

Malgré un souci accru de leur protection, toute culture inflige des violences parfois extrêmes aux enfants. Prendre la mesure de ces différences culturelles permet de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre tant du côté des adultes et de la société qu'au plan du développement des enfants et de leur devenir. L'auteur analyse diverses situations : celles plus lointaines des guerres et catastrophes naturelles, celles des enfants des rues mais aussi les situations de violences ordinaires, de maltraitances quotidiennes dans les familles ou à l'école qui existent également chez nous. Une lecture transculturelle est proposée tant dans les manières de comprendre que de faire ici et là-bas. Des vignettes cliniques viennent illustrer les effets de cette violence et plaident pour une vigilance accrue et une prévention spécifique.

LA VIOLENCE ENVERS LES ENFANTS, APPROCHE TRANSCULTURELLE

LECTURES

LA VIOLENCE ENVERS LES ENFANTS, APPROCHE TRANSCULTURELLE

Marie Rose Moro

Pédopsychiatre transculturelle et psychanalyste, Marie Rose Moro est Professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Université de Paris Descartes, Chef de Service de la Maison des adolescents de l'Hôpital Cochin-Maison de Solenn (Paris), Fondatrice et directrice de la consultation transculturelle pour enfants de migrants de l'hôpital Avicenne, Bobigny (France). Directrice de la revue transculturelle L'autre, elle est aussi l'auteur de nombreux livres dont Les enfants de migrants. Une chance pour l'école, Bayard, 2012 avec J et D Peiron.

MARIE ROSE MORO

TEMPS D'ARRÊT

yapaka.be

Coordination de l'aide
aux victimes de maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be




FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

yapaka.be

yapaka.be

**La violence
envers les enfants,
approche transculturelle**

Marie Rose Moro

Temps d'Arrêt / Lectures

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directeur de collection : Vincent Magos assisté de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont, Philippe Jadin et Claire-Anne Sevrin.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Direction générale de la santé et ONE), la collection « Temps d'Arrêt/Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de pilotage : François De Smet, Etienne De Maere, Nathalie Ferrard, Sophie Gallée, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Pascale Gustin, Françoise Hoornaert, Perrine Humblet, Francine Roose et Juliette Vilet.

Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Sommaire

La violence faite aux enfants, une constatation universelle ..7	
Éducation, culture ou maltraitance ?	11
Les bébés n'oublient rien, encore moins la violence qu'ils subissent	13
Faire violence à un enfant, c'est lui faire perdre sa foi dans les adultes et dans la vie.	16
Vouloir tuer les enfants.	17
Jeter les enfants dans les rues des villes en développement	19
Résister à la tentation du désespoir et accepter le partage du traumatisme	23
Dans nos sociétés européennes aussi, il y a des enfants et des adolescents seuls dans la rue	24
La violence de genre et les mutilations sexuelles faites aux petites filles	26
La violence des guerres, des catastrophes, mais aussi la violence ordinaire	28
Ne pas renoncer à soigner.	30
Violence faite aux enfants à l'école	32
Violence faite aux enfants de migrants dans une école qui ne leur ressemble pas	37
Le corps est aussi une production culturelle	39
La violence est encore dans notre manière de concevoir la punition	43
Construire des imaginaires de la diversité	44
Agir pour que la vie vaille la peine d'être vécue et ôter à la haine son éternité	45
Bibliographie.	51

« Il ne faut pas oublier qu'il n'y aura jamais assez de psychothérapeutes pour traiter tous ceux qui ont besoin d'être soignés. Ainsi, diffuser ses idées participe d'une volonté de réduire le nombre de personnes ayant besoin de psychothérapie, d'apporter sa contribution personnelle à la société. »

Winnicott (1975)

La violence faite aux enfants, une constatation universelle

Le travail de la culture consiste à canaliser, à cadrer la violence.

La culture tente donc de limiter certaines violences et rend les autres invisibles ; pourtant elles existent partout et depuis toujours. Le groupe, et la culture qu'il porte comme une forme possible d'humanité et donc une humanité universelle, protège de la violence, dans la limite de ce qu'il s'est donné comme frontières. Mais arrive un moment où les berges cèdent. Les lignes de fracture apparaissent d'autant mieux qu'on est à l'extérieur du groupe, mais tout collectif en possède.

Les lignes de fragilité sont donc plus faciles à distinguer et à caricaturer chez l'autre. Chez soi, ces points semblent invisibles ou inéluctables. Pourtant, dans nos propres groupes d'appartenances, ils existent aussi.

D'ailleurs on dénonce d'autant plus facilement ceux de l'autre qu'ils sont proches des siens, même si les figures diffèrent. Ainsi, il en va de la violence faite aux enfants, aux femmes, aux minorités, à tous ceux qui sont en position de faiblesse.

Dans les groupes culturels, il y a des apories, des violences non visibles, des douleurs qui ne se voient pas, tant elles apparaissent nécessaires, presque « naturelles » alors qu'elles sont profondément culturelles et la plupart du temps évitables si non le décidons. Si nous sommes convaincus de la néces-

sité de ne pas faire mal aux enfants, de les protéger et de leur adoucir la vie, alors on peut y arriver par exemple dans l'éducation : pourquoi faut-il les frapper ou les menacer pour qu'ils nous craignent ou qu'ils nous obéissent ?

Respecter les traités internationaux et la Convention des droits de l'enfant, qui énoncent clairement la nécessité de ne pas faire de mal aux enfants et de leur garantir une vie quotidienne la plus sereine possible dans une famille et une société, revient à les protéger au sein de chaque groupe, de chaque société, de chaque culture.

Partout on banalise la violence faite aux enfants, la violence qu'on leur inflige dans le cadre de leur éducation, où les contraintes corporelles et morales ont une grande part. Ils peuvent rencontrer cette violence dans leur vie d'enfants, qu'elle soit intentionnelle comme dans certaines formes de maltraitance ou involontaire lorsque des événements graves les affectent, touchent leurs familles et les sociétés où ils vivent, telles les catastrophes naturelles, les guerres.

Or même dans ces situations extrêmes, on oublie souvent de prendre soin des enfants. Cette négligence envers les enfants repose sur la fausse croyance que la gravité serait moindre pour eux que pour les adultes, que les enfants oublierait ces violences et leurs effets. Comme si, pour les enfants, il était parfois nécessaire, pour qu'ils grandissent et apprennent la vie, qu'ils souffrent dans leurs corps et dans leurs êtres. C'est aussi pour cela me semble-t-il qu'on a tardé à reconnaître les effets des traumatismes sur les bébés, les enfants et les adolescents.

En effet, partout, les enfants sont maltraités alors que partout aujourd'hui on dit les aimer. L'histoire nous montre qu'il a fallu attendre le XIX^e siècle en Europe pour qu'on aime les enfants et qu'on veuille les éduquer et s'en occuper soi-même.

Géographiquement, on maltraite les petits là où ils sont rares, là où ils sont précieux, là où ils sont nombreux, là où l'éducation est sévère, là où elle est plutôt permissive et souple... C'est la conclusion, lucide et abrupte, qui s'impose quand on examine l'ensemble des études menées sur le sujet et quand on s'appuie sur l'observation des enfants dans le monde (Baubet et coll., 2006 ; Feldman et coll., 2014).

Pourquoi partout met-on les enfants dans des situations de violence ? Pourquoi les bat-t-on fréquemment, dans toutes les classes sociales, dans toutes les sociétés ? Alors que par ailleurs, on affirme leur caractère précieux, voire sacré. Pourquoi abuse-t-on d'eux de toutes les manières, étant donné qu'en général ce sont les familiers qui le font le plus souvent ? Pourquoi prive-t-on régulièrement les enfants de ce qui les fait sourire ou être gais, de ce qui leur plaît, de ce qu'ils aiment, de ce dont ils ont besoin, de jouer, de danser ?

Il est des choses qu'on tait, comme encore aujourd'hui la maltraitance ordinaire des enfants, et des choses qui s'entendent d'autant mieux qu'on les tait. En effet, et c'est troublant : l'enfant désiré dans nos sociétés est le contemporain de l'enfant victime, vulnérable, menacé avant tout par... ses parents et ses proches.

La première génération d'enfants en Occident à qui on aura dit qu'il fallait tout dire est aussi la génération qui aura révélé l'ampleur de la maltraitance infantile. Naguère, celle-ci était tolérée ; aujourd'hui, elle est stigmatisée, mais elle ne diminue pas. Violence ordinaire donc !

Pour toute personne, chaque événement traumatique est singulier. Ce n'est pas parce qu'il se situe en dehors de l'exceptionnel qu'il n'implique pas une importance fondamentale et une douleur souvent difficile à dire par l'enfant tant l'impact sur lui le déstructure – au moment même mais aussi à long

terme, et d'autant plus quand rien n'est fait pour l'aider à en surmonter les effets. Certaines des blessures faites aux enfants ne s'apaisent pas spontanément et, au contraire, hypothèquent leur avenir.

Il serait intéressant d'avoir des données épidémiologiques et pas seulement empiriques sur la maltraitance des enfants dans le monde. En dehors de l'Europe et des États-Unis, ces recherches sont très rares. Sur l'Afrique, par exemple, nous n'avons que peu d'informations, exception faite de l'Afrique du Sud. Ces limites statistiques étant posées, si on se fie toutefois aux échanges cliniques sur ce sujet avec des équipes indiennes ou africaines – par exemple, au Sénégal – et aux quelques études publiées, on doit admettre que les enfants sont maltraités toujours et partout.

Partout aussi on cherche des modalités pour sortir de cette impasse existentielle qui est de vouloir faire mal, voire même de tuer des enfants à qui on a donné la vie et qui seront les adultes qui vont construire la société de demain. Pourquoi les enfants sont-ils la cible de la maltraitance des adultes ? Sans doute parce qu'ils sont aisément « maltraitables », au sens où ils sont les derniers maillons de la chaîne humaine : petits, fragiles, dépendants des adultes pour survivre, mais aussi pour s'humaniser.

L'angoisse des adultes et des groupes face à cette mission conduit à de la destructivité lorsque la fonction protectrice des adultes dérape. On se trouve là devant les avatars de la transmission, une forme d'échec qu'il faut reconnaître, comprendre et dénoncer.

Éducation, culture ou maltraitance ?

Souvent on se pose la question de savoir s'il s'agit dans certains cas de maltraitance ou des modalités culturelles de faire et d'éduquer, ici et ailleurs. Il est vrai que chaque culture a ses modalités propres d'éduquer et que parfois les manières des autres nous semblent violentes car nous ne mettons pas la violence au même endroit.

Parfois nous considérons notre attitude comme structurante et normale et celle des autres comme excessive et anormale. Il s'agit d'évaluer, au-delà des différences de cultures, ce qui fait maltraitance.

L'intention ou non de faire mal et la souffrance faite aux enfants caractérisent la maltraitance. L'intention aggrave la maltraitance faite aux enfants. Le reste ressort de la violence qui, elle, est partout dans l'éducation des enfants à des degrés variables. Dès lors, c'est sur cette intention que nous devons d'abord agir, aussi bien dans la prévention que dans le soin. Soit il y a intention de faire mal et il faut alors modifier cette manière de faire qui fait souffrir les enfants inutilement. Soit il n'y a pas intention de faire mal mais de fait les enfants souffrent, comme dans les mutilations sexuelles, et alors il faut éduquer pour prévenir.

