



# les Cahiers de CERE

2022

ANALYSES



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Responsable de publication : Annick Faniel

Rédaction : Caroline Leterme, Christine Acheroy, Tessa Escoyez, Jonathan Decamk, Annick Faniel, et Bertrand Leterme.

Le contenu des textes n'engage que leurs auteur·es.

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

Janvier 2023

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

Vivre la poésie en classe : et si on rencontrait un-e poète·sse ?.....	7
Cohabiter : une ressource pour la monoparentalité ? .....	13
Parler des mots et de leur construction: un atout pour combattre les inégalités scolaires .....	19
Le développement de l'autonomie de l'enfant placé : une question d'indépendance ou de lien ? .....	25
La fratrie, ses dynamiques et son impact dans la construction identitaire de l'enfant.....	31
L'impact de la surexposition aux écrans sur l'apprentissage du langage .....	39
Jouer pour se développer .....	47
Être ado à l'heure de smartschool .....	53
La place de l'enfant et la parentalité dans le milieu artistique .....	59



# Vivre la poésie en classe : et si on rencontrait un·e poète·sse ?

2022 | 1  
[0 – 12 ans]

*Boxeur des rages  
je vends mille galaxies  
je suis l'étancheur  
de cauchemars.*

Mathéo & Eliot<sup>1</sup>

Par Caroline Leterme

Mots clés : école ; éveil artistique et culturel

« Pourquoi les silex lancent-ils des étincelles, le soir, quand la charrue laboure la terre ? », demande Françoise Lison-Leroy<sup>2</sup>, poétesse, au début de sa rencontre avec les élèves d'une classe de troisième primaire à Enghien. « Parce que c'est gras à cause de la pluie ! », dira l'un. « Parce qu'ils sont aimantés par le soleil », dira l'autre. « Parce que la lune arrive et qu'on la voit dedans », dira encore une troisième...

## Inviter un·e auteur·rice en classe

Grâce au soutien du Service général des Lettres et du Livre de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), il est en effet possible d'inviter un·e auteur·rice en classe<sup>3</sup>. Ce projet connaît un grand succès : pour l'année 2021, environ 900 rencontres ont été organisées dans les écoles, et financées par la Fédération. Hormis des bédéistes, une soixantaine d'auteur·rices-illustrateur·rices sont ainsi allé·es à la rencontre d'élèves du fondamental, un peu partout sur le territoire de la FWB<sup>4</sup>. Parmi ceux·celles-ci, quelques-un·es se réclament clairement de la poésie : par exemple Carl Norac, Béatrice Libert ou encore Françoise Lison-Leroy, indique Cécile Jacquet,

---

<sup>1</sup> Écoliers de Gaurain, projet « Ville en Poésie » (édition 2017) de la région de Tournai (coordonné par Françoise Lison-Leroy et Jean-Michel Glorieux). Publié dans le journal *L'Avenir* (Tournai), 28 mars 2017.

<sup>2</sup> Pour plus d'informations sur l'autrice, ses ouvrages et sa biographie, voir son site internet : <http://www.lison-leroy.be/> [Consulté le 17 janvier 2022]

<sup>3</sup> Pour toutes les informations afin d'inviter un·e auteur·rice en classe, voir : [https://objectifplumes.be/complex/inviter-un-auteur-en-classe/#.Xphu\\_lQzZPb](https://objectifplumes.be/complex/inviter-un-auteur-en-classe/#.Xphu_lQzZPb) [Consulté le 17 janvier 2022]

<sup>4</sup> Communications orales de Cécile Jacquet, attachée au Service Culture, Service Général des Lettres et du Livre, 4 octobre 2021.

attachée au Service de la Culture. Toutefois, elle insiste pour considérer le genre poétique de manière plus large : la poésie se trouve aussi dans l'image, dans le style, dans le concept, dans le rythme, dans la musicalité, dans la sensibilité ou encore dans l'oralité du récit... À ce titre, les albums jeunesse recèlent de vraies pépites, et il n'est pas facile – ni opportun – de distinguer ce qui relèverait de la poésie ou non.

Cécile Jacquet nous dit que dans le cadre du projet « un·e auteur·rice en classe », la poésie n'est pas très demandée dans le fondamental, sans qu'elle puisse vraiment s'en expliquer la cause au-delà de la probable méconnaissance du monde de la poésie de la part des enseignant·es, à qui cela fait « *peut-être un peu peur aussi...* ». Par ailleurs, la vision de la poésie est généralement trop restreinte<sup>5</sup> : « *si l'on ne pense qu'aux rimes et aux pieds, cela peut paraître rébarbatif !* » Cécile Jacquet regrette ainsi que les ouvrages de littérature belge francophone pour la jeunesse soient peu connus et partagés dans les écoles, et aspire à ce que ces ouvrages soient davantage reconnus comme de la littérature à part entière... et donc propices à être explorés et exploités avec les enfants de différentes manières.

Plus généralement, les enseignant·es du fondamental n'étant pas spécifiquement formé·es à la poésie contemporaine, les chances sont réduites qu'ils·elles puissent la rencontrer – à moins qu'ils·elles s'y intéressent par eux·elles-mêmes... Bien que divers supports et actions de sensibilisation soient régulièrement diffusés en FWB – citons par exemple « la Fureur de lire<sup>6</sup> » et « la Petite Fureur de lire<sup>7</sup> », organisées chaque année, avec notamment l'édition (et la distribution gratuite) de plaquettes de poésie accompagnées d'un carnet pédagogique –, cela semble malheureusement insuffisant pour toucher plus largement le public enseignant. Il y a donc là un enjeu dont devraient pouvoir se saisir les pouvoirs publics : viser à promouvoir la poésie contemporaine et belge plus directement, donc dans la formation (initiale et continue) des enseignant·es ainsi qu'au cœur des manuels et ressources scolaires...

## Dépoussiérer l'image de la poésie

Dans l'imaginaire des enfants, un poète est généralement « *un vieux monsieur avec une barbe, souvent mort*<sup>8</sup> ». Aline Louis, de la maison de la poésie de Namur, s'amuse dès lors qu'ils·elles puissent rencontrer, par exemple, un·e jeune poète·sse pratiquant une poésie orale proche du

---

<sup>5</sup> Voir à ce sujet de l'enfermement de la poésie dans des pratiques traditionnelles, alors qu'elle est un formidable lieu d'ouverture et de questionnements, notre précédente analyse sur la poésie en classe :

LETERME, Caroline, 2021. « La poésie en classe, pour grandir en humanité et en liberté ». *CERE asbl* [en ligne]. 31 octobre 2021. [Consulté le 17 janvier 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/la-poésie-en-classe-pour-grandir-en-humanité-et-en-liberté/>

<sup>6</sup> Voir : <http://www.fureurdelire.cfwb.be/> [Consulté le 18 janvier 2022]

<sup>7</sup> La Petite Fureur de lire est un concours littéraire de la FWB s'adressant aux enfants de 3 à 15 ans à partir d'une sélection de 15 livres d'auteur·rices, illustrateur·rices et/ou traducteur·rices belges. Le concours propose aux enfants de prolonger la lecture d'un ouvrage par une création, individuelle ou collective (dessin, collage, poésie, chanson, adaptation théâtrale...).

Voir : <http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=15912> [Consulté le 18 janvier 2022]

<sup>8</sup> Communications orales d'Aline Louis, chargée de programmation et de coordination des activités scolaires à la Maison de la Poésie de Namur, 12 octobre 2021.

slam<sup>9</sup>... Parmi les missions de cette maison de la poésie figurent différentes animations poétiques à destination des élèves du primaire ou secondaire, dans leurs locaux ou dans les écoles : des ateliers autour de l'univers du slam encadrés par des professionnel·les, des ateliers de découverte de la poésie pour les plus jeunes, des rencontres d'auteur·rices, etc.<sup>10</sup> De quoi dépoussiérer l'idée qu'enfants et enseignant·es se font de la poésie : « *on essaie de leur montrer que la poésie n'est pas uniquement contenue dans les livres, que ce n'est pas seulement des poèmes qu'on apprend par cœur* », précise Aline Louis. À la demande des enseignant·es, des animateur·trices (généralement poète·s) proposent aux élèves des ateliers assez variés et vivants, faits non seulement de lecture de textes, mais aussi de poésie mêlée à la danse, à la musique, au dessin... « *On essaie de les faire travailler au maximum sur l'imaginaire* », explique encore Aline Louis. « *Il n'y a pas de limites à l'imaginaire, on joue avec la langue, les figures de style. Pour les plus petits (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> primaire), on ne fera pas d'ateliers d'écriture « pure », ce sera plutôt le jeu sur le rythme, la musicalité, une mise en mouvement et en musique du corps...* ».

Dépoussiérer, et surtout « *désacraliser* » l'image de la poésie, Mel Moya<sup>11</sup> – artiste et slameuse liégeoise – s'y emploie également dans ses ateliers (en et hors milieu scolaire). Pour ce faire, elle s'inspire du slam : « *on désacralise la poésie, qui était réservée à des personnes plus aisées, lettrées, en la rendant à tout le monde. Car on ressent tous quelque chose, tout le monde est capable d'expression poétique*<sup>12</sup> », argumente celle qui définit la poésie comme « *l'étincelle d'une émotion, d'une urgence* ».

## **Tou·te·s capables d'écrire**

Françoise Lison-Leroy, poétesse et enseignante retraitée, ne se lasse pas de ses rencontres au sein des écoles, lors desquelles elle développe un atelier d'écriture poétique de manière structurée, afin de stimuler l'imagination et laisser place à toute la spontanéité des enfants. Elle se dit à chaque fois touchée par les réactions des enfants : « *lors des propositions d'écriture, les trouvailles – les leurs et celles des autres – les étonnent*<sup>13</sup> ». De fait, « *tous les enfants ne sont pas poètes, mais tous peuvent écrire en poésie* », nous dit-elle. Pour ce faire, elle utilise des consignes précises, qui permettent à chaque enfant de jouer avec les mots, les images, l'expression... « *Ce qui est magnifique, c'est que chacun écrit, entre dans le jeu et lit son poème à la fin de la séance. Il est impossible que cela ne réussisse pas !* », s'enthousiasme-t-elle.

Madame Castermans a reçu Françoise Lison-Leroy dans sa classe de troisième primaire à Enghien (Athénée Royal) en novembre dernier. Elle-même a beaucoup apprécié l'activité, en

---

<sup>9</sup> Le slam est un art oratoire mêlant poésie et écriture urbaine. Il est déclamé dans un lieu public sur un rythme scandé, le plus souvent *a cappella* sur une durée d'environ trois minutes.

<sup>10</sup> <http://maisondelapoésie.be/enseignants/> [Consulté le 18 janvier 2022]

<sup>11</sup> Mel Moya se produit sur la scène slam depuis 2018. Elle est lauréate du Borderlines Euregio Poetry Slam (2021) et du prix littéraire Paroles Urbaines 2021. Pour plus d'informations, voir son site internet : [www.mel-moya.com](http://www.mel-moya.com) [Consulté le 17 février 2022].

<sup>12</sup> Cette citation est issue d'un entretien oral avec Mel Moya, 2 mars 2022.

<sup>13</sup> Cette citation et les suivantes sont issues de communications écrites de Françoise Lison-Leroy, novembre 2021.

particulier de voir les enfants « *vraiment enchantés* » et fiers de leur production<sup>14</sup>. Elle aussi a été agréablement surprise par les trouvailles et compositions de ses élèves au cours de l'animation. Outre la joie des enfants d'accueillir « *pour la première fois un écrivain en classe* », l'institutrice souligne que cette manière d'entrer en poésie fait sens pour eux-elles : « *on rencontre une adulte-autrice qui vient avec ses propres livres, ça permet de découvrir un pan de la réalité... Ainsi, la poésie n'est pas vue comme une matière scolaire !* »

Mel Moya, elle aussi, se réjouit des effets engrangés lors de ses ateliers en classe : « *ils ressortent tous avec un texte, la concrétisation de « vous êtes tous capables », et ça pour moi, c'est une très grande victoire<sup>15</sup>* », confie celle qui, dans son enfance, volait des livres à l'école – « *derrière ça, il y avait vraiment un message : moi aussi je veux m'élever...* » – et était

*[...] la petite typée  
Aux origines un peu clichées  
L'enfant de l'enfant d'immigrés  
D'un père ouvrier  
D'une mère quasi analphabète...*

## **Mais... pourquoi, finalement ?**

La poésie est certes source d'apprentissages, mais elle n'est pas – ne devrait jamais devenir – une matière scolaire, soumise à cotations et appréciations. Il est donc regrettable que de nombreux enfants la vivent de cette manière, par de maladroites propositions « pédagogiques » trop répandues à l'école fondamentale<sup>16</sup>...

Nous avons abordé, dans notre précédente analyse à ce sujet, les bienfaits d'oser la véritable poésie en classe, c'est-à-dire la poésie proposée et vécue dans une visée d'humanité et de liberté. Rappelons que les plus-values de telles pratiques – comme l'explicitent les quelques exemples ci-dessus – sont essentiellement les suivantes : traiter des grandes interrogations universelles autant que des petites choses du quotidien, soutenir l'enfant dans sa compréhension du monde et l'acceptation de soi, entrer en résonance avec un mode particulier d'expression, explorer librement le langage (et donc stimuler l'envie de l'exploiter), enseigner le droit à l'écart et la relativité des normes et enfin proposer un moyen puissant pour que chacun-e trouve sa voix – la poésie devenant alors « un véritable levier d'émancipation et de citoyenneté<sup>17</sup> »...

---

<sup>14</sup> Ce témoignage et les citations suivantes sont issus de communications orales de Delphine Castermans, 20 janvier 2022.

<sup>15</sup> Cette citation et la suivante ainsi que l'extrait de slam de Mel Moya sont issus de : HALLEUX, Charline, 2022. *Le Slam ou l'art de maîtriser la langue française : rencontre avec Mel Moya, slameuse liégeoise* [émission TV]. Rtbef.be. Les secrets du métier [en ligne]. 20 janvier 2022. [Consulté le 17 février 2022]. Disponible à l'adresse : [https://www.rtbef.be/article/le-slam-ou-lart-de-maitriser-la-langue-francaise-rencontre-avec-mel-moya-slameuse-liegeoise-10918048?fbclid=IwAR10KDWi-DmXwAsj9TjT9IO3Um\\_BSCkcg03fH4dI3p\\_U4IFCarCOcVeFXe0](https://www.rtbef.be/article/le-slam-ou-lart-de-maitriser-la-langue-francaise-rencontre-avec-mel-moya-slameuse-liegeoise-10918048?fbclid=IwAR10KDWi-DmXwAsj9TjT9IO3Um_BSCkcg03fH4dI3p_U4IFCarCOcVeFXe0)

<sup>16</sup> Voir à ce sujet notre précédente analyse : LETERME, 2021.

<sup>17</sup> LETERME, 2021.

Mel Moya profite de ses ateliers en classe pour « *un peu insuffler la magie des mots, car on est tous légitimes des mots* », tout en valorisant la bienveillance et la parole des enfants. Avec les plus âgés (dès la fin du primaire), elle utilise aussi la poésie pour permettre le débat, sur des thématiques actuelles (par exemple le harcèlement scolaire)<sup>18</sup>.

Françoise Lison-Leroy, quant à elle, donne cette réponse – qui confirme et complète nos propos – à la question de savoir pourquoi, finalement, faire vivre la poésie en classe :

*Parce que la poésie est une langue à apprivoiser*  
*Parce que donner la parole à quelqu'un, enfant ou adulte, c'est lui donner du pouvoir,*  
*c'est lui donner confiance aussi*  
*Parce qu'un enfant qui écrit sera un meilleur lecteur*  
*Parce qu'un enfant moins scolaire peut faire preuve de créativité avec les mots*  
*Parce que chacun peut se révéler à travers un texte poétique*  
*Parce que l'enfant le vaut bien. La poésie aussi.*<sup>19</sup>

Oui, la poésie à l'école peut soutenir l'acquisition de compétences dites scolaires... comme toute activité proposée aux enfants qui puisse susciter leur curiosité, leur enthousiasme et leur joie. Mais l'essentiel est ailleurs : la poésie permet à chacun·e, dès son plus jeune âge, d'éprouver des possibilités nouvelles et multiples d'expression de soi et d'épanouissement. En témoignent concrètement les enfants de la classe de Madame Castermans, quelque temps après l'activité vécue avec Françoise Lison-Leroy : « *ça me donne envie d'écrire de la poésie quand je suis seule* », dira une élève, tandis qu'une de ses camarades énoncera : « *depuis, j'ai déjà écrit trois poésies à la maison !* » Quant aux élèves que rencontre Mel Moya, la plupart s'exclament à la fin de l'activité : « *c'est quand que tu reviens ?* »

Gageons que de telles rencontres et expériences poétiques contribuent à rendre la vie un peu plus belle aux enfants – ainsi qu'un peu plus supportable dans les moments difficiles –, tout en les aidant à développer pleinement leur identité et à prendre une place dans le vaste monde...

---

<sup>18</sup> Témoignage et citation issus d'un entretien oral avec Mel Moya, 2 mars 2022.

<sup>19</sup> Communication écrite de Françoise Lison-Leroy, novembre 2021.



# Cohabiter : une ressource pour la monoparentalité ?

2022 | 2  
[tous âges]

Par Christine Acheroy

Mots-clés : parentalité/famille ; politiques de l'enfance ; santé/bien-être

## La monoparentalité

La monoparentalité telle que nous l'entendons désigne les familles « où un parent assure en majeure partie seul au quotidien la charge économique et éducative du ou des enfant(s), qu'il ait (droit à) une rente alimentaire ou non<sup>1</sup> ». Dans ce cas, l'enfant ne vit donc au quotidien qu'avec l'un de ses deux parents. Aujourd'hui, en Wallonie et à Bruxelles, environ un tiers des familles avec enfants sont monoparentales<sup>2</sup>. À Bruxelles, elles sont environ 65 000. Notons que 86 % d'entre elles sont composées de mères avec enfants<sup>3</sup>. Ce fait est important à relever car les mères et les pères solos « n'expérimentent pas nécessairement les mêmes difficultés, ni dans les mêmes proportions<sup>4</sup> » : la monoparentalité met en évidence et renforce les inégalités de genre présentes dans la société. Par exemple, puisque les femmes ont davantage que les hommes un emploi dans les secteurs les plus précaires et les moins rémunérateurs de l'économie, elles – et leurs enfants – encourent un risque de pauvreté accru lors d'une séparation<sup>5</sup>.

## Se séparer... et trouver un logement

Lorsque Myriam<sup>6</sup> s'est séparée du père de ses enfants, trouver un logement a été un réel dilemme :

*Pour pouvoir payer un logement, il faut choisir entre le travail et les enfants. À temps plein, je suis épuisée, et plus de temps pour les enfants, mais je peux me payer un logement. À mi-temps, j'ai du temps pour mes enfants, et je ne risque plus le burn out, mais je ne peux pas payer mon loyer<sup>7</sup>.*

---

<sup>1</sup> Les couples séparés qui organisent des formules de garde partagée équilibrées des enfants ne relèvent donc pas de cette catégorie. Source : « Plan bruxellois de soutien aux familles monoparentales » [en ligne]. *Parent solo.brussels* 2021, p. 5. [Consulté le 5 avril 2022]. Disponible à l'adresse :

[Plan Monoparentalite 2021.pdf \(parentsolo.brussels\)](#)

<sup>2</sup> Source : [https://www.brupartners.brussels/sites/default/files/publications/presentation2\\_Martin\\_Wagener\\_3.pdf](https://www.brupartners.brussels/sites/default/files/publications/presentation2_Martin_Wagener_3.pdf)

<sup>3</sup> Chiffres de janvier 2020. Source : « Plan bruxellois de soutien aux familles monoparentales », p. 5.

<sup>4</sup> « Plan bruxellois de soutien aux familles monoparentales », p. 3.

<sup>5</sup> Ce risque accru de pauvreté des mères solo s'explique aussi parce qu' :

- elles présentent de faibles taux d'activité (44 %) et taux d'emploi (36 %) et un taux de chômage élevé (17 %) ;

- elles sont plus à risque de tomber dans le chômage de longue durée.

Source : « Plan bruxellois de soutien aux familles monoparentales », p. 6.

<sup>6</sup> Prénom d'emprunt.

<sup>7</sup> EMMANUEL, Noémie, 2022. « Monoparentalité et mal-logement : une histoire de femmes ». *La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl* [en ligne]. [Consulté le 5 avril 2022]. Disponible à l'adresse : <https://ligue-enseignement.be/monoparentalite-et-mal-logement-une-histoire-de-femme/>

Aujourd'hui, de nombreux parents solo – principalement des mères – disposent de revenus trop faibles pour avoir accès à des logements qui répondent à leurs besoins – suffisamment spacieux, tranquilles et sécurisants pour leurs enfants<sup>8</sup>. Or, les enjeux dans le choix du logement sont lourds de conséquences, notamment dans l'exercice de la parentalité. Par exemple, en Belgique, disposer d'un logement inadéquat réduit les possibilités du parent concerné d'avoir la garde de ses enfants<sup>9</sup>. Par ailleurs, les conditions de logement influent sur toutes les sphères de la vie : de bonnes conditions de logement sont essentielles pour la santé et le bien-être individuel et familial.

