

mémoires

An illustration of a refugee camp. In the background, there are several white tents made of fabric, with people sitting or standing around them. In the foreground, a group of children and a man are playing a game on the sandy ground. The man on the left is wearing a light blue shirt and a cap, clapping his hands. The children are in various poses, some with their hands out, suggesting a game like tag or a dance. The overall scene is bright and sunny, with a clear blue sky.

DOSSIER

Enfance réfugiée **Grandir malgré l'épreuve**

CENTRE
PRIMO LEVI
VIVRE APRÈS
LA TORTURE

REVUE D'INFORMATION

N° 85
MAI 2023

prix : 8 €

Édito

INNOMMABLE

Un bébé meurt noyé dans la mer Méditerranée.

Un enfant est assassiné devant la porte de sa maison par des soldats en arme.

Un adolescent toxicomane est aux prises avec un réseau mafieux, il cherche à survivre dans une grande ville d'Europe.

Un bébé malade est enfermé dans un camp insalubre.

Un enfant assiste au viol de sa mère.

Un adolescent est torturé sous les yeux de son père.

Un bébé.

Un enfant.

Un adolescent.

L'enfer n'est pas dans les livres, l'enfer c'est ça : ces crimes contre l'enfance, cette mort qui tue la vie même.

Cette violence n'a pas de nom.

Un bébé joue,
un enfant parle,
un adolescent
réapprend à marcher

Elle est innommable.

Elle nous concerne tous, l'échec est collectif, il est immense et ne laisse pas de place à la résignation.

Les réponses se trouvent dans le champ du politique, au sens large, non pas dans une logique gestionnaire et frileuse mais dans un esprit de courage et de fraternité.

Ainsi est vital le rôle de ceux qui sont auprès des enfants victimes, rescapés de la violence.

Un bébé joue, un enfant parle,
un adolescent réapprend à marcher.

Jouer, parler, marcher : la vie reprend ses droits, le cœur bat plus fort. Chaque texte de ce numéro de Mémoires est une fenêtre ouverte sur des professionnels, des bénévoles, des militants au travail qui œuvrent chaque jour pour rendre leur liberté et leur dignité aux enfants victimes de cette violence qui n'a pas de nom.

Antoine Ricard,
président du Centre Primo Levi

Centre Primo Levi

107, avenue Parmentier
75011 Paris
www.primolevi.org

Directeur de la publication :
Antoine Ricard

Rédactrice en chef : Marie Daniès

Comité de rédaction :
Sibel Agrali, Hélène Bonvalot,
Hélène Desforges,
Maxime Guimberteau,
Aurélia Malhou et Jacky Roptin

Ont participé à ce numéro :
Agnès Ciron, Armando Cote,
Juliette Fouché, Philippe Valls et une
enseignante en UPE2A.

Relecture : Isabelle Bardet

**Les œuvres illustrant ce numéro
sont de :** Jean-Christophe Lie

Conception/réalisation :
advitam | advitam.org | 01 53 17 30 40

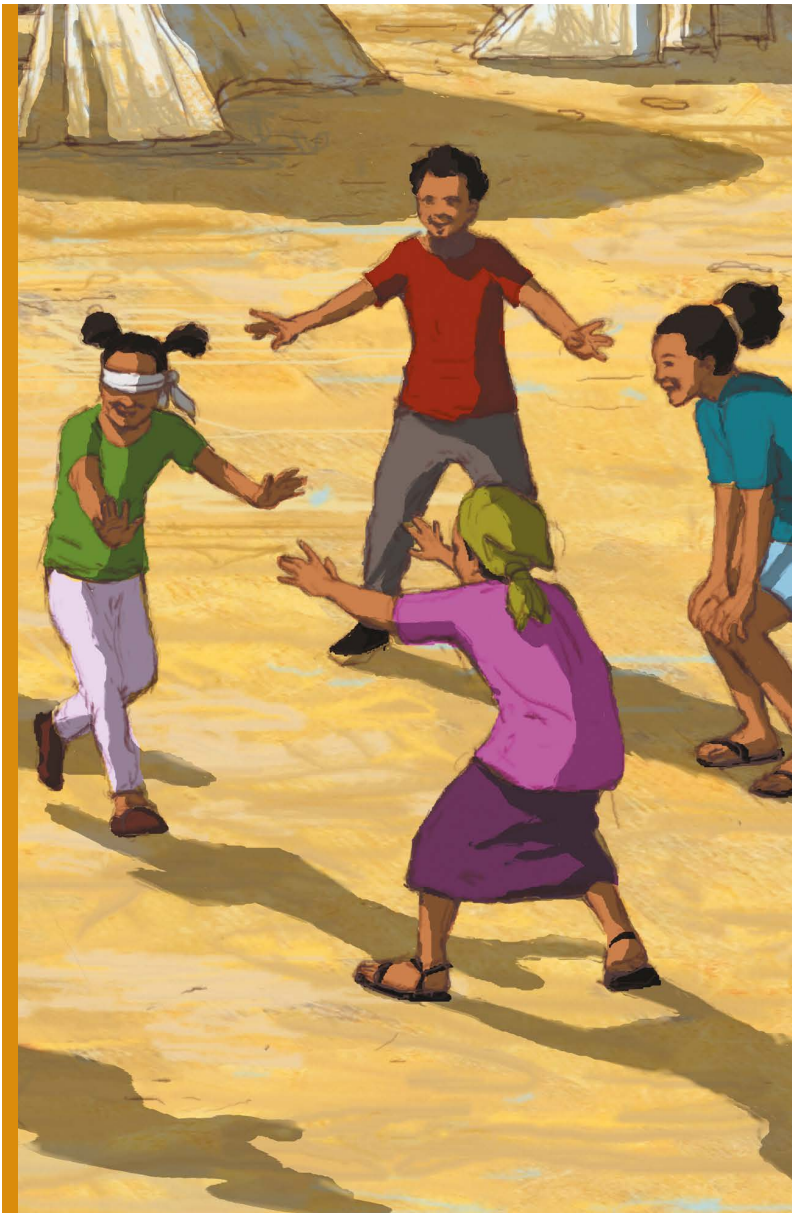
Imprimeur : Imprimerie Jean-Bernard
ZA Ravennes les Francs
Rue d'Amsterdam - 59910 Bondues

Dépôt légal : Mai 2023
ISSN 1763-5985

Revue d'information -
3 numéros par an

Tous les noms mentionnés dans
ce numéro ont été modifiés afin
de garantir l'anonymat.

Sommaire



DOSSIER

Enfance réfugiée Grandir malgré l'épreuve

p. 5

L'enfant face aux événements traumatiques

Entretien avec Armando Cote

p. 8

Les centres maternels : dispositifs de prévention précoce et lieux ressources

Par Juliette Fouché et Agnès Ciron

p. 10

Classe UPE2A : quelles fonctions de l'école pour les enfants exilés?

Entretien avec une enseignante en UPE2A

p. 12

Apprendre une autre langue

Par Armando Cote

p. 14

Les enfants et la demande d'asile

Entretien avec Aurélia Malhou

p. 16

Marcher : comment? pourquoi? pour qui?

Par Hélène Desforges

ENFANTS & FAMILLES

p. 18

L'effet grappe et la séparation au sein des familles

Entretien avec Armando Cote

REGARDS

p. 20

Jouer malgré tout

Entretien avec
Philippe Valls

p. 22

Ateliers de pratique artistique

Par Emmanuelle Bon



DOSSIER

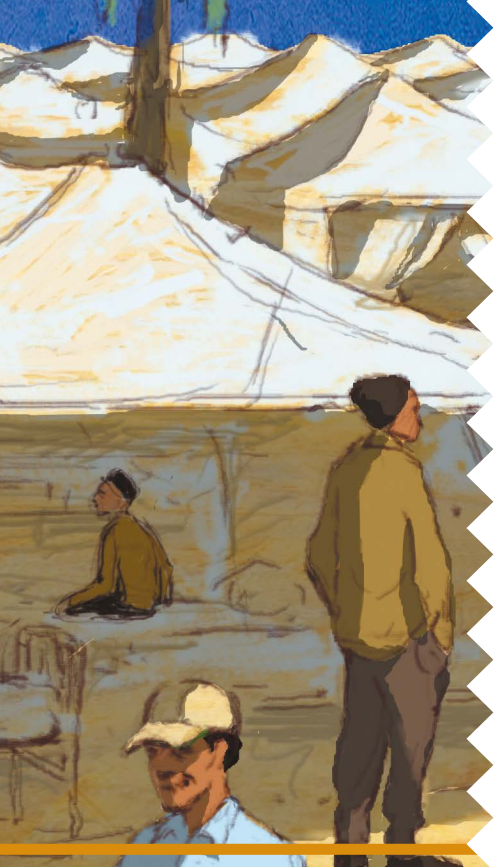
Enfance réfugiée

Les enfants exilés ont souvent été témoins des violences, des assassinats, des disparitions de leurs proches. En fonction de l'âge auquel ils ont été confrontés à ces événements, il est souvent supposé qu'ils n'ont pas vraiment vu ce qui s'était passé, ou qu'ils ne l'ont pas vraiment compris, voire qu'ils l'ont oublié. Ces présupposés sont un regard d'adulte porté sur l'enfant, ne tenant pas compte de ses dires à lui sur la manière dont il a vécu ces catastrophes. Pourtant, les violences politiques produisent une désorganisation psychique qu'il est nécessaire de reprendre avec l'enfant, en tant qu'individu, mais aussi en tant que membre d'un groupe, celui de la famille. Ses souffrances sont spécifiques. Il faut les écouter car elles ne se situent pas là où nous l'imaginons en tant qu'adulte. En effet, pour un petit

enfant, le mot guerre ou génocide n'a pas beaucoup de sens. Par contre, il sera sensible aux regards, rires des soldats, à la détresse de ses parents, à la séparation... D'où la nécessité de créer un espace qui lui soit propre afin d'accueillir ses paroles et non uniquement ses symptômes. Pour comprendre les différents enjeux de la violence extrême sur l'enfant, il semble pertinent dans un premier temps d'interroger ce que l'on entend par « enfant ». Est-il nécessairement traumatisé par ce qu'il a vécu ? Faut-il systématiquement le « pathologiser » sous prétexte qu'un adulte imagine qu'il ne peut sortir indemne de son histoire ? Pour l'Espace enfants-adolescents du Centre Primo Levi, il s'agit surtout d'accompagner les enfants dans les questionnements qui leurs sont propres, car s'ils

ont certes partagé un moment du monde adulte, les rendant alors très matures pour leur âge, une grande part infantile coexiste avec cette hyper maturité. C'est cette part infantile qu'il faut accompagner, soutenir, pour qu'ils puissent trouver leurs propres réponses face aux énigmes de leur histoire. Par ailleurs, il ressort que l'enfant ne peut être pensé indépendamment de celui et/ou celle qui prend soin de lui. À travers la présentation du centre maternel d'Asmaa, nous cherchons à souligner l'importance de soutenir la relation, le lien entre une mère et son enfant. Cette expérience montre comment un dispositif est toujours plus adapté lorsqu'il est pensé en équipe et en lien avec d'autres structures qui viennent alors border la dyade. Autre institution importante, l'école, qui malgré son manque de préparation à recevoir les enfants exilés ayant fui des situations de conflit politique, reste un espace incontournable

d'inscription sociale sur lequel s'appuyer. Autre questionnement que nous avons souhaité aborder, celui du rapport à la langue maternelle. En dehors de la capacité d'apprentissage, qu'est-ce qui fait qu'un enfant s'initie plus vite qu'un adulte à une nouvelle langue ? À la lumière des enjeux d'intégration, faut-il coûte que coûte qu'il parle l'idiome de son pays d'accueil ? Dans la continuité de ces enjeux liés à l'exil, qu'en est-il du droit d'asile des enfants ? Sont-ils automatiquement rattachés à la demande de leurs parents compte tenu de leur filiation ou doivent-ils réaliser leur propre demande au vu de craintes de persécutions qui leur sont propres ? À travers le parcours d'un adolescent, nous verrons comment le travail kinésithérapeutique peut être pris dans les mailles d'une injonction institutionnelle et d'une demande parentale. La prise en charge du corps ne peut pourtant



L'enfant face aux événements traumatiques

Comprendre ce qui est propre à l'enfant et sa particularité d'être en développement permet de mieux appréhender les effets d'événements traumatiques. Quelques réflexions d'Armando Cote, psychologue clinicien, psychanalyste et responsable de l'espace enfants-adolescents¹ au Centre Primo Levi.

se faire sans l'écoute d'un vécu d'exil et d'une parole adolescente. Cette écoute, c'est aussi ce qui permet de savoir s'il est possible ou non de séparer une famille. La rupture de liens engendrée par la guerre, la mort, provoque un effet « grappe » au niveau de la famille, c'est-à-dire une sorte de « rester collés ensemble ». Travailler la place, le statut de chacun permet d'accompagner la séparation sans que celui ou celle qui fait béquille dans la famille engendre un effondrement de celle-ci. Enfin, il nous a semblé important de présenter deux initiatives associatives qui n'ont aucune visée thérapeutique. Il s'agit dans les deux cas d'amener une part de ludique aux enfants qui ont été victimes de violences extrêmes. Redonner une place au jeu, au « faire semblant », n'est pourtant pas sans effet sur leur réalité.

