

**Actes du douzième colloque de  
L'Association Internationale Francophone  
des Intervenants  
auprès des familles séparées  
(A.I.F.I.)**



***ET L'ENFANT DANS TOUT ÇA?***

**Les 15, 16, 17 et 18 mai 2024**

**Grand-Duché de Luxembourg, LUXEMBOURG**

## TABLE DES MATIERES

<b>FORMATION – ÉTAT DES RECHERCHES</b> .....	4
<b>ÉLISABETH GODBOUT – PH.D., TRAVAILLEUSE SOCIALE, PROFESSEURE ADJOINTE À L'ÉCOLE DE TRAVAIL SOCIAL ET DE CRIMINOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL – (CANADA) ....</b>	<b>4</b>
État des recherches - «Quand la poussière retombe : évolution des profils de conflits inter-parentaux dans les quatre années suivant la séparation»	4
<b>Véronique ROUYER, PROFESSEURE DE PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT - FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE / LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE UR 4139, UNIVERSITÉ DE BORDEAUX (FRANCE) .....</b>	<b>7</b>
État des recherches - « L'adulte à la rencontre de l'enfant : Défis épistémologiques, méthodologique et éthiques liés à la prise en compte de la parole des enfants »	7
<b>Benoît HACHET – SOCIOLOGUE – ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES – (FRANCE) .....</b>	<b>18</b>
État des recherches : La résidence alternée du point de vue des parents - Extraits d'Une semaine sur deux. Comment les parents séparés se réinventent	18
<b>Laura MERLA – PROFESSEUR DE SOCIOLOGIE À L'UCLouvain – (BELGIQUE)...</b>	<b>24</b>
État des recherches - Vivre en hébergement égalitaire : pratiques et vécus d'adolescents .....	24
<b>COLLOQUE</b> .....	<b>37</b>
« Quelle juste place pour l'enfant ? » .....	37
<b>Diane DRORY – PSYCHOLOGUE, PSYCHANALYSTE – (BELGIQUE) .....</b>	<b>37</b>
« L'évolution de la place de l'enfant dans la société et dans sa famille. »	37
<b>Pierre HAMEL – JUGE À LA CHAMBRE DE LA JEUNESSE, COUR DU QUÉBEC, JUGE COORDONNATEUR ADJOINT DE LA COUR DU QUÉBEC – QUÉBEC, CANADA .</b>	<b>42</b>
«Le droit de parole de l'enfant : le point de vue d'un juge des enfants »	42
<b>ATELIERS</b> .....	<b>52</b>
<b>Gabrielle DOUIEB, Catherine SELLENET, PSYCHOLOGUE, CLINICIENNE, DOCTEURE EN SOCIOLOGIE, MASTER DE DROIT, CHERCHEURE ET AUTEURE D'UNE TRENTAINE D'OUVRAGES – FRANCE .....</b>	<b>52</b>
Atelier #3 : Les enfants exposés aux violences	52

**Audrey RINGOT – MÉDIATRICE FAMILIALE ET FORMATRICE – Co-DIRECTRICE DE L’ASSOCIATION  
AVEC DES MOTS MÉDIATION À LILLE (NORD DE LA FRANCE) – ANCIENNE PRÉSIDENTE DE  
L’APMF – (FRANCE)..... 53**

**Atelier 4 « L’accueil de l’enfant et de son regard sur son expérience de la séparation de ses  
parents » 53**

**Jill KÖNIGS, PSYCHOLOGUE DIPLÔMÉES – CENTRE DE MÉDIATION A.S.B.L.– LUXEMBOURG  
..... 55**

**Atelier #5 : Espace-enfant : Accompagnement individuel d’enfant lors d’une séparation 55**



## FORMATION – ÉTAT DES RECHERCHES

**ÉLISABETH GODBOUT – PH.D., TRAVAILLEUSE SOCIALE, PROFESSEURE ADJOINTE À L'ÉCOLE DE TRAVAIL SOCIAL ET DE CRIMINOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL – (CANADA)**

**État des recherches - «Quand la poussière retombe : évolution des profils de conflits inter-parentaux dans les quatre années suivant la séparation»**

Elisabeth Godbout, Ph.D., U. Laval, Karl Larouche, Ph.D., UQTR, Catherine Turbide, Ph.D., UQAR, Karine Poitras, Ph.D., UQTR, Amandine Baude, Ph.D., U. de Bordeaux