## La charge parentale

Le logement n'est cependant pas le seul élément ayant un impact sur le bien-être individuel et familial. La manière des parents de concilier leurs différents rôles l'affecte également. Combiner un travail rémunéré, les tâches du foyer, le soin et l'éducation des enfants est souvent un vrai casse-tête et une source de stress.

Le problème de la conciliation entre les rôles parentaux ne date pas d'hier. Il a été – et est encore – au cœur de la réflexion et des pratiques de divers modèles de cohabitat<sup>10</sup> qui, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, se sont développés en Occident. Déjà présent chez les parents en couple, il s'exacerbe dans le cas des parents solo qui échappent difficilement à une charge mentale élevée due à la « tension constante pour ajuster des temporalités et des espaces différents [...]»<sup>11</sup>.

## Cohabiter : une ressource pour la monoparentalité ?

Face au dilemme de l'accès au logement, certains parents solos choisissent de partager un toit avec d'autres. Si la question financière motive souvent ce choix, les enjeux de la cohabitation<sup>12</sup> sont multiples. Parmi eux, le fonctionnement communautaire, la parentalité et les interactions au sein de la cohabitation interpellent particulièrement.

---

<sup>8</sup> PIRUS, Claudine, 2005. « Les enfants dans leur logement : parcours familial et contexte social ». *Recherches familiales* [en ligne]. 2005/1 (N°2), p. 21. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2005-1-page-5.htm>

<sup>9</sup> Le/la juge établit la garde de l'enfant selon le critère de l'intérêt de l'enfant. Source : COPPIN, Pierre-Yves. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : [Avocat droit de garde des enfants Bruxelles, garde alternée Forest \(avocat-coppin.be\)](http://avocat-coppin.be)

<sup>10</sup> Le cohabitat concilie « à la fois les avantages de la propriété privée et ceux de généreux aménagements communs. [...] Les résidents sont propriétaires de leur unité où ils bénéficient de toute l'intimité souhaitée. En contrepartie, l'aménagement du terrain et des bâtiments est axé sur le voisinage et favorise la tenue d'activités sociales et l'échange de services ». Source : Cohabitat Québec. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cohabitat.ca/definition-cohabitat/>

<sup>11</sup> HAICAULT, 1984. Cité par SALEMBIER, Chloé, LEDENT, Gérald, 2021. « Parents en cohabitat. Vers une parentalité élargie ? ». *EchoGéo* [en ligne] 55 | 2021, p. 2. [Consulté le 5 avril 2022]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/echogeo/21095>

<sup>12</sup> Notons la distinction entre la cohabitation (ici, le fait de vivre à plusieurs familles dans le même logement) et le cohabitat, où chaque famille dispose d'un logement privatif agrémenté par certains aménagements communs (voir supra).

## Le fonctionnement communautaire

De manière générale, se regrouper sous un même toit avec des personnes que l'on ne connaît pas présente évidemment un risque : les expériences peuvent être « bonnes, très bonnes ou affreuses<sup>13</sup> ». Si chaque colocation a ses particularités et s'il n'y a pas de « recette » pour un « bon » fonctionnement collectif, se mettre d'accord sur des règles communes de fonctionnement, dès l'entrée en colocation, permet d'éviter de nombreux problèmes relationnels et est particulièrement important dans le cas d'un parent solo avec enfants.

Par exemple, pour Eva<sup>14</sup>, les trois principaux points de possibles conflits dans une colocation sont : la cuisine, la salle de bains et la répartition des tâches. « Avec les enfants, la cuisine c'est crucial ! » nous dit-elle. « Va-t-on manger ensemble ? Quelle est la part de non-choix sur ce que les enfants vont manger ? À quelle heure vont-ils manger ?<sup>15</sup> ».

Louise<sup>16</sup> met également en évidence l'importance de négocier et clarifier l'articulation entre les espaces privatifs et partagés. Disposant de la plus grande chambre de la maison, elle s'est vite sentie envahie en l'ouvrant aux enfants. Pour elle, « il y a une tension entre le partage, la vie communautaire, et le besoin d'intimité<sup>17</sup> ». Il faut pouvoir mettre ses limites, savoir dire « non ».

Ces témoignages mettent en évidence l'importance de co-construire des règles et d'instaurer des moments d'échanges dans la colocation. Jérôme Mendiola<sup>18</sup> confirme : « la cohabitation n'est pas un enjeu d'affinités mais de règles pour le bien vivre ensemble<sup>19</sup> ». Néanmoins, partager des goûts, des valeurs et des activités facilite la vie communautaire et le bien-être des cohabitants. Car « quand les personnalités et les valeurs éducatives sont différentes, tout comme les habitudes alimentaires, c'est difficile<sup>20</sup> », nous dit Louise.

## Un rapport neuf à la parentalité

La vie en cohabitation produit un rapport neuf à la parentalité<sup>21</sup>. Les espaces et services communs sont gérés par l'ensemble des cohabitants, ce qui permet à chacun.e de gagner du temps et d'économiser de l'argent<sup>22</sup>. Et comme la charge du travail domestique diminue, les parents peuvent concilier plus facilement leurs différents rôles – avoir un emploi, s'occuper des charges de la maison, prendre du temps pour ses enfants et pour soi.

---

<sup>13</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>14</sup> Prénom d'emprunt.

<sup>15</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>16</sup> Prénom d'emprunt.

<sup>17</sup> Entretien du 25 octobre 2021.

<sup>18</sup> Fondateur de « Fraveillance », une initiative citoyenne au service des familles monoparentales (France). Elle a pour vocation de recréer du lien social en facilitant notamment l'accès au logement. Elle a développé notamment un programme – les Maisons Famisolos –, permettant à des familles monoparentales de vivre en habitat partagé.

<sup>19</sup> CHOLET, Doris, 2020. « La maison des monoparents : une colocation pour rompre l'isolement des familles monoparentales ». *Enfance et familles* [en ligne]. ODAS, Apriles, 21 décembre 2020. [Consulté le 3 mars 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://odas.apriles.net/initiatives/la-maison-des-monoparents-une-colocation-pour-rompre-lisolement-des-familles>

<sup>20</sup> Entretien du 25 octobre 2021.

<sup>21</sup> SALEMBIER, LEDENT, 2021, p. 1. L'auteure fait référence au cohabitat. Cette analyse nous semble également pertinente dans le cas de la cohabitation.

<sup>22</sup> SALEMBIER, LEDENT, 2021, p. 1.

La cohabitation peut aussi offrir « une ouverture de l'enfant vers d'autres acteurs de son éducation<sup>23</sup> » et induire une coéducation, quand le rôle parental de la mère s'articule avec le rôle éducatif d'autres adultes qui interagissent avec l'enfant dans la bienveillance. La prise en charge des enfants peut aussi prendre la forme d'une « coveillance »<sup>24</sup>. La coveillance<sup>25</sup> c'est « être attentif aux besoins de l'autre. [...] C'est « faire à plusieurs » ce qu'on ne peut faire seul, dans une dynamique de lien social<sup>26</sup> ». Par exemple, « par moments, je ne suis pas d'humeur à m'occuper de lui, mais il (mon fils) veut être en relation. Il interagit avec des personnes de différents âges. J'aime beaucoup voir ça<sup>27</sup> » nous dit Eva.

La vie en cohabitation favorise également l'entraide par rapport aux enfants. Mais « cela se fait surtout entre parents. Il y a une volonté de ne pas faire peser la tâche parentale sur des personnes qui ont fait le choix de ne pas avoir d'enfants<sup>28</sup> ». Souvent, il s'agit de se rendre service pour de courts moments : par exemple, être présent-e pour accueillir l'enfant de l'autre après l'école. Cela permet à la mère d'arriver tranquillement. « Ce n'est pas grand-chose, mais ça rend la vie plus simple<sup>29</sup> ! ».

### Une diversité d'interactions

Une colocation qui fonctionne bien s'apparente à une sorte de « village ». Pour les familles monoparentales, c'est une manière d'échapper à l'isolement. Pour certaines mères, l'aspect relationnel d'une colocation prime d'ailleurs sur l'aspect économique : partager des moments, des expériences et des ressentis avec d'autres mères qui vivent des situations similaires, se soutenir mutuellement est ce qu'elles valorisent le plus. Voir ses enfants grandir entourés d'autres enfants et d'adultes est également considéré comme une richesse : « j'aime aussi qu'il voit d'autres parents qui agissent différemment avec leur enfant. Cela permet de parler de la relativité. Il n'y a pas une manière d'éduquer ; cela détruit cette notion d'absolu », nous dit Eva. « Et quand il y a des divergences, on est là pour encadrer ça<sup>30</sup> ».

Pour d'autres, notamment après une séparation, la proximité avec des personnes non intimes peut être vécue par moments comme un poids, un obstacle au besoin d'intimité<sup>31</sup> nécessaire pour se reconstruire : « on a envie de s'isoler et cela rejaillit sur la dynamique de la colocation<sup>32</sup> ».

---

<sup>23</sup> NEYRAND, Gérard, 2018. « Soutenir une co-éducation en contexte de monoparentalité » [vidéo en ligne]. Yapaka.be. [Consulté le 14 avril 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.yapaka.be/video/video-soutenir-une-coeducation-en-contexte-de-monoparentalite>

<sup>24</sup> ROSENBERG, 1980. Source : SALEMBIER, LEDENT, 2021, p. 1.

<sup>25</sup> Concept développé par Jean Epstein, psychosociologue. Source : Association Initiales, 2006. « La coveillance, agir ensemble avec les parents... ». Notes de la rencontre organisée dans le cadre du Contrat de Ville de Chaumont et du Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) du 6 juin 2006 [en ligne]. [Consulté le 5 mars 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://docplayer.fr/29434927-I-la-conference-intervenant-jean-epstein-psychosociologue.html>

<sup>26</sup> Association Initiales, 2006.

<sup>27</sup> Entretien du 15 août 2021. Propos en référence à une cohabitation de deux mamans solos avec enfant et deux personnes célibataires.

<sup>28</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>29</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>30</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>31</sup> Alberto Eguier distingue l'intime du privé : « ce dernier fait plutôt allusion à la dimension sociale, à ce qui nous distingue et nous sépare de l'extérieur, tandis que l'intime se réfère à notre vécu émotionnel en relation à nous-mêmes et à nos proches : proximité, simplicité, franchise, complicité (Carel, 1992). On dira que l'on *préserve* son intimité mais que l'on *défend* son espace privé ». EIGUIER, Alberto, 2016. « La maison, un lieu de vie et de bien-être ». *Enfances & Psy* [en ligne]. 2016/4 (N° 72), p. 23. [Consulté le 5 avril 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-4-page-17.htm>

<sup>32</sup> Entretien du 25 octobre 2021.

Quant à la relation des adultes avec les enfants, une question fondamentale à mettre au clair dès l'entrée en colocation est : « quel rôle les adultes cohabitants ont-ils vis-à-vis des enfants qui ne sont pas les leurs ? Quand et comment peuvent-ils intervenir ? ».

Par ailleurs, « tu assistes à la manière dont les autres éduquent leurs enfants » et réciproquement. Eva témoigne : « on m'a parfois fait des remarques. Je les ai prises pour des balises<sup>33</sup> ». Mais lorsque les valeurs sont trop différentes, c'est difficile.

## **Cohabiter : une opportunité pour les enfants ?**

L'expérience résidentielle « marque les rapports futurs des enfants avec les lieux habités »<sup>34</sup>.

C'est en effet à la maison que se réalisent diverses intégrations des valeurs, normes, codes propres à un groupe, une société, une culture : c'est là que bien des enfants vont y faire leur apprentissage du monde. À travers l'ambiance familiale et l'adoption de modes de vie particuliers, les formes du chez-soi imprègnent les enfants, leur inspirent des préférences ou au contraire des répulsions<sup>35</sup>.

La colocation est un mode d'habitat particulier qui marquera les enfants qui en font l'expérience. Quand le noyau familial se défait et se rétrécit, elle élargit le monde des jeunes enfants<sup>36</sup> : elle peut offrir des espaces de vie plus grands, parfois un jardin, mais surtout, des opportunités d'interactions variées : « il y a plus de choix d'adultes et d'enfants pour interagir ». Et donc, l'enfant peut bénéficier de camarades de jeux, interagir avec différents adultes, découvrir des caractères et des modes de vie divers. La cohabitation permet ainsi à l'enfant « de sortir de cette tentation de repli sur la relation mère/enfant caractéristique des situations monoparentales<sup>37</sup> ». À travers ces interactions multiples, il-elle grandit, apprend la vie, se socialise. Neyrand, parle de « cosocialisation » pour insister sur la dimension plurielle et interactive de celle-ci ». Eva témoigne : il (mon fils) a aussi « plus d'exemples de comment habiter son chez soi » et il apprend à partager « comme avec des frères et sœurs » ... Mais aussi, « il comprend vite que chaque personne a ses limites et ses besoins. Et petit à petit, il sait comment se comporter en présence de telle ou telle personne<sup>38</sup> ».

Bien sûr, il y a parfois des conflits entre adultes et des départs, auxquels les enfants sont confrontés et qu'ils doivent apprendre à accepter : « il (mon fils) a compris qu'il y a des enfants qui rentrent dans sa vie puis un jour s'en vont<sup>39</sup> ». Ce mouvement des cohabitants ne s'apparente pourtant pas à de l'instabilité, selon Eva : « la stabilité c'est peut-être ça : le va et vient, du moment que certaines choses ne bougent pas. Moi, je suis vraiment là pour lui, et ma chambre a toujours été celle-là<sup>40</sup> ».

---

<sup>33</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>34</sup> VASSART, Sabine, 2006. « Habiter ». *Pensée plurielle* [en ligne]. 2006/2 (n° 12), p. 16. [Consulté le 5 avril 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2006-2-page-9.htm>

<sup>35</sup> VASSART, 2006, p. 16.

<sup>36</sup> Mais qu'en est-il une fois devenu.es ados ?

<sup>37</sup> NEYRAND, 2018.

<sup>38</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>39</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>40</sup> Entretien du 15 août 2021.

## Des familles monoparentales en colocation : un modèle à encourager ?

Ce regard sur les familles monoparentales en colocation met en évidence comment cette forme d'habiter peut, en mutualisant des ressources matérielles et en offrant de multiples opportunités relationnelles, permettre au parent solo de concilier plus facilement ses différents rôles. En même temps elle induit un rapport neuf à la parentalité. L'enfant peut, quant à lui, bénéficier d'un espace de vie meilleur et d'expériences de socialisation diversifiées, avec des pairs ou intergénérationnelles.

Ces aspects positifs ne peuvent néanmoins pas faire oublier les difficultés inhérentes à la colocation, d'autant plus fortes quand une famille intègre une colocation dans l'urgence et sans choisir les personnes avec qui elle va vivre. Certaines expériences de colocation sont marquées par des conflits générant des souffrances tant chez les parents que chez les enfants.

Par ailleurs, chacun-e a son propre imaginaire du « bien habiter » qui dépend de sa culture, de son tempérament, de son vécu... « Depuis petite, j'ai vécu avec des personnes autres que ma famille. Cela a un impact sur la façon dont je conçois l'habitat aujourd'hui<sup>41</sup> », nous dit Eva<sup>42</sup>.

Aujourd'hui, cet imaginaire du vivre à plusieurs familles ensemble est cependant loin d'être partagé par tou·tes.

Cohabiter devrait toujours résulter d'un choix réel et non être subi par manque de ressources financières. Ce qui mène à questionner l'accès à un logement approprié pour les familles monoparentales. Cette question, politique, doit être résolue si l'on veut concrétiser l'égalité des chances et le respect de la dignité de ces parents et de leurs enfants. Bien habiter est en effet crucial pour le bien-être de chacun, la santé, l'accomplissement de soi de l'adulte et le développement de l'enfant.

---

<sup>41</sup> Entretien du 15 août 2021.

<sup>42</sup> Louise a également fait part d'une démarche similaire.

# Parler des mots et de leur construction : un atout pour combattre les inégalités scolaires

2022 | 3  
[tous âges]

« *La langue travaille celui qui la travaille.* »  
Claude SIMON<sup>1</sup>

Par Tessa Escoyez

Mots clés : école ; politiques de l'enfance ; éveil culturel

Il y a plus de vingt ans, j'ai eu l'occasion d'accompagner une classe de sixième primaire pendant un mois dans le cadre d'un stage. Interpellée par les difficultés de lecture de nombreux enfants, j'ai décidé de les interroger par l'intermédiaire d'un questionnaire sur leurs goûts et leurs pratiques de lecture afin de pouvoir les guider en connaissance de cause.

Ce fut pour moi une révélation ! Je découvris tout un tissu de sentiments complexes noués autour de ce qu'on a de plus en plus coutume d'appeler la littératie<sup>2</sup>. Filles et garçons exprimaient un goût sincère pour la lecture, citaient des livres aimés et plusieurs, même en grande difficulté d'écriture, racontaient qu'à la maison, ils-elles tenaient un journal, ou écrivaient sur un sujet qui leur tenait à cœur... alors que chacun et chacune redoutaient de devoir écrire à l'école. L'exigence de l'orthographe les éloignait très clairement du plaisir d'écrire, pour ces enfants, c'était un cauchemar, ils-elles se sentaient malmenés-es dans un labyrinthe de règles arbitraires, parce qu'incompréhensibles, à tel point que même adultes, des étudiants avouent percevoir l'orthographe comme un lieu de maltraitance dont ils n'arrivent pas à sortir.

J'en retins également les réponses perplexes ou absolument vagues à propos de leurs manières de s'y prendre pour résoudre des problèmes de compréhension du vocabulaire. À la question : « Que fais-tu quand tu rencontres dans un texte un mot dont tu ne connais pas le sens ? », la plupart répondait : « Je passe le mot », « ça m'embête et je m'arrête » ou « je demande à maman, à Madame » ou « je regarde dans le dictionnaire<sup>3</sup> ». Tou-te-s ces élèves se montraient tout à fait dépendant-es d'une aide extérieure pour une compétence essentielle en lecture : découvrir le sens des mots inconnus du texte.

---

<sup>1</sup> Propos de Claude Simon relayé dans : GOUX, Jean-Paul, POIRSON, Alain, 2017. « Un homme traversé par le travail ». *Cahiers Claude Simon* [en ligne]. 12 | 2017. [Consulté le 31 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/ccs/1001>

<sup>2</sup> De nombreuses définitions existent. J'apprécie particulièrement celle-ci : « La littératie est l'habileté, la confiance et la volonté d'interagir avec le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne ».

Source : Site du *Ministry of Education*, Alberta, Canada. [Consulté le 31 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://education.alberta.ca/litt%C3%A9ratie-et-num%C3%A9rerie/litt%C3%A9ratie/everyone/cest-quoi-la-litt%C3%A9ratie/>

<sup>3</sup> Cette dernière réponse est toujours sujette à caution : quel enfant va réellement chercher spontanément le sens d'un mot dans un dictionnaire ? On leur a tant répété que c'est ce qu'il fallait faire qu'ils-elles le déclarent même s'ils-elles savent que cette stratégie coûteuse ne leur est pas d'un grand secours et qu'ils-elles ne l'utilisent guère.

Or, on sait que cette compétence est essentielle pour le développement de tous les apprentissages<sup>4</sup>. Je me souviens pourtant de la réponse détaillée d'une élève qui décrivait parfaitement comment elle s'y prenait pour donner du sens à un mot inconnu : elle agissait comme une détective face à une énigme en réunissant des indices autour du mot dans le contexte et à l'intérieur du mot en recherchant un mot de base afin de juger d'un sens probable à donner au mot. Cette enfant était la fille... d'un libraire.

## Donner du sens aux mots d'un texte, ça s'apprend si... c'est enseigné

Cette anecdote ferait sourire si elle n'était pas révélatrice d'une source persistante d'inégalités scolaires : de nombreux sociologues et pédagogues dénoncent depuis des années qu'« on se retrouve avec, d'un côté, certains enfants dont on attend des choses qui ne leur sont finalement guère enseignées et, de l'autre, des enseignants qui ne sont pas forcément conscients qu'il soit nécessaire de le faire...<sup>5</sup> » Bernard Lahire, dans son livre *L'enfance des classes*, décrit fort bien comment, de manière générale, ce sont les parents des élèves des classes supérieures et moyennes à fort capital culturel, bien scolarisés, qui suppléent plus ou moins intentionnellement aux carences du système scolaire en donnant à leurs enfants les clés pour comprendre le fonctionnement de l'école et des stratégies de réussite<sup>6</sup>. Ces mêmes parents favorisés contribuent également à instaurer chez leurs enfants un autre rapport à la langue : grâce à des blagues, des devinettes, des jeux de mots ou le maniement de l'ironie, les pères et mères habituent leurs enfants à observer les mots comme des objets à part entière avec lesquels on peut jouer et s'amuser<sup>7</sup>.

Ces élèves-là, sauf en cas de trouble des apprentissages, conquerront la langue comme un instrument de domination<sup>8</sup> et de plaisir<sup>9</sup> tandis que, bien souvent, les enfants de classes sociales peu scolarisées auront tout le mal du monde à se défaire d'une vision strictement utilitaire de la langue et à percevoir la forme des mots dans leur musicalité, leur structure, leur graphisme et à s'approprier le système orthographique. Cela freinera leur compréhension, leur mémorisation ; ils-elles redouteront bien souvent les mots plutôt que de s'en amuser. Ils-elles ne pourront donc pas, avec l'aisance de notre petite fille de libraire, donner du sens aux mots encore inconnus et apprendre à loisir... Si on y ajoute un éloignement des biens culturels (livres, théâtre, musées...), on comprend pourquoi un fossé se creuse à l'école et pourquoi un enseignement explicite et planifié du vocabulaire est essentiel pour réduire quelque peu les inégalités scolaires<sup>10</sup>.