Marie Daniès, rédactrice en chef

Qu'est-ce qu'un enfant ?

Le plus simple, c'est de mettre cette question en parallèle avec une autre : « Qu'est-ce qu'un adulte ? », ce qui permet d'aborder ainsi les différences qui peuvent exister entre les deux. La plus évidente concerne bien sûr le corps. Cette différence physique entre l'enfant et l'adulte a permis de faire émerger l'idée selon laquelle les êtres humains se développent en passant par plusieurs phases, et notamment pour Freud, par plusieurs stades de la libido (stade oral, stade anal, stade phallique, période de latence).

Autre différence, le rapport à la temporalité. Freud précise que l'enfant a un lien plus direct que l'adulte avec la réalité, parce que, pour ce dernier, quelque chose s'est passé dans son développement : il s'est confronté à la question sexuelle de manière précise. La plupart du temps, durant l'enfance, il n'y a pas de partenaire sexuel ; l'activité est dite auto-érotique car le partenaire est fantasmatique. Il faut aussi préciser que la sexualité de l'enfant n'est que partielle, en d'autres mots,

elle concerne des zones érogènes qui n'ont pas forcément affaire à la sphère génitale et, si elle concerne la sphère génitale, elle n'aboutit pas à une satisfaction complète. La sexualité enfantine est donc partielle et incomplète. Par ailleurs, elle méconnaît la finalité de la reproduction et elle existe en parallèle de l'amour pour les figures parentales. Dans le travail avec un enfant, c'est important de garder en tête cette incomplétude et cette absence de savoir sexuel. Il ne s'agit pas de le combler, mais de l'accompagner. L'enfant se cherche encore, il est dans une exploration. Selon Freud, la sexualité infantile n'évolue pas tranquillement vers la sexualité adulte. Enfin, une sexualité équilibrée suppose que, sur une même personne, puissent converger le courant de l'amour et le courant sensuel du désir. Les violences qu'ont subies certains enfants viennent justement bousculer cet ordre des choses. Une grande partie a été prise comme objet de jouissance par des adultes, et ces deux courants, amour et désir, ont été bouleversés par

la haine et la destruction. Ces enfants ont connu des expériences trop tôt pour leur âge : ni leur corps ni leur psychisme n'étaient prêts à recevoir ce réel. L'espace enfants-adolescents du Centre Primo Levi est là pour les aider à se repérer et à comprendre ce passé.

À retenir aussi que l'enfant est un objet du narcissisme des parents. Dans le cas contraire, comme cela peut être le cas dans le parcours migratoire, dans un camp de réfugiés ou dans la grande précarité, l'enfant est abandonné et rapidement mis au service de la jouissance. Il peut constituer un danger, un objet de honte, un objet à mettre à l'écart.

Et donc, qu'est-ce qui fait trauma chez l'enfant ?

Le trauma, nous pourrions le définir comme un moment de rencontre avec un événement qui n'était pas prévu. C'est aussi ce que l'on entend par Réel, ce qu'il n'est pas possible d'anticiper. Mais toute rencontre avec le réel n'est pas traumatique. Aussi faut-il deux temps pour que l'on puisse parler de trauma. Le premier temps, celui de l'événement, n'est pas traumatique. Il peut produire plusieurs effets : l'effroi, la peur, l'inhibition, qui peuvent disparaître et s'oublier pendant un certain temps, comme c'est le cas avec les abus sexuels. Après l'attentat sexuel, il peut se passer

beaucoup de temps sans que l'enfant réalise ce qui s'est passé. C'est souvent plus tard, dans un deuxième temps, que l'événement prend un caractère traumatique. C'est pour cette raison que, dans la clinique avec les enfants, il ne faut pas s'arrêter aux événements dits « traumatiques » parce qu'on ignore la signification qu'ils prendront, après-coup, dans leur histoire.

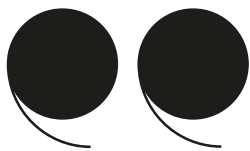
L'enfant arrive souvent en consultation à la demande de l'adulte. C'est l'entourage qui suppose qu'il est traumatisé. Cette vérification se fait au cas par cas, d'où l'importance des entretiens préliminaires qui permettent de recevoir la demande de l'adulte dans un premier temps et, ensuite, d'interroger l'enfant. Aussi pourrions-nous dire qu'il existe là aussi deux temps. Tout d'abord, le temps de la demande des parents, la demande scolaire, la demande sociale, qui est à prendre au sérieux, parce qu'elle nous indique en quoi l'enfant ou l'adolescent ne rentre pas dans les cases de l'idéal familial ou sociétal. Autrement dit, quelque chose fait symptôme : « Il fait pipi au lit », « À l'école, il n'apprend pas », « Il est agressif avec ses copains ». Puis, ce deuxième temps, où il faut reprendre avec l'enfant : que pense-t-il de tout ce dont se plaint l'autre ? Souvent, l'enfant ne sait pas qu'il ne va pas bien. C'est pour cette

raison que la demande provient de l'adulte. Il faut arriver à ce que l'enfant s'intéresse à son propre cas.

Je pense à un petit garçon qui a été séparé de sa mère durant la traversée de la Méditerranée. Faute de places suffisantes sur le bateau, la mère décide de confier l'enfant à son grand frère de 15 ans afin qu'ils puissent faire la traversée, mais seuls. Le trajet est catastrophique. Les enfants deviennent témoins de plusieurs morts. Une fois en France, les deux frères sont pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance, mais séparés. C'est une assistante maternelle qui vient donc faire la demande pour le plus jeune. Il souffre de cauchemars, probablement en lien avec cette traversée. En séance, l'enfant évoque plutôt ses parents qui, dans ses rêves, ne cessent de l'appeler. Je lui propose de dessiner comme il peut, car son graphisme est très peu développé. Il dessine son père, sa mère, qui l'appellent dans ses rêves. Je lui propose alors de mettre le dessin de ses parents dans une boîte, à qui il adresse une demande, celle de ne plus appeler pour qu'il puisse dormir tranquille. Suite à cela, les dessins se mettent à changer. L'enfant dessine des cœurs et des fleurs ; part avec son dessin qu'il va afficher dans sa chambre. Les deux frères ont vécu les mêmes événements. Si l'aîné semble très marqué par ce dont il a été témoin en Méditerranée, le cadet, lui, était plus affecté par la séparation d'avec ses parents. D'où l'importance de reprendre avec lui ce qui fait retour et insiste. Quand l'enfant repère ce qui lui fait mal, ce qui ne va pas, le travail peut commencer. Travail qui ne peut se faire qu'en partenariat avec les parents, l'institution ou la personne qui adresse la demande.

Si je comprends bien, malgré un événement traumatique, l'enfant peut ne pas développer de traumatisme ?

Tout à fait, un traumatisme ne dépend pas de l'ampleur de l'événement vécu. C'est l'enseignement de la clinique du Centre Primo Levi, il faut accueillir la parole de l'enfant sans aucun *a priori*,



Dans la clinique avec les enfants, il ne faut pas s'arrêter aux événements dits « traumatiques » parce qu'on ignore la signification qu'ils prendront, après-coup, dans leur histoire



sans l'interpréter. En d'autres mots, c'est une clinique où il ne faut pas donner de sens à des histoires qui en ont déjà assez de par leur caractère politique. Autrement, nous risquons de fixer le sujet sur l'événement. Souvent, ce que l'on constate, c'est qu'une fois que l'enfant raconte l'histoire jusqu'au bout et que c'est entendu par quelqu'un, sans qu'il y ait de retour, seulement un accusé de réception de cette parole, cela produit déjà un effet thérapeutique. Cela confirme que toute parole demande une réception. Le traumatisme, nous pourrions le repérer dans le retour d'une scène, dans son insistance dans le récit. Donnons un exemple.

C'est un petit garçon qui a subi des violences sexuelles. Suite au décès du père, la mère va résider chez des membres de sa famille où elle se met à vivre un enfer. Elle a interdiction de sortir et apprend par son fils qu'il subit des abus. À l'époque, il a 5 ans. Elle cherche donc à fuir. Ils arrivent en France au bout de quelques mois, où l'enfant est tout d'abord pris en charge sur le plan médical. Au Centre Primo Levi, ce n'est pas l'abus qui occupera

les séances. En effet, l'enfant est trop petit pour qu'il puisse se représenter le sexuel. D'une manière générale, cela peut s'observer chez tous les enfants au niveau des blagues où la connotation sexuelle n'est pas du tout comprise, puisque la libido n'est pas encore fixée sur un objet précis. Ce qui sera travaillé à travers les dessins qu'il réalise, c'est le regard et les rires de l'homme, qu'il représentera comme un monstre, car il avait peur de lui. « Il regarde quoi ? Et il rit de quoi ? » sont les questions qu'il se pose. En d'autres mots, qu'est-ce que cet autre me veut ? Ce n'est pas un moment qui a occupé beaucoup de séances, mais c'était d'une importance essentielle, pour lui, de comprendre que cette place d'objet de jouissance pour l'autre est interdite et qu'il n'avait rien fait pour se retrouver à cette place-là. Par la suite, aucun cauchemar, ni aucun autre trouble n'a été rapporté. Nous avons pu arrêter les séances.

Quel travail avec les enfants alors ?

C'est au cas par cas. « Le symptôme de l'enfant » est une réponse

à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale. Ce type de symptôme se différencie largement du symptôme en tant que signe médical psychopathologique à soigner ou à guérir. Le travail que nous pouvons faire est celui de *médiation*. En effet, l'enfant, dans sa fragilité, est ouvert à toutes les prises fantasmatiques et devient l'objet de jouissance, de la mère ou du père. La médiation que nous proposons est une tentative, en tant qu'institution de soins, de suppléer la fonction des parents. C'est possible au Centre Primo Levi car nous pouvons être plusieurs à intervenir autour d'une seule situation. En effet, la médiation doit se faire à plusieurs niveaux : social, juridique et médical. Le seul axe psychologique ne peut suffire compte tenu de l'étendue des symptômes.

Propos recueillis par Marie Daniès, rédactrice en chef

¹ Lieu d'accueil du Centre Primo Levi dédié aux mineurs pour qu'ils aient leur propre espace de parole

Les centres maternels : dispositifs de prévention précoce et lieux ressources

Par Juliette Fouché et Agnès Ciron

Lorsque le centre mère-enfant (CME) La Chrysalide, véritable enveloppe contenant, s'allie à la crèche familiale L'Île aux enfants, le portage institutionnel prend forme. La synergie des dispositifs se met au service de la dyade « mère-enfant » et constitue un véritable soutien à la parentalité pour de jeunes mères, confrontées à des traumatismes multiples.

Dispositif de prévention précoce, les CME sont portés par les services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) afin de travailler sur les problématiques de parentalité, et permettre l'accueil de mères en errance, jusqu'aux 3 ans de leur enfant, dans un contexte où le lien mère-enfant semble fragile. Agées de 18 à 25 ans, avec des parcours divers et variés, elles ont toutes connu des traumatismes physiques et psychiques. Violence familiale, conjugale, abus sexuels, mutilation, séquestration, rupture familiale ou sociale, traumatismes liés à la guerre et la précarité, le cumul de ces traumatismes et leur jeune âge rendent d'autant plus fragile le processus de maternité. Le travail mené par les équipes consiste à assurer un portage suffisant auprès des mères, afin qu'elles puissent à leur tour porter leur enfant. Le CME offre un cadre contenant et sécurisant, permettant la transition de fille à jeune femme et mère, tout en essayant d'éviter la répétition de traumatismes ou en veillant à ce que ces derniers ne portent pas

préjudice au lien mère-enfant et au développement de l'enfant.