### Mise en contexte de la conférence

Les conflits post-séparation dits «sévères» (conflits sévères de séparation; CSS) ont été désignés comme un phénomène social en émergence depuis le milieu des années 1990 (Johnston, 1994), mais c'est au tournant des années 2000 qu'une forte augmentation de l'utilisation du terme<sup>1</sup> est remarquée dans la littérature scientifique, la jurisprudence et les milieux de pratique (Turbide & Saint-Jacques, 2019; Birnbaum & Bala, 2010). Pour autant, la nature même de ce phénomène fait toujours l'objet de débats au sein de la communauté scientifique et de celle des praticiens. En effet, le terme est employé comme un fourre-tout, désignant, de façon simultanée ou non, les situations fortement judiciarisées, celles où les parents présentent des difficultés marquées à coopérer à communiquer et celles caractérisées par des incidents ou des allégations de violence ou de maltraitance (Voir Godbout et al., 2023 pour une synthèse des connaissances portant sur ces trois dimensions des conflits parentaux postséparation). En plus de leur nature et de leur intensité, la question de leur chronicité et persistance est un élément central de la définition des conflits sévères. Certaines données suggèrent ainsi que les CSS se caractérisent par leur persistance au-delà de deux ans suivant la séparation (Hetherington et Kelly, 2002; Maccoby et Mnookin, 1992).

Pourtant, l'évolution des conflits post-séparation a fait l'objet de peu d'études représentatives de la population. Celles que nous avons pu identifier ont été menées en Californie et en Australie. L'étude californienne de Maccoby et Mnookin (1992) montre ainsi que 1,5 ans après la séparation, 34% des parents séparés ont des conflits substantiels ou intenses au plan de la coparentalité et que cette proportion est de 26% deux ans plus tard (3,5 ans après la séparation). La Longitudinal Study of Separated Families (LSSF; Qu et al., 2014) réalisée en Australie a mesuré la perception des parents de leur relation avec l'autre parent de leur enfant (*friendly; cooperative; distant; lots of conflicts; fearful*) entre 15 mois (1<sup>ère</sup> vague de l'étude) et cinq ans post-séparation (3<sup>e</sup> vague de l'étude). Environ la moitié des situations étudiées sont stables à tous les temps de mesure et la grande majorité des parents aux trajectoires stables rapportent que cette relation est demeurée positive (*friendly* ou *cooperative*); seuls 4% des parents perçoivent cette relation comme étant très conflictuelle ou *fearful* de façon constante. Parmi les trajectoires qui ont changé au fil du temps, une amélioration est notée chez 18,2% des parents, une détérioration chez 17,8% et une fluctuation d'un temps à l'autre chez 14,2% des parents.

Dans les études du domaine, deux tendances se dessinent, plusieurs études décrivent la trajectoire du conflit post-séparation comme suivant la courbe suivante : le conflit augmente juste avant la rupture pour ensuite diminuer progressivement, avec un sous-groupe demeurant en conflit de façon

---

<sup>1</sup> Les conflits sévères de séparation sont aussi appelés : séparation à haut niveau de conflit ou séparation hautement conflictuelle. Le terme le plus employé dans la littérature anglophone est : high-conflict divorce.

plus persistante (Averdijk et al., 2012; Emery, 1999; Fischer et al., 2005; Maccoby & Mnookin, 1992). D'autres études (dont certaines sont qualitatives) montrent que ce portrait d'ensemble peut masquer des trajectoires plus spécifiques (Drapeau et al., 2009; Graham, 1997; O'Hara et al., 2019; Qu et al., 2014; Tremblay et al., 2013). Notamment, Drapeau et al. (2009) ont montré que chez 100 parents séparés, le conflit (rapporté par l'enfant) évolue selon certaines trajectoires entre la première année de la rupture et un an plus tard: 25% des relations interparentales sont stables et sans conflits, 32% se caractérisent par un conflit élevé ou moyen qui diminue, 22% par un conflit faible ou moyen qui augmente et 20% par un conflit élevé qui se maintient. O'Hara et al. (2019) ont pour leur part montré, par le biais de mesures du conflit auprès de 240 jeunes en garde principale à la mère, une évolution entre les 12 mois post-séparation (3 mesures différentes durant cette première année) puis 6 ans post-séparation. Les trajectoires suivantes ont été observées : pour 61% des situations, un conflit bas qui décroît avec le temps, pour 30%, un conflit élevé au départ qui décroît et pour 9%, un conflit élevé qui augmente.