---

<sup>4</sup> BERTHIAUME, Rachel, ANCTIL, Dominic, DAIGLE, Daniel, 2020. « Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire ». *Lidil* [en ligne]. N° 62, 2020, p. 3. [Consulté le 14 janvier 2021]. Disponible à l'adresse :

<http://journals.openedition.org/lidil/8502>

<sup>5</sup> ROCHEX, Jean-Yves. « Les inégalités scolaires se construisent aussi dans les classes ». Interview. *L'Humanité* [en ligne]. 13 janvier 2012. [Consulté le 2 février 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.humanite.fr/societe/jean-yves-rochex-%C2%AB-les-inegalites-scolaires-se-construisent-aussi-dans-la-classe-%C2%BB-487646>

<sup>6</sup> LAHIRE, Bernard (dir.), 2019. *Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants*. Seuil. Partie III, chapitres 6 et 7.

<sup>7</sup> LAHIRE, 2019, p. 1037-1059.

<sup>8</sup> LAHIRE, 2019, p. 1031-1032.

<sup>9</sup> TREMBLAY, Ophélie, 2021. « "Sensibilité lexicale" : l'émergence d'un concept en didactique du lexique ». *Pratiques* [en ligne]. N° 189-190, 2021. [Consulté le 25 février 2022]. Disponible à l'adresse :

<http://journals.openedition.org/pratiques/9999>

LAHIRE, 2019, p. 1048-1059.

<sup>10</sup> NONNON, Elisabeth. Interview mise en forme par DAVID, Jacques, 2014. « Langage oral et inégalités scolaires ». *Le français aujourd'hui* [en ligne]. Ed. Armand Colin, 2014/2, n°185, p. 17-24. [Consulté le 2 février 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-17.htm>

Avec Bougère et Bezille<sup>11</sup>, ouvrons une parenthèse pour rappeler le fait que les apprentissages ne relèvent pas uniquement d'une éducation formelle, de situations qui sont conçues, reconnues ou vécues comme éducatives. » La formalisation de l'enseignement explicite du vocabulaire est essentiellement du ressort des écoles, mais les milieux d'accueil hors contexte scolaire ont leur carte à jouer pour initier dès le plus jeune âge les enfants au plaisir des mots et développer chez eux-elles une sensibilité lexicale<sup>12</sup> par divers moyens créatifs. Plus que jamais, les milieux extrascolaires peuvent, en enrichissant déjà en mots leur environnement, devenir des tremplins pour l'épanouissement scolaire des enfants et des jeunes né-es dans des milieux fragilisés. Ce point à lui seul mériterait une nouvelle analyse.

## Des stratégies à la rescousse

Reste donc que, à l'école, « le vocabulaire a toujours été le parent pauvre de l'enseignement de la lecture. Pourtant, il s'agit d'un élément clé de la réussite des élèves. Trop souvent, l'enseignement du vocabulaire en classe se limite à faire chercher les mots dans le dictionnaire », comme le déplore Jocelyne Giasson<sup>13</sup>.

La responsabilité<sup>14</sup> de l'école est donc capitale. Or nous sommes devant un paradoxe : les enseignant-es se plaignent du manque de vocabulaire de leurs élèves mais, insécurisé.es par un manque de formation en linguistique, reconnaissent ne pas accorder de temps vraiment dédiés pour un enseignement structuré. Bien souvent, leur réticence est motivée par l'aspect quantitatif du vocabulaire. Le vocabulaire est vaste ; comment choisir ses priorités ? Quels mots traiter ? Comment ne pas se sentir débordé-e ? Beaucoup avouent que, perplexes, ils-elles relèguent plus ou moins consciemment ces leçons aux « oubliettes » (un comble pour des mots à mémoriser !).

Or, depuis une trentaine d'années, la didactique du vocabulaire se développe, des auteur-rices proposent des pistes pédagogiques structurées et motivantes ainsi que des outils pertinents et variés pour faire une place à des traitements diversifiés des mots dans les différentes disciplines et les classes de tous âges dans le fondamental<sup>15</sup>. Même pour l'école du dehors, des activités sont proposées<sup>16</sup>.

Ils-elles insistent non sur la quantité des mots à enseigner (adieu les listes de vocabulaire<sup>17</sup>!), mais sur la qualité de traitement que les élèves déploieront face aux mots inconnus ou aux sens nouveaux des

---

L'autrice nuance en rappelant toutes les différences inter-individuelles présentes dans les publics scolaires et elle invite à une observation fine des élèves en « déglobalisant » l'approche des disparités. Elle rappelle aussi l'importance de développer la prise de parole en interaction avec l'écrit si l'on veut vaincre les inégalités scolaires.

<sup>11</sup> BROUGÈRE, Gilles, BEZILLE, Hélène, 2016. Cités par BERRY, Vincent, GARCIA, Alain, 2016. « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) ». *Éducation et socialisation* [en ligne]. 41, 2016. [Consulté le 28 avril 2022]. Disponible à l'adresse :

<http://journals.openedition.org/edso/1636>

<sup>12</sup> TREMBLAY, Ophélie, 2018. « Pour l'amour des mots : enseigner le vocabulaire en partant du cœur ! » *Le blog des Editions Passe-temps* [en ligne]. [Consulté le 2 février 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://passetemps.com/blogue/pour-lamour-des-mots-enseigner-le-vocabulaire-en-partant-du-c%C5%93ur--n4151>

<sup>13</sup> GIASSON, Jocelyne, 2012. *La lecture, Apprentissage et difficultés*. De Boeck, p. 309.

<sup>14</sup> Dans le sens étymologique : habilité à répondre.

<sup>15</sup> Les enseignant-es avides de suggestions se référeront sur internet ou en bibliothèque aux articles et/ou propositions didactiques de ANCTIL Dominic, CALAQUE Elisabeth, CEBE Sylvie, CELLIER Michèle, COLE Pascale, ESCOYEZ Tessa, FEJZO Anila, GARCIA-DEBANC Claudine, GIASSON Jocelyne, GOIGOUX Roland, TREMBLAY Ophélie, SIMARD Claude.

<sup>16</sup> WAUTIER, Sarah 2020. *L'école à ciel ouvert*. Éd. La Salamandre.

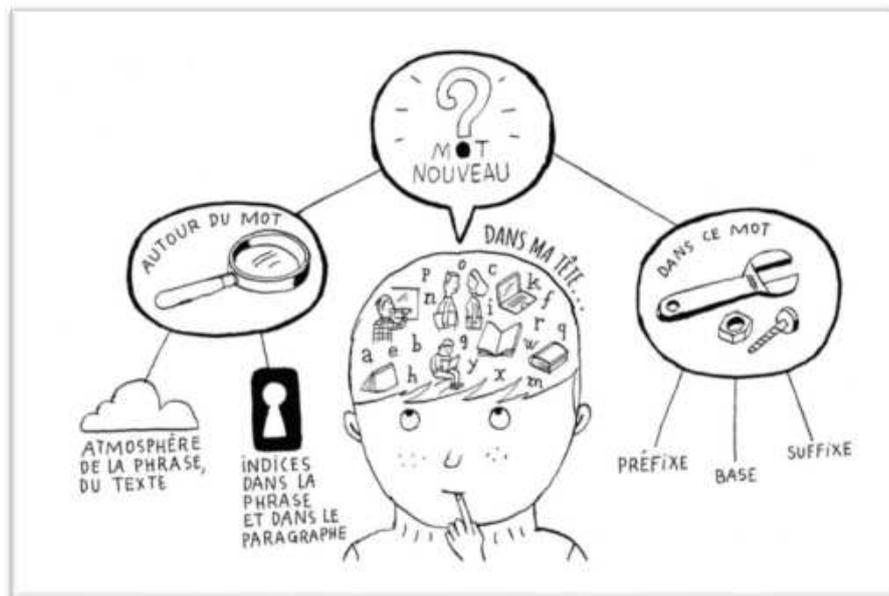
STRAUB, Patrick, 2016. *Art Terre*. Accès éditions.

<sup>17</sup> ANCTIL, Dominic, SINGCASTER, Mélissa, TARDIF, Mylène, 2018. « Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec ». *La lettre de l'AIRDF*, 64, p. 19-25.

mots connus, et cela dans des situations de communication ou d'analyse qui mettent en interaction l'oral et l'écrit.

Comme il est impossible d'enseigner tous les mots aux élèves, il est essentiel de rendre filles et garçons le plus autonomes possible dans l'acquisition de mots nouveaux et de les aider à traiter la présence d'un mot inconnu comme une résolution de problème à l'aide de stratégies précises. Les étapes de ce processus peuvent être représentées graphiquement, comme dans cet exemple où trois personnages, caractérisés par des symboles, représentent trois types de savoir-faire.

### Les stratégies à utiliser pour donner sens à un mot<sup>18</sup>



Jocelyne Giasson constate que les élèves qui ont reçu cet enseignement explicite et ont eu l'occasion de le mettre en œuvre quelques fois avec l'aide de l'enseignant·e acquièrent l'autonomie souhaitée et se mettent alors, pour peu qu'ils·elles soient encouragés·es à lire, à progresser considérablement dans l'acquisition qualitative de nombreux mots<sup>19</sup>. J'en ai fait plusieurs fois l'expérience. Ce que j'ai constaté également, c'est l'intérêt des élèves pour ces stratégies et la curiosité qu'ils·elles témoignent au sujet des mots. C'est un véritable plaisir que d'organiser ces leçons car, comme le disait Cocteau, « L'enfance sait ce qu'elle veut. Elle veut sortir de l'enfance<sup>20</sup> ». Et les enfants comprennent très vite que cette stratégie leur confère une autonomie précieuse quand on se met à aimer la lecture !

<sup>18</sup> ESCOYEZ, Tessa, 2016. *Mécamots*. Accès éditions, p. 66-67.

<sup>19</sup> GIASSON, Jocelyne, 1994. *La lecture de la théorie à la pratique*, adapté par ESCOYEZ, Tessa, 2016.

GIASSON, Jocelyne, 2012. *La lecture apprentissage et difficultés*.

<sup>20</sup> COCTEAU, Jean, 1993. *La difficulté d'être*, Livre de poche.

## Découvrir la mécanique des mots pour relier les mots entre eux et mieux les connaître

Un courant qui prend de l'ampleur en didactique du français<sup>21</sup> s'intéresse aux effets positifs de l'enseignement de la structure des mots, appelée en linguistique « étude de la morphologie ».

Il s'agit d'observer avec les enfants la forme des mots pour découvrir comment les locuteur·rices francophones ont inventé de nouveaux mots à partir de mots simples qu'ils-elles utilisaient déjà. Les principales opérations sont les « réutilisations » par glissement de sens – on prend le mot *bouton* (de fleur) pour nommer le *bouton* (de vêtement) qui lui ressemble un peu –, les combinaisons de mots – nos *mots composés* – et l'ajout de « morceaux » de mots issus du latin ou du grec plus ou moins francisés – les fameux préfixes ou suffixes qui « customisent » un mot simple en *mots dérivés*. Ainsi, en observant attentivement les mots *vent/eux*, *vent/er*, *é/vent/er*, *é/vent/é*, *vent/iler*, *vent/ilé*, *vent/ilateur*, *é/vent/ail*, *ventôse*, *vol-au-vent*, *avoir vent de*, etc., les enfants peuvent découvrir que ce sont des dizaines de mots construits au fil des siècles à partir du mot *vent*. Les élèves découvrent alors des régularités rassurantes. Leur perception des mots change : elle prend du sens, le sens d'une *construction humaine* qui les concerne.

Il ne s'agit pas d'étymologie, même si les anecdotes historiques les passionnent, mais bien de décomposer les mots comme des jeux de meccano® sur la base de ce que l'on sait déjà et de ce que l'on observe dans le texte et le mot. Les enfants identifient alors des processus récurrents dans la construction des mots. La langue fait alors système.

De nombreuses études récentes montrent qu'éveiller et entraîner cette conscience de la structure des mots, qu'on appelle la conscience morphologique<sup>22</sup>, est un atout indéniable<sup>23</sup> pour les apprenti·es lecteur·rices. Anila Fejzo, spécialisée dans la recherche des effets de la conscience morphologique sur les compétences en lecture et du vocabulaire n'hésite pas à déclarer que l'analyse morphologique est la « pierre angulaire » de l'apprentissage du vocabulaire<sup>24</sup>. Elle rappelle : « Peu importe la forme de l'activité, l'enseignante doit amener les élèves à discuter de la structure des mots et à réfléchir au lexique et à sa formation. La verbalisation du raisonnement métalinguistique des élèves forts sera bénéfique aux élèves faibles pour "trouver les petits mots dans le grand mot" et pour en inférer le sens lors de la rencontre de mots nouveaux<sup>25</sup> ».

Non seulement la prise d'indices morphologiques aide à la lecture mais elle vient aussi à la rescousse des scripteur·rices : « le recours à ce type d'indices pourrait pallier les lacunes du lexique orthographique défaillant ou imprécis des enfants les moins compétents et contribuerait ainsi à lever

---

<sup>21</sup> Surtout au Québec, dans le sillage de TREMBLAY, FEJZO, ANCTIL, CHAPLEAU et en France BESSE, CEBE, COLE, CALAQUE.

<sup>22</sup> MAREC-BRETON, Nathalie, BESSE, Anne-Sophie, ROYER, Carine, 2010. « La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? » *Educar em Revista* [en ligne]. Num. 38, septembre-décembre 2010, p. 73-91. [Consulté le 23 novembre 2020]. Disponible à l'adresse :

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477006>

<sup>23</sup> MAREC-BRETON, 2010.

<sup>24</sup> Y compris pour les enfants en difficulté, les lecteurs débutants et des enfants dont le français n'est pas la langue première. FEJZO, Anila, GODART, Lucie, LAPLANTE, Line, 2014. « L'analyse morphologique : pierre angulaire dans l'enrichissement du vocabulaire ». *Québec français* [en ligne]. N° 171, p. 80-82. [Consulté le 23 février 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71231ac/>

<sup>25</sup> FEJZO, GODART, LAPLANTE, 2014.

le sentiment d'arbitrarité lié à un système graphique qui semble principalement soumis aux lois du hasard<sup>26</sup> ».

Chez nous, comme au Québec, on peut rappeler qu' « [...] il importe de revoir la formation initiale et continue qui est offerte [aux enseignants], dans le but de mettre à leur disposition toutes les connaissances lexicales et didactiques nécessaires à la mise en place de pratiques efficaces d'enseignement du vocabulaire<sup>27</sup> ».

À l'heure où les études de bachelier·es instituteur·rices passent à quatre ans en FWB, inscrire dans leur cursus un cours de linguistique, avec un chapitre détaillé sur la morphologie et ses bienfaits sur les apprentissages du français, semblerait une mesure indispensable pour viser plus d'égalité dans l'accession aux savoirs et développer chez les enfants et les jeunes un épanouissement grâce à une manipulation joyeuse des mots. Nous disposons d'un fameux atout<sup>28</sup>. Le mettrons-nous sur la table ?

---

<sup>26</sup> SANGUIN-BRUCKERT, Christine, BRUCKERT, Jean-Pierre, 2004. « Le rôle des connaissances morphographiques dans l'acquisition de l'orthographe aux cycles 2 et 3 ». *Lidil* [en ligne]. N° 30, 2004. [Consulté le 25 février 2022]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/lidil/pdf/893>

<sup>27</sup> BERTHIAUME, ANCTIL, DAIGLE, 2020, p.13.

<sup>28</sup> Notons que cet atout se trouve depuis longtemps dans la formation des logopèdes qui, elles, se plaignent de voir leurs consultations encombrées d'enfants en difficulté de lecture des mots...

# Le développement de l'autonomie de l'enfant placé : une question d'indépendance ou de lien ?

2022 | 4  
[12 – 18 ans]

Par Jonathan Decamk

Mots-clés : santé/bien-être ; violences/maltraitances

## Contexte

Au sein des institutions du secteur de l'Aide à la Jeunesse accueillant les enfants en danger, dits « enfants placés », tous les projets pédagogiques tendent à viser l'autonomie du·de la jeune comme objectif principal. L'autonomie est d'ailleurs la première finalité édictée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement de Promotion sociale, dans le profil professionnel de l'éducateur·trice spécialisé·e en accompagnement psycho-éducatif<sup>1</sup>, ce·tte dernier·e étant un·e des intervenant·es au plus près du·de la jeune dans son processus d'autonomisation.

Arrivé·es à l'adolescence, certain·es jeunes, n'ayant pas de possibilités de retour en famille, mettent en place un projet de « mise en autonomie » avec l'équipe éducative. Mais qu'entend-t-on par autonomie ? Durant mon expérience professionnelle en tant qu'éducateur spécialisé au sein de diverses institutions, j'ai pu constater que pour la majorité des éducateur·trices, l'autonomie du·de la jeune se résume souvent à ce qu'il·elle puisse se débrouiller seul·e, de façon indépendante dans sa scolarité, la gestion de son budget ou encore d'autres domaines de la vie courante. Lors de réunions d'équipe, force a été de constater que la plupart des jeunes de l'institution ou en partance se retrouvent face à des difficultés importantes se traduisant par des soucis d'hygiène, des fréquentations délinquantes et des comportements nocifs tels que le vol, l'usage de drogue et d'alcool ou encore des résultats scolaires parfois désastreux. En l'occurrence, une étude longitudinale néerlandophone montre que le décrochage scolaire chez les enfants placés est chose courante, ce qui impacte négativement leur évolution future<sup>2</sup>.

Face à ce constat, les membres de l'équipe éducative se questionnent sur ce qui n'a pas fonctionné et se trouvent confronté·es à un sentiment d'impuissance et d'échec. Un jour, en réunion d'équipe, un éducateur avec plus de trente ans d'expérience a par exemple témoigné :

---

<sup>1</sup> Ministère de la Communauté Française, 2007. *Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif. Enseignement supérieur de type court*. [Dossier pédagogique] [En ligne]. p. 2. [Consulté le 13 avril 2022]. Disponible à l'adresse :

[http://cpfb.be/IMG/pdf/bachelier\\_en\\_education\\_specialisee.pdf](http://cpfb.be/IMG/pdf/bachelier_en_education_specialisee.pdf)

<sup>2</sup> GOEMANS, Annouck, VAN GEEL, Mitch, WILDERJANS, Tom F., VAN GINKEL, Joost R., VEDDER, Paul, 2018. « Predictors of school engagement in foster children: a longitudinal study ». *Children and Youth Services Review* [en ligne]. 2018, n°88, p. 33-43. [Consulté le 15 mai 2022]. Disponible à l'adresse :

[https://ppw.kuleuven.be/okp/\\_pdf/Goemans2018POSEI.pdf](https://ppw.kuleuven.be/okp/_pdf/Goemans2018POSEI.pdf)

« De toute façon, la plupart des jeunes qui sortent d'ici finissent soit au CPAS, à la rue ou en prison, c'est triste mais c'est la réalité ! ».

La question se pose alors de savoir si l'autonomie des jeunes se résume vraiment à ce simple état « d'indépendance » qu'ils arrivent rarement à atteindre. N'est-il pas paradoxal de vouloir les rendre indépendant·es alors que nous vivons dans un monde où, comme le dit la psychiatre Frédérique Van Leuven, nous sommes toutes et tous en interdépendance ? Il est alors opportun d'expliquer en quoi la notion de lien qui fait, nous le verrons, inévitablement référence à l'attachement, joue un rôle essentiel dans le processus d'autonomisation du·de la jeune. C'est un élément particulièrement important à prendre en compte chez l'enfant placé, car son vécu est souvent construit sur des sentiments d'abandon ou de rejet et des traumatismes en tous genres, portant atteinte à son intégrité physique ou psychique (tels que violence physique ou psychologique, abus sexuels, conflits parentaux, décès familiaux, exposition à la consommation de produits illicites, prostitution ou encore actes délictueux des parents...).

Cette difficulté à travailler l'autonomie des jeunes placé·es est-elle due à leur problématique ? Ou à une incompréhension ou un manque de moyen de l'équipe éducative ? Pour répondre à cette question, il faut comprendre les concepts d'autonomie, de lien d'attachement et ce qu'ils impliquent dans la prise en charge de l'enfant.

## Qu'est-ce que l'autonomie ?

Selon l'étymologie du mot, « autos » signifie « soi-même » et « nomos », « loi » ou « règles ». L'autonomie signifie donc le fait de vivre selon ses propres règles<sup>3</sup>. Néanmoins, sa définition courante est : « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose<sup>4</sup> ». Cette définition correspond à l'idée commune des intervenant·es d'être « indépendant·e ». Suivant cette idée, l'autonomie devient alors le contraire de l'hétéronomie, cette dernière se définissant comme « [...] le fait qu'un être vive selon des règles qui lui sont imposées, selon une "loi" subie...<sup>5</sup> ».