Comprendre la genèse de la maltraitance dans une famille quelle que soit la culture et la classe sociale, et surtout si l'on veut tenter de modifier cet état de fait inacceptable, implique de prendre en compte les théories étiologiques que la famille va utiliser pour donner un sens à l'insensé¹ qu'est, en l'occurrence, la maltraitance d'un enfant.

La maltraitance est un paradigme de désordre, comme on l'entend en anthropologie. Sans cette *complexification du sens* qui intègre la signification culturelle et sociale construite par la famille, l'inter-

1. Expression empruntée à Zempléni qui l'utilise pour la maladie.

vention ne pourra être pertinente et provoquer de changement.

Tout au plus protégera-t-elle à court terme l'enfant ; elle ne permettra pas que le système familial élabore de nouveaux sens et sorte de l'impasse de la maltraitance, c'est-à-dire de l'exclusion de l'un des siens, qui plus est le plus vulnérable du groupe : l'enfant.

Cette exclusion touche également l'auteur. Car si parfois on valorise la capacité à éduquer de manière autoritaire, en revanche, maltraiter, brimer, battre, utiliser la force pour contraindre et faire mal est toujours considéré comme un pis-aller, un échec, un acte à la limite de l'humain qui fait déchoir celui qui le commet.

Utiliser la violence de manière disproportionnée face à un enfant, faible par définition, n'est jamais considéré comme une manière de se faire respecter mais comme un abus de pouvoir ou un signe de faiblesse. D'où, d'ailleurs, l'idée de médiateurs et de modalités de circulation des enfants lorsque des parents sont dans l'impasse. On les confie à quelqu'un d'autre, capable de faire vivre cet enfant sans lui faire du mal et sans compromettre sa vie et sa foi dans la vie – comme dans l'histoire de Petit Pierre.

Le destin de Petit Pierre

Pierre a sept ans. Il est amené à ma consultation par deux éducatrices du foyer de l'aide sociale à l'enfance où il est placé depuis trois mois pour maltraitance maternelle. La mère frappe son fils chaque fois qu'elle est triste et qu'elle se sent seule. Elle rend son fils responsable de tous les maux qui s'abattent sur elle depuis qu'il est né. Elle le traite « d'enfant sorcier », ce qui est un acte culturellement très agressif. Cette vie devient insupportable pour cet enfant très attaché à sa mère avec qui il vit seul. Son père a dis-

paru lors de la grossesse, il est retourné à l'île de la Réunion dont sont originaires ses deux parents.

Petit Pierre présente un véritable syndrome post-traumatique lié à la violence des coups. Le travail transculturel va consister à d'abord s'occuper séparément de la souffrance psychique de l'enfant et de celle de la mère, puis à les réunir pour reconstruire, sur d'autres bases, le lien mère-enfant porté par l'institution de la protection de l'enfance qui a mis à l'abri l'enfant, l'ensemble de la famille et le groupe aussi bien en migration ici que sur l'île où vivent les oncles et tantes et les grands-parents. Sortir de la confrontation mère-fils et les réunir sur d'autres logiques intimes, familiales et groupales ont été les visées du travail thérapeutique. La mère demandera pardon à son fils en demandant à l'oncle maternel d'être le garant et le témoin d'une nécessaire réconciliation portée par le groupe.

Si on accepte l'idée que les enfants doivent être portés, fabriqués, pensés dans un lien structurant aux parents, à la famille, à la société, alors apparaît immédiatement la nécessité d'une fabrication des parents, d'un portage nécessaire et d'une représentation de la parentalité comme affaire non seulement de sentiments et de désirs, mais aussi de structure. Examinons cela d'abord pour les bébés et les très jeunes enfants.

Les bébés n'oublient rien, encore moins la violence qu'ils subissent

On pourrait énumérer quelques allégations en vrac véhiculées par le sens commun mais aussi la littérature scientifique : les jeunes enfants ne se rendent pas compte de ce qu'ils vivent, ils oublient facilement en grandissant, ils transforment tout en jeu, ils sont peu sensibles à la douleur... Mais encore : les jeunes enfants n'engrangent pas les

traces mnésiques, ils oublient à mesure ou ils n'ont pas de métacognition suffisante ; ou encore : ils n'ont pas de représentation suffisante de la mort et donc ils n'ont pas peur de la mort. Ils penseraient la mort comme transitoire et donc ne feraient pas de lien entre l'événement violent et la mort réelle et brutale...

Certains travaux s'appuient sur des données partiellement vraies comme celles qui concernent le langage, la mémoire ou les représentations, autant de processus développementaux qui se structurent avec l'âge ; mais la conséquence inférée, elle, n'est pas juste.

Il faut rétablir une vérité démontrée par de nombreuses études : les bébés perçoivent directement et indirectement les traumatismes et ils en subissent les conséquences. Ces traces sont d'ailleurs tellement fortes qu'elles s'inscrivent, comme tout processus qui prend place dans une ligne de développement, dans le présent et le futur de cet être sensible, percevant et actif, mais aussi dans le futur de l'enfant, de l'adolescent puis de l'adulte qu'il sera. On peut même faire l'hypothèse, mais cela est plus aléatoire, que ce trauma, parfois cette série de traumatismes va modifier la perception qu'a l'enfant de son passé, de son histoire, pour brève qu'elle soit. « Le bébé est une personne » reste donc une devise révolutionnaire.

À ces conséquences directes de l'événement traumatique vont s'ajouter les conséquences indirectes, c'est-à-dire les conséquences, sur les enfants, des traumatismes parentaux ou collectifs. En effet, les enfants, et en particulier les plus jeunes d'entre eux, ont besoin pour vivre, pour survivre et grandir, de l'aide de leurs parents ou de substituts. Au-delà de l'aide du groupe qui les porte ou est censé le faire, ils sont dépendants de leurs parents et de tous ces tuteurs de développement. Or, des parents traumatisés et un groupe déstructuré par des événements collectifs oublient leurs enfants, ou du moins sont

trop préoccupés par leurs propres douleurs, leurs deuils, leurs pertes ou leurs frayeurs pour se préoccuper de manière adaptée et efficace de leurs enfants, de leurs besoins, de leurs vulnérabilités.

Les parents doivent survivre physiquement et psychologiquement pour pouvoir s'occuper de leurs enfants, et en particulier de leurs jeunes enfants qui ne savent pas toujours réclamer de l'aide ou alors ne la réclament pas avec le langage des adultes. Ils le disent à leur manière avec un babil traumatique qui n'est pas reconnu comme tel. Par exemple, ils s'arrêtent de jouer ou de rêver mais la perception de l'adulte est altérée dans de telles circonstances. Ou encore, ils vont répéter de manière traumatique le même jeu qui mime l'événement traumatique auquel ils restent fixés. Et ce « faux jeu » rassure les adultes, parents ou soignants. En réalité, il répète le trauma et ses vécus affectifs dans un scénario en boucle qui s'auto-entretient. Aux traumatismes s'ajoutent alors le manque, le délaissement ou la désolation blanche, non spectaculaire mais pourtant source d'un grand délabrement. Il importe de repérer ce rien, ce vide défensif qui gèle les processus de développement et hypothèque l'avenir.

Que ce soit pour les très jeunes enfants ou ensuite pour les enfants plus grands, la violence vécue et perçue comme excessive ou injuste par les enfants eux-mêmes laisse des traces indélébiles dans le système de croyances des enfants. Elle entraîne un doute et parfois une perte dans les croyances fondamentales en la vie et dans la capacité des adultes et de la société de les protéger.

Faire violence à un enfant, c'est lui faire perdre sa foi dans les adultes et dans la vie

Le pouvoir traumatique de la violence induite est une attaque du symbolique. Chez le nourrisson, l'attaque du symbolique correspond le plus souvent à une attaque des théories infantiles. Pour l'enfant, les théories infantiles correspondent à un ensemble de croyances fondamentales et de lois que le bébé commence à bâtir dès les premiers mois de sa vie et sont le corollaire du développement de la pensée. Ce sont des croyances concernant les objets individuels d'amour et d'attachement, comme la présence de la mère ou la capacité des adultes à le protéger.

Ce niveau ontologique concerne les soubassements de la nature humaine. Ainsi, on trouve les croyances concernant la perception individuelle qui s'installent très tôt et qui peuvent être détruites ou attaquées dans leur fondement par la violence : le sens du futur, la place dans les générations, dans la famille, dans la société et dans le monde. Ces perceptions qui ordonnent le monde de l'enfant concernent la perception de sa propre place mais aussi celles qu'occupent les autres (soi par rapport aux autres) : celle des parents, celle de la construction du social, celle des autres dans cet environnement.

D'autres catégories peuvent être touchées tout au long du développement de l'enfant, comme le bien/le mal, la vérité/le mensonge... Voilà pourquoi la violence est redoutable, elle s'inscrit au niveau existentiel et en creux. Ses traces modifient la perception même du monde, des autres, des adultes. C'est aussi pour cela que l'on décrit dans les études épidémiologiques plus de dépression et de violence dans le devenir des enfants maltraités et violentés à qui on a déjà enlevé l'insouciance sur le moment et à l'âge adulte, le plaisir d'interagir et la foi dans la vie elle-même.

Dans certains cas extrêmes, les enfants deviennent même des cibles privilégiées de la violence.

Vouloir tuer les enfants

Chacun le sait, les parents comme ceux qui font la guerre, les individus les plus vulnérables d'entre nous sont les enfants. C'est pour cela qu'en temps de paix, on est censés les protéger. Le corollaire en temps de guerre, lorsque qu'on cherche des armes et des cibles, les enfants représentent un objectif privilégié. Même si ce n'est pas complètement délibéré mais plus implicite voire inconscient, on cherche des cibles faciles, symboliques, et qui vont marquer l'ennemi. Les enfants sont alors tout désignés, comme l'illustrent les conflits récents tels ceux au Moyen-Orient en 2014 ou à Toulouse en 2012.

Certes, il existe d'autres cibles de cette nature. Tout d'abord, les femmes, qui sont violées pour anéantir leurs corps, leurs âmes mais aussi leurs descendance. Les femmes enceintes sont aussi touchées pour elles-mêmes et pour les fœtus et les bébés qu'elles portent... Toucher les enfants actuels et ceux à naître et à venir comporte une symbolique traumatique forte. Le risque pour ceux qui subissent, le but pour ceux qui agressent, est de toucher le processus même de transmission du trauma. C'est sans doute un processus inscrit au cœur de la blessure, toucher pour aujourd'hui et demain, laisser dans l'être la trace du trauma qui engendrera de la souffrance « pour des siècles et des siècles » selon la formule de la prière catholique ou « sur quarante générations » comme le dit la malédiction biblique, et « sur sept générations » dans d'autres contextes religieux et culturels.

Le trauma est fait pour être transmis, telle semble être l'une de ses caractéristiques majeures dans les situations pensées par les humains, comme si cette transmission était depuis toujours évidente et son vecteur bien connu : le fœtus, le bébé, l'enfant voire l'adolescent.

Les enfants sont donc vulnérables, ils constituent une symbolique forte, évidente, donnée, qui s'im-

pose à tous. Par ailleurs, ils sont des cibles faciles parmi la population civile, ils sautent souvent sur les mines laissées par les soldats ou parfois mises intentionnellement sur le chemin de l'école dans les situations de guérilla ou de guerres urbaines.