Les études précitées emploient des échantillons qui ne sont pas toujours représentatifs de la population à l'étude, des mesures prises à des moments différents de la trajectoire postséparation, à partir d'indicateurs parfois imprécis des conflits interparentaux et auprès d'informateurs variés, ce qui rend difficile de brosser un portrait d'ensemble cohérent de l'évolution des conflits postséparation. Néanmoins, ces études mettent en exergue un sous-groupe de parents dont les conflits persistent malgré le passage du temps, qui vivent ainsi des conflits élevés et sans relâche depuis les tous premiers temps de la séparation et y exposent potentiellement leurs enfants. Ces *enduring high conflicts* seraient, selon Smyth et Moloney (2019), d'une nature différente que ceux qui se résorbent. Ces derniers seraient associés à un processus de deuil normal alors que les conflits persistants seraient le fait de processus plus pathologiques ou dysfonctionnels. Cette conférence synthétisant deux études récentes a donc pour objectif de présenter l'ampleur et l'évolution des conflits postséparation deux ans et quatre ans suivant la séparation sur la base de données populationnelles en plus de mettre partiellement à l'épreuve l'hypothèse de Smyth et Moloney au sujet des conflits sévères persistants.

## **Aperçu de la méthodologie**

Les données sur lesquelles s'appuie cette conférence proviennent de l'Enquête longitudinale auprès des parents séparés et recomposés du Québec (ELPSRQ) lors du premier temps de mesure ([Saint-Jacques et al., 2020](#)). Cette enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de 1 551 répondants et répondantes (représentation équivalente de pères et de mères), représentant 56 000 parents québécois séparés depuis moins de 24 mois au moment de la constitution de l'échantillon et ayant au moins un enfant de moins de 14 ans dont ils ont la garde physique ou non. Le 2<sup>e</sup> temps de l'enquête a rejoint 1 089 parents environ quatre ans après la séparation. Les données sont pondérées de manière à être représentatives de la population de départ. Les détails méthodologiques de l'Enquête sont disponibles dans une autre publication (Saint-Jacques et al., 2023).

### **1<sup>ère</sup> étude : nature, intensité et ampleur des conflits post-séparation**

La première étude ici synthétisée a été récemment publiée (voir Godbout et al., 2023). Elle a d'abord montré, à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires sur certaines variables du temps 1 de l'ELPSRQ, que les trois dimensions identifiées dans la littérature au sujet du concept de CSS (judiciarisation, difficultés coparentales et enjeux de sécurité) sont distinctes, mais permettent bien de mesurer un seul construit (les CSS). Des analyses de profils latents visant à décrire la diversité des conflits vécus par les parents indiquent que ceux-ci ne vivent pas des conflits de nature différente, mais bien d'intensité différente. Autrement dit, les trois dimensions des conflits s'intensifient de façon proportionnelle et symétrique d'un profil à l'autre. Ainsi, un premier profil regroupe 29 % des parents et se caractérise par une « bonne entente » : il se retrouve bien en dessous de la moyenne sur les trois facteurs résumant les dimensions des conflits. Le deuxième profil (32 % des parents) se situe un peu en deçà de la moyenne pour les trois dimensions de conflits (scores Z autour de -0,1) et sont donc dans

le profil de l'« entente ». Le troisième profil se trouve dans une « zone préoccupante », car il se situe au-dessus de la moyenne pour les différentes dimensions de conflits (scores Z entre 0,3 et 0,5). La préoccupation pour ce profil composé de 26% des parents doit tenir compte du fait que les parents sont, en moyenne, très peu conflictuels, mais que 10 à 25 % des parents de ce profil présentent tout de même des difficultés très marquées sur différents indicateurs de conflit. Le quatrième profil (13% des parents) pourrait être qualifié de « zone très préoccupante » avec des facteurs se situant entre 0,6 et 1,2 écart-type au-dessus de la moyenne. Les parents se situant dans le profil de la zone très préoccupante se distinguent des parents des autres profils par certaines vulnérabilités au plan socioéconomique, par le fait qu'ils sont en moyenne plus jeunes et ont des enfants plus jeunes et qu'ils ont un historique moins long de coparentalité (temps écoulé entre l'arrivée du premier enfant et la séparation). Cependant, les tailles d'effet de ces différences entre profils sont faibles.