La psychiatre Frédérique Van Leuven met en avant ce paradoxe dans nos institutions contemporaines qui prônent l'autonomie, mais fonctionnent tant bien que mal par l'établissement de règles et de contraintes extérieures à l'individu, notamment l'enfant<sup>6</sup>.

L'autonomie de l'enfant dans notre réalité institutionnelle actuelle ne peut d'ailleurs se concevoir selon ce terme d'indépendance puisque que l'être humain est par essence amené à

---

<sup>3</sup> VAN LEUVEN, Frédérique, 2018. « Le berceau de l'autonomie ». *Intermag* [en ligne]. 28 novembre 2018. p. 2. [Consulté le 18 mai 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.intermag.be/analyses-et-etudes/educatif/654-le-berceau-de-l-autonomie>

<sup>4</sup> Larousse (s.d.) Autonomie [en ligne]. [Consulté le 1 mai 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

<sup>5</sup> Wikipédia, 2019. Hétéronomie [en ligne]. [Consulté le 2 mai 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://fr.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9t%C3%A9ronomie>

<sup>6</sup> Selon elle, l'hétéronomie est ce qui nous permet de vivre ensemble et de jouir d'une autonomie tout en restant dans le respect et l'interdépendance à l'autre.

prendre soin de l'autre, à vivre avec et par conséquent à être « dépendant » de lui<sup>7</sup>. Le philosophe Philippe Foray ajoute que la dépendance à l'autre est essentielle dans le développement de l'autonomie pourvu qu'elle puisse devenir une ressource pour l'enfant. Il en énumère quatre types : les ressources intellectuelles, sociales, morales et affectives, chacune pouvant être puisée par l'enfant chez l'adulte prédisposé et capable d'être cette (res)source. Foray explique que grâce à ces ressources, l'enfant pourra développer son autonomie qu'il définit comme une capacité à s'autodéterminer.

Selon certaines études, nous pouvons distinguer quatre types d'autonomie. L'autonomie intellectuelle est principalement développée à l'école<sup>8</sup>. Vient ensuite l'autonomie fonctionnelle, qui fait référence aux habiletés sociales de l'enfant<sup>9</sup>. L'autonomie morale, quant à elle, est liée à la capacité de l'enfant à savoir ce qui est bon pour lui-elle et à prendre les bonnes décisions en répondant à ses besoins ainsi qu'à ceux des autres<sup>10</sup>. Enfin, *l'autonomie affective* se caractérise par une capacité à nouer, entretenir et dénouer des liens affectifs de façon harmonieuse grâce à une estime et une confiance en soi construites sur base d'une relation affective familiale sécurisante<sup>11</sup>. Boris Cyrulnik insiste sur l'importance vitale de cette sécurité affective qui, si elle se voit négligée, peut générer des troubles chez l'enfant tels qu'une vulnérabilité émotionnelle, une faible estime de soi, des troubles anxieux ou encore des troubles de l'apprentissage. Ces manifestations sont appelées des « troubles de l'attachement », caractéristiques spécifiques des enfants placés ayant vécu des maltraitances, des séparations...<sup>12</sup>.

L'autonomie affective est donc le « terreau » dans lequel toutes les autres prennent leurs racines. C'est pourquoi la création d'une relation affective sécurisante devrait être le fondement de l'action éducative quotidienne de l'éducateur-trice auprès de l'enfant s'il-elle veut pouvoir espérer entrevoir le développement de son autonomie, ce que John Bowlby, pionnier de la théorie de l'attachement, a appelé « l'exploration du monde »<sup>13</sup>.

## S'attacher pour mieux explorer

La théorie de l'attachement a été initiée par John Bowlby et poursuivie par de nombreux chercheurs et chercheuses tels que Mary Ainsworth, Mary Main, Emmi Pickler, Nicole

---

<sup>7</sup> VAN LEUVEN, 2018, p. 2.

<sup>8</sup> FORAY, Philippe, 2017. « Autonomie ». *Le Télémaque* [en ligne]. 2017/1, n°51, p. 26. [Consulté le 25 mai 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-1-page-19.htm>

<sup>9</sup> CRUPI-LEMAIRE, Patrizia, 2014. « Favoriser le processus d'autonomie et soutenir le système d'appartenance : contradiction ou rituel de passage ? *Le sociographe* [en ligne]. 2014/3, n°47, p. 107. [Consulté le 25 mai 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2014-3-page-100.htm>

<sup>10</sup> RICAUD, Hélène, OUBRAYRIE-ROUSSEL, Nathalie, SAFONT MOTTAY, Claire, 2014. *Psychologie du développement : enfance et adolescence*, (2<sup>ème</sup> édition). Dunod, p. 93.

<sup>11</sup> DELHAYE, Marie, 2008. « Détachements adolescents ou dysfonctionnement de l'autonomisation à l'adolescence : l'adolescent en son système ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* [en ligne]. n°40, p. 104. [Consulté le 21 mai 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2008-1-page-99.htm>

<sup>12</sup> CYRULNIK, Boris, 1993. *Les nourritures affectives*. Paris, éd. Odile Jacob.

<sup>13</sup> TERENO, Susana, SOARES, Isabel, MARTINS Eva *et al.*, 2007. « La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique ». *Devenir* [en ligne]. 2007/2 (Vol. 19), p. 151-188. [Consulté le 22 mai 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-devenir-2007-2-page-151.htm>

Guédeney, Boris Cyrulnik et bien d'autres<sup>14</sup>. La pédopsychiatre Nicole Guédeney, lors d'une de ses conférences, a mis en avant la méconnaissance encore trop répandue de cette théorie auprès des intervenant-es de l'enfance<sup>15</sup>. J'ai en effet pu observer, au sein d'institutions d'enfants placés, que certain-es membres de l'éducative sont démuni-es face aux comportements des enfants insécures, et y répondent alors soit par la violence, soit par la soumission. Le coucher est par exemple souvent un moment d'anxiété intense pour un enfant insécure. Dans ce moment de la journée, j'ai déjà pu observer l'un-e ou l'autre éducateur-trice tirer violement l'enfant quelque peu agité par le bras pour l'isoler dans une pièce en lui hurlant des phrases telles que : « *Tu vas laisser les autres dormir ! Tu pourras sortir quand tu seras calmée !* ». Bien souvent, après de nombreux cris et pleurs, l'enfant sortait de la pièce pour regagner son lit, non pas parce que l'adulte lui avait procuré une présence et une écoute bienveillante source d'apaisement et de sécurité, mais plutôt parce qu'il-elle était épuisé-e.

*A contrario*, d'autres éducateur-trices basculent dans l'autre extrême et se soumettent à chaque volonté de l'enfant en se disant qu'ainsi, il-elle finira bien par se calmer... Cependant, ni la violence, ni la soumission de l'éducateur-trice envers l'enfant ne peuvent être source de sécurité pour ce-tte dernier-e.

Les comportements d'attachement de l'enfant s'activent lorsqu'il-elle est dans un état de détresse et ressent un besoin d'être rassuré-e par son donneur de soin, sa figure d'attachement (FA). La FA primaire est en général la maman, ou toute autre personne pouvant répondre adéquatement aux besoins d'apaisement de l'enfant. L'enfant sécurisé affectivement pourra se sentir rassuré-e, digne d'être aimé-e, avec une estime de soi lui permettant d'explorer le monde. Dans le cas des enfants placés, cette FA primaire leur a souvent, pour ne pas dire toujours, fait défaut. Ils-elles se sont donc construits des stratégies d'adaptation pour faire face à leurs angoisses non apaisées<sup>16</sup>.

Deux types d'attachements insécures liés à ces stratégies ont été catégorisés par M. Ainsworth. Il s'agit du type *insécure évitant* et *l'insécure ambivalent*. Le premier est caractérisé par une attitude d'évitement du contact relationnel et une apparence d'autosuffisance pouvant paraître faussement autonome, car ce type d'enfant tient ses distances et a des difficultés à prendre la main qu'on lui tend, notamment celle de l'éducateur-trice. Le deuxième type est *l'insécure ambivalent*, dont la spécificité est le besoin d'être rassuré sans jamais y parvenir. Il oscille fréquemment entre des états tantôt de rapprochement et tantôt de colère, lorsque ses expériences passées d'abandon ou de maltraitance le rattrapent.

Mary Main a ajouté un troisième type qui est *l'insécure désorganisé*, qui fait référence à l'enfant ayant eu des parents victimes de traumatismes non-résolus. Il-elle a besoin de contrôle vis-à-vis du parent, afin d'éviter les situations d'impuissance. Le stress, les tensions relationnelles et la

---

<sup>14</sup> BONNEVILLE-BARUCHEL, Emmanuelle, 2018. « Troubles de l'attachement et de la relation intersubjective chez l'enfant maltraité ». *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles* [en ligne]. 2018/1 (N° 7), p. 6-28. [Consulté le 15 mai 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-carnet-de-notes-sur-les-maltraitances-infantiles-2018-1-page-6.htm>

<sup>15</sup> GUÉDENEY, Nicole. Conférence sur l'attachement [vidéo]. *You tube* [en ligne]. [Consulté le 26 mai 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://youtu.be/Vg04KWHWH5o>

<sup>16</sup> TERENO, SOARES, *et al.*, 2007, p. 151-188.

frustration sont très difficiles à gérer pour lui-elles et génèrent des comportements antisociaux<sup>17</sup>.

De manière générale, l'enfant insécure peut manifester des troubles anxieux se traduisant par des angoisses, un manque d'estime de soi et de confiance en soi et en l'autre, des troubles de l'apprentissage, de la labilité émotionnelle, de la dépression, de l'agressivité et une intolérance à la frustration, un désir démesuré de posséder l'autre... : autant de troubles l'empêchant d'évoluer vers une quelconque autonomie. Car en effet, comme le souligne Frédérique Van Leuven : « l'attachement est à la base de la confiance en soi et en l'autre, sur laquelle se construit l'autonomie. C'est bien la capacité à pouvoir trouver la sécurité chez l'autre qui nous permet d'explorer notre environnement<sup>18</sup> ».

## Conclusion

L'autonomie de l'enfant est bien une question de lien et donc de ressources affectives, et non une question d'indépendance comme la conçoivent de nombreux·ses intervenant·es travaillant dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse. La théorie de l'attachement nous offre des clés de compréhension pour aborder la question du processus d'autonomisation des enfants. En s'appuyant sur cette approche, l'éducateur·trice travaillant au quotidien auprès d'enfants placés pourra sans doute mieux comprendre leurs réactions et comportements, parfois perçus comme insensés ou malveillants, alors qu'ils ne sont que des stratégies apprises au cours de leur vie affective insécurisante afin de se protéger de cette anxiété qui les rongent et nuit à leur développement.

L'autonomie affective de l'enfant est capitale pour qu'il-elle puisse développer son autonomie globale ; elle est elle-même alimentée par une figure d'attachement capable d'offrir cette sécurité affective nécessaire. N'est-il dès lors pas essentiel que tout·e éducateur·trice en charge d'enfants placés soit formé·e à la théorie de l'attachement ? De cette façon, l'éducateur·trice pourra être en mesure de mieux comprendre le-la jeune placé·e ainsi que le sens de ses comportements, et potentiellement devenir une figure d'attachement capable de l'accompagner adéquatement dans son apprentissage à l'autonomie et son « exploration du monde ».

---

<sup>17</sup> CLAES, Michel, 2003. *L'univers social des adolescents*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

<sup>18</sup> VAN LEUVEN, 2018, p. 7.



# La fratrie, ses dynamiques et son impact dans la construction identitaire de l'enfant

2022|5  
[tous âges]

Par Christine Acheroy

Mots-clés : parentalité / famille

L'année passée, Daphné Van Ossel interrogeait Annick Faniel, du CERE, à propos de la violence au sein des fratries. Dans son article, paru quelques jours plus tard sur le site de la RTBF<sup>1</sup>, elle mettait en évidence que les situations de violence au sein des fratries sont courantes et peuvent avoir un impact sur l'enfant, même des années plus tard.

Par ailleurs, le 19 juin 2021, une nouvelle loi entrainait en vigueur en Belgique, consacrant le droit des enfants à ne pas être séparés – après une séparation des parents ou dans le cadre d'un placement en famille d'accueil ou dans une institution<sup>2</sup>. Elle a été accueillie comme une victoire par de nombreuses associations.

Dans ce contexte apparemment paradoxal, il nous est apparu opportun de questionner ce que sont les fratries et leur rôle dans la construction identitaire de l'enfant.

## Qu'est-ce qu'une fratrie ?

La fratrie est un sous-système familial caractérisé par des variables structurelles<sup>3</sup> et un lien particulier entre ses membres. Elle est le premier lieu de socialisation de l'enfant : « *c'est là qu'on apprend à interagir avec nos pairs*<sup>4</sup> ». Elle fonctionne sur un mode spécifique et peut réaliser diverses fonctions. Chez les enfants et les adolescents, les fonctions d'attachement, de

---

<sup>1</sup> VAN OSSEL, Daphné, 2021. « La violence entre frères et sœurs est plus courante et a plus d'impact qu'on imagine ». RTBF société [en ligne]. 28 mars 2021. [Consulté le 30 juin 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.rtbf.be/article/la-violence-entre-freres-et-soeurs-est-plus-courante-et-a-plus-d-impact-quon-imagine-10729578>

<sup>2</sup> Pour des informations complémentaires, voir : <https://www.lebulletin.be/en/journal/bsj/2021-674/les-relations-entre-freres-et-soeurs-enfin-reconnues-dans-le-code-civil/index.html>  
[Consulté le 30 juin 2022].

<sup>3</sup> Ces variables sont : le rang de naissance, l'écart d'âge, la taille de la fratrie, le sexe (unisexe ou mixte), la configuration de la fratrie.

<sup>4</sup> DEBECKER, Emmanuel, cité par VAN OSSEL, 2021.

sécurisation, de ressource, de suppléance parentale, de compensation au manque de soutien des pairs et d'apprentissage des rôles sociaux ont été mises en évidence<sup>5</sup>.

## Le lien fraternel

Le sentiment de fratrie ne peut exister que quand l'enfant a compris qu'il peut exister en dehors du lien avec ses parents et qu'il peut investir les relations avec ses frères et ses sœurs<sup>6</sup>. Notons qu'« il n'y a, en fait, pas plus inégalitaire que la relation entre enfants au sein de la fratrie, car :

- chaque enfant, en raison de ses caractéristiques personnelles, a des habilités sociales, cognitives, motrices très différentes [...];
- chaque enfant est investi[-e] de manière différente par chacun de ses parents<sup>7</sup> ».

Par ailleurs, la fratrie peut se vivre au-delà de la filiation ou de la résidence commune<sup>8</sup> : les membres d'une fratrie recomposée se désignent souvent eux-mêmes comme des frères et sœurs<sup>9</sup>. Cependant, pour « faire fratrie », une corésidence au moins régulière des enfants est nécessaire, parce qu'elle permet aux enfants de :

- développer une intimité entre eux<sup>10</sup> ;
- vivre des expériences communes et construire des souvenirs communs, une histoire commune ;
- élaborer des règles propres et des manières propres de vivre ensemble<sup>11</sup>.

## Des relations intimes

Les enfants, frères et sœurs, surtout quand l'écart d'âge est faible, passent généralement beaucoup de temps à jouer ensemble, ce qui les amène à très bien se connaître et à se sentir proches.

---

<sup>5</sup> PORTNER et RIGGS, 2016; SANG et NELSON, 2017. Selon NDENGEYINGOMA, Assumpta, 2020. « Comprendre les éléments structurant la relation fraternelle pour arriver à mieux soutenir les fonctions de la fratrie ». Équipe Paternité, Famille et Société (FQRSC). Actes du colloque *Familles d'ici et d'ailleurs* tenu le 27 mai 2019 dans le cadre du 87<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Cahier de recherche no 11, p. 41 – 44.

<sup>6</sup> SCELLES, selon CLAUDEL-VALENTIN, Stéphanie, 2017, p. 5. « La fratrie comme source de résilience ». In : Vinay (dir.). *La famille aux différents âges de la vie*. Paris, Dunod. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02337170/document>

<sup>7</sup> PINEL-JACQUEMIN, Stéphanie, SCELLES, Régine, 2012. « La violence fraternelle existe : ne la banalisons pas ! ». *Revue québécoise de psychologie* [en ligne]. Université du Québec à Montréal, Dép. de psychologie., 2012, 33 (3), p.187 - 212. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse : [https://www.researchgate.net/publication/259820200\\_Pinel-Jacquemin\\_S\\_Scelles\\_R\\_2012\\_La\\_violence\\_fraternelle\\_existe\\_ne\\_la\\_banalisons\\_pas\\_Sibling\\_violence\\_does\\_exist\\_don%27t\\_trivialize\\_it\\_Revue\\_Quebecoise\\_de\\_Psychologie\\_333\\_187-212](https://www.researchgate.net/publication/259820200_Pinel-Jacquemin_S_Scelles_R_2012_La_violence_fraternelle_existe_ne_la_banalisons_pas_Sibling_violence_does_exist_don%27t_trivialize_it_Revue_Quebecoise_de_Psychologie_333_187-212)

<sup>8</sup> BOURHABA, Samira, 2004. « Singularité et multiplicité des relations fraternelles. Voyage en terre fraternelle ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* [en ligne]. 2004/1 (n° 32), p. 25. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2004-1-page-23.htm>

<sup>9</sup> FINE, Agnès, 2012. « Liens de fraternité. De quelques orientations de recherche en sciences sociales ». *Informations sociales* [en ligne]. 2012/5 (n° 173), p. 40. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-5-page-36.htm>

<sup>10</sup> HOWE, Nina, RECCHIA, Holly, 2015. « Les relations fraternelles et leur impact sur le développement des enfants ». *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. CEDJE. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/relations-entre-pairs/selon-experts/les-relations-fraternelles-et-leur-impact-sur-le-developpement>

<sup>11</sup> TROUPEL, 2017, p. 53.

## Des expériences et une histoire commune

Les évènements qui surviennent dans les familles sont vécus par chaque enfant de façon différente. Néanmoins, tout se passe comme si une mémoire commune, reconnue explicitement par tous les germains, rendait les choses plus vraies « alors que des récits différents introduiraient un doute sur la réalité de l'histoire et/ou de là, sur l'honnêteté de certains frères ou sœurs<sup>12</sup> ». La fratrie construit donc une histoire commune, « une trame de souvenirs qui peut donner la réassurance de la permanence et de la continuité du lien<sup>13</sup> ».

## Des règles propres

La fratrie se développe à partir et en lien avec les parents<sup>14</sup>, mais elle s'en autonomise en partie<sup>15</sup> car les enfants se construisent des règles de fonctionnement propres, explicites et implicites, en partie à l'écart – parfois à l'encontre – des parents et des adultes qui les entourent<sup>16</sup>. Transgresser les règles, en définir d'autres et partager des secrets sont au cœur de la vie des fratries et renforcent la complicité entre frères et sœurs – donc la fratrie.

## Des manières de vivre ensemble

« La vie fraternelle constitue un immense terrain d'expériences affectives, cognitives et sociales<sup>17</sup> ». C'est un espace privilégié d'apprentissage de l'altérité<sup>18</sup>. Le jeu en est un élément essentiel. Les jeux de simulation, par exemple – riches en interactions chargées d'émotions fortes et désinhibées<sup>19</sup> – aident les enfants à mieux comprendre les émotions, les pensées, les intentions et les croyances des autres et à construire des significations communes<sup>20</sup>. Les conflits qui peuvent y émerger sont des occasions d'apprentissage de leur résolution. Ils permettraient aux enfants de sortir de la toute-puissance de l'enfance, de s'endurcir et de mieux délimiter leur personnalité<sup>21</sup>.

---

<sup>12</sup> GOLDBETER-MERINFELD, Édith, 2004. « Frères et sœurs au croisement des temps et des lieux ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* [en ligne]. 2004/1 (n° 32), p. 95. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2004-1-page-91.htm>

<sup>13</sup> MUXEL, 1998. Cité par FAVART, Evelyne, 2007. « Mémoires familiales et fratries : les liens fraternels à l'épreuve du temps. » *Enfances, Familles, Générations* [en ligne]. Numéro 7, automne 2007. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2007-n7-efg2110/017786ar/>

<sup>14</sup> On parle de relations horizontales dans la fratrie et de relations verticales entre les enfants et leurs parents.

<sup>15</sup> C'est cette autonomie permet d'ailleurs parfois aux enfants de faire face à certaines défaillances parentales. SCELLES, Régine, 2004. « La fratrie comme ressource ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* [en ligne]. 2004/1 (n° 32), p. 106. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2004-1-page-105.htm>

<sup>16</sup> Voir à ce sujet : FANIEL, Annick, 2018. « Regard sur la sociabilité de l'enfant à travers les cultures enfantines ». *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE)* [en ligne]. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/sociabilite-de-lenfant-a-travers-cultures-enfantines/>

<sup>17</sup> CLAUDEL-VALENTIN, Stéphanie, 2017. « La fratrie comme source de résilience ». In : Vinay, A. (dir.) *La famille aux différentes étapes de la vie*.

<sup>18</sup> VANCRAVENEST, Nathalie, 2017. « Quand les enfants se disputent sans arrêt, que faire ? ». *La libre* [en ligne]. 4 mai 2017. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.lalibre.be/lifestyle/love-sex/2017/05/04/quand-les-enfants-se-disputent-sans-arret-que-faire-WIRIDIX3ERGS5DFCXEH3DD2ON4/>

<sup>19</sup> Les sentiments entre frères et sœurs sont intenses et multiples : jalousie et rivalité, voir haine coexistent avec complicité, coopération, care, amour, loyauté...

