. Mais pour garder un secret, il faut avoir établi un solide sens de soi, avec un dedans et un dehors différenciés<sup>25</sup>.

## Quand l'enfant n'a pas droit au secret

Certains parents ont une relation de proximité telle avec leur enfant qu'ils n'acceptent pas d'espace pour ses secrets. Or, comme nous l'avons explicité plus avant, priver un enfant de son « jardin secret », c'est l'empêcher de construire le monde dans son imaginaire. C'est lui enlever tout pouvoir sur le monde en lui imposant une réalité qui ne lui offre aucune prise sur son avenir<sup>26</sup>. Face à cette situation, l'enfant peut alors réagir par des comportements « difficiles » : il peut, par exemple, n'avoir aucun intérêt pour son avenir personnel<sup>27</sup> ou devenir agressif, car, « quand l'enfant, incapable d'anticiper un monde meilleur, n'imagine pas pouvoir le changer [...] il ne peut alors que l'affronter<sup>28</sup> ».

Parfois, face à un événement difficile, les parents ou les professionnels poussent l'enfant à parler. Mais, selon Lévy-Soussan, plus un enfant est traumatisé, plus il risque d'avoir honte de ce qu'il a vécu, même s'il n'en est pas responsable – par exemple, la séparation de ses parents, la mort d'un.e proche ou une agression sexuelle subie. Faire pression sur un enfant pour qu'il parle peut alors être vécu par lui.elle comme une nouvelle agression et provoquer un repli sur soi ou une rancune profonde<sup>29</sup>.

Finalement, vouloir libérer un.e enfant d'un sentiment de culpabilité en tentant de lui faire sentir une émotion particulière qu'il n'a pas (comme la colère) peut aussi le.la déposséder du sentiment de sa propre identité. Car « la culpabilité est un état de fait, un écho intérieur ; en se sentant coupable, l'enfant maintient une partie de son intégrité et conserve le sentiment d'avoir une influence sur son destin<sup>30</sup> ».

---

<sup>23</sup> Source : HERITIER, Françoise, 2010. « À qui profite la vérité ? ». In : René Frydman éd., *Tout dire ? Transparence ou secret. Colloque Gypsy XI*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Hors collection », 2012, p. 147. [Consulté le 16 juin 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/tout-dire-transparence-ou-secret--9782130591764-page-143.htm>

<sup>24</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 35.

<sup>25</sup> Source : PÔTEL BARANES, 2008, p. 10.

<sup>26</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2010, p. 36.

<sup>27</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 39 - 40.

<sup>28</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 43.

<sup>29</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 83.

<sup>30</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 55-56.

## Quand l'enfant n'est pas préservé de certains secrets

Certains parents pensent qu'il est bon de tout dire à leur enfant. Et plus l'enfant est sensible à ce qui se passe autour de lui, plus ils se sentent légitimés de le faire. Ces parents se confient à propos de leurs problèmes personnels, leur intimité ou leur vie sexuelle... Mais un.e enfant n'est pas un adulte, ni un.e confident.e. L'enfant qui reçoit ces confidences « n'est qu'un témoin enchaîné qui ne peut en rien contribuer à la situation<sup>31</sup> ». Cela risque de l'empêcher de se concentrer sur ses besoins propres et de créer une dépendance affective entre *lui.elle et son parent*. L'enfant peut alors se sentir investi d'une mission envers son parent, s'en sentir responsable. Et cela peut l'empêcher de s'autonomiser<sup>32</sup>.

C'est pourquoi, les parents doivent exercer une action de « filtre » auprès de leur enfant, qui implique « aussi bien le choix des mots que celui du silence<sup>33</sup> ».

## Bons secrets, mauvais secrets

Un secret est souvent le résultat d'une délibération intime face à une réalité conflictuelle. Ce processus suppose une disponibilité psychique particulière envers son vécu intérieur : il s'agit de ne pas faire « comme s'il ne s'était rien passé »<sup>34</sup>. Quand cette délibération mène à la résolution du conflit en jeu et permet à l'enfant de retrouver son intégrité, le secret est restaurateur et l'enfant grandit. Mais si l'événement dépasse sa capacité à lui donner un sens et à l'intégrer dans son histoire, il pourra être traumatisant et le secret risque d'avoir des conséquences négatives pour l'enfant. Un tel secret est « le reflet d'un événement dont le récit serait impossible<sup>35</sup> ». L'enfant est incapable de faire des liens avec d'autres pensées, des souvenirs ou des idées ; incapable d'un travail réflexif qui lui permettrait d'intégrer cet événement. Il.elle porte « un sac » dont il.elle ignore le contenu, mais qui peut entraver ses réalisations, ses facultés de penser ou ses capacités d'expression<sup>36</sup>. Certains affects comme l'angoisse, la tristesse, la honte ou la colère peuvent alors émerger et désorganiser sa vie, par leur caractère déplacé ou exagéré. Pierre Lévy-Soussan donne l'exemple des « migrations émotionnelles<sup>37</sup> » lorsque, par exemple, la vision d'un film provoque « un torrent d'émotions totalement disproportionné par rapport à la scène concernée<sup>38</sup> ». Mais l'enfant ne sait pas pourquoi il.elle ressent ces sentiments car le lien avec l'événement originaire ne lui est pas accessible<sup>39</sup>.