## **2<sup>e</sup> étude : évolution des conflits entre deux et quatre ans après la séparation**

Cette deuxième résumée dans le cadre de cette conférence fait l'objet d'un manuscrit en préparation (Godbout et al., en préparation). Si la première étude s'attardait au temps 1 (T1) de l'ELPSRQ, cette deuxième étude examine l'évolution des conflits au temps 2 (T2), soit environ quatre ans après la séparation. Dans l'ensemble, on observe peu de différences entre les T1 et T2 sur les différentes variables de conflits prises individuellement. Ce qui **indique indiquant** qu'il n'y a pas de baisse (ou de hausse) marquée des conflits en moyenne (à l'exception d'un plus faible pourcentage de parents rapportant de la violence subie de l'ex-partenaire et un peu moins d'implication de l'enfant dans les conflits au T2). En ce qui a trait aux profils latents, La structure du modèle est la même au T2 et la prévalence de chacun des profils est similaire, en plus des caractéristiques de chacune de ces profils en ce qui a trait aux scores Z : on pourrait leur donner un titre évocateur similaire à la première étude, soit la bonne entente, l'entente, la zone préoccupante et très préoccupante. Cependant, les analyses de transitions latentes effectuées révèlent que si un noyau dur et majoritaire de parents demeure dans le même profil aux T1 et T2, certains parents migrent d'un profil à l'autre. Le profil le plus conflictuel (zone très préoccupante) est aussi le plus instable: pour une proportion non négligeable de parents, il y a la possibilité que les choses aillent mieux au T2...

## **3<sup>e</sup> constat: la relation se détériore chez une proportion non-négligeable de parent qui sont passés d'une bonne entente ou d'une entente vers des conflits qu'on pourrait qualifier de sévères**

Comment peut-on tenter de comprendre ces trajectoires?

### **Discussion**

Le modèle à 3 dimensions testé est confirmé par les données de l'ELPSRQ, mais confirmation de l'enchevêtrement des indices de conflits;

Peu (voire pas) de diminution des conflits pour l'ensemble des parents entre 2 et 4 ans post-séparation et l'appartenance à un profil est stable dans le temps pour la majorité des parents;

Résultats rassurants : aux T1 et T2, entre 56 et 61 % des parents présentent des caractéristiques très favorables et environ 30% des parents «très préoccupants » au T1 s'entendent beaucoup mieux au T2;

Résultats à surveiller : aux T1 et T2, entre 39 et 44% des parents se trouvent dans une zone préoccupante ou très préoccupante; le quart de ceux qui se trouvent dans une zone préoccupante au T1 basculent vers la zone très préoccupante au T2;

Essentiel de mieux comprendre les trajectoires de détérioration pour agir en prévention.

Sans doute des processus familiaux plus dysfonctionnels, mais y a-t-il des facteurs socioéconomiques et sociodémographiques clés qui vulnérabilisent aux conflits (ex. plus faibles revenus, avoir des enfants plus jeunes)? Quels liens avec l'accès à des services spécialisés (hors des grands centres)?

Lien entre une union de plus faible durée et la difficulté à établir une coparentalité positive et une confiance mutuelle entre les parents? Levier pour la prévention chez les nouvelles familles?

L'éloignement géographique comme point tournant pour certains parents qui s'entendaient bien au départ? Lié au marché de l'emploi, à l'accès au logement?

Les difficultés relationnelles parent-enfant: précèdent-elles les conflits ou en sont-elles des conséquences? Le choix des modalités de garde précède-t-il les conflits ou est-il une conséquence des conflits (ou de la bonne entente)?

---

**Véronique ROUYER, PROFESSEURE DE PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT - FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE / LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE UR 4139, UNIVERSITÉ DE BORDEAUX (FRANCE)**

**État des recherches - « L'adulte à la rencontre de l'enfant : Défis épistémologiques, méthodologique et éthiques liés à la prise en compte de la parole des enfants »**  
N'ayant pu obtenir de madame Royer le texte de sa présentation, nous incluons son support (PPT).