<sup>20</sup> HOWE, RECCHIA, 2015.

<sup>21</sup> VANCRAVENEST, 2017.

## L'impact des relations fraternelles sur la construction identitaire de l'enfant

Les enfants d'une fratrie partagent au quotidien (ou régulièrement) et pendant des années des activités et des discussions dans un contexte fortement chargé d'émotions et d'affects, ce qui contribue à leur développement et leur construction identitaire<sup>22</sup>.

Les frères et sœurs ont une fonction de modèle et d'émulation réciproque<sup>23</sup>. Leur impact sur la construction identitaire des un-es des autres est à la fois culturel (les goûts et les pratiques), personnel (les postures) et relationnel (la manière d'être en relation). Il opère par un double processus : l'identification et la différenciation<sup>24</sup> – « *je suis/je ne suis pas comme lui-elle*<sup>25</sup> ».

### La socialisation culturelle

Cette socialisation concerne principalement les plus jeunes enfants des fratries. Elle agit par des « incitations implicites » (voir faire) et des « incitations explicites » (entendre dire)<sup>26</sup>. Souvent « c'est en voyant leurs frères ou sœurs pratiquer une activité, manifester une connaissance ou exprimer un goût que les enfants s'approprient cette activité, ce jugement ou ce goût<sup>27</sup> ». Parfois, les plus âgés initient aussi les plus jeunes à certains contenus culturels déterminés (un aîné fait découvrir telle musique ou telle lecture à un plus jeune, par exemple).

Parallèlement, ils-elles leur assignent également des sanctions ou des gratifications symboliques – « ce film, c'est nul » ou « c'est trop bien ! ». De cette manière, les plus grands encouragent ou découragent les plus jeunes à s'investir dans certaines pratiques ou à avoir certains goûts culturels et contribuent à la (trans)formation de leur jugement<sup>28</sup>. Quant aux plus jeunes, ils s'approprient plus ou moins les pratiques et les goûts de leurs aînés par des actions de « tri, de transformation, de métissage, de rejet » qui dépendent de la manière dont ils-elles s'identifient à leurs aîné-es<sup>29</sup>.

### La construction de postures

Se construire comme différent-e tout en appartenant à un groupe de semblables est un défi. L'enfant peut le faire en imitant plus ou moins ses frères ou sœurs mais, parfois, il-elle se

---

<sup>22</sup> COURT, Martine, HENRI-PANABIÈRE, Gaële, 2012. « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs ». *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 2012/2 (n° 179), p. 5-16. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-2-page-5.ht>

<sup>23</sup> HAXHE, Stéphanie, LÉONARD, Serge, CASMAN, Marie-Thérèse *et al.*, 2018. « La fratrie comme nouvelle unité stable ? Vers une évolution des pratiques en contexte de placement ». *Cahiers de psychologie clinique* [en ligne]. 2018/1 (n° 50), p. 65. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2018-1-page-61.htm>

<sup>24</sup> MEYNCKENS-FOUREZ, Muriel, 2004. « Frères et sœurs : entre disputes et complicités, entre amour et haine. Réflexions thérapeutiques ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* [en ligne]. 2004/1 (n° 32), p. 69. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2004-1-page-67.htm>

<sup>25</sup> CLAUDEL-VALENTIN, 2017, p. 2.

<sup>26</sup> OCTOBRE, Sylvie, BERTHOMIER Nathalie, 2012. « Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs ». *Informations sociales* [en ligne]. 2012/5 (n° 173), p. 50. [Consulté le 17 juin 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-5-page-49.htm>

<sup>27</sup> COURT, HENRI-PANABIÈRE, 2012, p. 9.

<sup>28</sup> COURT, HENRI-PANABIÈRE, 2012, p. 8.

<sup>29</sup> OCTOBRE, BERTHOMIER, 2012, p. 50.

construira en réaction à l'un ou l'autre : « si l'un est mauvais élève, l'autre mettra toute son énergie à briller, [...] ; si l'un est négligent, l'autre pourrait devenir obsessionnel ; si l'un joue un rôle parentifié, l'autre restera infantile... et réciproquement ». Les mécanismes de différenciation à l'œuvre dans les fratries peuvent ainsi induire des postures rigides que l'enfant devenu adulte risque d'ailleurs de reproduire dans ses relations de couple, parentales ou professionnelles<sup>30</sup>.

### **La socialisation relationnelle**

Les expériences relationnelles de la fratrie contribuent au développement d'habiletés sociales : l'enfant y apprend des rôles sociaux (par exemple, de genre) et des modes d'interactions. Des relations fraternelles chaleureuses sont généralement associées à de bonnes compétences sociales chez l'enfant. À l'inverse, des relations fraternelles conflictuelles et coercitives sont plus souvent associées à des compétences sociales moindres<sup>31</sup>.

Les relations entre frères et sœurs sont marquées par de multiples facteurs : les caractéristiques et le lien avec les parents, les caractéristiques de la famille et de chaque membre de la fratrie mais aussi des facteurs contextuels comme les conditions socio-économiques, la culture et le moment historique dans lesquels évoluent les fratries<sup>32</sup>.

## **L'impact des pratiques et caractéristiques parentales sur les relations dans la fratrie**

« Faire fratrie » est quelque chose qui se construit entre frères et sœurs mais qui dépend en partie de la manière dont les parents ont vécu et entretiennent la fratrie, et agissent avec leurs enfants<sup>33</sup>. La manière d'exercer la parentalité, mais aussi le type de relation entre les parents influent sur la manière dont les relations prennent forme au sein de la fratrie. Celles-ci sont également très liées à ce qui se joue entre chacun des enfants et les parents<sup>34</sup>.

### **L'exercice de la parentalité**

En outre, les pratiques parentales influencent les dynamiques relationnelles au sein de la fratrie, par exemple, quand les parents définissent « une fois pour toutes les qualités de chacun des enfants en réciprocité<sup>35</sup> » – « tu es fragile », « tu ne peux pas te défendre sans moi », « tu es le frère responsable » ... Ces affirmations, répétées à l'enfant dans le temps, risquent de réduire son « espace des possibles dans les devenirs ». Elles favoriseraient également une diminution de l'émulation dans la fratrie parce qu'en figeant ces qualités réciproques, les parents déterminent (souvent à leur insu) le type de lien que les enfants doivent avoir entre eux<sup>36</sup>.

D'autres pratiques éducatives ont un impact sur la qualité des relations entre les enfants au sein de la fratrie. Ainsi, quand les parents ont des postures contrôlantes, intrusives, autoritaires, coercitives ou peu soutenantes, lorsque la relation parent-enfant est teintée de négativité ou

---

<sup>30</sup> MEYNCKENS-FOUREZ, 2004, p. 69.

<sup>31</sup> HAXHE, LÉONARD, CASMAN, *et al.*, 2018, p. 65.

<sup>32</sup> VAN VOLKOM, 2006. Selon NDENGEYINGOMA, 2020.

<sup>33</sup> CLAUDEL-VALENTIN, 2017.

<sup>34</sup> SCHELLES, 2004, p. 107.

<sup>35</sup> VIORST, 1986. Cité par GOLDBETER-MERINFELD, 2004, p. 91-104. Viort parle de processus de « désidentification ».

<sup>36</sup> SCHELLES, 2004, p. 114.

quand les parents traitent différemment leurs enfants et que ceux-ci estiment ces différences injustes<sup>37</sup>, les relations au sein des fratries sont le plus souvent conflictuelles, agressives et empreintes de rivalité<sup>38</sup>.

Inversement, quand les parents soutiennent émotionnellement leurs enfants et quand ceux-ci se sentent traités de manière juste<sup>39</sup>, la qualité des relations dans la fratrie est souvent bonne et les enfants ont tendance à se soutenir aussi entre eux<sup>40</sup>.

### **Les jeux d'alliance**

Tous les jeux d'alliance et de conflits sont possibles entre les enfants d'une fratrie. Souvent, ils sont interdépendants de la relation avec les parents – enjeu majeur – et du degré d'alliance entre ceux-ci.

Ainsi, d'après Muriel Meynckens-Fourez<sup>41</sup>, si l'alliance parentale est très forte, il est peu probable qu'un enfant puisse former une coalition avec l'un des parents contre l'autre. La solidarité et l'alliance entre frères et sœurs est alors généralement forte. Par contre, si un parent domine l'autre, une coalition entre l'un d'eux et l'un des enfants peut facilement apparaître et générer une tension entre frères et sœurs. Enfin quand les parents sont de force semblable mais ne forment pas une alliance, les rivalités fraternelles risquent d'augmenter parce que les enfants sont plus amenés à lutter entre eux pour profiter des possibilités changeantes offertes par les différentes coalitions avec l'un ou l'autre des parents<sup>42</sup> ou par l'opposition des opinions des parents<sup>43</sup>».

## **Conclusion**

Au sein des fratries se développent des dynamiques relationnelles qui ont un impact fort dans la construction identitaire de l'enfant. Aujourd'hui ces processus sont encore peu pris en compte. Les observer permettrait pourtant aux adultes qui entourent les fratries de mieux les comprendre et d'agir en conséquence pour que chacun des enfants qui la compose puisse y trouver du bien-être et des ressources pour se construire.

Les professionnel·les de la Justice ou de l'Aide à la jeunesse qui doivent prendre la décision de grouper ou de séparer les enfants d'une fratrie ne peuvent appliquer la loi à la manière d'une « recette », sans faire une analyse profonde des dynamiques et de la qualité relationnelles qui opèrent entre les enfants de la fratrie, dans chaque situation particulière. Car si la loi de juin 2021 consacre le droit des enfants mineurs à ne pas être séparés, elle stipule également que ce droit doit être apprécié dans l'intérêt de chaque enfant.

Quant aux parents, parce que les dynamiques relationnelles au sein des fratries sont en partie liées à leurs pratiques, comprendre ces dynamiques peut les aider à porter un regard critique

---

<sup>37</sup> HOWE, RECCHIA, 2015, p. 3.

<sup>38</sup> TROUPEL, p. 52. NDENGEYINGOMA, 2020, p. 42.

<sup>39</sup> HOWE, RECCHIA, 2015, p. 3.

<sup>40</sup> TROUPEL, 2017, p. 52. PIKE, COLDWELL, DUNN, 2009. Selon NDENGEYINGOMA, 2020, p. 42.

<sup>41</sup> Pédopsychiatre, psychothérapeute et formatrice en systémique.

<sup>42</sup> D'après MEYNCKENS-FOUREZ, 2004, p. 72-73.

<sup>43</sup> YUCEL, BOBBIT-ZEHER et DOWNEY, 2018. Selon NDENGEYINGOMA, 2020, p. 43.

sur leurs manières d'agir et à les réajuster si nécessaire, de manière à ce que la fratrie soit – ou devienne – une ressource pour chacun des enfants, et qu'à travers elle, ils-elles puissent se construire plus librement.

Par ailleurs, prendre conscience de la part d'autonomie de la fratrie permettrait peut-être, chez les parents anxieux, de réduire le poids d'une responsabilité portée – ou attribuée – unilatéralement. À l'inverse, pour les parents plus enclins à se voir seuls protagonistes de la construction identitaire de leurs enfants, « accepter de penser la fratrie comme ressource, reconnaître la complicité qui lie les enfants entre eux, c'est de fait renoncer à tout être pour eux<sup>44</sup> ».

---

<sup>44</sup> SCELLES, 2004, p. 108.



# L'impact de la surexposition aux écrans sur l'apprentissage du langage

2022 | 6  
[0 – 12 ans]

« Les “petits d’Homme” [...] ont besoin de nous,  
adultes, vieux en langue,  
pour apprendre à chanter et à parler<sup>1</sup> »

Par Caroline Leterme et Annick Faniel

Mots-clés : technologies numériques ; santé / bien-être

À l’heure actuelle, près de 98 % des parents avec enfants en bas-âge possèdent un smartphone<sup>2</sup>, ainsi qu’une connexion internet à domicile. La moitié des ménages (tous âges confondus) possède minimum trois terminaux numériques, dont deux nomades<sup>3</sup> : smartphone et tablette – celle-ci étant souvent dévolue aux (jeunes) enfants. Désormais, un enfant qui vient au monde est donc d’emblée confronté à un environnement peu ou prou numérique ; l’usage qu’en font puis que lui permettront ses parents varie d’un foyer à l’autre et aura des répercussions sur son développement.

Dans cette analyse, nous mettons le focus sur un phénomène qui, d’après différent-es professionnel·les de la petite enfance qui nous relaient leurs réalités de terrain, ne fait qu’amplifier de manière préoccupante au cours des dernières années : l’impact de la surexposition précoce aux écrans – de plus en plus nomades – sur l’apprentissage du langage<sup>4</sup>. L’incidence de ce phénomène sur l’entrée à l’école maternelle des jeunes enfants est particulièrement interpellante, comme en témoigne par exemple Paul Leurquin, directeur d’un établissement d’enseignement fondamental spécialisé de Charleroi : pour cette rentrée scolaire,

---

<sup>1</sup> REY, Véronique, ROMAIN, Christina, DEMARTINO, Sonia, DEVEZE, Jean-Louis, 2019. *La portée du langage*. Yapaka.be, Temps d’Arrêt / Lectures, n° 110, p. 6.

<sup>2</sup> L’adoption du smartphone par les citoyen·nes wallon·nes est de 97 à 98% pour les tranches d’âges situées entre 15 et 49 ans.

*Baromètre 2021 de maturité numérique des citoyens wallons*, p. 6. [Consulté le 19 août 2022]. Disponible à l’adresse :

[https://assets.ctfassets.net/myqv2p4gx62v/3l6hoPypftqdJiXrxEEuME/21cb2cc2fe34ef53f05778986717afcb/2021-09-Barome\\_tre-Citoyens-2021-Compleet.pdf](https://assets.ctfassets.net/myqv2p4gx62v/3l6hoPypftqdJiXrxEEuME/21cb2cc2fe34ef53f05778986717afcb/2021-09-Barome_tre-Citoyens-2021-Compleet.pdf)

<sup>3</sup> *Baromètre 2021 de maturité numérique des citoyens wallons*, p. 6.

<sup>4</sup> Signalons toutefois que l’apprentissage du langage n’est qu’un des aspects du développement de l’enfant (fortement) impacté par la surexposition précoce aux écrans. D’autres troubles, que nous n’avons pas la place de traiter dans cette analyse, sont également documentés, à savoir : divers retards de développement (au niveau cognitif, de la motricité et de l’oralité), des troubles de l’attachement et des troubles du comportement (trouble de l’attention, anxiété et troubles du sommeil, intolérance à la frustration et à l’attente, agressivité, trouble de la relation et de la communication...). La notion d’addiction est également soulevée par un certain nombre d’auteur·es, mais ne fait pas encore l’objet d’un consensus scientifique clair.

il a inscrit plusieurs enfants (de 4 ou 5 ans) qui ne savent pas parler et ne s'expriment que par onomatopées. En cours d'entretien avec les parents, il est apparu que chacun-e de ces enfants utilisait le smartphone depuis son plus jeune âge<sup>5</sup>...

## Après les tablettes, la banalisation<sup>6</sup> des smartphones

La « déferlante smartphones » est récente, inédite et caractérisée – à la différence de la généralisation de la télévision – par l'accessibilité (quasiment) constante (c'est-à-dire en tout temps et tout lieu) d'un écran connecté à internet, donc à une infinité de contenus, programmes ou messageries possibles. Les adultes et ados ne sont pas les seul-es à en faire usage : de nombreux enfants manipulent un smartphone ou une tablette, parfois dès le berceau... Sans même entrer dans les foyers, nous pouvons nous en apercevoir quotidiennement dans les transports ou espaces publics<sup>7</sup>. Selon les chiffres français les plus récents, les enfants de 0 à 2 ans seraient – d'après ce que déclarent les parents – 43 % à utiliser internet, 29 % un smartphone et 27 % une tablette ; tandis que la télévision prédomine toujours dans cette tranche d'âge : 69 % des tout-petits y seraient exposés<sup>8</sup>.

Le succès des interfaces numériques tactiles s'explique notamment par le fait qu'elles fonctionnent de manière totalement intuitive : point besoin d'expertise pour pouvoir utiliser une tablette ou un smartphone... Au contraire, cette technologie « s'est penchée jusqu'à nous, s'est pensée comme l'outil quotidien de Monsieur-Tout-le-Monde. Jusqu'aux tout-petits<sup>9</sup> ». La généralisation du smartphone s'est ainsi produite de manière fulgurante : il n'aura fallu qu'une petite dizaine d'années pour que cet appareil se retrouve dans (presque) toutes les mains. En 2007, l'iPhone, premier appareil à interface tactile, est lancé sur le marché ; dès 2011-2012, une plus grande diversité de modèles, couplée à des progrès techniques, incite un nombre croissant de consommateur·rices à s'équiper<sup>10</sup>. Parallèlement, dès 2012 la 4G va progressivement remplacer la 3G<sup>11</sup> en Belgique, pour être disponible partout en 2014<sup>12</sup>, rendant une connexion à internet possible à tout moment. Cette même année, un quart des citoyen·nes de plus de 15 ans possède un smartphone en Wallonie ; l'année suivante, ils-elles seront déjà 39%,

---

<sup>5</sup> « Addiction aux écrans : des enfants qui ne savent pas parler arrivent dans l'enseignement spécialisé ». *Télesambre* [en ligne]. 21 juin 2022. [Consulté le 10 août 2022]. Disponible à l'adresse :

[https://www.telesambre.be/addiction-aux-ecrans-des-enfants-qui-ne-savent-pas-parler-arrivent-dans-l-enseignement-specialise?fbclid=IwAR3JU8w2Xl6xw57aBXlrvD0n0L4J\\_vip6aaAgIxxg2i9LW4mUi3-VhsDcipp](https://www.telesambre.be/addiction-aux-ecrans-des-enfants-qui-ne-savent-pas-parler-arrivent-dans-l-enseignement-specialise?fbclid=IwAR3JU8w2Xl6xw57aBXlrvD0n0L4J_vip6aaAgIxxg2i9LW4mUi3-VhsDcipp)

<sup>6</sup> Concernant la banalisation du numérique de manière plus globale, voir notre étude :

ACHEROY, Christine, LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2021. *La place du numérique à l'école*. CERE asbl [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/la-place-du-numerique-a-lecole-etude-2021/>

<sup>7</sup> Voir à ce sujet notre analyse :

ACHEROY, Christine, 2021. « Naitre humain, naitre aux liens... » *CERE asbl* [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/naitre-humain-naitre-aux-liens/>

<sup>8</sup> « Parents, enfants et numérique. Une étude IPSOS pour l'Open et l'Unaf ». *Open – Observatoire de la Parentalité & de l'Éducation Numérique* [en ligne]. 2022. [Consulté le 19 août 2022]. Disponible à l'adresse :

[https://www.open-asso.org/wp-content/uploads/2022/02/Etude\\_OPEN\\_UNAF\\_IPSOS\\_Parents\\_enfants\\_numerique.pdf](https://www.open-asso.org/wp-content/uploads/2022/02/Etude_OPEN_UNAF_IPSOS_Parents_enfants_numerique.pdf)

<sup>9</sup> GODARD, Philippe, 2021. *Pédagogie pour des temps difficiles. Cultiver des liens qui nous libèrent*. Montréal (Québec), éd. écosociété, p. 78-79.

<sup>10</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Smartphone>

<sup>11</sup> La 3G est présente depuis 2005 sur notre territoire.

<sup>12</sup> [https://www.astel.be/info/les-grandes-dates-de-l-histoire-du-gsm-et-des-telecoms-en-belgique\\_374](https://www.astel.be/info/les-grandes-dates-de-l-histoire-du-gsm-et-des-telecoms-en-belgique_374)  
<https://fr.wikipedia.org/wiki/4G>

en 2017, 56%<sup>13</sup>... La progression continuera de manière exponentielle pour dépasser désormais 90% de la population.

## L'incidence de l'exposition précoce et excessive aux écrans sur le langage

De nombreux·ses professionnel·les (de la santé ou de l'éducation) travaillant auprès de jeunes enfants observent ces dernières années une augmentation de troubles chez des enfants surexposés aux écrans. Ainsi, des médecins français·es parlent désormais de TESE, pour « troubles de l'enfant surexposé aux écrans », et de syndrome EPEÉ, pour « exposition précoce et excessive aux écrans », pour un tableau clinique ressemblant à l'autisme<sup>14</sup>.

Depuis 2017, le Dr Ducanda alerte activement parents et professionnel·les sur la nocivité des écrans pour les tout-petits. Elle-même déclare recevoir sept fois plus de petit·es patient·es présentant un ou plusieurs troubles (retards de développement ou troubles de comportement), de gravité variée, qu'il y a 15 ans<sup>15</sup>. En France, entre 2010 et 2018, on note une augmentation très importante du nombre d'enfants (de 2 à 11 ans) présentant de tels troubles. Les troubles du langage, plus particulièrement, ont augmenté de 94 %<sup>16</sup>. Trois cas de figure se présentent : l'absence de langage, un langage pauvre ou un langage inadapté. Dans ce dernier cas, dit « pseudo-langage », l'enfant parle sans comprendre ce qu'il dit ou ce qu'on lui dit. Ce pseudo-langage peut se manifester de diverses façons, dont l'écholalie – l'enfant répète la dernière phrase ou le dernier mot entendu, ou entendu à un autre moment – ou les réponses inadéquates – l'enfant ne comprend pas la question et répond à côté<sup>17</sup>.