<sup>31</sup> Source : OPPENHEIMER, Rodolphe, 2018. « Relation fusionnelle avec son enfant : où sont les limites ? ». *France Soir* [en ligne]. 26 avril 2018. [Consulté le 31 juillet 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.francesoir.fr/en-coop-rodolphe-oppenheimer/relation-fusionnelle-avec-son-enfant-ou-sont-les-limites>

<sup>32</sup> Source: GARNIER, Morgane, 2020. « L'enfant thérapeute ou parent de son parent : un phénomène fréquent aux conséquences néfastes ». *Doctissimo famille* [en ligne]. 23 avril 2020. [Consulté le 31 juillet 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.doctissimo.fr/famille/rerelations-familiales/enfant-therapeute-parentification>

<sup>33</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 81.

<sup>34</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 112.

<sup>35</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 139.

<sup>36</sup> Source : POTEL BARANES, Catherine, 2008. « Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi ». *Enfances & Psy*, 2008/2 (n° 39), p. 116. [Consulté le 30 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-2-page-106.htm>

<sup>37</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 150.

<sup>38</sup> *Ibidem*

<sup>39</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 147.

L'enfant peut aussi parfois agir de façon incompréhensible ou incohérente pour les autres mais aussi lui-même. Par exemple, il peut être dans la conflictualité permanente ou développer des conduites à risques<sup>40</sup>. Ainsi, lorsque « l'intime devient intouchable à soi-même, zone interdite de pensée<sup>41</sup> », il fragilise l'enfant et peut devenir destructeur. Le secret est subi. Il est un fardeau, ce « lieu écarté », « séparé » de soi<sup>42</sup>, suivant l'étymologie du mot<sup>43</sup>.

## Conclusion

Le secret subi fragilise l'enfant et entrave son développement. Mais lorsqu'il est choisi, il est ce « laboratoire intime » où il.elle peut penser, définir ses règles, ses idéaux, l'image qu'il.elle souhaite renvoyer aux autres...<sup>44</sup>. Le secret fait alors grandir l'enfant qui, par l'introspection et l'analyse des situations, développe sa responsabilité et son autonomie<sup>45</sup>.

Le parent peut préserver cet espace où l'enfant se construit comme sujet et intègre à son rythme les contradictions des vécus difficiles.

Car, pour l'enfant à qui l'on demande de parler, « l'autre n'est jamais le gardien de nos secrets, n'a jamais la solution déjà prête de nos désirs ou de notre destin. Il ne peut être qu'un passeur qui permet d'accéder à une autre rive d'où la vue sur soi-même est à la fois la même et radicalement différente<sup>46</sup> ». Face à cet autre, l'enfant doit pouvoir garder la liberté de dire ou ne pas dire ce qui a lieu dans son jardin secret. Énoncer ce droit à la liberté est essentiel<sup>47</sup>, tant pour le thérapeute que pour les parents et les professionnels proches de l'enfant. Montrer ce droit par l'exemple, en évitant la posture du « tout dire » nous semble également fondamental. Dire ou ne pas dire est ainsi un exercice délicat, toujours à repenser, au cas par cas.

Parallèlement, questionner nos pratiques de partage d'images sur les réseaux sociaux, lorsqu'elles touchent à notre vie privée – et celle de nos enfants –, en prenant conscience de ce qui nous pousse à les publier et des effets de ces partages d'images sur nos enfants<sup>48</sup> est aujourd'hui un acte essentiel pour préserver leur intimité et le processus de construction identitaire qu'elle soutient.

---

<sup>40</sup> *Ibidem*, p.153.

<sup>41</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2008, p. 123.