**L'adulte à la rencontre de l'enfant :  
Défis épistémologiques, méthodologique  
et éthiques liés à la prise en compte  
de la parole des enfants**

**Véronique Rouyer**

Professeure de Psychologie du développement de l'enfant  
Faculté de Psychologie, Laboratoire de Psychologie UR 4139  
([veronique.rouyer@u-bordeaux.fr](mailto:veronique.rouyer@u-bordeaux.fr))

UNIVERSITÉ  
BORDEAUX



Association  
Internationale  
Francophone des  
Intervenants auprès des  
familles séparées

**AIFI**

**PRÉ-COLLOQUE**

**12ème Colloque international  
« Et l'enfant dans tout ça ? » du  
15 au 18 mai 2024, Luxembourg**

## Introduction

### Profondes transformations du statut de l'enfant et de la conception de l'enfance :

- représentations sociales de l'enfant : CIDE (1989) ; droits de protection et de participation (articles 12 à 15 – respect du point de vue de l'enfant, liberté d'expression, etc. ) ; statut d'acteur social (Chombart de Lauwe, 1990)
- Savoirs construits en SHS :
  - *agency* de l'enfant (*Childhood Studies*)
  - enfant sujet / acteur dans les approches constructiviste et socio-constructivistes en psychologie du développement tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle et depuis (Robert et al., 2013; Rouyer et al., 2020)

2

## Convention Internationale des Droits de l'Enfant

### •54 articles ; deux types de droits:

- *Droits-créances* : « droit à » (avoir un nom et une nationalité, connaître ses parents, cadre familial, etc.)
  - *Droits-libertés* : « droits de » (articles 12 à 15) (exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant; être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant; liberté de pensée, de conscience et de religion; liberté d'association et de réunion pacifique
  - subordonné « à son âge, à sa capacité de discernement et à son degré de maturité » (conditions d'exercice vagues)
- **Nombreux textes d'analyse, de réflexion et de polémique : enfant, objet de protection et de prévention, et sujet de participation** [par ex. Meirieu (2009) ; Renaut (2002); de Singly (2004)]; **enfant, acteur social**
- **Tensions entre droits de protection et de participation**
- **Nombreux paradoxes contemporains autour de l'évolution du statut de l'enfant** (Constans, Alcorta et Rouyer, 2017)
- **Place centrale de l'enfant dans la famille, les institutions éducatives, et la société**



## Introduction

- Considérer la **perspective des enfants et recueillir leurs paroles** : **enjeu** central dans les **pratiques de recherche** et les **pratiques professionnelles** des terrains juridique, éducatif et médico-social
- cf. les (très) nombreuses publications (rapports, ouvrages, articles numéros spéciaux de revues)
  - Rapport Hédon (2020): Défenseure des droits
- Parole de l'enfant: une préoccupation majeure dans les pratiques professionnelles
- Le point de vue de l'enfant devenu central dans les pratiques de la recherche en sciences humaines et sociales



4

## Introduction

Pour Chombart de Lauwe (1990, op cit, 138), nombreuses difficultés liées au recueil de la parole de l'enfant, parmi lesquelles:

- « Ne reflète pas nécessairement leur désir réel, soit par manque de conscientisation de leurs besoins, soit par incompetence à les dire, soit en raison de leur statut face aux adultes qui détiennent l'autorité, le pouvoir;
- Tantôt une expression de soi, tantôt une volonté de communiquer avec autrui.
- Varie selon la place qui est faite à l'enfant dans le lieu où il parle, selon le statut des enfants dans l'ensemble des institutions éducatives où ils vivent, famille, école
- la parole de l'enfant fait peur (réciproquement) aux adultes, car certains d'entre eux se sentent remis en question par elle.
- Ne pas se limiter aux mots pour la comprendre, les enfants ont divers moyens d'expression. Leurs pratiques, leurs comportements, l'expression de leur imaginaire demandent aussi une grande attention et sont révélateurs de leur vécu »

5

## Introduction

- **Parole de l'enfant, parole à l'enfant, parole sur l'enfant ?**
- Dans la rencontre avec l'enfant, nombreux défis et questionnements épistémologiques, méthodologiques et éthiques, liés en partie à la distance entre l'enfant et l'adulte et leur rapport asymétrique (Robert-Mazaye et al., 2021 ; Rouyer et al., 2020).
- **Objectif** : examiner les **questions épistémologiques, éthiques et méthodologiques que pose à l'adulte le recueil de la parole de l'enfant**. Comment appréhender les expériences des enfants, pour quelles raisons et quels usages ?
- **De la parole de l'enfant à la participation de l'enfant** dans les recherches et dans les pratiques professionnelles au sein d'institutions de prises en charge et d'accompagnement des enfants