## L'acquisition du langage : « un fait de socialisation et de relation<sup>18</sup> »

C'est dans l'interaction avec d'autres personnes – en premier lieu ses figures d'attachement principales, que sont généralement ses parents – que le tout-petit intègre le langage, que les mots prennent sens et consistance pour lui-elle, car « ils sont émis par un humain qui le regarde et s'adresse à lui en décryptant ce qu'il vit, expérimente, éprouve<sup>19</sup> ». L'apprentissage du langage est donc *social*, et « repose sur la transmission, la pratique et la répétition<sup>20</sup> ».

---

<sup>13</sup> Voir les différents baromètres publiés par l'Agence du numérique depuis 2010. [Consultés le 19 août 2022]. Disponibles à l'adresse :

<https://www.digitalwallonia.be/fr/publications/archives-barometres/>

<sup>14</sup> DUCANDA, 2021, p. 108 et 129.

<sup>15</sup> DUCANDA, 2021, p. 18.

<sup>16</sup> DUCANCA, 2021, p. 29.

<sup>17</sup> Il s'agit alors par exemple d'un enfant qui répond « bleu » à la question « à qui appartiennent ces chaussures ? », parce qu'il a tellement entendu l'écran répéter les couleurs que, dès qu'il voit un objet de couleur, il nomme celle-ci...

Cet exemple, ainsi que beaucoup d'autres, est relaté par le Dr Ducanda.

DUCANDA, 2021, p. 81-82.

<sup>18</sup> QUENTEL, Jean-Claude, DENEUVILLE, Anne, 2021. *L'entrée dans le langage*. Yapaka.be, Temps d'Arrêt / Lectures, n° 123, p. 20.

<sup>19</sup> DUCANDA, 2021, p. 53.

<sup>20</sup> REY, ROMAIN, DEMARTINO, DEVEZE, 2019, p. 5.

En outre, si la capacité visuelle ne demande ni transmission particulière, ni adaptation corporelle – car l'organe de perception de la vue est présente depuis la naissance –, il en va autrement pour le langage. En effet, l'humain n'a pas d'organes spécifiques pour la production acoustique des sons, qui se fait en détournant des organes – les lèvres et les muqueuses dans le larynx – de leur fonction première. C'est pourquoi « l'enfant [...] passera beaucoup de temps à écouter puis à tenter, à se tromper, à essayer de nouveau avant d'atteindre la cible. Dans toutes les cultures du monde, cela demande, de la part des adultes, un investissement inscrit dans la durée<sup>21</sup> ».

Afin de fabriquer la parole dans la bouche, il s'agit de coordonner le son laryngé – produit par la vibration des plis vocaux au passage du flux continu de l'air – avec le souffle et la prononciation vocalique. Ceci est d'une très grande complexité et nécessite des années d'entraînement : « les parents, les éducateurs, les passeurs de langue ont donc besoin de beaucoup de patience et de bienveillance pour transmettre à leurs enfants leur langue maternelle<sup>22</sup> ». Car tout est à construire ! Et les spécialistes d'insister sur la nécessité vitale de « prendre le temps de pratiquer en conscience les gestes vocaux dans un jeu de transmission entre adultes et enfants » : « l'enfant [...] est en grande difficulté sociale et cognitive si les adultes ne mettent pas tout en œuvre pour lui transmettre cette pratique langagière<sup>23</sup> ». Rien ne peut en effet remplacer la capacité humaine à moduler sa voix en fonction de ses états émotionnels en harmonie avec ceux du tout-petit :

les parents ajustent leurs intonations, leur regard et leur attitude corporelle de telle façon que les acquisitions linguistiques des enfants sont supportées non seulement par les mots qu'ils entendent, mais aussi par les regards échangés et les attitudes corporelles des uns et des autres<sup>24</sup>.

La relation est ainsi tout à fait centrale en ce qui concerne l'acquisition du langage, car « c'est à travers elle que cet apprentissage se fait ; il n'emprunte pas d'autre voie<sup>25</sup> ». L'enfant se forge en même temps un savoir sur le monde, directement issu de ses rapports avec son entourage.

## Les écrans : une entrave aux interactions

Le problème majeur des écrans est qu'ils ne sont pas vecteurs d'interactions : jamais ils ne créent de lien entre le mot (le signifiant) et l'élément de la réalité auquel il renvoie (le signifié). Un écran qui parle – même un écran dit « interactif », ce qui est une appellation mensongère – n'aidera pas un tout-petit à développer le langage, au contraire : il le bombarde de mots qui ne veulent rien dire pour lui-elle<sup>26</sup>. Le langage parlé est en effet le résultat combiné de deux modalités sensorielles : dès quatre ou cinq mois, l'enfant prête attention non seulement à ce qu'il-elle entend lorsque quelqu'un lui parle, mais aussi à ce qu'il-elle voit. C'est pourquoi le petit enfant a besoin de regarder les mouvements de la bouche de l'adulte qui lui parle pour apprendre à parler. Il-elle découvre ainsi des équivalences intermodales entre ce qu'il-elle perçoit par l'ouïe

---

<sup>21</sup> REY, ROMAIN, DEMARTINO, DEVEZE, 2019, p. 14-15.

<sup>22</sup> REY, ROMAIN, DEMARTINO, DEVEZE, 2019, p. 16.

<sup>23</sup> REY, ROMAIN, DEMARTINO, DEVEZE, 2019, p. 26 et 27.

<sup>24</sup> TISSERON, Serge, 2018. *Les dangers de la télé pour les bébés*. Toulouse, éd. érès, p. 76.

<sup>25</sup> QUENTEL, DENEUVILLE, 2021, p. 20-21.

<sup>26</sup> Ce phénomène dit de « déficit vidéo » a été mis en évidence par des chercheurs américains dès 1999. DUCANDA, 2021, p. 54-55.

et par la vue, « ces acquis sont particulièrement importants pour le développement du langage », soulignent les scientifiques<sup>27</sup>.

Rien ne fait sens pour le tout-petit devant un écran ; toutes les vidéos et applications dites « éducatives » n'ont donc rien de pédagogique car elles ne permettent pas cette synchronisation essentielle dans l'acquisition du langage :

on sait que la synchronisation de la vue et de l'ouïe propre au langage parlé (à la milliseconde près et au niveau exact de la bouche) ne peut être reproduite sur les écrans ; raison pour laquelle des émissions de télévision ou des DVD ne sauraient servir à apprendre une langue. En revanche, lorsqu'on place des enfants devant des écrans, leur développement langagier en est affecté, ralenti<sup>28</sup>.

Ce phénomène est également lié à l'activation des neurones miroirs<sup>29</sup>, impliqués dans l'apprentissage par imitation et dans les relations sociales. Ils ne s'activent qu'au sein d'une même espèce, ici l'espèce humaine. La découverte des neurones miroirs en 1990 pointe l'importance de la relation et de l'interaction humaines dans les apprentissages de l'individu. Cette fonctionnalité cérébrale explique dès lors que le petit enfant qui entend un mot de la bouche d'un humain pourra le retenir au bout de deux ou trois fois – contre 50 à 60 fois s'il l'entend par l'intermédiaire d'un écran<sup>30</sup>... De même, l'activation des neurones miroirs permet au nouveau-né, dès son premier mois de vie, d'imiter les expressions faciales des adultes : il-elle s'efforce de retraduire ce qu'il-elle voit à travers ses mimiques, et acquière ainsi progressivement la motricité nécessaire à l'articulation et au langage<sup>31</sup>.

Lorsque les écrans s'interposent entre le parent et l'enfant – dans les mains de l'un ou de l'autre, mais aussi de manière périphérique, comme une télévision allumée dans la pièce –, ils entravent la relation et les possibilités d'interactions humaines qui, répétons-le, sont le seul et indispensable moyen pour que le tout-petit développe le langage. Ainsi, déjà en 2008, une étude de Schmidt<sup>32</sup> montre que la télévision nuit au développement des capacités d'attention et de concentration d'un enfant de moins de trois ans s'il-elle joue dans une pièce où elle est allumée et cela, même s'il-elle ne la regarde pas. La télévision le perturbe dans ses jeux spontanés, ceux-ci durent moins longtemps et cela laisse présager de difficultés ultérieures de concentration et d'attention. Ces résultats seront corroborés par une étude longitudinale de Pagani<sup>33</sup> qui souligne

---

<sup>27</sup> SPITZER, Manfred, 2019. *Les ravages des écrans. Les pathologies à l'ère numérique*. Paris, éd. L'Échappée, p. 204.

<sup>28</sup> SPITZER, 2019, p. 205, qui se base sur les études de :

PONS, F., et al., 2015. « Bilingualism modulates infants' selective attention on the mouth of a talking face ». *Psychological Science*.

KUHL, P.K., et al., 2003. « Foreign-language experience in infancy : Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning ». *PNAS*. 100, p. 9096-9101.

<sup>29</sup> Pour en savoir plus sur l'importance des neurones miroirs dans les apprentissages humains, voir par exemple : <https://parcoursduloupblanc.com/neurones-miroirs/> [Consulté le 7 septembre 2022]

<sup>30</sup> DUCANDA, 2021, p. 82.

<sup>31</sup> SPITZER, 2019, p. 213-214.

<sup>32</sup> SCHMIDT, Marie Evans, et al., 2008. « The Effects of Background Television on the Toy Play Behavior of Very Young Children ». *Child Development* [en ligne]. Volume 79, Issue 4, p. 1137-1151. [Consulté le 7 septembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2008.01180.x>

<sup>33</sup> PAGANI, Linda, et al., 2010. « Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood ». *Arch Pediatr Adolesc Med*. [en ligne]. 164(5), p. 425-431. [Consulté le 7 septembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/383160>

le fait que les enfants ayant grandi avec les écrans sont globalement moins autonomes, moins persévérants et moins habiles socialement.

## L'importance de la sensibilisation

Il est urgent de déconstruire les nombreuses fausses idées – véhiculées en toute impunité par les publicitaires – concernant le numérique en lien avec les apprentissages et le développement de l'enfant. À titre d'exemple, nous mettons en garde contre un message actuellement trop répandu : ce ne seraient pas les écrans qui seraient nocifs en soi, mais leur usage qui serait inapproprié... Or, les écrans sont bel et bien nuisibles pour les tout-petits ; ils devraient être bannis en-dessous de 2 ans, et utilisés avec parcimonie et discernement pour les enfants plus âgés. De plus, sous-entendre que seul-es les usager-es seraient responsables d'éventuels dommages au niveau de leur santé ou celle de leur enfant discolpe les fabricants, qui commercialisent pourtant sans scrupules des outils numériques particulièrement inadaptés et dangereux pour la santé des enfants.

Les parents eux-mêmes se disent très préoccupés par la question des écrans en famille, où ceux-ci sont une importante source de conflits et de difficultés. Selon une récente enquête française, près d'un parent sur deux attend davantage d'accompagnement – des outils pédagogiques, notamment non-numériques, des ateliers ou formations de sensibilisation ainsi que des solutions techniques<sup>34</sup>. Par ailleurs, les parents ne sont évidemment pas égaux en termes d'accès à l'information et de contexte de vie : « le recours effréné aux médias paraît être avant tout le symptôme d'un isolement et d'une sociabilité réduite<sup>35</sup> », souligne Sophie Jehel<sup>36</sup>. Dans ses travaux, elle note aussi que

dans les classes populaires, les médias bénéficient d'une autorité forte, accrue par le marketing de « l'interactivité » des tablettes. Ils représentent des formes d'occupation d'autant plus avantageuses qu'elles peuvent se prévaloir d'une aura éducative. En ce sens, les médias électroniques rendent d'autant plus complexes la résistance à leurs stratégies marketing<sup>37</sup>.

Au vu de l'omniprésence des interfaces numériques dans nos vies, il est indispensable qu'une véritable politique de santé publique envoie des signaux clairs sur la nocivité des écrans pour les enfants en direction de tous les adultes ayant en charge des enfants, que ce soient les parents ou les professionnel·les<sup>38</sup>. Outre le professionnel·les de la santé, il nous semble indispensable que les différent·es acteur·rices de la petite enfance et de l'enseignement soient rapidement sensibilisé·es à cette problématique et davantage formé·es à la reconnaissance des troubles

---

<sup>34</sup> OPEN, UNAF, « Parents, enfants et numérique ».

<sup>35</sup> JEHEL, Sophie, 2018. « Les médias dans les apprentissages informels de la petite enfance : inégalités des stratégies parentales face aux stratégies marketing des industries médiatiques ». *Les cultures médiatiques de l'enfance et la petite enfance* [en ligne]. p. 68. [Consulté le 19 août 2022]. Disponible à l'adresse : [https://docs.wixstatic.com/ugd/d232ed\\_36050e100d484dbba80e00acd0df5477.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/d232ed_36050e100d484dbba80e00acd0df5477.pdf)

<sup>36</sup> Sophie Jehel est spécialiste des sciences de l'information et de la communication.

<sup>37</sup> JEHEL, 2018, p. 59.

<sup>38</sup> DUBOIS, Karin, 2020. « Quand les écrans sabotent l'apprentissage et impactent le développement des enfants. Le nouveau fléau des familles ». *CPCP* [en ligne]. [Consulté le 7 septembre 2022]. P. 33. Disponible à l'adresse : <http://www.cpcp.be/wp-content/uploads/2020/05/ecrans-developpement-enfants.pdf>

associés à la surexposition précoce aux écrans, afin de pouvoir informer et accompagner plus rapidement et efficacement tous les parents, en particulier ceux dont les jeunes enfants sont en détresse langagière.



# Jouer pour se développer

2021|7  
[0 – 12 ans]

*Tous les enfants jouent, quelles que soient les conditions environnantes.  
Que ce soit la guerre, la misère, la faim ou l'abondance, nos enfants jouent.  
Ils se saisissent de chaque lambeau d'occasion de jouer qui passe à leur portée<sup>1</sup>.*

Par Annick Faniel

Mots-clés : santé / bien-être, environnement / écologie

Il n'est pas rare d'entendre un enfant réclamer la possibilité de jouer, à l'école, lors d'un stage, ou même à la maison... « La madame nous a laissés jouer » dit une petite fille de quatre ans qui revient de son stage de danse. Une autre enfant en pleurs témoigne du peu de temps dont elle dispose pour jouer maintenant qu'elle est à l'école primaire. Jouer. Comme le souligne la citation en exergue, tous enfants jouent, ils aiment jouer et ils en ont besoin. Mais qu'est-ce que cela représente réellement?

En vue de mieux le comprendre, il nous semble intéressant de questionner les représentations qui sont souvent véhiculées quand on parle du jeu. Aujourd'hui encore, le verbe jouer tend à se résumer à son étymologie latine première qui est « s'amuser, folâtrer; plaisanter, badiner ». De manière générale, dans notre société de production, jouer est souvent associé à une perte de temps, de l'oisiveté et est considéré comme « non sérieux », voire inutile. Une distinction entre le jeu et l'activité est par conséquent souvent opérée par les adultes<sup>2</sup> (parents ou professionnels) : « dans certains milieux d'accueil, il est habituel pour le professionnel, pendant les transmissions d'informations à propos de chaque enfant, de raconter s'il a bien joué et s'il a « fait » des activités ». Cette distinction introduit d'emblée une hiérarchie entre les deux situations. Le verbe « jouer » renvoie aux jouets, aux comportements spontanés, aux interactions entre enfants. De ce fait, les parents pensent que leur enfant a joué à la crèche comme il peut jouer à la maison. Ils y voient juste un signe de bonne santé et de bonne adaptation au mode d'accueil. L'expression « faire une activité » a un écho différent dans les familles, car elle renvoie aux notions de projet, d'objectif, de résultat, de progression. Un autre mot utilisé pour nommer les activités, « atelier », a un sens voisin, puisqu'il renvoie au lieu dans lequel les tâches sont effectuées<sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> STERN, André, 2017. *Jouer. Faisons confiance à nos enfants*, Actes Sud, p.21.

<sup>2</sup> LEVINE, Fabienne-Agnès, 2018. « Faut-il proposer des activités aux jeunes enfants ? ». In : *Les pros de la petite enfance* [en ligne]. 17 mars 2018. [Consulté le 5 janvier 2022]. Disponible à l'adresse : [https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/faut-il-proposer-des-activites-aux-jeunes-enfants?fbclid=IwAR2G-iR5Vyu7V73bjwEBgi3A0RAXFTiGOUqpWN\\_BjG3YAimW-k4sBjs6dEg](https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/faut-il-proposer-des-activites-aux-jeunes-enfants?fbclid=IwAR2G-iR5Vyu7V73bjwEBgi3A0RAXFTiGOUqpWN_BjG3YAimW-k4sBjs6dEg)

<sup>3</sup> LEVINE, 2018.

Pourtant, comme le rappelle Jean Epstein<sup>4</sup>, « le jeu n'est pas le jouet ! Un enfant joue sa vie : ses plaisirs, ses peurs, sa vie sociale, etc., c'est son boulot ! ». « Le jeu n'est pas structuré, il est spontané, il est partout » nous indique Jean-Michel Bocquet<sup>5</sup>. Jouer est donc essentiel à l'enfant et plus globalement à l'être humain, dès son plus jeune âge. Mais pour quelles raisons ?

## De la dépendance à la découverte : jouer, jouer, jouer !

Dès sa naissance, l'être humain est un être social interdépendant. Cela signifie qu'une fois venu au monde, le nourrisson est dans un état d'immaturation qui le place en dépendance sociale. L'enfant grandit et se développe donc dans les interactions précoces<sup>6</sup> et une présence de qualité<sup>7</sup>, inévitables à sa survie. Il s'appuie sur l'adulte pour apprendre, comme l'explique Ghislaine Dehaene<sup>8</sup>, pédiatre et directrice de recherche au CNRS ; il bénéficie des connaissances que l'adulte a déjà acquises. Il apprend dans et par la relation ; les petits savent qu'ils sont enseignés et les adultes enseignent à leurs petits.

Par ailleurs, les recherches en psychologie du développement et en neurosciences montrent globalement que les enfants possèdent dès leur naissance des connaissances qui guident les acquisitions futures en sélectionnant dans l'environnement les éléments qui leur permettent d'activer et de spécifier ces connaissances *a priori*<sup>9</sup>. Ces dernières viendraient de l'évolution humaine et permettraient au cerveau de l'enfant d'être, en quelque sorte, « précablé », prêt à traiter de l'information, même mathématique, logique ou relevant des lois de la physique, pour s'adapter à l'environnement.

Ces prédispositions fournissent au petit humain des aptitudes nécessaires à sa survie et son développement. On sait donc aujourd'hui que le bébé est loin d'être passif, il s'inscrit dans son environnement et en est acteur. A ce titre, il appréhende le monde à travers ses expérimentations, à travers le jeu. « L'enfant qui joue découvre ses capacités à faire et à être, s'adapte à son environnement, s'ouvre aux autres, appréhende l'espace, le temps, et se prépare ainsi doucement à sa vie future. Si l'enfant crée des activités ludiques, c'est pour comprendre le monde et y vivre sereinement<sup>10</sup> ». Le verbe jouer, dans le sens de « expérimenter » peut donc se conjuguer avec la venue au monde et va accompagner l'individu tout au long de sa vie.

---

<sup>4</sup> Jean Epstein est psychosociologue spécialiste de la petite enfance. Cofondateur du GRAPE (Groupe de Recherche et d'Action Petite Enfance). [Consultée le 29 novembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.yapaka.be/auteur/jean-epstein>

<sup>5</sup> Jean-Michel Bocquet est chargé de cours à l'université Paris-Nord Sorbonne en sciences de l'éducation.

<sup>6</sup> ACHEROY, Christine, 2021. « Naitre humain, naitre aux liens ». CERE asbl [en ligne]. Septembre 2021. [Consultée le 29 novembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/naitre-humain-naitre-aux-liens/>.

<sup>7</sup> Information extraite de la capsule « Grandir avec les écrans », de l'Action Innocence Suisse. [Consultée le 29 novembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.youtube.com/watch?v=YPUd1J-JWZQ>

<sup>8</sup> Ghislaine Dehaene est également directrice du laboratoire de Neuroimagerie du développement, Inserm-CEA.

<sup>9</sup> Elizabeth Spelke, spécialiste américaine de la psychologie cognitive, et Normand Baillargeon, enseignant et universitaire canadien, Professeur en Sciences de l'éducation, sont les porteurs de ces recherches et théories.

<sup>10</sup> MARINOPOULOS, Sophie, 2017. *Jouer pour grandir*. Temps d'Arrêt, Yapaka.be [en ligne]. Octobre 2017. [Consultée le 29 novembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/60-jouer-marinopoulos-2017-web.pdf>

## Jouer pour apprendre et apprivoiser le réel

Mû par sa curiosité, l'enfant observe, scrute, fouille, examine, cherche, teste.... Son cerveau lui envoie de la dopamine, ce qui lui donne du plaisir et favorise ses recherches. Josette Serres<sup>11</sup> affirme que le jeu est un concept d'adulte, précisant par-là que l'enfant ne joue pas mais qu'il explore, cherche à comprendre et effectue ce travail très sérieusement, même s'il le fait avec beaucoup de plaisir et d'émerveillement face à ce monde nouveau pour lui.