Les 3 premières années de vie du nourrisson sont déterminantes dans la poursuite de sa vie d'enfant et d'adulte en devenir

C'est ici que se joue une grande partie de son développement, qu'il soit affectif, moteur, neurologique ou psychologique. Le lien créé dès le plus jeune âge avec la mère ou la figure d'attachement est primordial dans le développement d'un enfant. C'est un être de relation, et les interactions sociales font partie de ses besoins vitaux au même titre que se nourrir ou respirer. La figure d'attachement, souvent incarnée par la mère, représente un havre de sécurité vers laquelle il pourra revenir en cas de besoin, lors de ses expérimentations et explorations du monde environnant. Cependant, l'enfant n'arrive pas toujours à un moment où la mère est en capacité de lui accorder sa disponibilité psychique

et de lui prodiguer toute l'attention et les soins nécessaires. Leur parcours de vie traumatique fragilise la dyade mère-enfant particulièrement vulnérable sur ces premières années de vie. À la naissance, l'enfant hérite de toute une histoire sociale, culturelle et familiale. Il s'agit donc de travailler dès que possible à établir, rétablir ou réparer le lien mère-enfant, quand il ne peut s'effectuer dans des conditions propices au développement de l'enfant. En effet, si l'on sait aujourd'hui que ces premiers moments sont cruciaux pour l'enfant, l'observation a permis aussi de mettre en évidence un risque de transmission et de répétition du trauma. Le travail d'accompagnement de ces mères, notamment via une approche psychanalytique, au cœur du projet d'établissement, contribue à l'éviter.

Synergie de deux services et portage institutionnel

Asmae – association œuvrant en faveur de la protection et de l'éducation des enfants – offre un étayage contenant et un accompagnement global des familles, se distinguant des autres centres maternels du département en proposant un hébergement semi-collectif. Les familles disposent d'appartements autonomes, dans l'enceinte de l'établissement, réunissant sur site les deux services, centre maternel et crèche. L'équipe du CME se compose de 6 travailleurs sociaux, 1 maîtresse de maison, 1 agent technique, 5 veilleurs, 1 cheffe de service et 1 psychologue à temps partiel, 1 secrétaire et 1 directrice qui coordonne les deux services. L'équipe crèche se compose de 2 éducateurs

de jeunes enfants, 1 cheffe de service et, à temps partiel, 1 psychologue 1 psychomotricienne, 1 pédiatre et 14 assistantes maternelles. Une continuité de service 24h/24 et 7j/7 est assurée, permettant aux résidentes un apprentissage de l'autonomie dans un environnement sécurisé et sécurisant. L'interdiction d'hébergement et l'instauration d'horaires de visite sont autant de règles contraignantes pouvant dans le même temps se révéler protectrices. Certaines éprouvent des difficultés à poser des limites, à elles-mêmes, aux enfants ou aux autres. L'institution leur permet d'expérimenter et d'apprendre à poser un cadre. La crèche familiale, quant à elle, représente un relais indispensable auprès des enfants, afin que les mères reprennent une formation ou un emploi si elles le souhaitent et ce, dès qu'elles s'en sentent capables. Au-delà, le projet vise à redonner un cadre stable et sûr aux enfants en leur permettant d'investir le lien avec une assistante maternelle, comme figure d'attachement. Porté par l'équipe pluridisciplinaire de la crèche, ce cadre les aide à s'épanouir, à grandir dans un environnement adapté avec les meilleures conditions possibles, tout en surmontant les éventuelles souffrances déjà vécues. Des accueils exceptionnels et d'urgence, nuit et week-ends, peuvent être organisés. Ils permettent aux mères de s'accorder un répit lorsque nécessaire ou de pallier des hospitalisations plus ou moins longues, évitant ainsi des ruptures ou accueils d'urgence par les services de l'ASE.

L'enfant n'arrive pas toujours à un moment où la mère est en capacité de lui accorder sa disponibilité psychique et de lui prodiguer toute l'attention et les soins nécessaires

L'articulation des deux services se fait au travers d'un travail conjoint et quotidien, assurant un étayage renforcé de la mère et des enfants. Le cadre institutionnel est conçu pour accompagner les problématiques de jeunes mères ayant un parcours de vie

particulièrement difficile et présentant de nombreux facteurs de vulnérabilité. Il joue un rôle de prévention par différents dispositifs de portage et d'étayage. De nombreux ateliers sont proposés aux familles, certains réservés aux mères, tandis que d'autres sont à destination des enfants. Des ateliers hebdomadaires parents-enfants sont également proposés. Les ateliers portés par le CME sont à visée thérapeutique et constituent un média à la relation entre elles, mais aussi avec l'équipe. L'établissement d'un lien de confiance, tissé et construit tout au long du séjour, nécessite du temps et s'avère indispensable pour des accompagnements parfois complexes. Il convient néanmoins de prendre en compte deux temporalités différentes l'une de l'autre, celle de la mère et celle de l'enfant. La synergie repose sur le postulat que la famille est portée par les deux services, autour du lien mère-enfant. Les observations, réalisées par les équipes sont intégrées dans des temps de travail communs, de l'admission jusqu'à la sortie. À la sortie, se poursuit un accompagnement de transition vers le nouveau logement, aidant ainsi à l'identification des lieux ressources ou partenaires éventuels. Ces échanges pluri-professionnels, permettent de partager les informations, de les analyser et d'élaborer des pistes de travail pour et avec la mère et l'enfant. Les réunions éducatives, synthèses et points familles sont organisés de manière à croiser les regards, envisager et élaborer des pistes de réflexion communes sur la poursuite de l'accompagnement. Réunions d'équipe et d'élaboration, analyse de la pratique professionnelle, systémie et temps de formation, viennent nourrir notre pratique professionnelle.

Traitement réservé aux situations préoccupantes

Lorsque des inquiétudes émergent autour d'une famille, d'un enfant, le portage est renforcé, tant au niveau de la mère que de l'enfant. Le sentiment d'inquiétude n'émerge pas toujours au même moment au sein des équipes. Leur articulation permet d'affiner et compléter nos observations respectives

et adapter l'accompagnement de la mère et de l'enfant, au regard de situations à risque ou de danger. En l'absence d'évolution, une réunion pluri-professionnelle peut être envisagée avec le concours des autres instances départementales, avant transmission d'une information préoccupante. Dans les rares cas où l'enfant fait l'objet d'une mesure judiciaire, l'éducateur référent ASE est alerté et une réunion de synthèse s'organise. Les « situations limites » sont celles où l'enfant est en danger et où l'institution ne parvient plus à tenir ce cadre contenant et sûr pour l'enfant et/ou la famille. La non-adhésion de la mère à l'accompagnement, les absences répétées à la crèche, les rendez-vous non honorés, le cumul d'événements indésirables, la persistance et l'aggravation de la situation malgré toutes les actions mises en place, sont autant de signaux d'alerte. En l'absence de collaboration et de dialogue avec la mère, et d'une modification de son comportement à l'égard de son enfant, l'institution en avise l'inspectrice de l'ASE et sollicite un entretien de recadrage. En revanche, lorsque la mère est à l'écoute et met au travail les violences, négligences et difficultés, l'institution évalue sa propre capacité d'accompagnement, tout en s'assurant que l'enfant est protégé. La qualité de l'accompagnement du centre maternel réside dans la synergie des deux services. La spécificité de l'accueil d'une crèche familiale, particulièrement adaptée à ces enfants, tout comme l'approche psychanalytique portée par l'équipe, constituent de véritables atouts dans l'accompagnement et le soutien à la parentalité. Les jeunes mères et leurs enfants bénéficient d'un portage institutionnel, incarné par l'ensemble des professionnels de l'établissement, tous investis selon leurs postes et leurs missions, aux côtés des familles.

Juliette Fouché, Directrice et Agnès Ciron, cheffe de service du centre maternel La Chrysalide, Asmae – Association Sœur Emmanuelle

1 Concept proposé par Racamier (1961) correspondant à une forme de remaniement identitaire liée à la maternité

Classe UPE2A : quelles fonctions de l'école pour les enfants exilés ?

Entretien avec une professeure de français en classe UPE2A au collège qui, au-delà de l'apprentissage du français, cherche à ce que ses élèves se sentent comme les autres.

En quoi l'accueil des primo-arrivants est-il spécifique à l'école ?

Tout parent qui arrive sur le sol français a le droit et même le devoir d'inscrire ses enfants à l'école. Les conditions de cette scolarisation sont précisées dans le bulletin officiel de l'Éducation Nationale qui vient aussi régir l'Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) qui accueille les enfants exilés. Ce dispositif peut se mettre en place dans les écoles maternelles, primaires, au collège, au lycée général et professionnel. Il existe sous deux formes correspondant à deux types d'élèves qui arrivent : la première pour ceux qui ont eu une scolarité suivie dans leur langue maternelle et donc, qui ont des réflexes scolaires – ce sera une classe UPE2A classique – et une autre, pour « non scolarisés antérieurement » (NSA) qui s'adresse aux enfants qui n'ont pas connu de scolarité continue. Généralement, ce sont des enfants qui ont beaucoup voyagé ou qui ont été obligés de fuir le contexte politique de leur pays d'origine et qui ne maîtrisent pas toujours leur langue maternelle, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ils se retrouvent donc en total apprentissage, y compris des codes de l'école. Au collège et au lycée, le dispositif d'accueil se situe à l'intérieur de l'établissement et fonctionne comme une classe à part.

Avant d'être orientée au sein de l'établissement scolaire, la famille est d'abord dirigée vers le Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). Cette instance fait passer des tests de positionnement aux enfants dans leur langue maternelle (lorsqu'ils existent) afin d'évaluer leur niveau en mathématiques, en français, ainsi que leur capacité de compréhension dans leur langue maternelle. Il s'agit d'obtenir une indication de leur niveau scolaire. Si les enfants maîtrisent leur langue d'origine aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ils seront dirigés vers l'UPE2A, si non, ce sera vers la NSA. Ensuite, un établissement scolaire leur sera attribué avec une indication de classe en fonction de leur âge, à laquelle ils seront rattachés plus tard.

C'est un travail collectif que d'accueillir et d'intégrer dans la classe le nouveau qui arrive

À leur arrivée dans l'établissement, les enfants sont entièrement pris en charge par le dispositif de l'UPE2A, avec un emploi du temps dédié. Peu à peu, le professeur les évalue. Pour ma part, je les observe, je les fais travailler afin de voir leurs évolutions puis, avec mes collègues (enseignants

d'autres disciplines, les autres corps de métiers comme le Conseiller principal d'Éducation (CPE) et la direction), nous attribuons une classe de rattachement en fonction des conseils issus du test de positionnement du CASNAV et de ce qui a été observé en cours.

L'élève est donc inclus petit à petit dans sa nouvelle classe en commençant par des disciplines moins verbales, comme l'éducation physique et sportive, les arts plastiques ou la musique. C'est aussi pour eux l'occasion de faire connaissance avec un nouveau groupe.

Sur quelle temporalité cette inclusion se déroule-t-elle ?

Lorsque les enfants arrivent en France, ce n'est pas nécessairement pour la rentrée de septembre ! Les inscriptions en UPE2A se font tout au long de l'année et le dispositif est mis en place pour un an de date à date, quel que soit le niveau de l'élève. Pour les NSA, comme ils doivent acquérir les codes de l'école tout autant que la langue voire l'alphabet latin, ils ont droit à deux ans. Ensuite, un projet personnalisé est construit pour chaque enfant. Selon l'élève, l'inclusion peut commencer au bout de deux ou trois mois jusqu'à l'issue des 12 mois où il intégrera ensuite totalement sa classe.

Comment ça se passe pour vous au niveau du groupe si tout le monde n'arrive pas et ne part pas en même temps ?

L'enjeu, c'est en effet de parvenir à faire groupe avec des élèves qui arrivent tout au long de l'année, ce qui requiert de la souplesse ! Depuis deux mois, j'accueille un nouvel élève, voire deux,

toutes les semaines. Mon groupe initial était arrivé de manière perlée entre septembre et novembre, faisant alors groupe au mois de février-mars sans nécessairement être homogène. Au niveau de la dynamique groupale, cela permet cependant de travailler tous ensemble. Avec l'arrivée de nouveaux élèves, cette dynamique est freinée. C'est un travail collectif que d'accueillir et d'intégrer dans la classe le nouveau qui arrive. Cela nécessite de faire des activités qui puissent réunir différents niveaux. Par exemple, je peux travailler à partir de projets d'art visuel, comme la réalisation d'un portrait qui ne fait pas appel à de l'écrit. Commencer par travailler ensemble, amener du commun pour ensuite faire de la différenciation, en proposant trois formats de difficultés pour une même séquence ou trois cours différents. Ce qui permet de travailler en sous-groupes. Malheureusement, le un par un est impossible lorsque l'on atteint une classe de 22.

Est-ce que vous avez été formée pour cet accueil ?