Par ailleurs, ils sont faciles à enrôler, à transformer en Janissaires impitoyables qui transgressent les règles de l'humain dans la mesure où eux-mêmes ont été déshumanisés. Le trauma extrême subi ou auquel on vous a obligé à assister (un meurtre, un crime, le viol de votre mère ou de votre sœur...) déshumanise, sidère et laisse une marque ontologique qui transforme l'être. Tel le décrivent par exemple les enfants soldats de la Sierra Léone dans le récit de thérapies faites dans le cadre humanitaire².

Soigner individuellement ne suffit pas à réintégrer l'enfant ou l'adolescent dans le groupe des humains. Le traitement psychothérapeutique console, répare, permet une élaboration individuelle, la transformation du trauma psychique laissé par la violence en une nouvelle force de vie, pour ténue ou labile qu'elle soit parfois. Mais reste la culpabilité individuelle d'être sorti de la communauté des humains, d'avoir transgressé la règle fondamentale de la vie. Ces enfants deviennent acteurs de violences fondamentales même si, d'abord, ils les ont subies au détriment de l'intégrité de leur corps et de leur être. Et puis, reste le regard des autres sur soi, un regard qui réensemence le trauma au jour le jour, un regard qui rappelle que la transgression a eu lieu. Un regard qui dit qu'on est responsable de ce que l'on fait, même si le choix n'existait pas de ne pas le faire.

Il importe donc qu'une action collective vienne dire et mettre en scène ces inférences de part et d'autre. Comment les autres me voient, comment je pense qu'ils me voient nécessairement, comment ils devraient me voir... Comment moi je les vois, ceux qui se disent, se pensent, se sentent, se

2. Travaux menés dans le cadre de Médecins Sans Frontières par Colette Vercelletti ou Muriel Génot (non publiés).

croient innocents de toute violence. On en arrive à la part collective du trauma et de sa réparation, de tout trauma et a fortiori du trauma collectif. On ne sort du groupe des humains auquel on appartient et de l'humanité toute entière que parce que l'autre le pense ainsi et on ne les réintègre que parce que l'autre le dit et le pense, le permet donc.

Jeter les enfants dans les rues des villes en développement

Il y a beaucoup d'enfants qui aujourd'hui vivent dans les rues des grandes métropoles indiennes, africaines, arméniennes, latino-américaines.... et qui sont soumis à des violences extrêmes par la situation de précarité absolue dans laquelle ils vivent. Tous les organismes internationaux s'accordent à dire qu'ils sont très nombreux et qu'on en retrouve dans des endroits bien différents, même s'il est difficile de les comptabiliser. Les Nations unies estiment à 150 millions ceux qui doivent être considérés comme enfants des rues. L'Unicef insiste sur la difficulté de les compter tant les catégories diffèrent d'un endroit à l'autre. Certains États les reconnaissent et en donnent une estimation, comme l'Inde qui reconnaît 11 millions d'enfants des rues. D'autres pays ne les reconnaissent pas et tendent à les « faire disparaître » comme une honte individuelle et collective. D'autres vont jusqu'à les violenter ou les tuer dans une totale impunité, pour ne pas les reconnaître.

Quoi qu'il en soit, tous les acteurs sont unanimes, c'est un fait grave et qui ne fait que s'amplifier. Les études sociologiques retrouvent toute une série d'événements qui amènent ces enfants dans la rue, et ces causes sont de plus en plus nombreuses : violences individuelles, familiales et collectives, guerres, conflits armés (comme en RDC ou au Libéria), désastres comme par exemple une catas-

trophe naturelle qui désorganise le tissu familial et social (les enfants des rues sont apparus en Arménie après le tremblement de terre de 1988), drogues et alcoolisme, mort d'un des parents, explosions familiales, effondrement socio-économique et grande pauvreté (comme au Guatemala)...

Il existe de nombreuses études sociologiques sur les enfants des rues mais peu sur le fonctionnement intrapsychique et intersubjectif de ces enfants pourtant soumis à une situation que nous pouvons difficilement nous représenter³. Ces études et l'expérience des humanitaires permet de se faire une idée de cette épreuve extrême vécue par ces enfants alors même qu'ils sont enfants et donc vulnérables du fait de leur processus de développement, permet de la concevoir comme une sorte de modification brutale, radicale, jamais anticipable, une sorte d'événement traumatique absolu. Sur le plan méthodologique, pour approcher à la fois cette expérience intime et collective, il faut sans doute convoquer à la fois la psychologie et la psychanalyse de l'enfant, le savoir que nous avons acquis sur les situations de traumatismes extrêmes en psychanalyse et en ethnopsychanalyse, mais aussi l'histoire, la sociologie et l'anthropologie.

Enfin, une autre manière de mieux comprendre est aussi d'agir avec ces enfants des rues, de ne pas baisser les bras, de tenter de se représenter ce dont ils ont besoin pour redevenir des enfants et se construire un destin moins funeste que celui qui leur est assigné, malgré tout. Il importe de témoigner de leur réalité et leurs rêves car ils sont trop souvent considérés comme des menaces et non pas comme des victimes de la violence de la société, comme des acteurs de violences et non comme un scandale de nos sociétés, qu'elles soient tempérées ou en développement.

3. Par exemple, Echeverri-Erk (2006) au Guatemala...

Le garçon qui casse tout ce qu'il aime

Je pense à Julio, rencontré dans un centre de soins pour jeunes de la rue⁴ qui voulait qu'on l'aide « à ne pas casser tout ce qui était important pour lui ». « Je casse tout ce que je touche, je n'ai plus confiance en personne, plus j'aime quelqu'un, plus j'ai envie de le détruire ». « Je casse tout ce qui est important pour moi ! » La confiance fondamentale en lui, dans les autres et dans le monde s'était fracassée. Il n'avait plus confiance en la vie même. C'est cette méfiance fondamentale acquise suite à tous les avatars de son existence qui marquait sa relation à l'autre. Il nous raconta donc que la veille il avait frappé son amie, sa petite amie, celle qui lui avait donné un peu de tendresse et de reconnaissance, celle qui lui avait dit que, pour elle, il était plus important que son père, que tout ce qu'elle connaissait. Jamais elle ne le laisserait tomber. Alors, il l'avait frappée à mort, il l'avait laissée inerte dans le parc où ils vivaient au sein d'une bande mixte de filles et de garçons. Et il était parti. Les autres avaient emmené Lucia à l'hôpital. Il pensait qu'elle était morte. Toute la nuit il a sangloté et il a pensé : « Je casse tout ce que j'aime ! ». Et le lendemain, il est arrivé dans notre clinique pour nous demander de l'aide psychologique.

Il ne voulait ni soins médicaux, ni nourriture, ni se distraire, simplement apprendre à tolérer l'autre, apprendre à ne pas être menacé lorsqu'on lui parle ou qu'on le touche. Il exprimait sa peur d'être touché et encore plus caressé, si bien qu'il passait pour un dur avec des passages à l'acte sexuels ou violents. Il ne pouvait mettre en acte qu'une sexualité brutale dissociée de ses investissements d'objet et clivée de la tendresse.

Dans ses rêveries, en particulier provoquées par des toxiques et des hallucinogènes trouvés dans la rue, il s'imaginait encore petit garçon collé à sa mère. Quand il se retrouvait confronté à la réalité de la

4. Centre mis en place par Médecins Sans Frontières à Guatemala City.

rue, il tentait d'effacer ses mouvements de nostalgie et de tendresse en devenant le chef de bande qui n'a peur de rien et de personne et qui peut casser tous ceux qui s'approchent de lui. Mais voilà, Lucia avait désorganisé le système très coûteux psychologiquement qu'il avait mis en place suite au fait que, plusieurs fois, il avait failli mourir dans la rue sous les coups d'adultes malveillants ou de riverains qui entendaient nettoyer leur quartier. Lucia portait le même prénom que sa mère. Lucia ressemblait à sa mère. Lucia, disait-il, encore dans un souffle, avait la même voix que sa mère, la même couleur de peau... Lucia était trop proche de lui, elle lui rappelait trop le manque fondamental, le manque de mère.

Aujourd'hui, au centre, il allait se laver, s'habiller avec des habits neufs et il allait aller lui rendre visite à l'hôpital. Il pensait qu'il y avait un Dieu pour les enfants des rues et que ce Dieu s'opposerait à la mort prématurée de Lucia. Il allait aller la voir, lui parler mais pour cela, il avait besoin qu'on l'aide, qu'on l'aide à trouver les mots pour lui dire que c'était par amour qu'il avait fait cela et pas par haine. Il avait besoin d'être sûr que, s'il restait avec elle dans le parc, elle n'allait pas l'abandonner, l'envoyer dans un autre parc car elle préférerait un autre garçon... Le paradoxe, c'est que c'est lui qui l'a frappée.

Maintenant, il ne sent rien sans elle et il comprend que par son acte il a introduit de la frayeur dans la tendresse et qu'elle ne pourra plus le regarder comme avant. D'ailleurs pour l'instant, il lui est interdit de s'approcher d'elle. Quand il va à l'hôpital, il attend devant la salle où elle est hospitalisée et ce sont les éducateurs de rue qui lui donne des nouvelles... Julio a perdu son support, son tuteur, son bâton. Mais il l'analyse bien comme cela et demande de l'aide de manière appropriée.

Résister à la tentation du désespoir et accepter le partage du traumatisme

Quel thérapeute allait résister au partage du traumatisme (Lachal, 2006) ? Quel thérapeute allait croire suffisamment dans les capacités de ce garçon, comme de plein d'autres, à ne pas casser tout ce qu'il aimait ? Quel thérapeute n'allait pas se laisser prendre par la théorie de la répétition traumatique qui, mal comprise, peut enfermer ces enfants dans des répétitions infinies ? « J'ai été maltraité alors je maltraite ! ».

Le travail a commencé sous forme d'une co-thérapie intensive entre la psychologue du centre et moi. Julio venait nous voir tous les jours vers midi et, si nous avions déjà quelqu'un dans notre bureau, il devait attendre son tour. Au début, c'est cela qui était le plus difficile, attendre son tour, attendre que l'autre veuille le voir, mais il a appris à le faire en dessinant. Ce qui lui donna le goût du dessin et de l'image mais aussi lui apprit à différer. Cet apprentissage de la patience lui permit aussi de s'initier aux us et coutumes de la vie en société. Il attendait d'abord au centre, il se lavait, attendait sa séance et ensuite il allait à l'hôpital dans la chambre de Lucia et il faisait la même chose, attendre. Attendre qu'elle puisse lui parler mais surtout que lui-même puisse lui parler. Et quand il n'arrivait pas à lui parler, il dessinait pour elle, comme il le faisait pour nous.

Quand je suis rentrée en France, la co-thérapie s'est poursuivie car le face-à-face avec une seule thérapeute était trop menaçant. Je suis partie avec des dessins de Julio, des rêves d'avions et de pays fleuris. Il imaginait que la France était couverte de fleurs et en particulier de roses. Avant de partir, il me demanda si je pouvais lire l'avenir. Il voulait savoir comment je l'imaginais grand. Je me disais qu'en fait il interrogeait ma position contre-transférentielle. Est-ce que j'étais capable d'imaginer pour lui un autre destin que le destin tragique des enfants des rues qui étaient tués ou s'autodétruisaient ?