Le jeu est donc la base de la construction des connaissances pour accéder à une représentation cohérente du monde, mais aussi à pouvoir appréhender, supporter, apprivoiser le réel. Lorsque l'enfant s'interroge sur les lois qui régissent son environnement, il procède en petit scientifique, par hypothèses et expérimentations pour validation. « Le fait de jouer est sérieux, c'est une activité de santé qui engage son équilibre et à laquelle il se consacre entièrement pendant les premières années de sa vie<sup>12</sup> ». En ce sens, jouer constitue un besoin aussi important que boire, respirer ou manger.

A travers le jeu, c'est-à-dire ses explorations, ses tests, l'enfant apprend. Outre sa compréhension du monde, ce travail participe fondamentalement à son développement personnel, relationnel, affectif, sensuel mais aussi cognitif. Prenons l'exemple de deux enfants qui « jouent au docteur ». Outre le fait de produire de l'amusement, ce jeu permet aux enfants d'effectuer un tas d'apprentissages : ceux de l'altérité et du consentement dans la relation à l'autre (est-ce que je peux te toucher ? Où puis-je te toucher ? De quelle manière ?), du « prendre soin » (je te soigne avec de la crème, un onguent...), de la découverte des matières (la texture de la peau, le chaud, le froid, le tissu, le bois...), de la diversité et de la différence (tu es chatouilleux là et pas moi, tu aimes quand je fais ceci ou cela, (pas) comme moi...). Chaque moment de jeu représente dès lors une mine de découvertes, d'informations et d'acquisitions pour l'enfant.

De manière générale, « jouer contribue à une société plus humaine<sup>13</sup> » explique la psychologue Kathy Hirsh-Pasek. « Quand on joue, on se préoccupe des souhaits des autres. On distribue les rôles, et en apprenant à donner et à prendre, on apprend les règles nécessaires pour prendre part ensuite à la société civile et démocratique<sup>14</sup> ». Ainsi, lorsque les enfants jouent les uns avec les autres, ils pratiquent les compétences sociales et les valeurs fondamentales de leur vie. Par essence, dans les jeux sociaux (c'est-à-dire des jeux où il y a plus d'un joueur), on coopère, on est attentif aux besoins d'autrui, on prend des décisions au consensus. Notons au passage que les jeux à caractère sexuel ou mettant en scène la sexualité ont donc la même fonction que les autres jeux : mettre en scène des préoccupations intérieures et tenter d'élaborer ou d'intégrer des événements extérieurs vécus, observés ou entendus. De plus, le caractère sexuel d'un jeu est à appréhender du point de vue de l'enfant et de son niveau de développement et non de notre point de vue d'adulte.

---

<sup>11</sup> Josette Serres est docteure en psychologie du développement, d'abord chercheuse au CNRS sur le développement cognitif du tout-petit, puis formatrice petite enfance sur le terrain.

<sup>12</sup> MARINOPOULOS, 2017.

<sup>13</sup> Extrait de l'interview dans le cadre du documentaire « Le pouvoir du jeu ». [Consulté le 29 novembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.arte.tv/fr/videos/109934-000-A/le-pouvoir-du-jeu/>

<sup>14</sup> *ibidem*

A travers ses recherches, Stuart Brown<sup>15</sup> démontre que le jeu impliquant l'activité physique tend à rendre l'être humain plus intelligent, plus courageux, voire plus gentil. Il constate un langage corporel différent selon qu'on est dans le jeu ou le combat. Le jeu se fait sans aucune domination de part et d'autre. Il profite à notre corps et à notre esprit. *A contrario*, les enfants privés de jeu ne vivent pas le genre d'expérience qui les préparent à naviguer efficacement dans le monde imprévisible des adultes. Et lorsque la fréquence de jeu diminue, Stuart Brown observe une augmentation de la fréquence de psychopathologies ou de dépressions, que ce soit chez l'enfant ou l'adulte. Il cite à ce propos Brian Sutton-Smith, théoricien du jeu : « Le contraire du jeu n'est pas le travail, c'est la dépression ». Selon lui, jouer rend plus compétent, plus solide, pour affronter ensuite la vie réelle ; ça favorise la sécurité affective et ça développe des compétences qui feront de l'individu un adulte plus serein et plus fort.

## Le jeu libre et la prise de risque

Chaque enfant est singulier dans la manière d'aller à la rencontre du monde et de le comprendre et en ce sens, il va construire sa propre expérience de la vie. Jouer est la seule interface entre le monde imaginaire et le monde réel. Ainsi, les enfants peuvent par exemple parfois attribuer une existence à des objets, parfois différente de ce pourquoi ils sont conçus à la base, ils peuvent en faire leur sujet de jeu, selon l'inspiration. Non seulement les enfants s'adaptent au monde, mais ils le façonnent à leur mesure. Avec le jeu dit libre, qui a lieu lorsqu'un enfant choisit lui-même à quoi il joue, avec qui, avec quoi et comment, l'enfant choisit, invente et organise ses jeux selon ses préférences et ses champs d'intérêt. Il suit alors ses idées sans avoir un objectif ou un résultat précis en vue ni aucune contrainte de temps<sup>16</sup>. C'est la singularité, la diversité, la différence, c'est être capable de supporter que des enfants ne grandissent pas de la même manière. Le jeu libre est toujours adapté au rythme de l'enfant dans son individualité.

Si de surcroît le jeu est risqué, il offre à l'enfant de l'incertitude, un rapport au danger<sup>17</sup>. Par ses recherches et projets avec la participation des enfants, en jouant à l'extérieur avec eux, Ellen Beate Hansen Sandseter, professeure du QMUC en Norvège, a pu mieux comprendre l'approche du monde par les enfants, car souvent, dit-elle, ce sont les points de vue des adultes qui sont évoqués. Elle relève ainsi cinq caractéristiques et éléments propres au jeu dit risqué : le feu, la vitesse, des outils dangereux, une exploration solitaire et la hauteur (« les enfants vont spontanément grimper et n'ont pas peur de la hauteur<sup>18</sup> »). Les enfants ont pu exprimer leurs sensations physiques – « ça patouille dans mon ventre, mon cœur fait boum boum boum... Ils ont pu parler de leur peur...<sup>19</sup> » et les constats sont les suivants : le jeu libre et risqué permet à l'enfant d'appivoiser sa peur, de domestiquer la hauteur. Il apprend à évaluer ses capacités et ses limites, à développer son jugement et sa prise de décision, à surmonter ses peurs, à développer sa capacité à s'autoprotéger et à développer sa confiance en lui.

---

<sup>15</sup> Stuart Brown est un pionnier dans la recherche sur le jeu. Voir [Consulté le 29 novembre 2022]:

[https://www.ted.com/talks/stuart\\_brown\\_play\\_is\\_more\\_than\\_just\\_fun?language=fr](https://www.ted.com/talks/stuart_brown_play_is_more_than_just_fun?language=fr)

<sup>16</sup> POINT, Mathieu, 2021. « Le jeu libre ». In : *Naître et grandir* [en ligne]. Octobre 2021. [Consulté le 29 novembre 2022]. Disponible à l'adresse :

[https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1\\_3\\_ans/jeux/fiche.aspx?doc=bg-naitre-grandir-jeu-libre](https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=bg-naitre-grandir-jeu-libre)

<sup>17</sup> Voir à ce propos : FANIEL, Annick, 2017. « De l'importance de la prise de risque dans l'éducation et le développement moteur de l'enfant ». CERE asbl [en ligne]. Janvier 2017. [Consulté le 29 novembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/prise-de-risque-education-enfant/>

<sup>18</sup> Extrait d'interview d'Ellen Beate Hansen Sandseter, dans le documentaire « Le pouvoir du jeu ».

<sup>19</sup> *Ibidem*

Ce développement souligne à quel point le jeu fait partie intégrante de la vie de l'être humain dès sa naissance, qu'il lui est utile et nécessaire pour évoluer dans le monde. Nous avons pu voir que le jeu touche à toutes les sphères du développement : motrice, affective, sociale, cognitive, langagière... A travers le jeu, l'enfant peut réfléchir, apporter des solutions à un problème, apprendre à s'exprimer, à communiquer, à développer ses habiletés sociales et motrices. Par conséquent, lorsqu'un enfant joue, il se développe dans toute sa globalité. Voilà pourquoi les enfants ont raison de réclamer du temps pour jouer : c'est une activité qui leur est vitale pour leurs apprentissages.



# Être ado à l'heure de smartschool

2022 | 8  
[12 – 18 ans]

Par Bertrand Leterme et Christine Acheroy

Mots-clés : technologies numériques ; école

*Les logiciels de vie scolaire, tels que Smartschool (leader du marché en Belgique), bouleversent le milieu scolaire et les relations au sein du triangle élève – professeurs – parents (ou tuteurs). Bien plus que d'être la simple version moderne (numérique) de l'ancien support papier (journal de classe, cahier de notes...), nous faisons l'hypothèse que ces logiciels changent de manière fondamentale la nature du rapport des adolescent-es vis-à-vis de l'institution scolaire. Au-delà de son efficacité, un outil comme Smartschool est peu questionné quant à son impact sur la construction des adolescent-es en termes de responsabilité et autonomie, de liberté, de relation et de transmission de valeurs.*

Smartbit, l'entreprise derrière l'application Smartschool, a été fondée en 2003 dans le Limbourg. Actuellement Smartschool équipe autour de 60 % des écoles primaires et secondaires flamandes, et un peu plus d'une école secondaire francophone sur cinq. Smartschool se profile ainsi comme l'un des leaders du marché des logiciels de vie scolaire en Belgique. À l'aide de différents modules, Smartschool permet notamment de : tenir un journal de classe en ligne, faire le suivi des présences, échanger des messages et des fichiers, encoder les points des élèves, partager des cours ou d'autres fichiers avec les enseignant-es et/ou les élèves, fixer des rendez-vous, etc. Parmi les autres logiciels adoptés par des établissements scolaires francophones, citons Pronote EDT (qui domine le marché en France), Caroline Connect, Classroom<sup>1</sup>... Les modules disponibles varient d'un logiciel à l'autre et certains s'articulent en complément d'autres outils pédagogiques, comme B-School, conçu pour gérer la vie quotidienne des écoles à côté de Microsoft 365 ou de la G-Suite de Google.

Le côté pratique et efficace de ces logiciels favorise l'adhésion générale des acteurs scolaires à leurs usages. Du côté des directions d'école, plus personne n'imaginerait composer des horaires de cours en se passant de ces outils. Certaines problématiques comme le stockage et l'utilisation des données à caractère personnel font certes l'objet de débats récurrents. Smartbit et Smartschool ne font pas exception, puisque l'utilisation de l'application implique d'accepter que les *cookies* de navigation et autres informations personnelles (adresse IP, géolocalisation, etc.) soient collectés et analysés.

---

1 D'HOINE, Hedwige, Service général du numérique éducatif, 2019. *Les outils numériques de communication entre les parents et l'école* [en ligne]. Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement. 30 p. [Consulté le 29 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=15079&do\\_check=HJCSFLTHRN](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=15079&do_check=HJCSFLTHRN)

Bien que certaines balises ou règles puissent être adoptées (charte d'utilisation, droit à la déconnexion...), le bouleversement sociétal apporté par le numérique touche l'école de plein fouet. Certaines des implications sont régulièrement abordées dans le débat public. Par exemple, on s'inquiète du risque d'accroissement des inégalités scolaires lié à la fracture numérique<sup>2</sup> : l'utilisation intensive des outils numériques (pré-) suppose que les adolescent·es (et leurs parents) en soient équipés et qu'ils·elles soient formé·es à leur utilisation. Comme pour d'autres usages, les services numériques offerts ou utilisés dans le cadre scolaire « bénéficient avant tout aux [personnes] multi-connecté[e]s et [...] disposant de solides compétences numériques<sup>3</sup> ». Autre thème de discussion récurrent, le temps d'exposition aux écrans des jeunes sera sérieusement revu à la hausse si de plus en plus de tâches se font en ligne (journal de classe, remise des travaux...).

Toutefois, en dehors de ces questions, relativement peu d'analyses se penchent sur les effets de ces applications sur le développement des adolescent·es. Comment ces pratiques émergentes influent-elles sur les processus particuliers que vivent les adolescent·es et à travers lesquels ils·elles deviennent adultes ?

## L'adolescence, période d'émancipation

L'adolescence est une période de transition de l'enfance vers l'âge adulte où « les repères qui vont permettre de soutenir par soi-même son existence sont à installer<sup>4</sup> ». Pour Quentel, cela implique une nouvelle forme d'existence sociale : prendre place dans le monde avec une posture relationnelle différente de celle de l'enfance. Il s'agit d'un chemin d'« exploration de l'identité<sup>5</sup> » et de maturation psychique vers l'autonomie et la responsabilité sociale.

L'adolescent·e ne veut plus être traité·e comme un·e enfant ; être « gouverné·e ». Il·elle veut s'émanciper de son enfance<sup>6</sup>. Il·elle a besoin de liberté, de considération, mais aussi d'être traité·e comme une personne à part entière<sup>7</sup>. Il·elle a aussi besoin de confiance, de dialogue et de prendre des responsabilités<sup>8</sup>.

Il nous semble donc pertinent de questionner l'usage des logiciels de vie scolaire par rapport à leurs effets potentiels sur la responsabilité et l'autonomie des adolescent·es, la liberté, la relation (à autrui), ainsi que la transmission des valeurs. Nous les examinerons principalement sous le prisme de l'application Smartschool, sachant que les autres logiciels de vie scolaire offrent peu ou prou les mêmes fonctionnalités.

---

2 FAURE, Laura, BROTCORNE, Périne, VENDRAMIN, Patricia et MARIËN, Ilse, 2022. Baromètre de l'inclusion numérique [en ligne]. Fondation Roi Baudouin. 72 p. [Consulté le 13 janvier 2022]. Disponible à l'adresse : <https://kbs-frb.be/fr/barometre-inclusion-numerique-2022>

3 FAURE et al., 2022, p. 46.

4 QUENTEL, Jean-Claude, 2011. *L'adolescence aux marges du social*. Yapaka.be, p. 28.

5 D'après Erikson. Source : TURKLE, Sherry, 2015. *Seuls ensemble. De plus en plus de technologies de moins en moins de relations humaines*. Paris, Éditions L'Échappée, p. 284.

6 FIZE, Michel, 2009. *Antimanuel d'adolescence. Toute la vérité rien que la vérité sur les adolescents*. Paris, Les Éditions de l'Homme, p. 70 et 75.

7 FIZE, 2009, p. 125.

8 FIZE, 2009, p. 162.

## La responsabilité et l'autonomie

Pour Quentel l'adolescence est souvent assimilée à l'âge de l'irresponsabilité, mais celle-ci est en fait imposée à l'adolescent·e par la société<sup>9</sup>. Les logiciels de vie scolaire ne sont pas neutres à cet égard. Si nous prenons par exemple le remplacement (ou le doublement) du journal de classe personnel par la mise en ligne des informations sur Smartschool, c'est la responsabilité de la prise en charge de l'organisation de son travail qui est enlevée à l'adolescent·e. Smartschool étant consultable partout et à tout moment, l'adolescent·e peut largement se reposer sur les informations mises en ligne par l'enseignant·e. De plus, vu que généralement les parents (ou tuteurs) disposent eux aussi d'un compte d'accès à Smartschool, l'infantilisation des adolescent·es s'en trouve renforcée : de chaque côté du journal de classe virtuel, des adultes pensent pour lui·elle.

Typiquement, le·la professeur·e est tenté·e d'envoyer un rappel sur Smartschool : il·elle sait que dans ce cas un plus grand nombre de travaux seront rendus à temps, mais cela se fait au détriment de la responsabilisation des jeunes. De même que « l'enfant relié à son téléphone ne fait pas l'expérience de la solitude, de ce moment où il ne peut compter que sur lui-même<sup>10</sup> », l'adolescent·e relié·e au logiciel de vie scolaire est moins confronté·e au fait de se débrouiller par lui·elle-même.

Officiellement, la Fédération Wallonie-Bruxelles attire l'attention sur la position de l'enfant comme relais de l'information entre l'école et ses parents. Il s'agit d'une « responsabilité essentielle de l'enfant, une source d'autonomie et d'apprentissage également. Il faut qu'il garde ce statut et ce rôle<sup>11</sup> ». Vœu pieux ? Dans la pratique, les outils mis en place tendent à court-circuiter ce relais, au risque que l'adolescent·e devienne objet de la communication, et non sujet.

## La liberté à l'école et en dehors

L'accès aux informations dont les parents disposent via Smartschool réduit l'espace intime de l'adolescent·e, qui désire pourtant se détacher de ses parents. Sherry Turkle a mis en évidence comment le processus de séparation des parents, qu'elle assimile à un rite de passage, « est aujourd'hui profondément transformé par les technologies<sup>12</sup> ». Avec celles-ci, « les adolescents sont moins poussés à développer ce type d'indépendance que nous associons habituellement à l'entrée dans l'âge adulte ». Smartschool peut ainsi constituer un espace intermédiaire où les parents sont toujours présents.

Le logiciel de vie scolaire peut avoir pour effet de « tendre la relation entre les enseignants, les élèves et leurs parents, en contribuant à faire de l'immédiateté la norme<sup>13</sup> ». Ainsi,

---

9 QUENTEL, 2011, p. 14.

10 TURKLE, 2015, p. 274.

11 D'HOINE, 2019, p. 6.

12 TURKLE, 2015, p. 273.

13 TOURETTE, Lucie, 2022, « Dans les lycées et les collèges, la vie scolaire sous Pronote ». *Le Monde diplomatique*. Janvier 2022. p. 1, 20 et 21.

l'enseignant·e qui prend les présences en début du cours notifie immédiatement le bureau des éducateur·trices. De plus, il est possible de paramétrer Smartschool afin que les parents soient automatiquement avertis par l'école en cas de retard ou d'absence de leur enfant. Au-delà du sentiment de sécurité que cela peut procurer aux premiers, l'adolescent·e reste de cette façon sous le contrôle parental même au sein de l'école ; là où auparavant il-elle bénéficiait d'une certaine liberté une fois le domicile quitté. La relation avec l'adulte est mise à mal, car l'adolescent·e veut être traité·e comme un·e égal·e. Pour mûrir, il-elle a besoin qu'on lui fasse confiance. Or, un parent très connecté n'a « plus besoin de faire confiance à son enfant puisqu'il a un accès direct à tout ce qui se passe dans l'établissement scolaire<sup>14</sup> ». Sachant que ce contrôle va parfois jusqu'à utiliser Smartschool pour vérifier le temps mis par l'élève en retard depuis l'entrée de l'école jusqu'à sa classe (pour vérifier qu'il-elle ne traîne pas en chemin), on peut parler d'un véritable « traçage ».

En outre, le risque est réel de voir l'adolescent·e sollicité·e en-dehors des heures scolaires. De façon similaire à ce qui est parfois observé dans la relation « employeur - employé » (envoi de courriels à caractère professionnel en-dehors des heures de travail, vérification du courrier électronique pendant les vacances...), l'élève (et ses parents) est (sont) susceptible(s) de recevoir à n'importe quel moment un message d'un·e professeur·e. Même s'il est possible de décourager cet usage par l'envoi de messages programmés dans le temps, il est indéniable que l'univers scolaire déborde sur la sphère privée des jeunes par l'entremise de Smartschool.

## La liberté dans le parcours scolaire

L'enregistrement – et donc la permanence temporelle – des données concernant le parcours scolaire de chaque enfant et la transmission directe d'informations à l'intention des parents, sans passer par l'enfant, peuvent s'apparenter à un acte intrusif et un contrôle de l'institution scolaire et des parents sur l'adolescent·e.

Tout comme les moteurs de recherche et nos messageries électroniques en savent beaucoup plus sur nous que nous-mêmes, l'accumulation des « données » scolaires individuelles ne risque-t-elle pas de peser sur les choix de l'adolescent·e concernant son parcours scolaire et professionnel ? Pour les écoles flamandes, Smartbit est obligé en concertation avec l'école de transférer les informations concernant le parcours scolaire, les résultats et les absences des élèves au Ministre flamand de l'Éducation et de la Formation (*Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming – Agentschap voor Onderwijsdiensten*) via la plateforme DISCIMUS. À l'heure des algorithmes de gestion des données et de l'intelligence artificielle, le danger est que ces systèmes se substituent en quelque sorte à l'être humain pour la prise de décisions (redoublement, contrôle du parcours scolaire, orientation vers certaines filières...). Il est dès lors permis de se demander si l'affirmation de soi ne devient pas plus difficile si les données récoltées au fil du parcours scolaire indiquent une certaine voie à suivre, au détriment d'autres possibles ? La notion de « loyauté des algorithmes » peut aider à poser certaines balises. Pour satisfaire à

---

14 TOURETTE, 2022.

l'obligation de loyauté envers les utilisateurs, « les plateformes qui utilisent des algorithmes doivent dire ce qu'elles font et faire ce qu'elles disent<sup>15</sup> ».