Enseigner en UPE2A requiert une certification. C'est un diplôme en plus du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (Capes) qui se déroule en formation continue, une fois en poste. C'est de l'enseignement du français FLE (français langue étrangère) et langue « de scolarisation ». Ce n'est donc pas uniquement du Français Langue Étrangère (FLE), soit le français de la vie quotidienne. C'est un français qui permet d'intégrer la scolarité française (comprendre les consignes, connaître les disciplines qui existent, acquérir l'organisation de l'école) et d'étudier les textes littéraires.

Que permet l'école aux enfants exilés ?

Personnellement, je pense que l'école offre un moment d'oubli. L'enfant est un élève parmi les autres. Il est anonyme. Son temps au sein de l'institution lui fait penser à autre chose que ses préoccupations liées à la vie quotidienne. J'estime que l'école a rempli sa mission

quand je vois les élèves de ma classe jouer avec d'autres enfants du collège, discuter dans la rue, passer en trottinette... faire leur vie en fait ! Il arrive que je fasse appel à l'assistante sociale du collège pour les accompagner dans l'obtention d'un logement, d'un passe Navigo, pour payer la cantine... Je fais l'interface lorsque c'est possible afin d'éviter de les placer en messagers de leurs parents et que cela les préoccupe. La plupart du temps, ils se font gronder comme les autres ! L'école leur permet de sociabiliser. Généralement au bout de 6 mois, ils progressent bien, le français commence à être acquis, ils débutent les inclusions dans les classes. Une fois qu'ils ont découvert leur classe de rattachement, ils deviennent très en demande, très curieux et se font des amis. L'école les sort de leur quotidien même s'ils restent parfois sérieux et tristes.

Les préserver des règles qui s'appliquent à l'ensemble des élèves, c'est leur rappeler qu'ils ne sont pas comme les autres

Le cadre est important dans la construction de leur nouvelle vie, mais il est à ajuster. Pour cela, il faut tout d'abord qu'il soit posé. Et pour qu'il soit accepté, il doit être le même pour tout le monde, d'autant que les inclusions nécessitent de connaître le cadre. À mon sens, les préserver des règles qui s'appliquent à l'ensemble des élèves, c'est leur rappeler qu'ils ne sont pas comme les autres. Personnellement, je pense que le cadre doit être bienveillant, rassurant et permettre de travailler ensemble quelle que soit la salle dans laquelle nous nous trouvons. La collectivité oblige à avoir des règles communes et qui s'appliquent à tous, sinon c'est un peu stigmatisant. Déjà qu'ils se sentent différents de ne pas être dans une classe normale. Leurs inquiétudes ressortent lors des « heures de vie de classe » qui permettent d'évoquer ce qui fonctionne ou pas dans la classe ou au collège. Durant ces temps, les élèves peuvent

poser leurs questions. Par exemple, ils demandent pourquoi ils ne sont pas inclus. C'est l'occasion de leur rappeler le fonctionnement du collège qui repose sur un conseil de classe qui décide mais aussi de les questionner : « Que penses-tu des notes que tu as eues ? Est-ce que tu crois que tu pourras aller bientôt dans ta classe ? » Au final, cette question est assez vite délaissée.

Les parents sont-ils investis par l'école ?

Le lien avec les parents est plus difficile car même si la plupart d'entre eux sont dans une démarche d'apprentissage du français, il existe une barrière de la langue. Par ailleurs, l'institution peut être intimidante. Les enjeux, les codes sont parfois méconnus car différents de la culture d'origine, ce qui ne favorise pas un investissement de la part des parents. Enfin, ils rencontrent des difficultés matérielles ou de manque de temps, comme le fait d'habiter loin, d'être pris par d'autres rendez-vous administratifs qui ne leur permettent pas de se déplacer jusqu'à l'école. Au-delà de ces obstacles, être en lien avec eux demande également de trouver le bon canal. L'espace numérique de travail n'est pas nécessairement le meilleur moyen dans la mesure où ces parents ne sont pas toujours connectés ou n'ont pas de matériel adapté. Dans la pratique, les messages écrits via les téléphones fonctionnent bien. Ils permettent d'avoir recours à un traducteur en ligne et de répondre selon sa temporalité. L'institution permet d'avoir recours à des traducteurs professionnels, ce qui est d'une grande aide. Enfin, les décisions concernant les enfants se prennent conjointement avec les familles. Ne pas être la seule à choisir, être entourée et soutenue par des professionnels, comme l'assistante sociale, l'infirmière, les CPE, le chef d'établissement qui connaissent bien les enfants permet une scolarité ajustée à leurs progrès et à leur projet.

Propos recueillis par Marie Daniès, rédactrice en chef.

Apprendre une autre langue

Par Armando Cote

Il est communément admis que la plasticité neurologique des enfants leur permet d'apprendre une nouvelle langue plus facilement. Mais est-ce la seule raison ? Qu'en est-il alors pour ceux qui n'y parviennent pas ?

Derrière cette plasticité neurologique propre à l'espèce humaine, il existe un être individuel et unique. La psychanalyse a pu démontrer qu'avant de parler une langue commune, *l'infans*¹, doit rentrer dans l'univers du langage en acceptant de parler *Lalangue*². C'est-à-dire qu'il baigne dans une langue qui est faite de sons, d'affects et de sensibilités. Le corps de l'enfant est affecté par la langue. Dans ses premières années de vie, ce n'est pas tant le sens des mots qui touche l'enfant, mais les premières impressions corporelles qui restent collées à son être. Ces paroles viennent faire trace dans son être tout entier, c'est pour ça que Lacan a inventé le néologisme : *parlêtre*. C'est donc aussi parce que la première langue est celle des affects qu'un enfant est capable, plus facilement qu'un adulte, d'acquiescer une nouvelle langue. Pour comprendre ce lien affectif à la langue, il suffit d'observer un *infans*, pour constater l'effet qui se produit sur lui quand on lui parle. Le corps est parlé avant de devenir un corps parlant. Ce n'est que plus tard que les langues vont prendre un poids différent. Le fait d'être attiré ou non vers d'autres langues dépend donc de l'histoire de chacun et des échos qu'une langue peut avoir pour un sujet dans son corps. C'est ce qu'on constate au Centre Primo Levi. De nombreux enfants ne parviennent pas à aborder les

événements vécus dans leur première langue maternelle, car il s'agit de la langue dans laquelle ils ont vécu le traumatisme. En d'autres mots, c'est une langue qui évoque directement l'événement : ce que l'enfant a vu ou ce qu'il a entendu. L'apprentissage de la langue française, pour certains enfants, va leur permettre de faire un pas de côté, de mettre à distance leur vécu et d'entendre autrement ces événements. Mais nous ne pouvons pas généraliser cette approche, car, pour d'autres enfants, parler dans une autre langue peut être vécu comme une perte ou une trahison. Il faut observer chaque cas et mesurer quel est le poids de la parole de l'autre. Chez les adultes, nous constatons que la plasticité neurologique est plus restreinte, c'est une évidence, mais aussi que la langue devient un enjeu politique. L'adulte

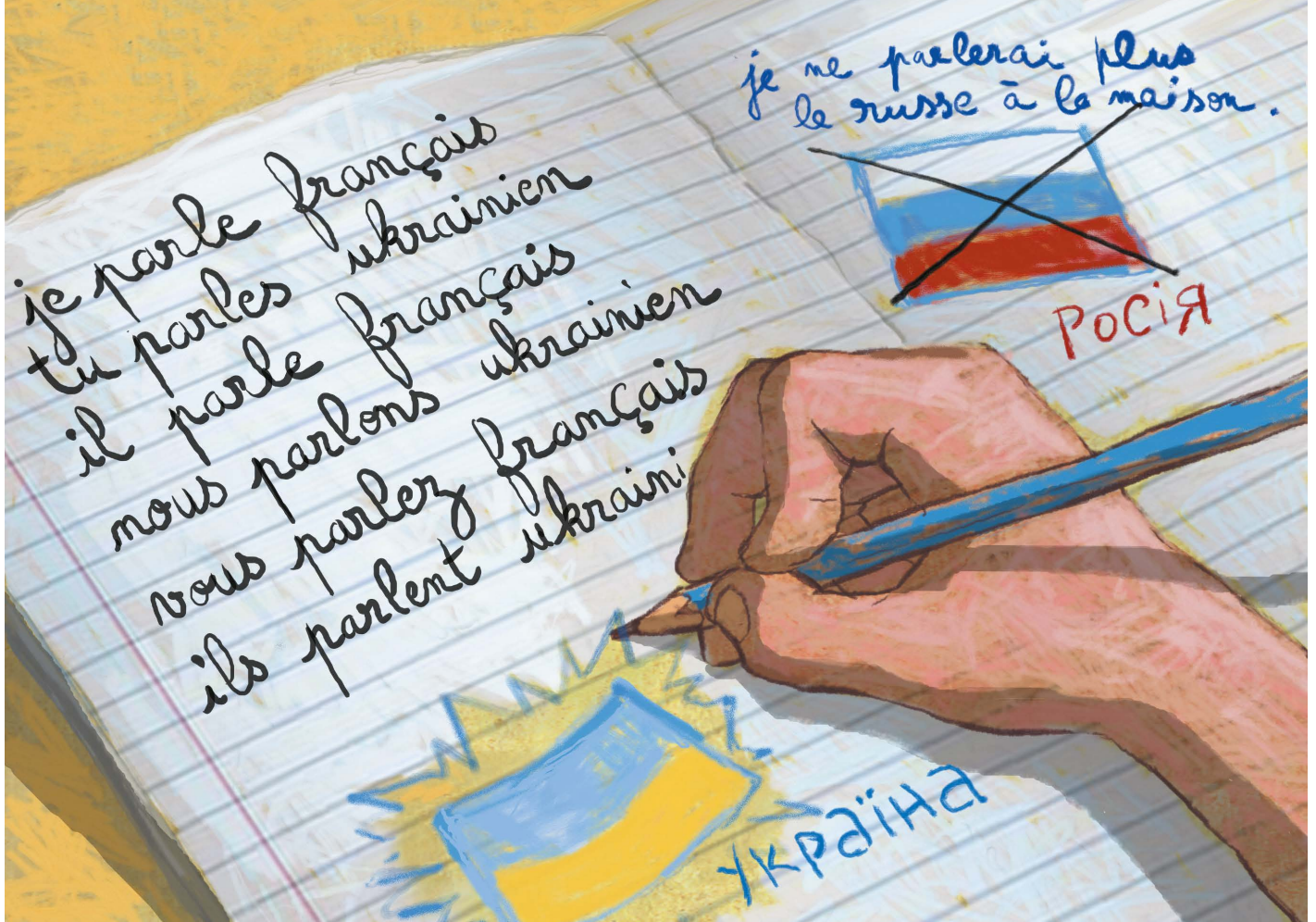


Il s'agit de la langue dans laquelle ils ont vécu le traumatisme

essaye de garder la langue pour préserver ses souvenirs, son histoire. Mais parler dans sa langue maternelle est aussi une forme de résistance contre l'oubli.

La recherche n'est donc pas la même : les enfants sont plutôt dans le registre de l'oubli et de l'ouverture, tandis que les adultes sont plutôt dans le souvenir et la préservation. Un enjeu intergénérationnel se retrouve chez les parents qui, parfois, n'ont comme seul bien la langue maternelle à transmettre. D'où le fait qu'acquiescer et utiliser une nouvelle langue puisse être vécu comme une perte et non comme une ouverture.