<sup>42</sup> GRIMBERT, Philippe, 2012. « Un mal pour un bien », dans : René Frydman éd., *Tout dire ? Transparence ou secret. Colloque Gypsy XI*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Hors collection », 2012, p. 68. [Consulté le 30 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/tout-dire-transparence-ou-secret--9782130591764-page-67.htm>

<sup>43</sup> « Le nom commun « secret » vient du latin *secretum*, l'adjectif vient de *secretus*, participe passé du verbe *secerno* qui signifie séparer, mettre à part. [...] le verbe *cerno* dont il est issu a plusieurs sens qui renvoient tant sur le plan concret que sur le plan figuré à la notion de tamiser, de séparer le bon grain, de trier ». LÉVY-SOUSSAN, 2008, p. 120.

<sup>44</sup> Source : LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 107.

<sup>45</sup> Source : CASTRO, Dana, p. 26

<sup>46</sup> LÉVY-SOUSSAN, 2006, p. 171.

<sup>47</sup> Source : CAREL, André, 2020. « L'intime secret, le privé discret et le public transparent. Une topique à l'épreuve de l'institutionnel », *Cliniques* [en ligne]. 2020/1 (N° 19), p. 42. [Consulté le 30 juin 2020], disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-cliniques-2020-1-page-33.htm>

<sup>48</sup> Les photos des enfants ou de leurs productions (dessins, bricolages, créations...), publiées sur la toile, peuvent générer des réactions de la part des usagers. Celles-ci peuvent véhiculer un message de conformité sociale et influencer sur la perception, mais également sur les créations postérieures de l'enfant qui risque de vouloir répondre aux attentes sociales en s'efforçant de réaliser des productions conformes à celles-ci. Source : FANIEL, Annick, 2020. « Enfants à bout de souffle. Enfants en burnout... ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. [Consulté le 6 août 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article275>

C'est aussi un acte à la fois émancipateur et éducatif qui aidera l'enfant à situer progressivement sa propre frontière entre secret et transparence, et dans une perspective plus globale, à pouvoir opter pour la liberté.



# Sexe, genre, orientation sexuelle : mieux comprendre pour mieux accompagner

2020|14  
[tous âges]

Par Clémence Géva, coordinatrice pédagogique – Alter Visio ASBL  
et Bernard Guillemin, coordinateur – Alter Visio ASBL

Mots-clés: genre, orientation sexuelle, essentialisme, identité, transgenre

À la suite de diverses questions posées au CERE par des parents ou des professionnel.les de terrain au sujet des questions de genre et de l'orientation sexuelle des enfants et des jeunes, nous avons entrepris d'en discuter avec l'équipe d'Alter Visio<sup>1</sup> et y avons rencontré Bernard Guillemin. Ce dernier a alors proposé de rédiger une analyse sur ces questions, étant donné l'expérience de l'association, et d'y poser une réflexion.

*Dans cette analyse, nous apporterons une définition propre aux termes de sexe, de genre et d'orientation sexuelle afin de permettre une meilleure compréhension de ce que peuvent exprimer les jeunes lorsqu'il.elle.s effectuent un coming out ou nous interpellent quant à ces notions. Si, lorsqu'il.elle effectue cette démarche le.la jeune vit souvent un moment particulièrement délicat, il en est de même pour l'adulte qui reçoit cette confiance, se sentant parfois démuni. Afin d'apporter l'écoute et le soutien utile, il importe dès lors de comprendre de quoi l'on parle et quels en sont les enjeux.*

## Sortir du binarisme

En tant qu'adulte, lorsque nous entendons parler d'orientation sexuelle, nous nous référons régulièrement au binarisme du couple hétéro VS homo. Si, chez Alter Visio ASBL, dans notre pratique de terrain nous constatons que presque tou.te.s les jeunes connaissent le terme « homosexuel », nous observons aussi que beaucoup d'entre-eux.elles, ont intégré un vocable bien plus large : pansexuel, asexuel, trans, non-binaire, agenre... Par ces termes, les jeunes nous emmènent dans un monde qui nous invite à quitter la rigidité des corps, pour faire davantage

---

<sup>1</sup> Alter Visio : Organisation de jeunesse LGBTQI+ : <https://alter-visio.be/>

preuve de souplesse quant à la construction de l'individu et à intégrer la complexité de nos identités plurielles et fluides.

Avant de définir les orientations sexuelles, il convient de faire une première distinction entre deux termes qui, bien souvent, créent confusion : le sexe et le genre.

Le **sexe biologique** est défini par des caractéristiques physiologiques, qui se sont vues essentialisées<sup>2</sup> au fil de l'histoire afin de justifier certains paradigmes de notre société occidentale. On distinguera globalement les femelles et les mâles (souvent associés à tort et confondus avec les termes « féminin » et « masculin »). En utilisant cette dualité, nous nous baserons principalement sur un aspect anatomique visible : les organes génitaux.