Quelque temps plus tard, Julio m'envoya un dessin avec la psychologue qui rentrait en France, remplacée par une autre psychologue. Et je n'ai pas vu tout de suite la légende en espagnol écrite d'une petite écriture malhabile : « Un jour, je présenterai Lucia à ma mère... ». Finalement, il n'avait pas eu besoin de moi pour faire des rêves et s'inventer une histoire, une identité narrative et un futur, mais il avait eu besoin de notre envie de le remettre dans un monde où il y avait une place pour lui, notre envie de croire en lui.

Ce non-renoncement à affilier les enfants seuls vaut pour les enfants des rues dans les grandes métropoles des pays en développement mais aussi pour ceux qui sont dans les rues de nos pays tempérés.

Dans nos sociétés européennes aussi, il y a des enfants et des adolescents seuls dans la rue

Dans nos sociétés européennes aussi, il y a des adolescents dans la rue du fait de conflits familiaux graves, de recompositions familiales où il n'y a plus de place pour les enfants de la première union, par exemple. Certains beaux-parents ne souhaitent pas que ces adolescents aient une place dans la maisonnée. Parfois, ce sont les adolescents eux-mêmes, meurtris ou en grande difficulté suite à une séparation traumatique, qui ne reconnaissent pas l'autorité des beaux-parents... Mais il est aussi d'autres situations liées à la marginalisation sociale, à des prises massives de toxiques, à des situations de violence intrafamiliale non traitées, à des troubles de la personnalité voire une psychopathologie des adolescents ou de leurs parents qui empêchent une cohabitation à l'intérieur de la maison. Ces adolescents se retrouvent alors dans la rue des grandes villes européennes dans une indifférence qui contraste avec les grands principes de la pro-

tection des enfants et des adolescents. Ces jeunes se regroupent parfois à la recherche de nouvelles affiliations pour adoucir la violence et la solitude. Ce dont souffrent le plus ces adolescents, c'est d'être cachés, désaffiliés, pas pensés par les autres, invisibles en somme... Leur trouver un lieu de vie est essentiel, mais aussi il ne faut pas renoncer à les soigner.

Il y a aussi les enfants dits mineurs isolés non accompagnés en France (MIE) ou en Belgique, et mineurs étrangers non accompagnés (MENA) : d'origine étrangère, ces derniers arrivent dans nos pays sans leurs parents et sans adultes référents. En provenance du Pakistan, d'Iran, d'Afghanistan, d'Europe de L'Est mais aussi de Chine ou d'Afrique, ils sont envoyés par leurs familles pour une réussite rêvée et idéalisée, pour fuir des conflits graves collectifs ou familiaux, pour être protégés de persécutions... Vulnérables, ils se retrouvent dans les mains de passeurs qui les maltraitent et ensuite les abandonnent dans les rues, les places et les périphéries de nos villes européennes.

On évite de les appeler enfants pour les différencier de nos enfants qui vivent à quelques mètres d'eux. Et pourtant, malgré ce qu'ils ont souvent vécu sur le chemin, parfois tellement violent que cela en devient irréprésentable et indicible, ils ont les mêmes besoins que nos enfants : un lieu sûr, du souci pour eux, une reconnaissance de ce qu'ils sont et de leurs besoins, une école ou un lieu pour apprendre et se former... Autant de mécanismes de protection que la plupart des sociétés européennes non seulement ne leur proposent pas mais, plus grave encore, contestent parfois la nécessité de le faire.

Les formes de violences faites aux enfants sont donc nombreuses et certaines sont bien difficiles à reconnaître et à combattre, de la même façon que certaines nous indignent plus que d'autres.

La violence de genre et les mutilations sexuelles faites aux petites filles

Les filles sont plus souvent l'objet de violences et de discriminations. En matière de violences aussi, il y a une valence différentielle des sexes, comme le dit l'anthropologue Françoise Héritier.

À l'intérieur de ces violences faites aux filles, se pose de manière aiguë la question des violences sexuelles. Parmi les violences de genre qui nous apparaissent les plus graves et inacceptables à l'égard des enfants, se trouve sans doute l'excision des petites filles dans de nombreux pays du monde encore aujourd'hui. Question à laquelle nous sommes aussi confrontés en Europe dans les familles migrantes venant de pays où l'on pratique l'excision et malgré le fait qu'elle soit interdite en Europe. Comment se décider à « jeter les couteaux », selon une expression souvent entendue en Afrique de l'Ouest ?

Par exemple, la Casamance, au Sénégal, est pionnière dans la lutte contre l'excision des petites filles mais, pour cela, il a fallu prendre conscience de la force du trauma somatique et psychique subi par elles, rencontrer également les exciseuses, reconnaître l'ancienneté de cette coutume et parler au nom des enfants, au nom des femmes, au nom de ceux qui n'ont pas encore le droit à la parole. Dire aussi que la violence faite aux petites filles, en dehors du risque de mort encouru par elles, est une violence qui marque le corps et l'esprit des filles, de leurs mères et de celles qui utilisent le couteau. Dire enfin que ce n'est pas la culture du groupe qui est visée mais celle de la transmission de la violence. « Jeter les couteaux » devient alors un acte qui humanise au même titre qu'avant c'était au nom de l'humanisation des petites filles qu'on utilisait les couteaux.

Dans la migration, cette question se pose aussi dans la mesure où les familles peuvent se sentir menacées dans leur identité, en particulier cultu-

relle, et avoir envie de continuer cette tradition qui parfois est en perte de vitesse dans la région ou le pays d'origine. Dans ce cas, elles font exciser les petites filles lors de vacances au pays par choix ou en laissant les grands-mères le faire comme un prix à payer pour continuer une transmission culturelle menacée. Il est important de prévenir ces mutilations en parlant avec les familles, en leur permettant de parler de cela, en ne réduisant pas leur culture à ces actes de mutilation.

En effet, si l'excision devient symbole de la culture des familles, alors il ne leur reste plus comme choix que de perpétrer cette tradition d'un autre âge qui n'a plus lieu d'exister aujourd'hui, ni là-bas ni ici. La transmission peut passer par autre chose que l'excision, par la langue, par la cuisine, par les récits, par les mythes, par les rituels de savoir... plein de petits riens qui permettent aux enfants de s'affilier joyeusement à la culture de leurs parents et pas par la souffrance, la violence ou la douleur. Nous pensons que l'importance de la reconnaissance de la transmission qui peut passer par d'autres modalités que l'excision doit être partagée par les familles et les professionnels, comme le montrent les travaux transculturels, pour protéger efficacement les petites filles de cette violence tragique et inacceptable.

Ailleurs, on tue les petites filles à la naissance car on préfère avoir des garçons, comme dans certaines familles en Chine ou en Inde. Ailleurs encore, on les prive de soins, on ne les déclare pas à l'état-civil ou on ne les envoie pas à l'école. Dans certains endroits, on les donne, très jeunes, à des hommes beaucoup plus vieux qu'elles, contre leur gré. Dans d'autres au contraire, on les envoie à l'école coûte que coûte – même si elles risquent de sauter sur une mine en sortant de chez elle. Aller à l'école est à la fois un acte collectif de résistance et un acte individuel d'existence. Être éduquée permet de se marier dans un pays en guerre où la survie du groupe est menacée.

On reconnaît dans toutes ces formes d'attentes et d'actes pourtant si différents, quelque chose de la même violence fondamentale exercée à l'égard des petites filles dans certains pays, à l'égard des enfants partout. On perçoit aussi les difficultés des groupes à concevoir l'éducation des petites filles destinées à être à la fois un membre du groupe, une femme, une amante, une épouse, une mère... On reconnaît la force du façonnage du féminin et du maternel et l'angoisse que cela comporte, depuis toujours et encore aujourd'hui, dans des sociétés qui tentent à être égalitaires entre les femmes et les hommes. Mais le veulent-elles vraiment ?

La violence des guerres, des catastrophes, mais aussi la violence ordinaire

L'importance de la dimension collective, culturelle de la violence, du trauma et de sa réparation doit être examinée à travers l'analyse de situations traumatiques appartenant à des aires différentes. On se trouve dans des situations différentes où les processus traumatiques sont à l'œuvre même s'ils diffèrent par leurs assemblages, leurs natures et bien sûr, leurs intensités. Enfin, ces situations traumatiques doivent être observées avec des méthodes différentes : analyse sémiologique des traumas directs et indirects, des traumas des bébés et des parents, analyse des processus de transmission et des contre-transferts individuels et culturels... Ainsi, les traumas extrêmes, malgré leur singularité, éclairent les traumas ordinaires et la réciproque est vraie, pour nous aussi.

La question des violences collectives, qu'elles soient dues aux catastrophes dites naturelles ou à celles que constituent les guerres, rejoint donc celles des traumas ayant lieu ici, où la plupart se vivent dans les familles, à l'école, dans les quartiers, tout près

de chez soi. Souvent ces situations sont traitées séparément dans la mesure où ceux qui travaillent ici et ailleurs ne sont pas les mêmes, la plupart du temps : ceux d'ici se qualifiant de « penseurs », et ceux de là-bas – qui travaillent dans l'urgence et la nécessité des guerres et des catastrophes et sont centrés sur l'action, sur le « faire » – étant qualifié péjorativement de « faiseurs »... et bien sûr de piètres penseurs !

Notre postulat, né de la nécessaire et récente rencontre entre la psychiatrie transculturelle et la clinique en situation humanitaire, est tout autre : les effets de la violence ne peuvent être pensés qu'en observant ses effets directs et indirects sur les bébés, sur les enfants, sur les parents, sur le groupe et sur les thérapeutes qui les soignent. Pour cela, deux conditions sont indispensables : tout d'abord, intégrer la dimension culturelle dans nos observations et nos conceptualisations pour ne pas oublier le groupe ; puis, avoir la force de soigner et donc d'y aller, de prendre le risque de faire même trop peu, risque humain qui présuppose celui de l'imperfection. Faire hors de chez soi n'est pas confortable. Faire en observant les manières de faire de l'autre, en les tolérant, non pas au sens ancien du terme, « cohabiter », mais au sens moderne, en respectant les différences sans se laisser anéantir par elles, sans devenir impuissant : soigner malgré tout.

Cette dialectique du faire avec rigueur, à partir d'une position modeste et transculturelle, une position interactive, est ce que nous voulons défendre. Non pas comme un aboutissement triomphant avec un esprit de conquistador mais une position qui pose la nécessité d'aller « là-bas » alors qu'on est « ici », d'apprendre du contexte lui-même et d'engager le processus de fabrication de l'humain à partir du rien, de la souffrance ou de la haine qui sont les ingrédients que l'on trouve souvent sur place.

Et second postulat, souvent oublié car trop peu expérimenté : ce voyage-là, cette expérience sin-

gulière nous transforme et modifie notre technique. Non seulement, cela contribue à accroître le savoir universel sur le trauma et la violence faite aux enfants, mais en outre ce détour nous apprend à mieux comprendre et à mieux soigner les traumas et les violences d'ici. Et pour cela, il faut considérer que la violence faite aux enfants n'est pas inéluctable, ni ici, ni là-bas. Aller pour mieux être ici finalement et mieux accompagner les enfants d'ici et leurs parents : de loin, on voit mieux ce qui est près.

Ne pas renoncer à soigner

On peut légitimement s'agacer devant l'inflation de la notion de victimes, qui ajoutée à la vulnérabilité des bébés et des jeunes enfants, entraîne des réactions qui semblent contradictoires. Il s'agit soit d'ignorer leur trauma ou de le minimiser au nom d'une résilience mal comprise, soit de pleurer sur leur sort des larmes qui s'épuisent dès le prochain événement ou fait divers tragique. Ces réactions semblent contradictoires, mais, en réalité elles ont un point commun : l'impossibilité à se représenter des modes d'action efficaces dans ces situations de violences extrêmes. Or, on peut intervenir dans ces situations, on peut soigner les bébés, les enfants et les adolescents.