Le désir inconscient des parents de maintenir à tout prix la langue maternelle peut devenir un empêchement pour que l'enfant acquiesce une nouvelle langue. Il existe des peuples qui sont traversés par l'histoire d'une langue à préserver au-delà des frontières, comme c'est le cas du peuple tchéchène. Pour eux, il ne peut pas y avoir d'autre langue à la maison que le tchéchène. Dans ce cas, notre fonction de médiateur est essentielle. C'est un travail qui s'engage alors avec les parents pour qu'ils puissent dire devant leurs enfants qu'ils sont d'accord pour qu'ils apprennent une nouvelle langue. De prime abord, cette démarche peut paraître pédagogique, mais c'est une façon de faire des ouvertures pour que l'enfant puisse laisser tomber la culpabilité associée à cet apprentissage. Il est donc nécessaire de travailler sur deux plans, à la fois sur l'autopunition liée à cette culpabilité et l'interdiction d'accéder à une nouvelle langue. Pour y parvenir, il faut en quelque sorte une acceptation de l'autre, une autorisation du groupe. Parfois, cet empêchement se fait de façon inconsciente, alors que les parents ne l'ont pas formulé. Par exemple, les enfants sentent quand le père est affecté par les fautes de grammaire ou de vocabulaire qu'ils commettent, que leurs réponses se font avec des mots d'une nouvelle langue... Pour les parents, entacher la langue maternelle revient à attaquer les traditions. En séance, les enfants le rapportent très bien. À un autre niveau, nous pouvons questionner les effets que peut avoir



l'interdiction de pratiquer une langue. C'est ce que nous pouvons constater chez les Ukrainiens qui refusent dorénavant que leurs enfants parlent russe. Quels en seront les effets sur la génération future, alors que c'est toute l'enfance des parents qui est russophone ? Quel impact sur la transmission, puisque cette absence va créer un trou dans la mémoire ? Ce qui a été inscrit dans l'histoire des parents ne sera plus transmis aux enfants. Toute la richesse culturelle véhiculée par l'histoire et la langue russe sera arrêtée, ce qui aura forcément des répercussions sur les générations futures. Par ailleurs, n'oublions pas les effets de notre politique d'accueil. Les enfants baignent dans la nouvelle langue plus facilement que les parents, lesquels sont sollicités par des exigences administratives relatives à la demande d'asile, mais rarement pour apprendre la langue. Cependant, il existe également des cas où les enfants ne parviennent pas à accéder à une nouvelle langue. Je pense

à une enfant qui a quitté un pays d'Asie centrale avec ses sœurs. Elle est l'aînée de la fratrie et est arrivée alors qu'elle avait 13 ans. Toute la fratrie est arrivée en même temps, elle a été scolarisée au même endroit, a été plongée dans les mêmes conditions d'apprentissage. Après deux années en France, elle est la seule qui ne maîtrise pas du tout le français. Pour les parents et l'école, c'est une situation inquiétante. Le travail auprès des adultes a consisté, dans un premier temps, à passer de la phase : « elle ne veut pas travailler » – qui est la voie la plus courante – vers celle qui est plus réaliste : « elle ne peut pas suivre les consignes et ne peut pas comprendre ». La question de la structure psychique et de ses capacités intellectuelles est essentielle. Dans le cas de cette jeune de 13 ans, il a fallu plusieurs tests et plusieurs avis différents pour mener au mieux son orientation et accompagnement. Elle ne supporte pas de faire des erreurs grammaticales et se doit de parler

parfaitement. Donc, elle s'interdit de produire des phrases, alors que toute forme d'apprentissage nécessite de commettre des fautes. Mais, pour elle, c'est un interdit. Dans son cas particulier, il n'est pas possible d'invoquer l'exil ou le traumatisme dans cette difficulté à apprendre une nouvelle langue. C'est donc au cas par cas qu'il faut considérer les difficultés à apprendre une nouvelle langue, car les enfants peuvent présenter des troubles dans leur langue maternelle qui passent inaperçus. D'où l'importance de pouvoir détecter ce type de problématique afin d'orienter au mieux les enseignants et les parents.

Armando Cote, psychologue clinicien et psychanalyste

1 In-fans est un mot latin qui signifie « ne parlant pas ». Il vient du verbe for.

2 Lacan, Jacques, 04/11/71, séminaire. *Le savoir du psychanalyste* – « lalangue en un seul mot, c'est comme ça que je l'écrirai désormais. »

Les enfants et la demande d'asile

Entretien avec **Aurélia Malhou**, juriste au Centre Primo Levi.

Comment se passe la demande d'asile pour les enfants ?

Depuis le 1^{er} janvier 2019, lorsqu'un parent fait une demande d'asile, ses enfants sont directement inclus dans la demande initiale s'ils sont tous arrivés ensemble. Aucun dossier n'est donc à constituer pour les enfants. Si le parent obtient le statut de réfugié, ses enfants en bénéficient de par la filiation et compte tenu des mêmes craintes de persécution. La demande est donc liée à celle des parents.

Cependant, il peut tout de même y avoir une demande spécifique pour les enfants qui ont des craintes propres, par exemple lorsqu'ils encourent des risques d'excision, de mariage forcé... Dans ce cas, une demande peut être réalisée à part, au nom de l'enfant. Le parent va alors représenter son enfant mineur, c'est donc lui qui sera convoqué pour l'enfant.

De nos jours, si un enfant arrivé en même temps que ses parents fait une demande d'asile en son nom propre, alors que les parents en ont déjà fait une qui a été rejetée, la demande de l'enfant est considérée comme une demande de réexamen, et ce malgré l'absence de prise en considération de ses propres craintes durant l'instruction de la demande d'asile de ses parents.

Dans le cas où l'enfant a des craintes propres et qu'il peut constituer un dossier en son nom, comment sa parole est-elle récoltée ?

À partir du moment où l'enfant est accompagné par un parent, c'est toujours l'adulte qui va porter la parole de l'enfant. Les enfants ne sont pas interrogés, que

ce soit au Centre Primo Levi, lorsque je récolte le récit pour la demande d'asile ou lors de l'audition à l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (Ofpra) ou à la Cour nationale du droit d'asile (CNDA). Tout comme ce sont les parents qui sont convoqués par l'administration ou la juridiction compétente, étant donné qu'ils sont les représentants légaux.

Et pour les mineurs non accompagnés, comment cela se passe-t-il ?

Depuis 2015, les agents de l'Ofpra sont formés à l'accompagnement des mineurs non accompagnés (MNA), considérés comme un public vulnérable par la directive européenne 2013/33/UE du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale. Ce personnel a donc été formé pour recevoir les mineurs et proposer une meilleure prise en compte de l'âge. En l'absence des parents, le représentant légal sera l'administrateur *AdHoc* désigné par le procureur de la république ou l'Aide sociale à l'enfance (ASE) sur la base d'un jugement de tutelle par le juge aux affaires familiales. À moins qu'il énonce le contraire, le mineur est donc accompagné et reçu, si besoin, avec un interprète.

Si le parent obtient le statut de réfugié, ses enfants en bénéficient de par la filiation et compte tenu des mêmes craintes de persécution

Quel statut demander pour protéger les mineurs non accompagnés ?

Ces jeunes sont souvent orientés vers la demande d'un titre de séjour, la demande d'asile étant rarement proposée. Un manque de sensibilisation, de la méfiance, de l'incertitude, la difficulté que représente la mise en récit n'encouragent pas les éducateurs ou les référents de l'ASE à aller vers cette procédure.

Pourtant, c'est important d'informer ces jeunes sur l'existence de la demande d'asile afin qu'ils puissent faire un choix, d'autant que les deux démarches peuvent être réalisées quasi en même temps. D'abord, faire une demande d'asile et, rapidement après, faire une demande de titre de séjour. Notamment parce que le titre de séjour requiert la soumission de documents que le mineur n'a pas forcément en sa possession et qu'il faut demander auprès des autorités de son pays d'origine (passeport, acte de naissance...), mais aussi parce qu'il est préférable que la minorité du jeune puisse être prise en compte dans la demande d'asile. En France, un peu plus de 800 premières demandes d'asile ont été effectuées pour les MNA en 2021 (sur plus de 11 000 pris en charge en établissement par l'ASE pour cette même année), ce qui est peu. Surtout lorsque l'on sait qu'une majorité d'entre eux obtiennent le statut de réfugié !

Qu'est ce qui se passe en cas de réunification familiale ?

Lorsqu'un parent obtient un statut de réfugié ou une protection subsidiaire, il bénéficie du principe de l'unité de famille et pourra faire venir ses enfants en France par le biais de la procédure de réunification familiale. Une fois sur le territoire français, l'enfant aura le choix entre le statut d'étranger (et garde alors son passeport) ou la protection de l'Ofpra. Dans le cas où il choisit d'être protégé au même titre que ses parents, un dossier en tant que mineur doit être obtenu près de la préfecture pour envoyer sa demande de statut de réfugié auprès de l'Ofpra. L'enfant n'aura pas d'entretien, sauf si des persécutions propres sont évoquées. Cette démarche est simple pour les enfants dont la filiation est avérée et prouvée,

mais qu'en est-il pour ceux qui ont été pris en charge par le réfugié sans être son enfant biologique et très souvent sans jugement d'adoption?

Il y a quelques années, j'ai suivi la procédure de réunification familiale d'un couple suivi au Centre Primo Levi. Les parents ont fui leur pays d'origine avec leurs enfants et un neveu dont la famille avait été décimée. Compte tenu de l'horreur de l'exil, les parents décident de laisser les enfants ensemble dans un des pays traversés, parcourant la suite du parcours migratoire seuls. En France, ils finissent par obtenir l'asile. Après des années de séparation, ils peuvent enfin procéder à une demande de réunification. Un accord a été obtenu pour tous les enfants qui ont pu rejoindre le territoire français. Tous... sauf pour le neveu qui a eu un refus de visa, car le jugement d'adoption présenté a été considéré comme non valable. Heureusement, le refus de visa a été annulé par le tribunal administratif de Nantes. La décision du tribunal va dans le sens de la requête avec injonction à délivrer le visa. Face

à cette décision, le ministère de l'Intérieur décide de faire appel et sollicite une demande de surseoir, c'est-à-dire de suspendre la décision du jugement qui accorde le visa. Le tribunal administratif rejette la demande du ministère de l'Intérieur, même si l'appel ne peut être évité. En tout cas, selon la procédure, le consulat de France du pays dans lequel se trouve l'enfant doit s'exécuter et délivrer le visa. Actuellement, l'enfant n'a toujours pas de visa. Cela fait plus de 15 ans qu'ils sont séparés de leur enfant adopté. Cela fait des années que je suis cette famille et les accompagne dans l'espoir qu'ils puissent un jour être réunis. Comment fait ce jeune resté tout seul dans un pays tiers? Cela questionne sur les effets de ces décisions administratives sur les enfants.

Penses-tu à d'autres situations ?

Lorsqu'un parent reçoit une décision de rejet de sa demande d'asile ou qu'un mineur non accompagné est reconnu comme majeur, cela a un impact. Pour l'adulte et ses enfants qui avaient jusqu'ici été hébergés dans

le cadre du dispositif national d'accueil des demandeurs d'asile, c'est une sortie du Centre d'accueil pour demandeur d'asile (CADA) en un mois. C'est tomber dans la précarité, c'est une scolarité qui devient plus compliquée, c'est rendre un enfant témoin de la détresse de ses parents parce qu'ils ne savent plus où aller. Si, depuis 2019, les démarches sont simplifiées car regroupées sur la demande des parents, la décision vaut, elle aussi, pour tout le monde : « *la présente décision de rejet vaut également pour les enfants mineurs.* » Or, un réexamen n'ouvre pas les mêmes droits qu'une première demande d'asile : pas d'accès à un hébergement, aux conditions matérielles d'accueil. Il faudrait trouver une manière de considérer l'intérêt de l'enfant lorsqu'il vit sur notre territoire.

Propos recueillis par Marie Daniès, rédactrice en chef

1 Source : drees.solidarites-sante.gouv.fr



Marcher : comment ? pourquoi ? pour qui ?

Par Hélène Desforges

Cette réflexion tente de rendre compte d'une expérience dans un Institut d'Education Motrice (IEM)¹ avec un enfant souffrant d'une déficience motrice importante. Il a fallu développer une écoute particulière pour entendre, au-delà de ses handicaps physiques qui catalysent l'action médicale, ce qui pouvait l'empêcher de se mouvoir.

Dès mon arrivée, on m'a confié C., jeune adolescent de 12 ans. Il souffrait d'une maladie génétique qui provoquait des déformations articulaires, entraînait d'importants enraidissements et affaiblissait le système cardio-respiratoire. Subissant les douleurs consécutives à ces pathologies, C. devait garder une motricité qui soit la plus fonctionnelle. Il était rondouillard quand je suis arrivée, et, quand je suis partie, il souffrait d'une obésité massive, ce qui l'entravera aussi. Nous étions plusieurs « rééducateurs » autour de lui, ainsi qu'une équipe éducative, et il suivait un parcours scolaire. En kinésithérapie, le mot d'ordre institutionnel était clair : il devait marcher. C'était un garçon qui était assez habile dans sa façon de conduire les choses : il savait assez bien faire marcher tout le monde, mais pour lui, marcher : c'était une autre histoire !

Nous avons cheminé près de 3 ans ensemble. Il ne pouvait désormais faire plus de quelques pas sans souffrir des chevilles, ses membres inférieurs s'effondrant. Un appareil avait été spécialement conçu pour les redresser : il l'enserrait de la taille à ses chaussures orthopédiques et s'articulait au genou. Il lui fallait marcher avec : que ça ne frotte pas trop là, que l'articulation

soit bien ajustée, qu'il porte le vêtement adéquat... Soucis biomécaniques et cutanés qui n'auront jamais cessé. J'ai bénéficié de l'état de grâce des commencements pour qu'il porte cet appareillage dans la grande salle – théâtrale – des kinésithérapeutes. Quelques pas, de temps en temps, « Que tu es grand et beau ainsi debout ! ». Mais l'exigence institutionnelle a tourné court. Ça ne marchait pas.