Or, il importe de distinguer quatre types de sexe : le sexe anatomique, le sexe génétique, le sexe gonadique et le sexe hormonal. Ces quatre niveaux du sexe biologique ne sont pas tous réalisés à la même période de la vie. Ils se déploient autour de quatre temps forts que sont : la fécondation, la vie intra-utérine, la naissance et la puberté. Autant d'étapes au cours desquelles peuvent survenir des processus conduisant à une condition dite **intersexe**<sup>3</sup>. Considérant ces différents éléments, nous comprenons bien que la notion de sexe biologique s'inscrit dans un spectre bien plus large que dans le vocable binaire communément exploité.

La notion de **genre** ne s'inscrit quant à elle pas dans le champ du biologique, mais bien dans celui du sociologique. Dans une société donnée, à une époque donnée – la conception du genre peut différer d'une époque à l'autre, d'un endroit du monde à l'autre<sup>4</sup> – les individus, en regard de leur sexe anatomique, se doivent d'adopter certains codes associés au sexe attribué. Les « femmes » auront des enfants, s'occuperont du foyer, le tout en douceur et en étant maternantes... tandis que les hommes s'investiront dans la vie publique, pratiqueront un sport dit endurant, adopteront une posture virile... Ces exemples, bien que volontairement réducteurs, illustrent des stéréotypes intégrés, connus (bien que pas forcément partagés) par un grand nombre, encore actuellement. « Le genre est donc précisément un processus de bicatégorisation visant à créer et fixer les différences sexuées, à les présenter comme naturelles, et à les utiliser ensuite pour renforcer l'essentialisme des sexes<sup>5</sup> ».

Il ne s'agit pas ici de porter un jugement de valeurs quant aux pratiques et attitudes des individus, mais bien d'apporter une distinction quant à ces deux éléments qui, lorsqu'ils sont confondus, peuvent porter préjudice à certain.e.s qui ne se sentent pas en adéquation avec les confusions véhiculées. Par ailleurs, nous ne pouvons que constater les inégalités de développement et d'intégration encore vécues au quotidien par les individus de sexe féminin sur base des croyances

---

<sup>2</sup> Par « essentialiser », on entend la généralisation d'un trait naturel : essentialiser, c'est ramener l'individu à un donné stable (un sexe, une couleur de peau, par exemple), pour ensuite l'étendre à toute une catégorie partageant ce même donné, et établir, à partir de là, une hiérarchie entre différentes catégories.

<sup>3</sup> Alter Visio, 2019. Matériel d'animation, Module 4 : les genres.

<sup>4</sup> DAMON, Julien, 2006. « La pensée de... - Margaret Mead (1901-1978) ». *Informations sociales* [en ligne]. 2006/6 (n° 134), p. 27-27. [Consulté le 06 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn-int.info/revue-informations-sociales-2006-6-page-27.htm>

<sup>5</sup> LIEBER, Marylène, 2008. *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*. Fait politique, SciencesPo. Les presses de Science Po, Paris, 324p.

associées à ces éléments et à la manière dont ils sont figés dans la construction et l'organisation de notre société (inégalités salariales, plafond de verre, violences intrafamiliales, violences dans l'espace public...).

Au vu de ces différents éléments, il est important de comprendre qu'il appartient à chaque individu de se définir, de s'auto-déterminer, tant en regard du sexe que du genre. Pour le dire autrement, il n'est pas d'autre personne que soi-même qui puisse dire ce que je suis. La manière dont un individu se définira se traduira au niveau de son identité de genre et de son expression de genre.

« **L'identité de genre** d'une personne se réfère au genre auquel elle s'identifie, celui-ci n'étant pas nécessairement congruent au genre assigné à la naissance<sup>6</sup> ». « **L'expression de genre** renvoie aux différentes façons (attitudes, langage, vêtements, etc.) dont les personnes expriment leur identité de genre, et à la manière dont celle-ci est perçue par les autres. Elle peut être qualifiée de masculine, féminine, androgyne... ou non-binaire. » (Genres Pluriels, 2019). Nous pouvons, dès lors, nous sentir appartenir à l'un ou l'autre genre, quels que soient nos sexes biologiques. Ainsi, une personne **transgenre** n'est pas forcément « *quelqu'un qui a changé de sexe* » mais bien une personne dont l'identité de genre ne correspond pas au genre qui lui a été attribué à la naissance, par distinction avec une personne dite **cisgenre**.