La recherche clinique a apporté ces dernières années quelques études, peu nombreuses mais très importantes, qui permettent de montrer que des dispositifs spécifiques permettent de soigner ces enfants. Certes, les stratégies sont complexes car elles doivent intégrer les parents avec leurs manières de penser et de faire, leurs ressources propres, individuelles, familiales, sociales et culturelles. Elles doivent aussi intégrer les bébés et les enfants comme des personnes capables de sentir, de penser, de ressentir et donc d'avoir peur, mais aussi capables de transformer cette frayeur en

capacités de reconstruction et même en tuteur de développement.

Par définition en effet, les bébés sont des êtres en développement. Tout ce qu'ils vivent doit donc leur servir à grandir. Dans le cas contraire, le soin n'est pas complet. Mais, plus encore, en matière de violence, de trauma et de perte, on doit accepter de soigner sans toujours guérir. Sinon, nos intentions pourraient devenir un obstacle pour l'enfant. Pour éviter cela, il ne suffit pas d'extrapoler pour savoir, il faut « y aller ». Et se dire que la guérison est un processus qui demande du temps : les acteurs lorsqu'ils sont bardés d'intentions de soigner vite, de manière quasi chirurgicale, tentent d'extirper le trauma du corps des enfants et surtout de leurs esprits avec une temporalité peu adaptée au développement des enfants et qui, dès lors, provoque de la violence. On répond à une violence subie par une autre violence infligée au nom du soin, un soin mal adapté d'un point de vue psychique et culturel, avec des techniques de débriefing actives qui ne respectent pas la temporalité des processus psychiques et les manières de faire et de parler qui varient beaucoup en fonction des contextes.

En effet, le fonctionnement psychique n'est pas une cire molle dans laquelle viendrait s'inscrire le trauma. Dans ce cas, il suffirait d'extirper le souvenir tel un corps étranger et la cire reprendrait sa forme initiale. Nous savons maintenant de manière incontournable que les blessures ne se font pas « comme cela » et ne se guérissent pas « comme cela ». Le trauma s'inscrit dans le fonctionnement psychique directement et indirectement et devient alors partie de l'identité narrative du sujet, à jamais. Le sujet en fait un récit à sa manière, avec ses outils et ses aménagements. Parfois d'ailleurs, cette blessure produit une cicatrice qui va au-delà de ce qui est attendu et de ce qui se voit ; alors, ce qui gêne le sujet lui-même c'est cette cicatrice hypertrophiée et non le trauma en soi.

Soigner est donc penser cette complexité psychique dans le temps et l'histoire du sujet, même petit. Il ne s'agit pas par conséquent de raconter l'événement et de l'extirper du souvenir mais de chercher à inscrire ce qui s'est passé dans l'histoire du sujet et inscrire la violence dans l'histoire narrative du sujet et de son groupe.

La violence faite aux enfants est liée à des situations traumatiques limites, comme on vient de le voir, mais aussi au quotidien dans le rapport au savoir et à l'école où l'enfant doit apprendre coûte que coûte et rapidement. S'il ne réussit pas à acquérir des connaissances dans le temps attendu, il subira de surcroît la violence de l'exclusion de l'institution scolaire. Ce qui relève d'une violence symbolique extrême dans la mesure où l'école est notre principal lieu de socialisation et, bien sûr, d'éducation et de formation.

Violence faite aux enfants à l'école

Chez nous, on met les enfants si précocement à l'école et les attentes cognitives sont si importantes à leur égard qu'on les prive d'enfance parfois. On exige d'eux de se concentrer et de réussir, ce que certains ne peuvent faire, si l'on en juge par l'importance du diagnostic de troubles de l'attention et d'hyperactivité aux USA notamment mais de plus en plus aussi en Europe et par l'importance des médicaments qui sont prescrits aux enfants pour que leur comportement soit ajusté aux attentes de la société et de l'école.

Dés la plus tendre enfance et dès l'école maternelle, on attend des enfants qu'ils renoncent à jouer, à faire des bêtises, à rire, pour se concentrer sur les apprentissages. Certains y arrivent bien ou même très bien au prix d'un renoncement à la légèreté de l'enfance. D'autres ont plus de mal, car ils ont

besoin de temps pour rêver, pour jouer, pour dormir, pour courir et prendre plaisir à exercer leurs corps et leur imagination. Même s'ennuyer est un besoin des enfants, ce temps leur permet de trouver leurs propres compétences, leurs propres intérêts, comme le souligne la spécialiste anglaise du développement précoce des enfants, Teresa Belton.

Le jeu est pourtant fondamental dans le développement de l'enfant : jouer pour le plaisir de jouer mais aussi jouer pour inventer, jouer pour apprivoiser le monde, jouer pour expérimenter le monde. Jouer pour s'approprier le monde de manière active et affective, avec son cœur, son imagination, ses fantasmes et ses besoins d'enfant. Jouer sans jouets ou avec, jouer avec des jeux ou sans, inventer des jeux. Si l'on ne peut jouer et s'ennuyer car on est constamment soumis à des exigences scolaires, alors on abruse la partie affective de son développement au détriment de la partie cognitive. Cette séparation entre sentir et apprendre fait du mal aux enfants, elle les fragilise.

Cette exigence scolaire est encore aggravée par la sur-stimulation des enfants par le biais des différents écrans auxquels ils ont accès depuis leur jeune âge : la télévision avec des chaînes qui leur sont maintenant dédiées ou des horaires où la programmation cible les enfants ; les tablettes ou les ordinateurs avec une abondance de jeux censés stimuler les enfants.

Et plus tard, dès l'école maternelle, les enfants vont avoir des agendas bien remplis qui associent l'école, les cours de langue comme l'anglais et des activités qui sont censées les préparer aux apprentissages ou stimuler leurs activités créatrices, comme du théâtre, de la musique ou du sport. Mais dans ces agendas, peu de temps pour s'ennuyer, pour rêver ou pour jouer.

Les parents attendent que leurs enfants réussissent bien à l'école et, par ailleurs, soient créatifs et

aiment le sport – et ce, quelles que soient les personnalités des enfants. Or pour certains enfants ce n'est pas possible ; d'où la violence qu'ils ressentent et qu'ils expriment par une difficulté à rester en place ou à se concentrer. Les parents, de leur côté, ont le sentiment que c'est la société qui veut cela et se sentent eux-mêmes inquiets de l'avenir de leurs enfants et sous pression. Il importe donc de sortir de cette situation où personne n'aurait le choix car, in fine, ce sont les enfants qui au bout de la chaîne pâtissent de cette contrainte excessive qu'ils vivent comme une violence.

Associée à cette culture de la performance, la réussite est mise à l'honneur, faisant l'impasse sur l'essai et erreur, l'échec sur lequel prendre appui pour mieux aller de l'avant. Or, faire des brouillons est pourtant nécessaire au développement de l'enfant. Ainsi, régresser, revenir temporairement à un état antérieur est parfois nécessaire – tel l'enfant qui, à la naissance de son petit frère ou sa sœur, reprend son doudou délaissé depuis des mois.

Dans ce contexte de grande attente par rapport à l'école, ne pas réussir à l'école est aujourd'hui devenu inacceptable aussi bien pour les enfants, pour les parents, que pour la société. Pourtant, l'échec scolaire reste élevé en Europe. En France, il est plus important que dans la plupart des pays européens : actuellement, selon le sociologue spécialiste de l'école, Dubet (2012) : « 15% à 20% des élèves arrivant en sixième ne parviennent pas à lire un texte et à le comprendre simultanément ». À partir de ce constat, on comprend que les enfants ne puissent pas rattraper leur retard et être en échec massif dès le collège, sauf si l'on prend conscience de cette difficulté dramatique à l'entrée au collège et que l'on donne aux enfants une seconde chance d'apprendre à lire et à écrire efficacement. Et ce, le plus tôt possible car à l'entrée en sixième certains enfants ont déjà perdu l'idée qu'ils peuvent être des élèves heureux.

Ainsi, même si l'échec est une préoccupation déjà ancienne, il devient de plus en plus massif et de plus en plus inégalitaire dans la mesure où il touche fortement les enfants les plus défavorisés. De plus, ces enfants, lorsqu'ils sont en échec, ont très peu de possibilités de contournement ou de réparation. Les enfants plus favorisés sur le plan social peuvent aller dans des classes du privé qui aménagent les parcours ou dans des classes avec des pédagogies spécialisées... Les plus vulnérables et les plus pauvres subissent l'échec de plein fouet, sans issue possible.

On connaît pourtant nombre d'ingrédients de l'échec. Les études dans ce champ ne manquent pas, aussi bien sur le plan national qu'international. Elles viennent du champ de la sociologie, des sciences de l'éducation, des sciences de la pédagogie, mais aussi de la psychologie, de la psychanalyse, de la pédopsychiatrie et de la clinique transculturelle. On peut dégager les grands résultats de ces études.

D'abord les causes sociologiques : plus on appartient à un milieu éloigné de celui des enseignants, plus on risque d'échouer. Plus on est familier des livres, plus l'écrit fait partie de son univers, plus l'on réussit, et cela quels que soient les autres facteurs individuels. Spontanément l'école est donc un lieu de réplication sociale où les inégalités se transmettent d'une génération à l'autre selon la règle bourdieusienne du déterminisme social. L'accès au savoir pour tous reste donc une illusion. Le facteur sociologique pèse pour beaucoup dans cet échec et touche massivement les enfants des classes modestes qui s'imaginent le moins faire de grandes études.

Il existe aussi des facteurs de vulnérabilité psychologique. Certains enfants auraient besoin de beaucoup plus de temps que les autres pour apprendre à lire et à écrire, pour s'apaiser et s'intéresser aux choses de l'école, pour investir la leçon et pas seu-

lement la maîtresse, selon la belle expression de Charlot (2009). Ce spécialiste des sciences de l'éducation a montré que plus un enfant allait à l'école pour la maîtresse, plus il était vulnérable à l'échec. Ce qui permet aux enfants de devenir autonomes sur le plan du savoir et prêts à l'acquérir c'est d'aller à l'école pour la leçon elle-même, pour les contenus du savoir, pour les mathématiques elles-mêmes ou pour l'histoire. Mais dépendre de celui qui transmet les rend vulnérables. Or certains enfants, qui ont une mauvaise estime d'eux-mêmes par exemple, ont du mal à aimer l'école pour l'école, le savoir pour le savoir, car ils ne se sentent pas assez bons pour apprendre ; d'où leurs doutes et leur besoin d'investir ceux qui transmettent ce savoir. Et ces enfants ont besoin de plus de temps que les autres, ce que notre école ne leur donne pas toujours.

D'autres facteurs en cause sont liés à l'école elle-même et à son organisation permettant de soutenir ou pas ceux qui sont les plus dépendants d'elle. On sait donc ce qu'il faut faire pour diminuer l'échec : tenir compte de ce que sont les enfants, de leur développement et de leurs besoins, et revaloriser le métier d'enseignant. En somme, mettre l'école au cœur du nouveau pacte social et permettre que les enfants s'affilient à l'école et donc au savoir sans la violence de la séparation et sans se sentir illégitimes.