6

### A partir d'une approche psycho-sociale et développementale (Rouyer, 2013)

- **Objet** : **Processus psycho-sociaux** à l'œuvre dans le développement socio-affectif, socio-cognitif et identitaire des **enfants** et des **adultes** (parents, professionnels du champ socio-éducatif) dans des **contextes**, en particulier éducatifs, en **transformations** (famille, lieux d'accueil de la petite enfance, école, etc.)
- **Approche socio-constructiviste « tout au long de la vie »** (life span) en psychologie du développement et de l'éducation (Bronfenbrenner, Malrieu, etc.), :
  - Part active de l'enfant et de l'adulte dans leur développement : **prise en compte du point de vue des personnes**; importance des **processus de signification** (construction du sens) et d'intersignification par lesquels l'enfant se situe en tant que personne singulière au sein d'une pluralité de relations interpersonnelles, de groupes et d'institutions (perspective systémique) et contribue à ceux-ci
  - Importance des contextes de vie (micro et macro) qui vont considérer, solliciter, permettre l'expression de cette part active de l'enfant
  - Complexité des contextes de développement, des contextes en changements
  - Interactions entre l'enfant, l'adulte et leurs contextes de développement
  - Transitions psycho-sociales, co-construction des changements personnels et sociaux

## Dans nos travaux de recherche en psychologie du développement



- **Enfant: déjà citoyen et/ou citoyen en devenir ?**
  - **Part active de l'enfant** « *both becoming and being* » = convergence de champs disciplinaires dans la façon de considérer la question des enfants et de la citoyenneté dans différents milieux de vie (Constans et al., 2017 ; Gal, 2017 ; Haste, 2010 ; Wood, 2016)
  - Pour autant, statut toujours ambigu de l'enfant citoyen en/dans l'attente (Constans et al., 2017 ; Percy-Smith, 2016)
- **Éducation à la citoyenneté** : apprentissage de valeurs, de normes ?  
Ou formation d'un positionnement singulier ? (Audigier, 2007 ; Galichet, 2002 ; Howe, 2005)
- **Cadre théorique**
  - Citoyenneté, état de fait et processus psycho-social (Chombart de Lauwe, 1990) : dimensions civile, sociale, économique, juridique et prise de conscience par l'enfant qu'il est citoyen ; « *On naît citoyen et on le devient* »
  - Participation de l'enfant (Percy-Smith, 2016 ; Percy-Smith et Thomas, 2010)



Special Issue: From the Point of View of Children/Du point de vue des enfants

### Étudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement

Véronique Rouyer  
Université de Bordeaux, France  
Stéphanie Constans  
Université de Rennes 1, France  
Corinne Ponce  
Université de Bordeaux, France  
Joanna Lucenet  
Université de Bordeaux, France

Bulletin de Psychologie Sociale  
2002, Vol. 14, 124-144  
© The Author(s) 2010  
Article reuse guidelines:  
sagepub.com/journalsPermissions.nav  
DOI: 10.1177/0956791310369832  
journals.sagepub.com/home/psoc  
SAGE

## Dans la recherche en psychologie du développement

- Recueil de la parole **de** l'enfant pour accéder à ses représentations du monde, à son raisonnement
- **Le chercheur à la rencontre de l'enfant** :
  - des défis et questionnements épistémologiques, méthodologiques et éthiques pluriels
  - liés à la distance entre l'enfant et l'adulte et leur rapport asymétrique (Zazzo, 1983; Wallon, 1941)
- La parole adressée **à** l'enfant (qui parle à l'enfant et comment)
  - problème de **l'adulto-centrisme** (Wallon, 1941; Zazzo, 1983) : répercussions sur le dialogue entre enfant et adulte (désintérêt de l'enfant pour les questions, interprétation des réponses de l'enfant par l'adulte, etc.)
  - Exemple de dialogue avec un **enfant de 6 ans** (Wallon, 1945, 45): « - *Qu'est-ce que la pluie ?* - La pluie c'est du vent. - *Alors, la pluie et le vent c'est pareil ?* Non. *Qu'est-ce que c'est la pluie ?* La pluie c'est quand il fait du tonnerre. - *Le vent, qu'est-ce que c'est ?* - C'est de la pluie. - *Alors c'est la même chose ?* - Non, c'est pas pareil. - *Qu'est-ce qui n'est pas pareil ?* - C'est le vent. - *Qu'est-ce que le vent ?* - C'est du ciel ».