## Les orientations sexuelles

Par **orientation sexuelle**, il faut entendre l'attraction affective et/ou physique envers un/des individu(s). Ainsi l'**hétérosexualité** vise des individus attirés affectivement et/ou physiquement par des individus de l'autre sexe, l'**homosexualité** par des individus du même sexe et la **bisexualité** par des individus peu importe leur sexe. L'**asexualité** exprimera la non-attraction physique.

Ces brèves définitions relativement simplistes nous permettent de rapidement prendre connaissance de ce dont on parle. Elles viennent également mettre l'accent sur l'aspect cisgenre et cloisonnant de celles-ci. Les individus que nous sommes tou.te.s, sont bien plus complexes et plus fluides que ces quelques mots. Pour preuve, l'acronyme LGBT (voir *infra*), qui parle tant des orientations sexuelles, des identités de genre que des imbrications possibles, ne cesse de se voir modifié au gré du temps. La génération actuelle n'hésite d'ailleurs pas à ouvrir davantage le champ des possibles.

---

<sup>6</sup> *Transgenres, identités plurielles* [en ligne]. Genres Pluriels, 2019, Bruxelles. [Consulté le 03 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.genrespluriels.be/IMG/pdf/brochure\\_4emeed\\_web.pdf](https://www.genrespluriels.be/IMG/pdf/brochure_4emeed_web.pdf)

## LGBTQIAAP...

Cet acronyme, qui peut apparaître comme particulièrement complexe et fait l'objet de nombreux débats au sein de la communauté elle-même, vient illustrer un ensemble de possibles infinis. Il reprend les termes Lesbienne, Gay, Bi, Trans, Queer<sup>7</sup>, Intersexe, Asexuel·le, Allié·e<sup>8</sup>, Pansexuel·le, le + revendiquant la possibilité d'intégrer davantage d'identifications.

Il nous est régulièrement demandé pourquoi créer autant de cases, si ce n'est pas plus contreproductif. La communauté LGBTI+ (acronyme davantage exploité pour des raisons de langage) est un mouvement rassemblant l'ensemble des individus ne se reconnaissant pas dans les normes andro et hétérocentrés. Au vu de la diversité des identités qui la composent, la communauté s'engage dans de nombreuses luttes. Son histoire nous montre qu'elle vise à permettre le débat d'idées et n'hésite pas à se remettre régulièrement en question. Il n'est dès lors pas étonnant de voir son identification (son acronyme) aussi mouvante. Par ailleurs, ces mouvements permettent également à chacun.e de trouver une manière de s'y identifier, d'y être reconnu.e. Et c'est bien dans cette dynamique qu'il nous faut percevoir cet acronyme. Il vient porter lumière sur un ensemble d'individus qui à un moment donné, afin de pouvoir être reconnu et d'accéder à des droits identiques en termes de lutte contre les discriminations et d'égalité des chances, se sont regroupés afin d'ensemble, dans leurs diversités, porter un récit et une vision du monde communs.

## Conclusion

Recevoir le *coming out* d'un.e jeune est un signe de confiance envers nous adulte. Nous nous devons de le recevoir dans cet esprit afin de permettre à ce.tte citoyen.ne à part entière de se construire et de s'épanouir, de lui permettre de se définir tel qu'il/elle se perçoit, au-delà de nos propres représentations et projections. Et contrairement aux idées reçues, il n'est pas d'âge pour se définir, et rien ne nous empêche, en regard de notre parcours, de notre vécu de revenir sur certains éléments de cette auto-détermination. Les seules raisons existantes, sont celles des aspects administratifs qui, de par leurs fonctionnements, contribuent au cloisonnement et à la rigidification.

Nous entendons régulièrement qu'il en faut du courage à un jeune pour passer à cette affirmation publique de soi. Et c'est une réalité. Néanmoins, comme le souligne Paul B. Preciado, ça n'est finalement peut-être pas tant le courage du jeune en question qu'il nous faudra mettre en exergue, mais bien le manque de courage que nous, adultes, pouvons porter au quotidien face à ces normes cloisonnantes : « ... je vous souhaite de manquer de courage à votre tour. Je vous souhaite de ne plus avoir la force de répéter la norme, de ne plus avoir à fabriquer l'identité, de

---

<sup>7</sup> Queer est un terme « fluide » qui englobe les orientations sexuelles et les identités de genre « hors normes ». Par ailleurs le terme également un vaste mouvement culturel et intellectuel traitant des thématiques LGBTI+.

<sup>8</sup> Un.e allié.e est une personne qui n'est pas forcément LGBT+ mais qui apporte son soutien à la communauté en militant, par exemple.