Par ailleurs, l'école est de moins en moins un sanctuaire pour les enfants et, là aussi, ils peuvent vivre des situations de violences multiples : les écoles sont prises pour cibles par des tueurs isolés ou des groupes ; sur le chemin de l'école, dans les classes et les salles de récréation, il peut y avoir du harcèlement entre enfants, des jeux très dangereux, du racket entre pairs ou de la maltraitance des adultes... Il importe donc que tous les personnels aussi bien éducatifs que ceux qui interviennent à l'intérieur de l'école puissent reconnaître les enfants victimes de ces violences pour les prévenir et les soigner.

Au croisement de la question scolaire et de celle de la diversité sociale et culturelle dans notre société, on doit souligner la fragilité de la situation des enfants de migrants en Europe, mais aussi la richesse que constitue pour l'école la présence de ces enfants riches de plusieurs langues souvent, plusieurs cultures toujours ; enfants confrontés à la complexité de la société européenne multiculturelle.

Violence faite aux enfants de migrants dans une école qui ne leur ressemble pas

Il faut tout faire pour éviter de sacrifier la première génération d'enfants de migrants car les données statistiques sont préoccupantes de même que les difficultés de ces enfants au quotidien. Cela suppose de changer, dès maintenant, le regard que l'on porte sur eux et de les aider à dépasser d'éventuelles inhibitions sur le chemin du savoir. Cela implique aussi de ne pas chercher – comme le fait trop souvent l'école – à les couper de leur culture ou de leur langue maternelle, qui les protège en les inscrivant dans une histoire et qui pourra les aider à acquérir le français, comme l'ont montré tous les travaux linguistiques internationaux.

Mais il est bon aussi de penser les choses à plus long terme et de voir les belles trajectoires possibles de ces enfants. Leurs parents disent qu'ils migrent pour que leurs enfants réussissent et beaucoup d'enfants de migrants y arrivent. Certains d'entre eux optent pour les métiers de l'enseignement. Cela prouve l'importance de l'accès au savoir et la place prépondérante que l'école a occupée dans leurs projets et leurs parcours migratoires. La violence faite à ces enfants qui doivent s'arracher à la langue et au monde de leurs parents ne doit pas être sous-estimée ni surtout augmentée par le discrédit et le rejet de leurs différences. Ils réussiront d'autant mieux qu'ils sont acceptés tels qu'ils sont.

Dans une résolution de 2009, le Parlement européen se dit « convaincu que les mesures visant à améliorer l'éducation des enfants de migrants profitent à la société dans son ensemble »⁵. En fait des mesures quelles qu'elles soient visant à aider spécifiquement les enfants de migrants – y compris la discrimination positive telle qu'elle se pratique dans de grandes écoles comme Science Po en France mais qui, à mon sens, devrait se décliner beaucoup plus tôt dans le parcours scolaire des enfants et qui devrait s'appliquer à toutes les filières d'excellence publiques et privées – contribuent en effet au bien commun, et cela par plusieurs mécanismes.

Tout d'abord, elles font reculer une discrimination à l'égard des enfants de migrants souvent vécue par eux, par leurs parents mais parfois aussi par les enseignants qui les constatent, comme une grande violence. Elles permettent de lutter contre la marginalisation scolaire ou du moins, de se donner cet objectif ambitieux et généreux, ce qui fait du bien à l'ensemble de l'institution.

Ensuite, si l'école est, à l'image de la société, multiculturelle, elle peut retrouver le rôle central qu'elle semble avoir perdu ces dernières années. Une école plus forte, plus ambitieuse pour l'ensemble de ses élèves, plus respectueuse de leurs parents, verrait sa légitimité renforcée au sein même de la société.

Enfin, l'Éducation nationale aurait tout à gagner à développer chez les enfants comme chez les enseignants – aujourd'hui désarmés faute de formation adaptée et d'objectifs ambitieux affichés – des compétences transnationales qui aident tous les enfants, et pas seulement les enfants de migrants, à être à l'aise dans différentes langues, dans différents contextes, dans différents univers, dans une société de plus en plus mondialisée et plurilingue. Compter davantage d'enfants bilingues ou plurilingues, serait une force pour l'Europe, y compris du point de vue

5. Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants en Europe.

de son rayonnement économique, diplomatique et culturel.

Faire de la diversité un atout, y compris scolaire, est le meilleur antidote à nos peurs, la meilleure réponse à la mondialisation. C'est aussi un gage de modernité. Pourquoi alors si peu de changements dans l'école pour qu'elle soit plus hospitalière et plus égalitaire ? Pourquoi tolérer tant de souffrances individuelles et collectives ? Sans doute au nom d'une violence qu'on a renoncé à combattre.

Être affilié est une nécessité pour qu'un enfant se sente appartenir à un ou plusieurs groupes, pour qu'il se voie comme reconnu à l'intérieur de chacun et puisse passer d'un groupe à l'autre sans trop de violence. Tels seraient les objectifs du travail d'affiliation que chaque enfant doit faire tout au long de son développement mais qui s'intensifie à l'adolescence, période que nous allons maintenant étudier du point de vue des adolescents eux-mêmes, en particulier ceux qui se sentent différents du fait de l'origine culturelle minoritaire de leurs parents. Dans cette situation transculturelle, il arrive parfois que ce travail ne se fasse pas harmonieusement. La violence ressentie est alors forte et elle peut s'exprimer de multiples manières, en particulier par l'attaque du corps.

Le corps est aussi une production culturelle

Le corps est souvent le lieu du façonnage, de la transmission culturelle mais aussi de l'expression de la violence. C'est pourquoi on peut parler de véritable façonnage du corps aussi bien chez les bébés, chez les enfants que chez les adolescents. Les deux périodes, bébés et adolescents, sont les plus importantes pour cette transmission. Et surtout l'adolescence, âge où la violence agit et subit

un rôle central et où le corps prend une place singulière. Se construire, habiter son corps, fortifier le lien à l'autre et au monde... l'enjeu est crucial. Entre ses besoins comme individu et ceux du groupe, il y a un espace que s'efforce de combler les différentes productions idéologiques, culturelles et sociales. Ces constructions, et ceux qui les incarnent, prennent le relais des parents, des professeurs, des éducateurs, des amis, des maîtres à penser...

L'adolescent est amené à intégrer les composantes pulsionnelles de son projet de vie de manière acceptable pour lui et pour sa famille dans un équilibre instable entre attachement et détachement, entre dedans et dehors. Comment assurer la permanence de son identité malgré sa confrontation constante au différent ? Le seul point fixe est le corps.

Quel est l'impact de la réalité externe dans la construction de la réalité interne ? Nous sommes contraints à penser l'articulation entre réalité interne et externe de manière approfondie, sensible et corporelle. D'où l'importance du monde implicite des croyances, des convictions, des attentes, des non-dits qui constituent la trame de fond sur laquelle se tissent les liens familiaux et, par conséquent, les liens thérapeutiques. Comment rendre acceptable et transmissible ce dont l'adolescent a besoin à cette période pour se construire et pour investir son corps de manière harmonieuse ?

Telles sont les questions auxquelles confronte cette période difficile pour tous, de manière aiguë et parfois bruyante pour certain(e)s adolescent(e)s de la « seconde génération », qui maltraitent tant ce corps, aimé et haï à la fois, qui leur appartient en propre mais qui est aussi perceptible par l'autre et qui constitue une « enveloppe » les rattachant à la génération précédente.

Sous les apparences, la douleur de Happy

Ainsi Happy, cette belle jeune fille de seize ans née en France, et qui, comme bien d'autres jeunes « issus de l'immigration », a su remarquablement s'inscrire dans les référents d'ici, mais aussi les retravailler et en inventer de nouveaux, « dans ce lieu du monde » comme diraient Chamoiseau et Glissant (2007), lieu du monde qu'elle crée autant qu'il la crée. Du haut de ses seize ans, elle en a adopté les codes langagiers, relationnels, vestimentaires propres à la génération de son âge. Bref, Happy a un « look », un « style », « une présence au monde » forte. Elle laisse voir un corps codé par les attentes de son groupe d'âge.

Qui ne veut pas connaître son histoire familiale migratoire sera pris dans les mirages trompeurs de cette image standard d'adolescente de banlieue, appartenant à la génération dite « seconde »... comme si l'histoire de sa famille commençait avec l'événement migratoire.

Son corps lui sert de carte de visite pour initier une interaction avec l'autre, sur un terrain commun. Pourtant, ce corps, elle le mutile, le trouve gros alors qu'elle est fine et de toute beauté. Parfois elle l'exhibe et, d'autres fois, elle voudrait l'effacer, se rendre transparente et blanchir sa peau. « Le corps des Blancs, il est transparent », dit-elle. Ce corps porte les marques ambivalentes du rapport à soi et à l'autre. Il exhibe les traces et les avatars de sa construction identitaire et sexuelle avec ses moments de rupture, de doute, de régression et d'exaltation.

Happy met en avant un corps caricatural pour cacher sa difficulté à métisser ses mondes et ses appartenances, pour faire des liens entre le monde d'ici qui est maintenant le sien et le monde de là-bas qui est celui de ses parents, entre l'affectif, la relation à ses parents, et le cognitif, son rapport au savoir d'ici.

Après une prise en charge transculturelle familiale et individuelle pour Happy qui a mis en évidence la violence à laquelle chacun se sent confronté, les processus de construction identitaire se sont assouplis. Ces situations, par la complexité des paramètres en jeu et par les aspects traumatiques liés aux ruptures migratoires, ne font que mettre en évidence des processus auxquels tous les adolescents sont confrontés – position dans la filiation et construction d'une identité propre. Reste que le trauma lié à l'exil, que cet exil touche directement le jeune migrant ou qu'il atteigne par ricochet le jeune dont seuls les parents ont accompli le voyage migratoire, est une composante spécifique de la problématique adolescente qu'il faut traiter dans le lien parents-enfants.

Dans une des dernières séances familiales, la mère dit : « J'avais peur que la psychothérapie blanchisse ma fille. » Et la fille, en écho : « Pendant le temps où j'étais malade, j'avais peur de perdre ma mère. » Fantasmes en miroir qui avaient besoin d'un lieu commun pour être élaborés. Aujourd'hui Happy a engagé des études de relations internationales en sciences politiques. Et, dit-elle, elle voudrait aussi être styliste – ambassadrice, au fond. La mode est aussi un des lieux de métissages valorisés, mais aussi un lieu où le corps est magnifié. Et sans doute un lien premier à sa mère qui, elle, est couturière.

Ces questions de marquage du corps sont autant d'essais de se réapproprier à travers son corps ses propres affiliations, de s'inscrire dans une filiation réélaborée et réinventée, comme le montre les études sur les constructions identitaires des jeunes filles de la seconde génération, constructions inventives et souvent surprenantes. Il convient donc que notre regard ne les enferme pas dans des schémas a priori, ni dans des assignations figées. La violence est d'abord dans le regard de l'autre.

Dans d'autres cas, la violence est aussi dans notre manière de faire la justice et de punir, parfois en oubliant la tâche d'éduquer et de consoler. Car,

chez les enfants et les adolescents, tout est encore modifiable, même après des actes violents commis par des enfants ou des adolescents qui amènent la justice à les punir.