## « L'adulte à la rencontre de l'enfant »

- Recueil de la parole **de** l'enfant pour accéder à ses représentations du monde, à son raisonnement
- **Le chercheur à la rencontre de l'enfant :**
  - des défis et questionnements épistémologiques, méthodologiques et éthiques pluriels
  - liés à la distance entre l'enfant et l'adulte et leur rapport asymétrique (Zazzo, 1983; Wallon, 1941)
- La parole adressée **à** l'enfant (qui parle à l'enfant et comment)
  - problème de **l'adulto-centrisme** (Wallon, 1941; Zazzo, 1983) : répercussions sur le dialogue entre enfant et adulte (désintérêt de l'enfant pour les questions, interprétation des réponses de l'enfant par l'adulte, etc.)
  - création de méthodes de recueil et d'interprétation de la parole de l'enfant (ex. méthode d'exploration critique, Piaget, 1924 : ajustement des interventions de l'adulte, suggestions et contre-suggestions)

## « Le chercheur à la rencontre de l'enfant »

- **Le chercheur à la rencontre de l'enfant :**
  - peu d'éléments dans les textes de référence (code déontologie; code d'éthique SFP)
  - une rencontre initiée par l'adulte
- **Consentement (assentiment ?) de l'enfant**
  - accès médiatisé par les responsables légaux ou éducateurs, institutions éducatives et leurs tutelles
  - accord de l'enfant recueilli « en bout » de processus (Heath et al., 2007; Sime, 2008)
  - « sélection » des familles par les institutions
  - perception et compréhension de la demande de participation :
    - par la famille (enjeux vis-à-vis de l'institution, explications à l'enfant)
    - par l'enfant lui-même (sens donné à la demande, capacité de discernement, connaissances et liberté de jugement) (Fargas et al., 2010)
    - préparation et adaptation de la transmission des informations par le chercheur à l'enfant pour lui permettre une compréhension de la démarche (cadre de recherche, confidentialité des informations, anonymat...) (Christensen, 2004; Graham et al., 2015; Morrow, 2008)
    - s'assurer du consentement initialement donné par l'enfant tout au long du processus de recueil (ex. CME)

---

## Le chercheur à la rencontre de l'enfant

- **Le respect de l'anonymat et de confidentialité des données recueillies**
  - transmission à un tiers (parents, institutions, etc.)
  - présence d'un adulte dans la pièce
- **L'analyse et l'interprétation des données :**
  - Interprétation des propos et intentions de l'enfant à partir
    - du point de vue de l'adulte
    - de sa table de référence (Wallon), des ses concepts et hypothèses / cadre pluridisciplinaire
  - Conditions d'expression de la parole de l'enfant : à considérer; ne pas faire dire...
- **Restitution auprès de l'enfant et de son entourage** : un impensé des pratiques de la recherche
- **Fin de la rencontre ?**

---

## De la parole de l'enfant à la participation de l'enfant

- Evolution du statut de l'enfant en lien avec les droits de l'enfant, i.e. du **mineur** (CIDE) (articles 12 à 15)
- Participation des enfants à travers différents dispositifs (pensés et conçus par les adultes pour les enfants) à différents niveaux de la vie : local, départemental, régional, national et européen (Bartos, 2016 ; Horgan, Forde, Parkes, Martin, Mages & O'Connell, 2015 ; Lansdown, 2001 ; Percy-Smith, 2016 ; Percy-Smith & Thomas, 2010)
- Part active de l'enfant « *both becoming and being* » = convergence de champs disciplinaires dans la façon de considérer la question des enfants et de la citoyenneté dans différents milieux de vie (Constans et al., 2017 ; Gal, 2017 ; Haste, 2004, 2010 ; Wood, 2016)
- Pour autant, statut toujours ambigu de l'enfant citoyen en/dans l'attente (Percy-Smith, 2016)
- Quelle participation de l'enfant dans nos recherches ? Penser la participation des enfants dans nos recherches par le prisme de la transformation de son statut