C'en était trop pour C. : « Quand je marche, soit je suis un monstre, soit je suis un robot, la honte ». Pas question de faire tous ces efforts. Rien n'y faisait, ni menace, ni négociation. En le massant pour détendre ses muscles, il me disait : « mon corps, c'est de la pierre », pas d'effet, on s'arrête. Mais il fallait maintenir mouvement et articulations à tout prix. Menace angoissante de la rigidité, de ne plus bouger. À la palpation, j'étais démunie. Je ne parvenais pas à cerner les chemins de son anatomie. Comment m'y retrouver ? Cela m'a demandé une écoute particulière pour le soulager ; pas celle qui va chercher une réponse, mais en me laissant guider par mes mains qui, plan par plan, cherchaient les espaces de glissement entre les tissus² aux directions si compliquées.

En cherchant ce qui pouvait motiver C., j'ai été surprise de ses choix vers des « joujoux » : il était hypnotisé. Il me faisait penser à un tout jeune enfant. Il appréciait tellement d'être posé sur cet immense ballon, dans lequel il se berçait à la recherche d'un équilibre. Il s'expérimentait différemment. Retrouvait-il là ce qu'il ressentait dans l'eau – il adorait nager – sans le poids de ce corps impotent, pierreux ? Donc nager et rouler oui, mais pas question de marcher. Est-ce que j'ai commencé à perdre l'idée que je saurais ce qu'il fallait pour le guérir, c'est-à-dire marcher, comme préconisé par le corps médical ? Dehors, il y avait un jardin. J'ai proposé à C. de sortir en « rando ». Il s'est mis en marche, avec une motivation inégalée. Chaque fleur a été sujet d'émerveillement et de questionnement. Il guettait chaque oiseau et voulait dévorer tout ce qui pouvait être comestible. Montrer qu'il marche, non, marcher pour partir découvrir, oui. Je pensais que de ces expériences ponctuelles, nous pourrions mettre en place des temps de marche quotidiens pour rendre compte à l'institution, mais cela restera source de conflits. Pendant ces promenades, il a commencé à me parler du pays, de son enfance, de la campagne, des

animaux et d'un chat. J'apprendrai par l'équipe qu'il était d'une minorité dont la famille a fui les violences policières. Violences que sa mère a subies quand elle était enceinte de lui. C'est d'ailleurs ainsi que sa mère expliquait son handicap et que la famille a décidé de s'exiler pour le soigner ; et aurait ainsi obtenu rapidement le statut de réfugié. Un exil recouvert de silences par la famille et par l'institution.

C. venait quand il le souhaitait au Centre, sa mère justifiant toutes ses absences. Lui m'expliquera qu'il était l'interprète nécessaire dans la vie de sa mère.

Une fois au Centre, il errait dans les couloirs, ne voulant que picorer dans les nombreuses activités programmées. Il glissait savamment avec son fauteuil roulant de-ci de-là. Inattrapable.

Dans ces moments si difficiles, le Centre a rencontré les parents de C. Sa mère, elle-même en grand surpoids, est arrivée en marchant péniblement. Son père, la gentillesse culturelle fendue, a laissé exploser sa colère : le Centre n'arrangeait rien de ce fils qui n'obéissait pas, fils qu'il devait porter pour aller au culte ou aux événements de leur vie sociale, ce fils *qui prenait toute la place* avec ses appareillages, fils qui aimait coudre et s'extasiait des strass et paillettes... L'institution a rappelé la proposition d'une place à l'internat. Si les parents ont accepté, C. a refusé vigoureusement, se sentant abandonné par les siens.

Qu'est-ce qui pouvait bouger ?
Qu'est-ce qu'on ne pouvait pas bouger ?
Ce moment clé d'une bifurcation que nous avons prise :
Ce jour-là, C., venu à sa séance, me montrait qu'il pouvait partir quand il le souhaitait, ne faisait rien que de répéter en miroir tout ce que je disais. C'était exténuant. Je lui ai rappelé les règles : il devait rester présent le temps de la séance. Je me suis retrouvée dans un « bras de fer » en maintenant la porte fermée. C. était fou de rage. J'étais débordée. Ça ne marchait pas.

Comment remettre en marche C., jeune adolescent, dans son devenir de sujet-garçon avec ses « jambes » malades ?

Je me suis heurtée ensuite à un silence de pierre, inarticulable. Ma pensée était figée. J'en ai parlé dans un espace de réflexion psychanalytique. De cet endroit tiers, a émergé cette proposition, soumise à C. la semaine suivante : Sachant qu'il adorait dessiner, voulait-il me dire ce qui n'allait pas avec des feutres ? Il s'est précipité :

*Il dessine d'abord une fleur de la mer.
Il ne connaît pas la mer dans son pays,
mais il aimerait s'y baigner. Puis il dessine une sirène. L'identité de cette sirène est compliquée. Je ne sais pas si elle est la mère, la fille, le fils, avec des jambes, sans jambes, en fait née avec des jambes, puis sans jambes. À force d'explications, cette sirène est la mère avec une queue. C'est la reine. Mais le papa a des jambes et du coup, ils ont eu une fille qui a des jambes. Après, elle va sur un plongeur et saute à l'aide de ses bras et jambes et dans l'eau où elle a du mal à respirer -mais il me montre comment elle respire quand même- et elle rencontre un dauphin, Aricha, son copain. Juste avant que la fille ne plonge, elle n'a pas de queue, mais à sa naissance, sa mère lui a donné un collier magique, ce qui lui permet de se débrouiller dans l'eau, et du coup, elle va avoir une queue par-dessus ses jambes.*

Les hommes, ils sont sur les jambes, ils peuvent avoir une queue, tout le monde peut être dans l'eau.

Puis arrive une autre femme, très méchante, car m'explique-t-il, elle veut prendre le pouvoir de la reine. C'est sa sœur, la sœur de la reine.

C. se perdait dans cette suite compliquée.

On s'est arrêté au moment où j'ai entendu sa question :
« Était-il un homme s'il ne pouvait pas être sur ses jambes ? » et le silence pierreux a cessé. C. viendra maintenant prendre sa place aux séances. Nous reprendrons les marches, avec les

permissions pour explorer des parcs extérieurs.

Il avait rendez-vous avec un nouveau chirurgien. Rompant un suivi orthopédique prudent, ce dernier lui a proposé de poser des arthrodèses : il marchera – donc ! – mais avec deux jambes bâtons, droites. Tout alla vite. In extremis, C. a pu dire : « Est-ce qu'on va me couper une jambe après l'autre pour les remplacer par du fer ? ». Est-ce qu'il sera un homme avec des jambes ? Robocop ?

Quand C. est sorti du bloc, son genou était droit, figé. Il a réalisé qu'il ne pouvait donc plus faire de vélo, ni nager. Remarcherait-il ?

C. a trouvé comment se remettre debout avec ce nouvel équilibre et a fait quelques pas. Et nous sommes ressortis, sans appareillage. Quand je quitterai cet établissement. C. était pris dans les drames amoureux et travaillait sur un projet pour aller dans un établissement plus scolaire qui l'enthousiasmait.

Ce cheminement avec C., au prétexte qu'il continue de marcher, m'a confrontée à l'écart entre l'injonction institutionnelle, les préconisations médicales et la question de ce sujet. Pour saisir quelque chose du réel de son corps, et en abandonnant un peu ce savoir de kinésithérapeute, la question a été : comment remettre en marche C., jeune adolescent, dans son devenir de sujet-garçon avec ses « jambes » malades ? Jambes d'abord vouées à l'exil plus qu'à la marche ? Il a fallu écouter toutes ces articulations qui mettent en jeu le corps dans sa position familiale et sociale, et trouver à partir de quelle posture il pouvait se mettre en mouvement.

Hélène Desforges, kinésithérapeute

1 Le mandat est « de proposer des prises en charge pour les enfants et adolescents sujets à une déficience motrice importante afin de les accompagner dans leur intégration familiale, sociale et professionnelle ».

2 Tissu : en biologie : ensemble fonctionnel de cellules semblables et de même origine. L'assemblage de tissus biologiques constitue un organe (ici : peau, muscle, fascias, os...).

L'effet grappe et la séparation au sein des familles

« Le raisin vert de la parole par quoi l'enfant reçoit trop tôt d'un père l'authentification du néant de l'existence, et la grappe de la colère qui répond aux mots de fausse espérance dont sa mère l'a leurré en le nourrissant au lait de son vrai désespoir, agacent plus ses dents que d'avoir été sevré d'une jouissance imaginaire ou même été privé de tels soins réels.¹ »

En réaction à la destruction du lien social généré par la violence extrême, les membres d'une famille peuvent rester collés les uns aux autres. Comment réinstaurer des espaces de séparation ? Une réflexion d'Armando Cote, psychologue clinicien et psychanalyste.

Qu'est-ce qu'on entend par effet grappe ?

La guerre détruit, y compris la capacité à parler, à communiquer au sein d'une famille. Les liens qui unissent un être humain à un autre sont défaits, l'absence de parole produisant une absence de lien. Si un des pouvoirs de la parole est d'assembler, de réunir, elle peut aussi détruire. Le discours totalitaire, les violences d'ordre politique peuvent dénouer le lien à l'intérieur d'une famille. Souvent ce que l'on découvre, c'est un grand silence qui s'installe entre les membres d'une famille. Or, ces liens sont au fondement de notre capacité à vivre ensemble, que ce soit au sein d'une société ou d'un groupe. Face à cette destruction, la seule manière pour une famille de pouvoir être ensemble, c'est de rester collés les uns avec les autres. Le temps de parvenir à restaurer un lien symbolique, un lien de parole ; la seule façon de pouvoir se repérer, c'est que la personne soit physiquement à côté.

Ce que l'on appelle « l'effet grappe », c'est un effet de pétrification de la parole produit par la honte, l'effroi et l'interdit. La famille habite

ensemble, dort ensemble, mange ensemble, se déplace ensemble, sans qu'aucune parole « pleine » ne circule. « Pleine » en opposition à ce que Lacan appelle la parole « vide », c'est-à-dire la parole du *diktat*. Il peut arriver, lorsque nous proposons une consultation à une personne de la famille, qu'ils arrivent tous en même temps. C'est cliniquement important de prendre en compte cette impossibilité réelle de séparation, tout comme il n'est pas possible de penser de façon séparée. Le but de nos interventions au Centre Primo Levi, c'est de tenter de renouer un lien qui commence dès l'accueil au centre de soins. Mes collègues connaissent tous les prénoms et noms de l'ensemble des patients, adultes et enfants. Cette reconnaissance dès l'entrée de l'institution produit un effet de séparation, dans un contexte sociétal où la tendance est de rassembler et non de différencier les places et les fonctions de chacun. Le fait qu'un patient, enfant ou adulte, soit reçu seul en séance avec un interprète si nécessaire, c'est lui donner une place et une importance essentielles dans sa vie. C'est un acte politique : la restitution d'une parole qui était perdue.

En parallèle, nous constatons que le sujet peut s'autoriser à penser à une autre vie lorsque la famille commence à s'organiser socialement. Pour les enfants, c'est lorsqu'une inscription scolaire se met en place que l'on se rend compte que la séparation est possible. Pour cela, il faut que le symbolique redonne du lien, ce qui ne peut se faire qu'avec un accompagnement social et juridique qui vient inscrire socialement les familles (trouver des activités, obtenir un statut, un logement, etc.).

Dans le cas de cet effet grappe, vaut-il mieux recevoir les membres d'une famille ensemble ou au contraire, séparer et créer du lien via les membres d'une équipe ?

Au Centre Primo Levi, nous avons pratiqué les deux. Parfois, il faut garder la famille en « grappe », ensemble, notamment lorsqu'un ou plusieurs membres sont sur un versant psychotique. Le but n'est pas non plus que chaque membre devienne indépendant coûte que coûte. C'est une illusion.

D'autres familles ne peuvent pas être séparées tout de suite. Souvent, nous recevons tous les membres au premier rendez-vous, car il arrive que la demande soit faite pour une personne et qu'en réalité, elle aille plutôt bien. Un temps, nous réalisions des rendez-vous à deux, ce qui permettait d'observer la famille pour savoir qui avait vraiment besoin d'une orientation. À partir de là, une restitution était faite à la famille afin de préciser pourquoi nous avions décidé de suivre telle personne et pas une autre. Ce qui produit déjà un effet à l'intérieur de la famille - le choix fait interprétation : « Pourquoi pas moi ? Pourquoi l'autre ? » - et peut bénéficier

de manière indirecte à l'ensemble de la famille.