## La relation

Comme d'autres TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), Smartschool réduit les interactions sociales en face à face : l'information circule sans la parole et la présence d'autrui. Il s'agit de transfert d'information et non de communication. Or, cette dernière « est plus complexe que l'information, car elle pose la question de l'autre<sup>16</sup> », de la relation avec l'autre.

L'adolescent-e a un énorme besoin de dialogue et de relation<sup>17</sup>. Et si la relation prof-élève est l'élément capital de la vie scolaire de l'enfant et, plus encore, de l'adolescent-e, comme nous dit Fize<sup>18</sup>, se servir de ces technologies ne risque-t-il pas d'entraver cette relation, pourtant essentielle pour l'adolescent-e ? De plus, l'adolescent-e reçoit typiquement une information donnée (date d'évaluation, rappel d'une sortie scolaire...) seul-e face à son écran, ce qui réduit drastiquement la dimension collective de la vie de classe. D'éventuelles contestations ou demandes de précisions deviennent des actes individuels (tout le monde n'osera pas le faire), là où le groupe-classe est plus apte à réagir collectivement si l'information est diffusée de vive voix, face à la classe<sup>19</sup>.

## Les valeurs, les exemples, la culture

Éduquer ce n'est pas imposer mais « exemplariser »<sup>20</sup>. C'est aussi transmettre des valeurs moralement et socialement utiles<sup>21</sup>. Quel exemple et quelles valeurs présentons-nous aux enfants et aux adolescent-es par l'usage des logiciels de vie scolaire ? L'école prétend former des citoyen-nes « libres », responsables et autonomes mais ne soutient-elle pas, par ces pratiques, le développement d'une culture imprégnée de contrôle, sabotant l'intimité, l'autonomie et la liberté ? Elle revendique l'importance de créer des liens mais ne participe-t-elle pas au détricotage de ces liens, en négligeant la relation à l'autre ? Dans ce monde de l'hyper-connexion, on n'a jamais autant communiqué, mais jamais aussi peu parlé ensemble<sup>22</sup>.

---

15 CARDON, Dominique, 2018. « Le pouvoir des algorithmes ». *Pouvoirs* [en ligne], 2018/1. N° 164, p. 63-73. [Consulté le 27 décembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-pouvoirs-2018-1-page-63.htm>

16 SERRANO, Yeni, 2010. « Dominique WOLTON, *Informé n'est pas communiquer*. Paris, CNRS Éd., coll. Débats, 2009, 147 p. ». *Questions de communication* [en ligne]. 17, 2010. [Consulté le 5 octobre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.254>

17 Notons que pour Quentel, l'adolescence est ouverture au social, ce qui implique la capacité de faire du lien social. QUENTEL, 2011, p. 41.

18 FIZE, 2009, p. 198.

19 Le même constat peut être fait pour la communication électronique depuis la direction vers le corps professoral. Par rapport à une communication verbale lors d'une réunion ou un affichage dans la salle des profs, la réception individuelle des annonces officielles a tendance à diminuer la capacité de réaction collective des enseignant-es.

20 FIZE, 2009, p. 127.

21 FIZE, 2009, p. 130.

22 LE BRETON, David, 2023. « Vestige d'un temps révolu, la conversation est en voie de disparition ». *Le Monde* [en ligne]. 2 janvier 2023. [Consulté le 2 janvier 2023]. Disponible à l'adresse :

Finalement, l'école ne facilite-t-elle pas l'émergence d'une nouvelle culture, basée sur l'hyperconnexion, l'accumulation de données et le contrôle (parental ou social) ? L'école ne favorise-t-elle pas l'intériorisation et la légitimation de ces pratiques auprès des jeunes ?

# La place de l'enfant et la parentalité dans le milieu artistique

2022|9  
[0 – 12 ans]

Par Annick Faniel

Mots-clés : parentalité / familles, citoyenneté, politiques de l'enfance

« L'artiste, c'est celui ou celle qui se rebelle, qui vit loin des contingences familiales, c'est celui ou celle qui vit son art pleinement, qui le sert à 100%, par excès, égoïsment... Longtemps, nous avons distingué la création de la procréation, l'enfantement d'une œuvre et l'accouchement d'un être. Et dans l'histoire officielle et triste de l'art, les femmes ont d'abord endossé le rôle de muse ou de modèle. Si on opte pour la maternité, on finira par profaner l'œuvre d'art<sup>1</sup> ». Toutefois, les choses semblent être en train de changer et de plus en plus de femmes assument d'être à la fois artistes et mères<sup>2</sup>, reflète une enquête allemande menée par le magazine Die Zeit, traduite et relayée par le magazine Courrier international<sup>3</sup>. Depuis quelques années également, on parle des « maternités<sup>4</sup> », en parallèle des intermittentes du spectacle en France, désignant des intermittentes qui font des enfants. Elles soutiennent le fait qu'au niveau le plus concret, la production de l'enfant soit reconnue dans les métiers artistiques. Une enquête française de 2022 en témoigne également<sup>5</sup>.

En Belgique francophone aussi se pose la question de la maternité et de la parentalité, dans le monde du spectacle et de la création. Une journée de réflexion a eu lieu à la Bellone le 4 octobre 2022<sup>6</sup>, au cours de laquelle ont été présentés les résultats d'une enquête récente : « Artistes,

---

<sup>1</sup> « Les mères deviennent des artistes comme les autres ». *radiofrance france culture* [en ligne]. 17 juin 2022. [Consulté le 19 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/et-maintenant/les-meres-deviennent-des-artistes-comme-les-autres-1764062>

<sup>2</sup> « Les mères deviennent des artistes comme les autres ». *radiofrance france culture* [en ligne].

<sup>3</sup> « Les mères deviennent des artistes comme les autres ». *Courrier international* [en ligne]. 5 juin 2022. [Consulté le 19 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.courrierinternational.com/article/tendance-les-meres-deviennent-des-artistes-comme-les-autres>

<sup>4</sup> L'association Le Collectif Les Maternités (LCLM) est un collectif de mères intermittentes du spectacle qui se sont regroupées de manière spontanée et bénévole pour défendre les droits des intermittents et précaires en situation de congé maladie ou maternité, et faire avancer les choses d'un point de vue législatif et sur le terrain. Il est né en 2009. <https://www.maternites.com/>

<sup>5</sup> « Grossesse et parentalité dans les milieux artistiques ». Rapport d'enquête. *APSArts & ARACT* [en ligne]. Novembre 2022. [Consulté le 26 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : <http://apsarts.fr/wp-content/uploads/2022/11/Rapport-enquete-Grossesse-et-Parental-ite-dans-les-milieux-artistique-V6.pdf>

<sup>6</sup> Programme et interventions à la journée de réflexion : <https://www.bellone.be/F/event.asp?event=7055> [Consulté le 19 décembre 2022].

parents et carrières : que du bonheur ( ? )<sup>7</sup> ». Cette journée a été initiée par la Compagnie théâtrale Maps<sup>8</sup>, qui propose par ailleurs une résidence artistique annuelle « enfants admis ». Deux éditions ont déjà été organisées, une troisième aura lieu en avril 2023.

Pour comprendre ce projet, nous avons rencontré Stéphanie Mangez, comédienne, autrice et metteuse en scène, cofondatrice de la Compagnie MAPS, ainsi que de la compagnie La Tête à l'Envers et du Festival Cocq'Arts<sup>9</sup>. Parallèlement aux observations des pays et recherches cités, elle est partie du constat majeur suivant : « *il y a souvent un impact négatif de la parentalité pour les mères, ce qui, souvent, entraîne pour elles un trou dans la carrière et une perte de confiance car il y a rupture de projet, on n'est plus ancrée dans le milieu, avec des projets, etc. Quand on revient, on n'a pas toujours les projets qu'on veut...* ».

Stéphanie Mangez souligne en outre que « *souvent, beaucoup de femmes vont attribuer la maternité et la parentalité à une responsabilité individuelle sans se dire que c'est une question sociétale. Alors qu'il y a une part de responsabilité sociétale dans leur trou de carrière, ou leur arrêt ou autre. Dans le fait qu'elles n'ont pas su reprendre comme elles voulaient, au moment où elles voulaient* ».

Comme nous l'avons vu ci-avant, les clichés, dans ce milieu comme dans les autres, ont la vie dure<sup>10</sup>. Le milieu artistique n'échappe donc pas à la norme : les mères, encore aujourd'hui, consacrent en moyenne plus de temps à leurs enfants que les pères. Chloé Maillet, artiste, interroge parallèlement la place de l'enfant : « *en France il est mal vu de mélanger le personnel et le professionnel. Les enfants sont exclus du monde social, comme s'ils ne faisaient pas partie de la vie – contrairement au Canada par exemple, où l'enfant est accueilli avec joie et tous les frais pris en charge* ». Stéphanie Mangez remarque « *qu'une fois qu'on a un enfant en bas âge on est considéré.e comme indisponible même si on se dit disponible* ».

A ce titre, la maternité, envisagée socialement comme une période durant laquelle la maman se consacre entièrement à son ou ses petit(s), tend à éloigner les femmes artistes de leur métier. Cela a eu pour conséquence que, pendant longtemps et jusqu'à une période récente, les femmes artistes (créatrices, comédiennes...) ne disaient pas qu'elles étaient enceintes, elles le cachaient, et n'en parlaient pas dans le milieu professionnel. « *C'est ce qu'on essaie de faire changer : ça ne peut plus être un non-dit, un tabou, un impensé ; ça ne peut plus être vu uniquement comme quelque chose de péjoratif dans le milieu de la création, le fait d'avoir des enfants* », revendique Stéphanie Mangez. Le projet de résidence « enfants admis » a été créé dans le but que **la parentalité puisse être au cœur des discussions, que chacun.e se rende compte que c'est une expérience à la fois intime et individuelle et à la fois collective**. Il s'agit de permettre aux parents artistes de pouvoir se reconnecter avec leur âme d'artiste tout en

---

<sup>7</sup> *Artistes, parents et carrières : que du bonheur ( ? )*, enquête InequalArts sur les arts du spectacle en FWB, menée par Dr Laurie Hanquinet, Professeure en sociologie et Dr Carla Mascia, Postdoctorante en sociologie, ULB, 2022. [Consulté le 19 décembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://inequalarts.wordpress.com/publications-conferences/>

<sup>8</sup> Site de la compagnie théâtrale Maps : <https://compagniemaps.com/> [Consulté le 19 décembre 2022].

<sup>9</sup> <https://compagniemaps.com/2017/03/19/qui-sommes-nous/> [Consulté le 19 décembre 2022]

<sup>10</sup> LESAUUVAGE, Magali, 2019. « Être artiste et mère, une émancipation à conquérir ». *L'hebdo du Quotidien de l'art* [en ligne]. Édition n°1847. Décembre 2019. [Consulté le 19 décembre 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.lequotidiendelart.com/articles/16687-%C3%AAtre-artiste-et-m%C3%A8re-une-%C3%A9mancipation-%C3%A0-conqu%C3%A9rir.html>

étant en lien avec leur(s) enfant(s), en étant pleinement parent, sans honte ou gêne de l'être. Plus encore, cela permet d'éviter des différences de genre, une inégalité des chances entre ceux qui deviennent parents et les autres, et éviter le grand écart entre la parentalité et l'activité artistique.

La « Résidence Enfants Admis » est le premier dispositif, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pensé en ce sens et poursuivant ces objectifs. Cependant, ce projet-pilote n'est pas suffisant : seuls six artistes parents peuvent en bénéficier chaque année. A travers cette proposition, la Compagnie MAPS attire l'attention sur la nécessité d'une mise en place de dispositifs généralisés : *« on n'est pas le seul métier à avoir des horaires décalés, on n'est pas le seul métier qui exige de la mobilité... mais je pense qu'on est un des seuls métiers qui n'a rien pensé, puisque la question n'est pas sur la table, puisque c'est un impensé. C'est très rare, mais les artistes qui ont bénéficié de dispositifs qui les aidaient en tant qu'artistes parents, se sont sentis réellement soutenus, accompagnés dans leur parentalité mais aussi dans leur travail<sup>11</sup> »*. Parmi les exemples, Stéphanie Mangez cite la Villa Medici, qui accueille souvent la famille lors de résidences, ou la Bellone, qui propose des crèches, lieux d'accueil pour les enfants. En dehors de ces exemples, elle et ses partenaires n'ont rien trouvé d'équivalent à leur projet, ni en Belgique, ni en France. Ces démarches relèvent **« plutôt de l'ordre de l'individuel, lorsqu'un artiste demande et que l'offre est acceptée, mais il n'y a rien de systématisé. Il y a des artistes qui choisissent d'emmener leurs enfants en tournée, et là on se retrouve au cas par cas, avec des directions qui sont alors plus ou moins favorables à laisser partir l'enfant. C'est souvent un individu face à un autre individu<sup>12</sup> »**.

## La « Résidence Enfants Admis »

Concrètement, la résidence « enfants admis » se présente comme *« une crèche éphémère, jusqu'à présent mise en place à la campagne, lors d'une résidence artistique d'une semaine ouverte, adressée uniquement à des artistes parents d'enfants en bas âge, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas encore en obligation scolaire, pour faire un premier créneau et aussi parce que c'est aussi souvent la période de grande fatigue des parents et l'âge où les enfants ont encore besoin de leurs parents et d'être surveillés<sup>13</sup> »*. **Ce type de résidence permet non seulement d'échanger à propos de son travail, de sa création, mais également à propos de la parentalité et ses pratiques.** Stéphanie Mangez en retrace les débuts et documente :

*« Au début, nous sommes prudents parce que nous nous disons que c'est peut-être juste une belle idée sur papier mais que ça va être compliqué à vivre. Or, cette première résidence est une expérience merveilleuse, d'autant plus qu'on sort de la période COVID, qu'on est à la campagne, à six artistes, six enfants et deux puéricultrices. On loge tous dans une grande maison, on prend les déjeuners ensemble puis on conduit nos enfants dans le bâtiment à côté qui est transformé en crèche pour la semaine, durée de la résidence, ils passent la journée là avec les deux puéricultrices. Les deux bâtiments sont séparés par le jardin. On est dans un cadre complètement champêtre. Très vite les auteurs se disent : " voilà, mon enfant est bien et moi je peux me*

---

<sup>11</sup> Extrait de l'interview de Stéphanie Mangez, 14 décembre 2022.

<sup>12</sup> Extrait de l'interview de Stéphanie Mangez, 14 décembre 2022.

<sup>13</sup> Extrait de l'interview de Stéphanie Mangez, 14 décembre 2022.

*plonger dans mon projet ”. Notre postulat est qu’il ne peut pas y avoir de charge mentale, donc il y a un traiteur qui livre les repas, il y a les puéricultrices qui prennent en charge les enfants, il n’y a pas de navette puisque tout est sur place... il faut qu’il n’y ait pas d’organisation qui brouille ou empêche le temps de création.*

*On se retrouve avec des profils de parents différents : certains ont déjà l’habitude de mettre leur enfant dans un lieu de garde, des parents pour qui c’est nouveau, c’est un peu la séparation, qui sont plus fusionnels, une mère solo... en fait des parents qui ont des rapports singuliers à la parentalité, une approche propre. Mais en même temps ils sont tous dans une parentalité très isolée parce qu’il y a le COVID et chacun.e est un peu seul.e avec son enfant. Grâce à la résidence, tout à coup on cohabite, on voit d’autres parents agir avec leur enfant. On peut aussi observer comment les autres sont en rapport avec leur enfant, avec notre enfant. Ca se passe juste le matin et le soir, néanmoins, à partir de 17h, on joue dans le jardin, on donne les bains, il y a le repas du soir en commun, donc il y a de la vie en commun. Pour ceux qui sont en couple, on se sort de la structure du couple, on se retrouve un peu chacun.e en parents solos dans cette résidence et on se donne naturellement des coups de mains, par exemple, un des enfants veut aller au toboggan alors il y a un parent qui prend les deux... des choses qui se font un peu naturellement, mais d’autant plus parce que chacun est solo et que, de temps en temps quand on veut prendre une douche...*

*Tout cela produit plein de réflexions intéressantes au niveau de la parentalité. Bien sûr, on parle des projets des uns et des autres, il y a une émulation de la création, à midi on ne mange qu’entre artistes donc on échange sur les projets de manière informelle... Mais les relations sont plus simples parce qu’on arrive avec nos cernes et le linge rempli de l’enfant qu’on doit aller mettre à la poubelle. Ca déplace l’enjeu. Il y a quelque chose de l’adelphité, de la fraternité, de la sororité, on sourit parce qu’on se reconnaît dans l’autre, parce que l’enfant de l’autre s’est réveillé un peu trop tôt et qu’il est à son troisième café...<sup>14</sup>».*

Deux résidences ont ainsi eu lieu ; une troisième est prévue en 2023. Chaque nouvelle édition est l’occasion d’apporter des améliorations au projet. La deuxième édition a, par exemple, proposé, outre la semaine à la campagne, une bourse pour les auteur.es de la résidence, de mille cinq cents euros, ainsi qu’un accompagnement par un des partenaires de la Compagnie Maps, « pour être sûr que les artistes-parents de la résidence arrivent à mener leur projet à bien, parce qu’une semaine ne suffit pas toujours, c’est court : certain.es auront terminé l’écriture alors que d’autres y seront encore. Pour certain.es qui auront terminé l’écriture, on les guidera vers des aides en production, ou vers tel lieu, tel festival ; pour d’autres c’est encore de l’aide dramaturgique, sur le contenu, le texte... La finalité est qu’il y ait le plus grand nombre de projets qui aboutissent pour qu’on ne subisse pas ce gap, ce trou de carrière<sup>15</sup> ».

## **Généraliser des dispositifs pour une parentalité reconnue**

Penser des dispositifs éphémères de garde d’enfants, mettre en place un système de dispositions temporaires et adaptées aux familles, enfants et parents artistes, prévoir des aménagements lors des déplacements d’artistes parents, proposer des appartements

---

<sup>14</sup> Extrait de l’interview de Stéphanie Mangez, 14 décembre 2022.

<sup>15</sup> Extrait de l’interview de Stéphanie Mangez, 14 décembre 2022.

aménagés... Tout cela ne requiert de transformations matérielles majeures. Souvent, « *les structures, théâtres ou autres, ont des équipes permanentes, elles ont les moyens, elles peuvent mettre ça en place, ce n'est pas impossible. La résidence est une idée, mais il pourrait y avoir d'autres palettes de mesures telles qu'un coin dans un théâtre pour tirer son lait... Il y a des mesures qui sont très simples à mettre en place, comme par exemple, ne pas organiser de réunion ou de prise de décision le mercredi après-midi. Dans un théâtre, ce n'est pas compliqué à mettre en place. Par ailleurs, lors de la journée de réflexion à la Bellone, dans les pistes brassées, il y avait l'idée d'un guide de questions qu'un théâtre doit poser quand il collabore avec un parent-artiste : quels sont vos besoins ? Est-ce qu'il vous faut des chèques baby-sitting ?... Ou encore des goûters autour de la parentalité, qui sont proposés à Toulouse en France, où les artistes viennent avec leurs enfants, ça leur permet de tisser du réseau, qu'on puisse jouer ensemble, que les parents puissent après se retrouver en dehors. Ils proposent des thématiques de discussion mais sans trop de pression parce qu'il y a quand même les enfants. A ma connaissance, cela n'existe pas chez nous<sup>16</sup> ».*

## **La place de l'enfant et de la parentalité dans la création et dans l'institution**

Pour pouvoir généraliser des dispositifs collectifs et structurels, il est avant tout nécessaire de « changer les mentalités ». Il faut penser la place de l'enfant dans l'institution, mais aussi la place de l'enfant, de la parentalité dans la pratique et la création, « *parce que l'arrivée de l'enfant change le regard sur le monde, change la sensibilité de la personne. Actuellement, on n'a pas assez la parole des artistes parents et des enfants sur les scènes, il faut que l'on arrive à mettre plus d'artistes parents. Or, si on veut avoir une multiplicité de paroles qui représentent vraiment la société, il faut qu'on puisse accompagner les artistes parents pour qu'on puisse entendre leur parole sur une scène. Il faut mettre en place des mécanismes pour garantir que plus de spectacles, de créations traitent des questions de la parentalité, de l'enfant ou de l'éducation<sup>17</sup>* ». C'est la raison pour laquelle la Compagnie MAPS et ses partenaires poursuivent la sensibilisation, mais aussi la diffusion d'information, tout en accompagnant annuellement des parents artistes et leur(s) enfant(s) pendant les résidences « enfants admis ».

---

<sup>16</sup> Extrait de l'interview de Stéphanie Mangez, 14 décembre 2022.

<sup>17</sup> Extrait de l'interview de Stéphanie Mangez, 14 décembre 2022.





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 2022. Elles abordent les thèmes suivants :

- Vivre la poésie en classe : et si on rencontrait un-e poète-sse ?
- Cohabiter : une ressource pour la parentalité ?
- Parler des mots et de leur construction : un atout pour combattre les inégalités scolaires
- Le développement de l'autonomie de l'enfant placé : une question d'indépendance ou de lien ?
- La fratrie, ses dynamiques et son impact dans la construction identitaire de l'enfant
- L'impact de la surexposition aux écrans sur l'apprentissage du langage
- Jouer pour se développer
- Être ado à l'heure de Smartschool
- La place de l'enfant et la parentalité dans le milieu artistique