*perdre la foi en ce que disent vos papiers sur vous. Et une fois que vous aurez perdu tout courage, lâches de joie, je vous souhaite d'inventer un mode d'emploi pour votre corps...<sup>9</sup>». Refuser ce manque de courage face aux normes qui nous enferment dans des cloisonnements et clivages, n'est-ce pas l'une des clés pour favoriser l'inclusion de tou.te.s dans notre société ?*

## **Complément lecture**

PRECIADO, Paul B., 2020. *Je suis un monstre qui vous parle. Rapport pour une académie de psychanalystes*. Grasset, Paris, 128 pages.

RICHARD Gabrielle, 2019. *Hétéro l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les éditions du remue-ménage, Montréal, 168 pages.

---

<sup>9</sup> PRECIADO, Paul B., 2019. *Un appartement sur Uranus*, Grasset, Paris, 336 p.



# Transidentité : quelle liberté pour nos enfants ?

2020|15  
[tous âges]

Par Bernard Guillemin, coordinateur – Alter Visio ASBL

Mots-clés : trans, disphorie de genre, genre, sexe, binaire, LGBTI+

Dans cette analyse nous aborderons les procédures facilitant les transitions administratives pour les personnes transgenres. Nous questionnerons la pratique d'assignation de sexe à la naissance de l'enfant en regard du procédé d'autodétermination au vu de l'intérêt supérieur de l'enfant. Enfin, nous questionnerons le récit binaire transmis aux jeunes et tenterons d'apporter des pistes de réflexion afin de favoriser l'inclusion des (enfants) transgenres au sein de notre société.

## Loi « trans »

Le statut des personnes LGB a considérablement évolué depuis de nombreuses années. Et si la transidentité tend à quitter le domaine des pathologies mentales et psychiatriques, le cadre légal favorisant la reconnaissance d'un statut pour les personnes transgenres prend plus de temps à se concrétiser<sup>1</sup>. En 2020, la Belgique était à nouveau placée à la deuxième place du classement de l'International Lesbian and Gay Association (ILGA)<sup>2</sup>. Effectivement le cadre légal favorisant l'inclusion des personnes LGB y est particulièrement favorable : mariage, adoption, filiation directe, lutte contre les discriminations... Néanmoins, pour les personnes TI+ ce cadre n'est pas encore aussi fécond bien que la loi dite « sur la transexualité » de 2007 ait été modifiée en avril 2017, et que celle-ci se devra encore d'être revue suite à l'arrêt de la Cour constitutionnelle de

---

<sup>1</sup> GIRAUD, Colin, 2020. LGBT+: une transformation profonde de la société ? In : PAUGAM, S. (dir.). *50 questions de sociologies*. Paris, Presses Universitaires de France, p.339.

<sup>2</sup> ILGA, 2020. Rainbow map. Reflecting the legal and policy human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people (LGBTI) in Europe [en ligne]. [Consulté le 15 décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.ilga-europe.org/rainboweurope/2020>

juin 2019<sup>3</sup>. La nouvelle loi prévoit un assouplissement du parcours de reconnaissance des personnes trans en termes de suivi médical et psychiatrique, mais ne propose qu'une transformation binaire de l'indicateur de sexe sur les documents administratifs, soit M ou F. Or, il apparaît que cette dénomination est lacunaire en ce qu'elle ne prend pas en considération les individus qui ne se reconnaissent pas dans ces deux lettres. Les associations LGBTI+, soutenues par l'arrêt de la Cour constitutionnelle, invitent le gouvernement à revoir cette dimension de telle manière à ce que tout un.e chacun.e puisse être reconnu.e et s'auto-déterminer<sup>4</sup> au-delà de celles-ci. Néanmoins, cette loi est une avancée à part entière pour les personnes trans. Et si elle vient reconnaître les personnes trans en tant que citoyen.nes à part entière, qu'en est-il des enfants trans ?

## Enfants trans

En Belgique, les mineur.es belges ou étrangers (inscrits au registre de la population) peuvent demander une modification de l'enregistrement du sexe, s'il.elles ont au minimum 16 ans et sont accompagné.es de leurs référents (parents, représentant.es légaux.les). Il.elles doivent également avoir une attestation d'un pédopsychiatre qui confirme qu'il s'agit d'un choix libre et conscient. En dessous de cet âge, l'enfant (et son/ses référent(s)) ne peut entamer aucune démarche de modification administrative du sexe. A partir de 12 ans, les enfants peuvent par contre demander une modification du prénom s'il.elles sont accompagnés de leur(s) référent(s)<sup>5</sup>.