Souvent, l'effet grappe fait que l'on doit suivre également les parents, mais de façon individuelle. L'avantage du Centre Primo Levi, c'est que chacun a son espace. Nous pouvons constater les bénéfices de cette prise en charge parce que chacun des suivis peut s'arrêter sans que cela ait un impact sur les autres.

Enfin, il arrive que les enfants grandissent sans pouvoir se défaire de l'effet grappe, souvent dans des familles qui ont assisté à des choses innommables et dans lesquelles la question d'un deuil impossible reste en suspens. Dans ce cas, il existe un attachement pathologique entre les membres de la famille. À l'adolescence, lorsque l'enfant veut se séparer, cet attachement est remis en question et c'est vécu comme une trahison par les parents, plongeant alors l'enfant dans une dimension de culpabilité. C'est dans ces moments qu'il est possible de remarquer la place que l'enfant occupait et la défaillance des parents. La stabilité était apparente. Maintenir la dépendance des enfants vis-à-vis des parents est un des effets du traumatisme. Les parents sont dans l'incapacité de voir grandir leurs enfants et de les voir partir ; une absence de futur les écrase. Ces familles grappe vivent dans un monde hors du temps.

Est-ce qu'il arrive que des familles suivies reviennent un peu plus tard, au moment de l'adolescence de celui qui faisait tenir la famille par exemple ?

Oui et, fort heureusement, tout n'est pas à reprendre, c'est-à-dire que nous pouvons nous appuyer sur les effets du premier travail. Des paroles, malgré tout, ont été dites, introduites par rapport à l'anticipation de la séparation. Dans cet accompagnement, il faut prendre en compte tout l'imaginaire avec lequel la famille est venue : pour que tel enfant fasse des études, pour que tel autre devienne médecin, avocat. C'est une question narcissique

et qui leur permet de supporter l'exil. Souvent, il arrive que les parents se sentent la « génération sacrifiée ». En séance, nous travaillons beaucoup le statut qu'ils ont en France. Ils sont toujours des pères, des mères ce qui implique que les enfants vont partir à un moment donné : comment est-ce qu'ils vont se débrouiller ? Au moment de l'adolescence, la question de la perte et de la séparation se rejoue pour les parents. C'est frappant de remarquer comment ils font le parallèle avec leur propre histoire pour se repérer dans l'histoire de leur enfant. Durant ces séances groupales réunissant la famille, les enfants apprennent des choses que les parents n'avaient jamais dites et qui permettent de voir les parents dans un autre registre.

Le temps de parvenir à restaurer un lien symbolique, un lien de parole ; la seule façon de pouvoir se repérer, c'est que la personne soit physiquement à côté.

Aurais-tu un exemple où chacun reprend sa place ?

C'est l'histoire d'un couple. Les deux ont fait une grève de la faim afin de pouvoir sortir de prison. Séparés, ils se sont retrouvés en France. À un moment donné, ils ont un désir d'enfant alors qu'ils ne pouvaient plus en avoir, en tout cas, en apparence. Lorsque la femme est tombée enceinte, cela a été une surprise pour tout le monde. Quand l'enfant est né, cela a produit un effet de sidération dans ce couple. Ils changent de statut et deviennent ainsi père et mère. L'enfant commence à grandir tranquillement jusqu'à ce qu'un symptôme apparaisse... celui de refuser de manger. Ainsi, la grève de la faim revient sur le devant de la scène. Cet objet « grève de la faim » – qui a été décisif dans l'histoire des parents puisque cela leur

a permis de sortir de prison – va être incarné par l'enfant sous la forme de « je ne veux pas manger ». Il faut savoir que le moment de donner à manger à l'enfant était un moment très angoissant. Les parents eux-mêmes ne mangeaient jamais ensemble. Mais c'est un moment qu'il fallait travailler pour qu'il puisse y avoir une séparation. L'effet grappe était produit par l'absence de circulation d'un signifiant essentiel dans cette famille, la nourriture. Ils ne parlaient jamais de nourriture à la maison, mais, avec la présence de l'enfant, ils n'avaient plus le choix. Il s'avère que le passage au biberon aura été très important. Il a pu instaurer un espace de séparation entre la mère et le bébé. Que l'enjeu de nourrir et de donner des forces à l'enfant ne soit plus uniquement porté par la mère, mais aussi par le père qui a pu, lui aussi, s'impliquer dans cet espace du repas. Cette angoisse autour de la nourriture était un travail intéressant parce qu'ils ont pu revenir sur leur propre rapport à la mort. En effet, un enfant qui ne mange pas, c'est inquiétant. Cela laisse imaginer une mort possible. Mort qu'ils ont eux-mêmes envisagée à travers leur propre grève de la faim. C'était donc le lien de chacun à la nourriture qu'il fallait travailler pour que chaque membre de la famille puisse retrouver sa place. Celle d'un parent, celle d'un enfant qui décide quand il veut manger et comment. Quand les parents commencent à avoir un espace d'écoute pour eux, où ils peuvent dire quelque chose de leur souffrance, cela produit un effet de séparation. Le Symbolique peut alors prendre sa place par rapport au Réel. Dire, nommer, vient rompre un silence, permettant alors à la famille de se réorganiser et de nouer ce qui a été dénoué par le discours et les actes politiques.

Propos recueillis par Marie Daniès, rédactrice en chef

1 Jacques Lacan, *Ecrits*, Le Seuil, 1966, p.433

Jouer malgré tout

Let the Children Play !
Ellos tienen que jugar
Carlos Santana

Instituteur puis psychologue clinicien, co-fondateur et ancien président de l'association Enfants Réfugiés du Monde, Philippe Valls a participé, depuis 1982, à une trentaine de missions humanitaires auprès des enfants réfugiés.

Pourquoi proposer de jouer aux enfants ?

L'idée d'offrir un espace de jeu aux enfants est née d'une question formulée par des bénévoles revenant d'un camp de réfugiés au Salvador dans les années 1980 : « Que peut-on faire avec les enfants ? ». La construction d'une pratique du jeu s'est affinée au fur et à mesure des expériences d'Enfants Réfugiés du Monde dans plus d'une vingtaine de pays, avec une boussole pour l'association : « Un enfant qui ne joue pas est un enfant qui meurt. » Nous avons souhaité offrir un temps et un espace de jeu, quelles

que soient les circonstances dans lesquelles se trouvait l'enfant. Il s'agit d'un besoin immatériel, complémentaire à celui de se nourrir ou d'avoir un toit. C'est à partir des guerres en Yougoslavie, puis au Rwanda, que nous avons « formalisé » le projet « à partir » et « autour » de l'enfant. Lorsqu'on observe un enfant, on se rend compte qu'il a une appétence pour jouer, dans n'importe quelle circonstance. C'est donc un besoin vital pour lui, quels que soient sa culture, son origine sociale ou familiale. Le jeu et les différentes étapes du jeu telles que repérées par Piaget se retrouvent partout. Tous les enfants manipulent des objets, acquièrent le langage, développent des jeux symboliques, intègrent les règles à peu près au même âge. En revanche, les formes de jeu vont varier selon les cultures, y compris à l'intérieur d'un ensemble culturel, selon les différences sociales et familiales. L'activité ludique peut donc être reconnue comme un droit fondamental de l'enfant (selon la Convention internationale des droits de l'enfant – CIDE) ou comme une ressource pour affronter toutes les situations qu'il va connaître, y compris les plus extrêmes. Lorsque nous évoquons le jeu, c'est surtout sa dimension ludique que nous soulignons et qui n'existe pas uniquement dans le jeu. Chez les adultes, elle se retrouve dans le travail, par exemple, ou dans les activités artistiques, créatives. Cette dimension ludique procure un plaisir immédiat. Pour reprendre la phrase de Bettelheim, « la plus grande importance du jeu est le plaisir immédiat que l'enfant en tire et qui se prolonge en joie de vivre¹ ». C'est également quelque chose qui lui permet de résoudre les problèmes du présent et de se préparer aux tâches de l'avenir.

En reprenant ce que dit Winnicott² sur l'espace potentiel, c'est un pont entre la réalité interne et la réalité externe, une façon d'établir des liens avec le monde et de lui donner un sens. C'est un espace dans lequel l'enfant

va s'inscrire sur tous les plans, moteur, psychique, affectif, culturel, moral.

Et que permet le jeu dans les camps de réfugiés ?

Dans les situations extrêmes, comme celles de la guerre ou du refuge, mais aussi de violences familiales, de discriminations sociales, nous allons retrouver ce qu'Odile Perino³ a nommé « des empêchements à jouer », c'est-à-dire des difficultés à accéder à l'espace de jeu qui peuvent être liées à une trop grande excitation ou à une impossibilité de rentrer dans le jeu, ou encore des blocages de l'activité ludique.

Face à ces situations, il nous a semblé intéressant d'offrir des temps de jeu libre, indépendamment de toute visée thérapeutique, éducative ou politique. C'est posé comme un principe éthique, ce qui n'empêche pas au jeu d'être thérapeutique. Cependant, nous préférons d'abord ouvrir les possibilités de jouer dans un cadre protégé. Que se passe-t-il pour un enfant dans une situation de guerre, dans une situation extrême ? C'est la confiance qu'ils ont dans les liens au monde qui est détruite, dès lors que le droit de tuer, de violer, de détruire est possible. Offrir un temps et un espace de jeu, c'est offrir la possibilité de renouer des liens de confiance au monde. Le jeu n'a pas d'autre fin que le jeu lui-même, et l'effet principal, c'est de restaurer un moment d'enfance.

Existe-t-il d'autres effets que vous constatez ?

Dans la situation de refuge, les enfants vivent des pertes multiples (poupée, maison, proches, la rue où on retrouvait ses copains...), des séparations, le dénuement, le déracinement et le trauma. Au Guatemala, alors que je réalisais des entretiens, une phrase est souvent revenue : « *El juego quita el miedo* » ; « Le jeu dissipe la peur ». L'espace de jeu va permettre à l'enfant de ne plus être constamment happé par la peur d'être tué ou que son environnement soit détruit, ce qui ne veut pas dire que le traumatisme va disparaître.

L'enfant va cependant pouvoir se créer une bulle protectrice qui filtre les excitations extérieures et dans laquelle il va pouvoir construire à nouveau un monde vivable.

Par ailleurs, dans les situations de refuge, l'enfant va avoir tendance à prendre en charge la douleur, la souffrance de son entourage. Petit à petit, il va se retrouver dans la position d'enfant-parent. Son espace à lui n'existe plus parce qu'il est dans un collage aux adultes. Et les mères ont, elles aussi, du mal à se séparer de leurs enfants. Ainsi, une mère peut venir à une séance de jeu avec son enfant et jouer tout le temps avec lui. Pour nous, la question était : quand va-t-elle parvenir à le laisser jouer seul ou avec d'autres ? En d'autres mots, comment rétablir un espace pour l'enfant qui lui soit propre ? Le jeu permet donc que chacun retrouve son espace.

Quels sont les aspects de l'activité ludique qui vous semblent importants ?

L'image que je propose est celle d'un « carré magique » et présente quatre principes : inviter à jouer (et non « faire jouer »), laisser jouer les enfants, jouer *avec* les enfants et jouer *pour* les enfants. Ce « jouer pour » peut s'entendre à la fois dans le sens de « en faveur de » et « à la place de ». C'est par exemple, faire un spectacle de marionnettes.

Un autre aspect important est le rapport à la règle. Il n'existe pas de jeu sans règles, qu'elle soit implicite ou explicite. Même les jeux « libres », symboliques ont des règles.

Par exemple, deux enfants jouent à se battre avec une épée. Si l'un frappe l'autre et lui fait mal, il va répondre « pouce, c'est plus du jeu ».

Vous avez beaucoup réfléchi sur le cadre du jeu, pouvez-vous m'en dire plus ?

Le premier élément du cadre, c'est l'adulte. L'activité est proposée par des adultes qui exercent une protection du jeu de l'enfant, à la fois contre l'extérieur, mais aussi contre les enfants eux-mêmes. Une première règle est énoncée, celle de choisir un jeu, de pouvoir y jouer librement, seul ou avec d'autres. Si l'enfant choisit de jouer avec des Kapla, par exemple, et qu'un autre enfant arrive et lui détruit son jeu, les adultes rappellent qu'il faut respecter le jeu de l'autre. Mais c'est aussi protéger de la violence de l'adulte qui peut confondre sa place avec celle de la loi. C'est ce nous appelons le triangle symbolique. Il n'existe pas de relation duelle entre l'enfant et l'animateur, elle est médiatisée par la règle. Ce n'est pas l'animateur qui décide seul de la règle, il est avant tout le garant de la règle qui protège le jeu de l'enfant. La règle est au-dessus de lui. En d'autres mots, nous introduisons du tiers.