La violence est encore dans notre manière de concevoir la punition

Punir de manière brutale et en ignorant la notion de développement de l'adolescent, punir sans éduquer, sans protéger, sans soigner d'abord et avant tout, c'est se condamner à la rupture des liens qui définissent l'humain, se condamner à la répétition du traumatisme et de la violence contre soi et contre les autres, se condamner à une société qui perdrait son âme en introduisant la violence au début même de la vie d'adulte.

La leçon encore des professionnels de terrain qui savent que bien-traiter les adolescents et en particulier les plus vulnérables, ne pas mépriser leurs parents, en particulier les plus modestes, c'est prévenir au sens noble du terme, c'est éduquer, enfin c'est soigner, autant d'étapes vitales qui, en ces temps frileux, sont trop souvent ignorées ou dénigrées. Dans cet ordre d'idée, on peut se poser la question d'une société qui légifère sur l'abaissement de l'âge des amendes administratives ou de l'âge de la prison pour les enfants...

Pour sortir de cette aporie de la violence, il faut sans doute construire des imaginaires qui laissent plus de place à la diversité, aux temporalités multiples, aux mille et une manières d'être et de se développer.

Construire des imaginaires de la diversité

Il reste difficile de prendre en compte aujourd'hui la diversité des enfants, de leurs besoins, de leurs parcours. Notre société multiculturelle ne reconnaît pas à tous ses enfants les mêmes chances et les mêmes possibles. En effet, ayant appris mon métier de pédopsychiatre dans la banlieue parisienne, j'ai très vite été sensibilisée à la diversité linguistique des enfants de notre société française. Il en est de même, comme j'ai pu le constater ensuite, dans toutes les grandes villes européennes, Bruxelles ou Londres par exemple. Cette diversité est aussi celle des histoires familiales et collectives et également l'impact de la grande histoire et en particulier de l'histoire coloniale sur le destin des minorités en Europe.

Enfants ou adolescents, ils le sont, d'abord et avant tout, quelle que soit leur nationalité, et pour la grande majorité d'entre eux, ils sont aussi français ou espagnols ou belges *et...* autre chose encore, identités complexes qui n'effacent pas l'histoire qui les a précédé et qui leur a légué une autre langue maternelle ou une autre couleur de peau que celle de la majorité de ceux qui sont nés ici. Obliger ces adolescents à vivre dans une culture de retirement, à rester aux marges, à effacer leur altérité, a un coût psychique fort et un coût pour la société bien inutile à payer. Leur donner une place active et créative au sein d'une société qui reconnaît tous ses adolescents et assume la question de la diversité aussi bien sociale que culturelle est bien plus enthousiasmant.

Ce modèle, par ailleurs, permet d'inclure plutôt que d'exclure ce qui, comme l'ont montré les sociologues, est un facteur de cohésion sociale. La question culturelle doit sortir des banlieues pour s'inscrire dans le cœur des villes et de nos sociétés devenues multiculturelles dans toute l'Europe de l'ouest. Les adolescents, par leur nécessité de se

confronter aux normes et aux fondements même du lien social et de la société, nous le rappellent, en particulier les enfants de migrants, de couples mixtes, les enfants de l'adoption internationale... et tous ceux qui, pour une raison ou une autre, traversent des langues, des univers familiaux ou des mondes multiples. Ces adolescents nous obligent aussi à avancer dans la création d'imaginaires de la diversité si essentiels pour ne pas renoncer à changer le monde ou, du moins, son lien personnel au monde dans sa diversité.

D'où l'importance de penser ensemble et de manière pluridisciplinaire pour, ensuite, pouvoir agir de manière intelligente *et* sensible, de manière individuelle *et* collective, de penser en même temps pour ces adolescents, l'intrapsychique, le subjectif et le collectif. Voilà quelques défis à relever collectivement, justice, clinique et société avec nos adolescents d'où qu'ils viennent. Les adultes de demain n'en seront que plus heureux.

Ainsi, on le voit, la manière dont on traite ses enfants dépend de la représentation que l'on a d'eux, de leurs besoins, de leurs attentes. C'est donc une question existentielle qui infiltre le rapport que l'on a avec ses enfants et ses adolescents, une question de société.

Agir pour que la vie vaille la peine d'être vécue et ôter à la haine son éternité⁶

Nos sociétés dans leur masse manifestent un refus profond de ce que représente l'enfant à l'échelle de l'espèce : la chance d'un avenir au-delà du présent.
Gauchet (2004)

Pour Conche (2003), le métaphysicien, quelle que soit la position philosophique que l'on prenne,

6. Il est politique d'enlever à la haine son éternité (Plutarque).

on est obligé de penser la condition des enfants. Dans cette condition, arrive au premier plan celle des violences qu'on leur fait subir, au nom de ce que chaque société considère comme nécessaire pour grandir et devenir une femme ou un homme. Et quelle que soit cette société, la dose de violence est grande, toujours. Et encore plus importante pour les filles. Elle se situe parfois dans des attentes ou des projections différentes, mais cette violence est toujours présente. Sans doute y a-t-il une dose nécessaire et incompressible, la violence du réel en quelque sorte. Cependant on peut maintenant légitimement s'interroger sur l'intensité de cette violence, sur l'universalité des événements traumatiques qu'on fait subir aux enfants, sur les contraintes et les punitions qu'on leur inflige « pour leur bien », ce qui parfois apparaît comme une sorte de répétition sans fin de violences, de haines que l'on fait subir aux plus vulnérables d'entre nous, les enfants, nos enfants.

Partout, nous clamons que nous aimons les enfants ; pourtant nous les soumettons à des petits et grands traumas dont nous tardons par ailleurs à reconnaître la profondeur et la gravité. Si les bébés et les enfants portent les rêves de leurs parents, ils portent aussi leurs traumas et les violences qu'ils leur infligent. Chaque enfant qui a subi un traumatisme doit et peut trouver un antidote à sa souffrance, pourtant inscrite dans sa chair et dans son processus de développement. Mais cela ne peut se faire qu'à condition qu'on reconnaisse ces traces ontologiques, ces ruptures symboliques des théories de la vie et qu'on aide chacun d'entre eux à retrouver, soit dans sa famille et l'espace thérapeutique comme dans l'histoire du Petit Pierre et de Happy, soit dans la société et le lien social comme dans l'histoire de Julio, l'antidote constitué d'ingrédients intrapsychiques, intersubjectifs et collectifs (Bailly, 2012).

In fine, c'est donc l'espace politique du traumatisme individuel déshabillé de ses oripeaux de l'impossible guérison qui s'ouvre devant nous pour que le futur

soit possible, souhaité par les enfants et désirable pour eux.

On peut préciser avec Bailly la nature des antidotes à la violence et au trauma chez les enfants. Bien sûr, une restauration symbolique et sociale s'impose, et elle est de la responsabilité politique : la justice, la réparation et les changements historiques contribuent à la restauration symbolique des adultes mais plus encore des enfants qui seront les citoyens de demain dans cette société. Mais il y a aussi des facteurs plus individuels qui sont de notre responsabilité clinique et sociétale : il est nécessaire de mettre en place des aides thérapeutiques qui aident les enfants à revisiter leurs propres systèmes de théories, qui soutiennent la manière dont ils se voient et perçoivent le monde, dans le but de modifier, réécrire, réinventer leurs théories subjectives endommagées par les événements traumatiques individuels et collectifs, uniques ou surtout répétés, qui sont ceux qui compromettent le plus ce rapport au monde.

Ceci est important à mettre en place dès l'enfance car à l'adolescence, si la blessure est encore béante alors, ce monde qui ne laisse plus de place pour leurs théories d'enfants va devenir effrayant et non désirable pour eux, ce qui fait le lit de la violence, qu'elle soit dirigée sur soi ou vers les autres, et contribue aux tentations idéologiques et aux répétitions sans fin de la violence et de la haine.

L'objectif de ce travail de soins est de permettre à tous les enfants, quels que soient les traumas individuels ou collectifs qu'ils ont vécus, de penser – selon les mots de Winnicott (1975, p. 91) – que « la vie vaut la peine d'être vécue » pour elle-même, par elle-même et pour les autres. Croire que la violence est inutile et qu'elle fait du mal aux enfants, reconnaître qu'on les blesse et qu'on entrave leur développement en exerçant sur eux cette violence, les aider à se consoler et à se reconstruire quand cette souffrance s'exprime par une pathologie qui arrête

leur développement ou leur fait perdre le goût à la vie, tel est l'enjeu des soins. Tous les thérapeutes et professionnels doivent partager ces prémisses pour venir en aide aux bébés, aux enfants et aux adolescents.

Et, à côté de ce travail thérapeutique et d'accompagnement, il y a le celui de l'ensemble de la société, plus philosophique et politique. La prévention de la violence et du trauma des enfants et des traces qu'ils laissent à l'intérieur de ceux-ci est une responsabilité qui incombe à tous, parents, enseignants, éducateurs, comme le proposait déjà Winnicott après la seconde guerre mondiale. Il consiste à protéger les enfants et à les aider à reconstituer leur système de pensée, même après les événements les plus terribles. On retrouve ainsi le projet de Devereux qui était de constituer une « psychologie de l'enfant, libre de tout stéréotype, c'est-à-dire une science véritable qui nous permette d'élever des enfants capables d'édifier un monde meilleur que celui qu'ils tiennent de nous » (Devereux, 1970, p. 142).

Beau projet collectif...

Toutes ces manières de faire avec les enfants et les adolescents sont liées à notre manière de les concevoir, de percevoir leurs besoins, et de penser la place de la violence dans leur quotidien, leur éducation, l'enseignement ou leurs soins. Chacun n'exerce pas la violence de la même façon et dans le même domaine, mais cet exercice de la violence à l'encontre du corps et de l'être des enfants doit être reconnu pour être combattu. Cette violence est inutile et superflue ; pourtant, elle est universelle. Elle nous indigne trop peu.

Si l'on veut arrêter le cercle désespérant de la violence subie qui parfois se transforme en violences agies, en idéologies ou en affiliations meurtrières, il importe d'agir sur ce grand projet qui est de reconnaître chaque enfant pour ce qu'il est et pour ses besoins.

On dit aimer les enfants partout...alors ne les violentons pas ! Pourquoi ne pas se donner pour objectif premier, individuel et collectif, que chaque enfant soit heureux là où il est ?

On manque sans doute de capacité d'utopie et de rêve. Dommage ! Car ce rêve-là serait, je le crois, réalisable...

Bibliographie

- Bailly L., *What is the antidote to violence? Médecins sans Frontières Workshop : Mental health rehabilitation for children and teenagers within on going conflict contexts*, Gaza, 7-9 mai 2012.
- Baubet T., Moro M.R., *Psychopathologie transculturelle*, Masson, Paris, 2009.
- Baubet T., Leroch K., Bitar D., Moro M.R. (Éd.), *Soigner malgré tout. Vol. 2 : Bébés, enfants et adolescents dans la violence*, La Pensée sauvage, Grenoble, 2003.
- Burdin M.J., *L'excision, une coutume à l'épreuve de la loi*, Éditions A3, Paris, 2005.
- Chamoiseau P., Glissant E., *Les murs. Approche des hasards et de la nécessité de l'idée d'identité*, Institut du Tout-Monde, 2007.
- Charlot B., « Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre dans la vie" ». In Bentolilla A. (Éd.) *Les entretiens Nathan. L'école face à la différence (Actes X)*, Nathan, Paris, 2000, p. 23-9.
- Conche M., *Quelle philosophie pour demain ? Perspectives critiques*, P.U.F., Paris, 2003.
- Dubet F., « Notre tolérance à l'échec scolaire n'est plus la même », in *Libération*, 12 janvier 2012.
- Echeverri-Erk C., *Clinique des jeunes des rues au Guatemala. Aspects contre-transférentiels et attachement. Mémoire du DES de psychiatrie*, Université de Montpellier, 2006.
- Feldman M., Asensi H., Moro MR. (Éd.), *Le devenir des traumas d'enfance*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 2014.
- Gauchet M., *La redéfinition des âges de la vie*. *Le Débat* 2004 ; (132): 27-44.
- Devereux G., *Essai d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, 1970.
- Lachal C., *Le partage du traumatisme. Contre-transfert avec les patients traumatisés*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 2006.
- « Bébés étranges, bébés sublimes », in *Revue L'autre* n°14, La Pensée sauvage, Grenoble, 2004.
- Moro M.R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, La Découverte, Paris, 2002. 2ème édition en 2004 chez Hachette Littératures.
- Moro M.R., *Aimer les enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*, O. Jacob, Paris, 2008.