Ce cadre légal en incluant les mineur.es dans les procédures proposées, considère bien que la *disphorie de genre* (terme médical actuellement utilisé pour parler des personnes transgenres) peut concerner l'ensemble de la population, ce compris les enfants. En cela, la loi dite « trans » est une vraie reconnaissance pour l'ensemble des citoyen.nes transgenres. Néanmoins, elle questionne encore. L'arrêt de la Cour constitutionnelle de juin 2019 est révélateur des problématiques du récit binaire des identités de genre et, par extension, de l'assignation de sexe à la naissance. Par ailleurs, qu'en est-il des enfants avant 12 ans ?

---

<sup>3</sup> HOVINE, Annick, 2019. « La loi transgenre est partiellement inconstitutionnelle: il faudra faire une place aux personnes qui ne se sentent ni homme, ni femme ». *La Libre Belgique* [en ligne]. Bruxelles. [Consulté le 4 décembre 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.lalibre.be/belgique/societe/la-loi-transgenre-est-partiellement-inconstitutionnelle-il-faudra-faire-une-place-aux-personnes-qui-ne-se-sentent-ni-homme-ni-femme-5d0a0b117b50a62b5b0a0c73>

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> Service Public Fédéral Justice, 2018. Nouvelle réglementation pour les personnes transgenres [en ligne]. [Consulté le 3 décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://justice.belgium.be>

## L'intérêt supérieur de l'enfant

Les enfants avant 12 ans ne sont pas pris en considération. Peut-être pensons-nous erronément qu'il.elles ne sont pas encore capables de choisir. Peut-être pensons-nous qu'il.elles doivent prendre le temps de réfléchir et d'être certain.es. Peut-être... En attendant, les témoignages qui nous parviennent, dont le plus récent est celui de Sacha et de sa famille<sup>6</sup>, évoquent les difficultés rencontrées par ces enfants et les souffrances qui en découlent. Sacha est particulièrement bien entourée par sa famille. Celle-ci lui permet d'être telle qu'elle se perçoit et effectue les démarches pour qu'elle puisse s'épanouir au mieux. Ce qui n'empêche pas sa mère de dire que l'on « *vole son enfance* » à Sacha. En effet, les barrières administratives rencontrées par Sacha, dont celles en présence au sein de l'école, démontrent combien la parole d'un.e enfant trans n'est pas prise en considération, au risque de l'empêcher de vivre son enfance. Pourtant, la *Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant* nous invite à considérer la parole des enfants (trans) en regard de leur intérêt supérieur. La Convention « *étend le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant à « toutes » les décisions les intéressant* »<sup>7</sup>. Si la Convention dite des droits de l'enfant n'aborde pas (encore ?) le droit à l'auto-détermination de sexe et de genre, l'intérêt supérieur de l'enfant y apparaît néanmoins telle que définie. Dès lors, l'intérêt supérieur des enfants trans n'est-il pas de pouvoir se construire en fonction de leur perception du monde et de leur capacité à s'autodéterminer en regard des normes de genre ?

## L'auto-détermination

Le témoignage de Sacha<sup>8</sup> nous montre à quel point, dès le plus jeune âge, les enfants sont baignés dans un récit de genre binaire, et à quel point ce récit normatif les invite à correspondre aux normes imposées au risque de se voir exclus et de ne pas pouvoir adopter publiquement des codes (vêtements, coiffures, jouets, accessoires...) qui leurs correspondent. La mère de Sacha exprime à quel point l'indicateur de sexe sur les documents administratifs de Sacha est problématique. Sans cette lettre (F/M) personne ne pourrait dire que Sacha est de sexe dit masculin. Personne ne pourrait dire à Sacha qu'elle n'est pas une « petite fille ». Sacha pourrait dès lors, au-delà de sa maison et de

<sup>6</sup> LIFSHITZ, Sébastien [réalisateur], 2020. *Petite fille* [film]. France, MK2 films. Disponible jusqu'au 30 janvier 2021 à l'adresse :

<https://www.arte.tv/fr/videos/083141-000-A/petite-fille/>

<sup>7</sup> HAMMARBERG, Thomas, 2011. « Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant : ce qu'il signifie et ce qu'il implique pour les adultes ». *Journal du droit des jeunes* [en ligne]. 2011/3 (N° 303), p. 10-16. [Consulté le 04 décembre 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2011-3-page-10.htm>

<sup>8</sup> LIFSHITZ, 2020.

son cerce familial porter les vêtements qu'elle aime, jouer aux jeux qu'elle aime...<sup>9</sup> L'assignation d'un sexe à l'enfant dès sa naissance (et bien en amont finalement) est un problème qui peut amener à des conséquences importantes dans le développement de l'enfant. Cette assignation, qui paraît tellement importante dans notre société, ne correspond pas à l'ensemble des citoyen.nes de notre société.