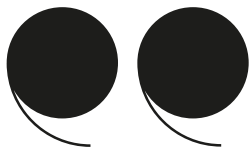
Un autre élément important du cadre est le temps. Il existe un début de séance et une fin. Chaque temps va être ritualisé. Nous commençons par l'accueil des enfants, se mettre au calme, puis les inviter à choisir leur jeu, avec une explication sur le fonctionnement de l'espace. Les enfants peuvent choisir le jeu qu'ils souhaitent,

mais aussi le rendre. La fin de séance est annoncée, les enfants arrêtent de jouer et rangent ce qu'ils ont emprunté. Ensemble, nous vérifions que tout est au complet. Une fois cette règle intériorisée, ce sont les enfants eux-mêmes qui en assurent le fonctionnement sans l'intervention de l'adulte. Au Venezuela, un animateur se déplaçait dans les bidonvilles avec une camionnette munie d'une remorque. Une fois par mois, il sortait tous les jeux pour en faire l'inventaire avec les enfants. Ils vérifiaient quel jeu était à réparer, à remplacer... L'enfant devenait responsable d'un jeu dont il était le propriétaire pendant le temps de la séance, mais qu'il n'était pas le seul à utiliser.

Cette règle de fonctionnement se traduit aussi par des espaces délimités. Nous avons utilisé un manuel de classification⁴ écrit par Denise Garon, psychologue canadienne, où les espaces sont catégorisés selon les caractéristiques du jeu et démarqués les uns des autres par des couleurs. Ainsi, chaque enfant peut déployer son activité dans son espace.

« Pour résister à ses souffrances et à la tristesse, chaque enfant déraciné a besoin de vivre une autre expérience de vie. Pour les enfants, tous les enfants, c'est celle du jeu. Une expérience pour rejouer son passé, se jouer des oppresseurs et déjouer le piège de la répétition du malheur. Une expérience qui ne peut attendre et qui nécessite l'ouverture d'un espace et d'un temps de jeu libre, protégé par l'adulte. »⁵

Propos recueillis par Marie Daniès, rédactrice en chef



Le jeu n'a pas d'autre fin que le jeu lui-même, et l'effet principal, c'est de restaurer un moment d'enfance

1 Dagnino, N., et Valls, P. (dir.), *Malle de jeux internationale, Fondation de France*, 2005, p.110.
2 Winnicott, D. W., *Jeu et Réalité - L'espace potentiel*, Gallimard, 1971
3 Périno, O., *Des espaces pour jouer: Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ?*, Érès, 2014.
4 Garon, D., *Le système ESAR : guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*, Electre-Ed. du Cercle de la Librairie ASTED, 2002
5 Dagnino, N., et Valls, P. (dir.), *Malle de jeux internationale, Fondation de France*, 2005, p.115.

Ateliers de pratique artistique

Par Emmanuelle Bon

Clowns Sans Frontières France est une association artistique et humanitaire qui intervient en France et partout dans le monde pour apporter, à travers le rire et le spectacle, un soutien psychosocial à des populations victimes de crises humanitaires ou en situation de grande précarité, en premier lieu les enfants.

« Parce que l'accès à l'art et à la culture est un facteur d'émancipation et de respect de la dignité humaine », elle propose des interventions artistiques en faveur des populations réfugiées ou déplacées pour accompagner la reconstruction et le relèvement durable des populations victimes de déplacements forcés.

Depuis l'automne 2021, Clowns Sans Frontières propose des ateliers de pratique artistique à des familles accompagnées par le Centre Primo Levi, et j'y intervins depuis novembre 2022.

Au regard des objectifs de l'association, intervenir dans le cadre du suivi des familles au Centre Primo Levi est une évidence, comme il est évident de proposer des ateliers réguliers plutôt qu'un spectacle ponctuel, pour épouser le rythme du suivi, créer une régularité. Ces ateliers ont lieu un après-midi par mois et s'adressent aux enfants et à leurs parents.

C'était émouvant, lors du premier atelier, de voir 14 personnes se présenter, sûrement un effet d'une annonce soignée de la part du Centre Primo Levi et de la qualité du travail proposé par l'équipe de l'année précédente. C'est d'autant plus impressionnant quand on apprend que les familles habitent loin, que c'est donc un gros investissement de temps et d'organisation pour venir. Il y a une attente, un désir, qu'il va falloir apprendre à connaître pour essayer d'y répondre.

Chaque atelier est animé par deux artistes et notre équipe est composée de trois comédiens clowns et d'une danseuse chorégraphe. L'objectif artistique de cette année est donc spécifiquement orienté sur le travail clownesque.

Parmi les artistes du spectacle vivant, le clown occupe une place singulière, en contraste : alors que les performances du musicien, de l'acrobate, du danseur ou de l'acteur suscitent l'admiration, le clown se prend les pieds dans le tapis, s'assied à côté de sa chaise, renverse son verre... bref, rate ce que tout un chacun accomplit facilement.

Il est non-performant, ne propose rien d'admirable, et pourtant il a lieu d'être, il est souhaité, aimé.

Le clown met le projecteur sur ce que la vie sociale nous apprend à dissimuler : notre faillibilité, notre incompetence, notre ridicule. C'est un exercice très libérateur, mais également périlleux, car il suppose pour chacun de dévoiler cette vulnérabilité.

Or, les participants de nos ateliers n'ont pas choisi cette discipline qu'ils connaissent peu.

Notre rôle consiste donc à poser l'exigence artistique avec le plus de douceur possible.

Nous commençons toujours l'atelier par le même exercice : un jeu pour mémoriser les prénoms de chacun, en cercle, avec des balles que l'on s'envoie, et que l'on peut accepter ou refuser.

C'est un moment qui fait passer le quotidien de chacun et le groupe qui se constitue pour l'atelier : chacun est identifié individuellement et connaît chaque autre par son prénom, et c'est aussi un moment où dire et entendre « oui » ou « non » n'est pas grave : c'est pour rire, c'est du jeu.

On propose aussi souvent « Un deux trois Soleil », qui est une belle transition entre le jeu d'enfant et la technique d'acteur, puisque ça nécessite à la fois de l'élan et du contrôle.

Après cette mise en jeu, il y a un temps d'apprentissage technique : une chorégraphie de percussion corporelle, un gag burlesque (trébucher, heurter un obstacle), un jonglage simple... En fin de séance, chacun chausse le nez de clown et fait une entrée en scène, en solo ou en duo, pour présenter cette prouesse technique, avec un impératif, qui est une règle du jeu clownesque : regarder le public.

Donc oser, assumer d'être là, sur scène, sans être encore tout à fait prêt, et recevoir en retour que le public a plaisir à nous voir, est touché par l'effort sincère de faire de son mieux.

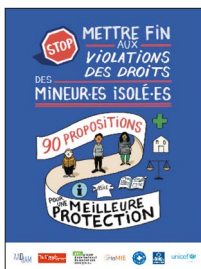
Nous avons déjà donné quatre ateliers sur la dizaine prévue cette année, et sommes frappés par la très grande adhésion des parents comme des enfants : ils ne se « prêtent » pas au jeu, ils s'y donnent, avec beaucoup d'enthousiasme, de générosité et de confiance.

On peut être tenté de faire résonner la particularité de l'art clownesque avec la situation de demandeur d'asile. Si résonance il y a, elle appartient à chaque participant qui trouvera peut-être, dans cette découverte de l'art clownesque, ce que Stanislaw Tomkiewicz* a appelé « un tuteur de résilience ». Nous l'espérons profondément.

Emmanuelle Bon, comédienne, pour l'équipe de Clowns sans Frontières (CSF) : Cécile Bon, Emmanuelle Bon, Cécile Hambye, Marc Mauguin, Guillaume Van't Hoff

* Stanislaw Tomkiewicz, né le 10 novembre 1925 à Varsovie et mort le 5 janvier 2003 à Paris, est un psychiatre et un psychologue d'enfants et d'adolescents.

Bibliographie



AADJAM, Cimade, Gisti, InfoMIE, Médecins du Monde, Secours Catholique-Caritas France et Unicef France

Mettre fin aux violations des droits des mineures isolées

90 propositions pour une meilleure protection 2023

Les dispositions à l'origine des violations les plus graves des droits de ces enfants doivent disparaître : il faut interdire leur refoulement aux frontières, la remise en cause généralisée de leurs documents d'état civil, leur enfermement administratif, l'usage des tests osseux et les retours forcés.

Ce document propose des solutions concrètes pour améliorer la réalisation de leurs droits, favoriser leur repérage, assurer leur protection immédiate, évaluer leurs besoins, garantir leur représentation légale, s'assurer que tous et toutes soient scolarisé-es, formé-es à un métier, bénéficient de soins ou puissent demander et obtenir l'asile ou bien accéder au séjour à leur majorité.

Source : gisti.org

Winnicott, W. Donald

Jeu et réalité. L'espace potentiel

Collection Folio essais (n° 398), Gallimard, 2002

Cet ouvrage a pour point de départ l'article, devenu classique, que l'auteur a consacré aux « objets transitionnels ». Puis il dévide son fil conducteur : une conception du jeu, par quoi il faut entendre une capacité de créer un espace intermédiaire entre le dehors et le dedans, capacité qui ne s'accomplit pas dans les jeux réglés, agencés comme des fantasmes ou des rituels, mais qui se situe à l'origine de l'expérience culturelle. Il énonce enfin une théorie des lieux psychiques – une

nouvelle topique – dont nous commençons à apercevoir l'originalité, par rapport aussi bien à Freud qu'à Melanie Klein.

Source : gallimard.fr



Cote, Armando

L'exil et les adolescents

Hommes & Migrations, vol. 1333, no. 2, 2021, pp. 77-83.

Face aux traumatismes liés à leurs expériences passées et présentes, les mineurs non accompagnés trouvent au Centre Primo Levi un espace où soigner leurs souffrances psychiques.

Source : cairn.inf



Dagnino, Nicole ; Valls, Philippe

Malle de jeux internationale : restaurer l'activité ludique des enfants dans les situations de crise

Fondation de France, 2005

Cet ouvrage se veut un document-outil pour les professionnels intervenant auprès d'enfants dans des situations difficiles, que ce soit à l'étranger (dans des centres de réfugiés, ...) ou dans notre hexagone (dans des centres d'accueil...). Pour ces enfants, le jeu est un besoin urgent. En effet, ils n'ont pas seulement des besoins matériels, mais

également besoin d'exercer des activités ludiques qui sont essentielles pour leur développement. Dans des situations de crise, l'enfant n'a plus forcément accès à des jeux. C'est pourquoi, il est nécessaire d'en mettre à leur disposition afin de leur donner la possibilité de jouer et de vivre leur enfance, malgré tout.

Source : ritimo.org



Mendonça Dias, Catherine et Rigoni, Isabelle,

Mobilité des enfants migrants et biographies langagières

dans Molinié, M. et Moore, D. (coord.), *Mobilités contemporaines et médiations didactiques, Recherches et applications, Le français dans le monde (FDLM)*, n° 68, 2020

Plusieurs dizaines de milliers d'enfants migrants intègrent chaque année le système scolaire français. Qu'ils arrivent seuls ou en famille, ils relèvent de projets migratoires, souvent soumis aux impératifs des adultes, et qui sont autant d'histoires singulières. L'appréhension de ces mobilités par les enfants affecte leur inclusion socio-scolaire, ainsi que leur rapport aux langues premières et secondes. Dans cet article, nous proposons une analyse des potentiels impacts cognitifs sous-jacents à la tension entre la migration et le processus psycholinguistique. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des témoignages d'enfants et d'adolescents migrants rencontrés au cours de nos projets de recherches, et dont les postures sont variées, gradées entre rejet et surinvestissement. Le croisement des regards sociologique et didactique permet ici de mettre en lumière l'interdépendance des situations de vie et des biographies langagières.

Source : shs.hal.science

NOTRE BROCHURE DE FORMATION 2023 EST PARUE

FORMEZ-VOUS !



Téléchargez la brochure sur notre site ou demandez la version papier à : formation@primolevi.org

Toutes nos formations peuvent être réalisées au sein de votre organisme.

WWW.PRIMOLEVI.ORG



 RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

La certification qualité a été délivrée au titre de la ou des catégories d'actions suivantes : actions de formation