- Moro M.R., *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*, O. Jacob, Paris, 2010.
- Moro M.R., *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, Dunod, Paris, 2011.
- Moro M.R., *Les enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Bayard, Paris, 2012 (entretien avec J. et D. Peiron).
- Moro M.R., Heidenreich F, Baubet T. « On dit aimer les enfants partout, on les maltraite aussi partout... Approche transculturelle de la maltraitance ». In : M. Gabel, M. Lamour, M. Manciaux (Éd.). *La protection de l'enfance : maintien, rupture, et soins des liens*, Fleurus, Paris, 2005, pp.169-187.
- Moro M.R., De la Noë Q., Mouchenik Y. (Éd.), *Manuel de psychiatrie transculturelle. Travail clinique, travail social*, La Pensée sauvage, Grenoble, 2004.
- Moro M.R., Rezzoug D, Bailly L. « Perdre la confiance fondamentale dans la vie. Marques traumatiques ontologiques chez les bébés et les enfants », in Feldman M, Asensi H, Moro M.R. (Éd.) *Devenir des traumas d'enfance*, 2014, pp. 67-94.
- Mouchenik Y., Baubet T. et Moro M.R. (Éd.), *Manuel des psychotraumatismes. Cliniques et recherches contemporaines*, La Pensée sauvage, Grenoble, 2012, pp. 11-17.
- Romano H., Baubet T. (Éd.) *L'école face au traumatisme et à la violence : évaluer et intervenir*. La Pensée sauvage, Grenoble, 2011.
- Sarot A., Moro M. R., *The access to knowledge through migration: illiteracy prevention perspectives in professional high schools. Transcultural Psychiatry 2015* (à paraître).
- Skandrani S., *Les mille et une voix de Shahrazade. Construction identitaire des adolescentes d'origine maghrébine en France*, La Pensée sauvage, Grenoble, 2011.
- Winnicott D. W., (1949) « *L'esprit et ses rapports avec le psychésoma* », *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris, 1969.
- Winnicott D., (1975) *Jeu et réalité* (trad. fr.), Gallimard, Paris (*Playing and Reality*, 1971), réédité en folio, 2004, p. 91.

Film

- Petit Jouvét L. (réalisatrice), *J'ai rêvé d'une grande étendue d'eau*. Paris, 2008. DVD multilingue en français, espagnol, allemand, portugais, italien, Abécaris Films : http://www.abacaris-films.fr/detail_dvd.php?film=15

Sites

- www.clinique-transculturelle.org
- www.maisondesolenn.fr
- www.revuelautre.com
- www.marierosemoro.fr

Pour approfondir le sujet



- La fessée, pratique éducative culturelle ?
 - La fessée, limite éducative ou maltraitance ?
 - Il y a fessée et fessée
 - Quels sont les effets du culte de la performance sur les enfants ?
 - Les enfants migrants, passer d'une culture à l'autre
 - Diversité culturelle et éducation de l'enfant
 - Les enfants de migrants, passer d'une langue à l'autre
 - Enfant de migrants, adolescence complexe ?
 - Le divin marché, source de fragilisation ?
 - Deux aliénations contemporaines : Jouissance à tout prix ou rigueur extrême ?
- ...
- L'art d'accommoder les différences
 - Faut-il châtier les parents qui donnent une fessée ?
 - ...
- Grandir en situation transculturelle aujourd'hui ?

sur yapaka.be

Temps d'Arrêt / Lectures

Déjà parus

1. L'aide aux enfants victimes de maltraitance – Guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et adolescents.

Collectif*

2. Avatars et désarrois de l'enfant-roi.

Laurence Gavarini, Jean-Pierre Lebrun et Françoise Petitot*

3. Confidentialité et secret professionnel : enjeux pour une société démocratique.

Edwige Barthélemy, Claire Meersseman et Jean-François Servais*

4. Prévenir les troubles de la relation autour de la naissance.

Reine Vander Linden et Luc Roegiers*

5. Handicap et maltraitance.

Nadine Clerebaut, Véronique Poncelet et Violaine Van Cutsem*

6. Malaise dans la protection de l'enfance : La violence des intervenants.

Catherine Marneffe

7. Maltraitance et cultures.

Ali Aouattah, Georges Devereux, Christian Dubois, Kouakou Kouassi, Patrick Lurquin, Vincent Magos, Marie-Rose Moro*

8. Le délinquant sexuel – enjeux cliniques et sociétaux.

Francis Martens, André Ciavaldini, Roland Coutanceau, Loïc Wacquant

9. Ces désirs qui nous font honte. Désirer, souhaiter, agir :

le risque de la confusion.

Serge Tisseron

10. Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles.

Yves Cartuyvels, Françoise Collin, Jean-Pierre Lebrun, Jean De Munck, Jean-Paul Mugnier, Marie-Jean Sauret

11. Le professionnel, les parents et l'enfant face au remue-ménage de la séparation conjugale.

Geneviève Monnoye avec la participation de Bénédicte Gennart, Philippe Kinoo, Patricia Laloire, Françoise Mulkay, Gaëlle Renault

12. L'enfant face aux médias. Quelle responsabilité sociale et familiale ?

Dominique Ottavi, Dany-Robert Dufour*

13. Voyage à travers la honte.

Serge Tisseron

14. L'avenir de la haine.

Jean-Pierre Lebrun

15. Des dinosaures au pays du Net.

Pascale Gustin

16. L'enfant hyperactif, son développement et la prédiction de la délinquance : qu'en penser aujourd'hui ?

Pierre Delion

17. Choux, cigognes, « zizi sexuel », sexe des anges... Parler sexe avec les enfants ?

Martine Gayda, Monique Meyfroet, Reine Vander Linden, Francis Martens – avant-propos de Catherine Marneffe*

18. Le traumatisme psychique.

François Lebigot

19. Pour une éthique clinique dans le cadre judiciaire.

Danièle Epstein

20. À l'écoute des fantômes.

Claude Nachin

21. La protection de l'enfance.

Maurice Berger, Emmanuelle Bonneville

22. Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel.

Jean-Marie Forget

23. Le déni de grossesse.

Sophie Marinopoulos

24. La fonction parentale.

Pierre Delion

25. L'impossible entrée dans la vie.

Marcel Gauchet

26. L'enfant n'est pas une « personne ».

Jean-Claude Quentel

27. L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ?

Marie-Claude Blais

28. Les dangers de la télé pour les bébés.

Serge Tisseron

29. La clinique de l'enfant : un regard psychiatrique sur la condition enfantine actuelle.

Michèle Brian

30. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Le rapport au savoir et la crise de la transmission.

Dominique Ottavi*

31. Points de repère pour prévenir la maltraitance.

Collectif

32. Traiter les agresseurs sexuels ?

Amal Hachet

33. Adolescence et insécurité.

Didier Robin*

34. Le deuil périnatal.

Marie-José Soubieux

35. Loyautés et familles.

L. Couloubaritsis, E. de Becker, C. Ducommun-Nagy, N. Stryckman

36. Paradoxes et dépendance à l'adolescence.

Philippe Jeammet

37. L'enfant et la séparation parentale.

Diane Drory

38. L'expérience quotidienne de l'enfant.

Dominique Ottavi

39. Adolescence et risques.

Pascal Hachet

40. La souffrance des marâtes.

Susann Heenen-Wolff

41. Grandir en situation transculturelle.

Marie-Rose Moro*

42. Qu'est-ce que la distinction de sexe ?

Irène Théry

43. L'observation du bébé.

Annette Watillon

44. Parents défaillants, professionnels en souffrance.

Martine Lamour*

45. Infanticides et néonaticides.

Sophie Marinopoulos

46. Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles.

Serge Tisseron

47. Cyberdépendance et autres croquemitaines.

Pascal Minotte

48. L'attachement, un lien vital.

Nicole Guedeney

49. L'adolescence en marge du social.

Jean Claude Quentel

50. Homoparentalités.

Susann Heenen-Wolff*

51. Les premiers liens.

Marie Couvert

52. Fonction maternelle, fonction paternelle.

Jean-Pierre Lebrun*

53. Ces familles qui ne demandent rien.

Jean-Paul Mugnier.

54. Événement traumatique en institution.

Delphine Pennewaert et Thibaut Lorent

55. La grossesse psychique : l'aube des liens.

Geneviève Bruwier

56. Qui a peur du grand méchant Web ?

Pascal Minotte

57. Accompagnement et alliance en cours de grossesse.

Françoise Molénat*

58. Le travail social ou « l'Art de l'ordinaire ».

David Puaud*

59. Protection de l'enfance et paniques locales.

Christine Machiels et David Niget

60. Jouer pour grandir.

Sophie Marinopoulos

61. Prise en charge des délinquants sexuels.

André Ciavaldini

62. Hypersexualisation des enfants.

Jean Blairon, Carine De Buck, Diane Huppert, Jean-Pierre Lebrun, Vincent Magos, Jean-Paul Matot, Jérôme Petit, Laurence Watillon

63. La victime dans tous ses états.

Anne-Françoise Dahin

64. Grandir avec les écrans « La règle 3-6-9-12 ».

Serge Tisseron

65. Soutien à la parentalité et contrôle social.

Gérard Neyrand

66. La paternalité et ses troubles.

Martine Lamour

67. La maltraitance infantile, par delà la bienpensée.

Bernard Golse

68. Un conjoint violent est-il un mauvais parent ?

Benoit Bastard

69. À la rencontre des bébés en souffrance.

Geneviève Bruwier

70. Développement et troubles de l'enfant.

Marie-Paule Durieux

71. Guide de prévention de la maltraitance.

Marc Gérard

72. Garde alternée: les besoins de l'enfant.

Christine Frisch-Desmarez, Maurice Berger

73. Le lien civil en crise?

Carole Gayet-Viaud

74. L'enfant difficile.

Pierre Delion

75. Les espaces entre vérité et mensonge.

Christophe Adam, Lambros

76. Adolescence et conduites à risque.

David Le Breton

77. Pour une hospitalité périnatale.

Sylvain Missonnier

78. Travailler ensemble en institution.

Christine Vander Borght

* Ouvrage épuisé.

Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en ligne, ...

En Belgique uniquement
**Les livres
de yapaka**

disponibles
gratuitement au
0800/20 000 ou
infos@cfwb.be



Livres de 80 pages diffusés chaque année (60 000 ex.)
aux écoles, associations, ...