Pourtant, permettre à chacun.e de se construire en regard de sa perception et de s'auto-déterminer en regard de celle-ci, favoriserait probablement l'inclusion de tou.te.s. Mais procéder par auto-détermination nécessite d'accepter de prendre le temps, de considérer le genre plutôt que le sexe comme indicateur (s'il est encore besoin d'indicateur) et surtout d'intégrer la notion de fluidité. Dès lors, il importe de repenser notre récit autour des genres. Par récit, nous entendons le discours transmis qui permet de s'identifier. « *L'identité est construite grâce à l'identification. Le soi est tissé d'autres*<sup>10</sup> ».

## Un récit de genre débinarisé

Permettre aux enfants, et plus spécifiquement aux enfants trans, de se construire en regard d'un récit des genres qui ne s'inscrit pas dans les normes du masculin et du féminin sexué, mais bien dans un discours de fluidité des genres favoriserait une identification plus cohérente en regard de leur perception. Cela permettrait peut-être également à ces enfants d'être reconnu.es par l'ensemble des autres enfants et des adultes qui les entourent et favoriserait, dès lors, une réelle inclusion des enfants trans. Repenser notre discours des genres implique que nous puissions réellement questionner nos représentations, « *de ne plus avoir la force de répéter la norme, de ne plus avoir à fabriquer l'identité*<sup>11</sup> » et d'accepter que nos anciennes représentations empêchent l'inclusion de tou.te.s, empêchent l'épanouissement. Ce travail se doit d'être porté par l'ensemble des acteurs de l'EVRAS<sup>12</sup>, de la jeunesse et de l'enseignement de telle manière que chaque enfant puisse s'identifier, se construire à partir de référents pluriels.

« *Pour ne pas avoir conscience qu'il y a un privilège blanc, il faut être blanc*<sup>13</sup> ». Cet extrait d'une interview de Lilian Thuram pourrait venir faire écho au propos : pour ne pas avoir conscience qu'il y a un privilège cisgenre, il faut être cisgenre. Il importe que nous puissions construire un récit qui permette à l'ensemble des enfants de se construire et de s'identifier en regard de leurs perceptions et que, le cas échéant, il.elles puissent

---

<sup>9</sup> *Ibidem*

<sup>10</sup> HUSTON, Nancy, 2008. *L'espèce fabulatrice*. Arles, Actes Sud, p.158.

<sup>11</sup> PRECIADO, Paul B., 2019. *Un appartement sur Uranus*. Paris, Grasset, 336 pages.

<sup>12</sup> Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle.

<sup>13</sup> KODJO-GRANDVAUX, Séverine, 2020. Interview de Lilian THURAM [en ligne]. *Le Monde Afrique*. Disapora. [Consulté le 6 décembre 2020]. Disponible à l'adresse :

[https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/12/01/lilian-thuram-pour-ne-pas-avoir-conscience-qu-il-y-a-un-privilège-blanc-il-faut-etre-blanc\\_6061828\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/12/01/lilian-thuram-pour-ne-pas-avoir-conscience-qu-il-y-a-un-privilège-blanc-il-faut-etre-blanc_6061828_3212.html)

s'auto-déterminer en fonction de celles-ci. Permettre à tou.te.s les citoyen.nes de s'épanouir en regard de qui il.elles sont, n'est-ce pas là ce que nous souhaitons pour notre société ?

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 2020. Elles abordent les thèmes suivants :

- L'expression des maux chez l'enfant
- L'école, lieu d'apprentissage de la démocratie ?
- Vous avez dit « trauma » ?
- Enfants à bout de souffle. Enfants en burnout...
- Image de la famille au temps du confinement 2.0
- Imaginer une autre école pour « l'après-corona » !
- Entre émancipation et résistances, les pratiques d'une paternité contemporaine
- La rencontre : une ressource pour la parentalité
- La sanction en milieu scolaire
- Les pouponnières (I). Bébés placés, familles précarisées, institutions parfois dépassées : la complexité d'un univers sensible
- Les pouponnières (II). Bébés placés, familles précarisées, institutions parfois dépassées : la complexité d'un univers sensible
- Lire aux tout-petits : raconter le monde pour le/se rencontrer
- Grandir. Sans jardin secret ?
- Sexe, genre, orientation sexuelle : mieux comprendre pour mieux accompagner
- Transidentité : quelle liberté pour nos enfants ?