## La participation de l'enfant dans la recherche

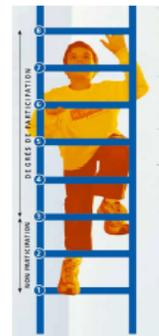
- Des recherches sur l'enfant... aux recherches avec l'enfant
- L'enfant [- 8 ans], un objet/sujet dans la recherche ? 97% des recherches (Mayne & Howitt, 2014, 2015)
- Débats portent à la fois sur :
  - les conditions et les modalités d'une participation réelle de l'enfant à toutes les étapes du processus de recherche
  - les questions épistémologiques, méthodologiques et les enjeux éthiques liés à celle-ci (Hill, Davis, Prout, & Tisdall, 2004 ; Flewitt, 2005; Mayne, Howitt, & Rennie, 2018 ; Rouyer et al., 2020 ; Thomas et O'Kane, 1998)
  - et ce que les adultes font *in fine* de la parole des enfants

## Différents modèles de participation

- Echelle de Hart (1992, en référence à l'échelle de Arnstein, 1969)

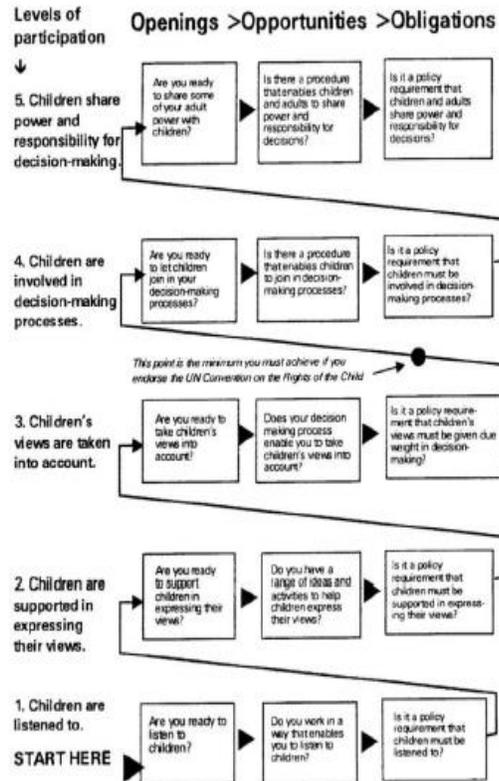
Différents niveaux de participation :

- 8- Projet initié par les enfants, décisions prises en accord avec les adultes
- 7- Projet initié et dirigé par les enfants
- 6- Projet initié par les adultes, décisions prise en concertation avec les enfants
- 5- Enfants consultés et informés
- 4- Enfants désignés mais informés
- 3- La politique de pure forme
- 2- Décoration
- 1- Manipulation



## « Le chemin vers la participation » de Shier (2001)

15 questions



## La participation de l'enfant dans la recherche

- Un modèle hiérarchique des droits de participation des enfants dans la recherche pour améliorer les expériences de participation des enfants en SHS (Mayne et al., 2018)
- 4 éléments de la participation en particulier :
  - Information
  - Compréhension
  - Voix /parole
  - Influence

	Indicateurs de niveaux	Informations données aux enfants : INFORMATION	Adaptation aux compétences des enfants : COMPRÉHENSION	Expression des points de vue et expériences : VOIX	Place offerte dans le processus décisionnel : INFLUENCE
Respect du droit de participation	8 <b>Recherche initiée et menée par les enfants qui disposent d'une influence significative et partagent les décisions avec les adultes.</b> Influence majeure de la voix des enfants sur les adultes qui supervisent la recherche	Les enfants fournissent les informations	Les enfants ont une compréhension plus grande que celles des adultes	La voix des enfants est au même niveau que celle des adultes	Les enfants ont une influence significative
	7 <b>Recherche initiée et menée par les enfants, mais facilitée par les adultes.</b> Place significative offerte à la voix des enfants qui ont une influence	Les enfants ont plus d'informations que les adultes	Les enfants ont le même niveau de compréhension que les adultes	La voix des enfants a une place significative	Les enfants ont une influence déterminée par les adultes
	6 <b>Recherche initiée et portée par les adultes qui partagent les décisions avec les enfants.</b> Place spécifique offerte à la voix des enfants qui peuvent avoir une influence	Les enfants ont autant d'informations que les adultes	Les enfants ont une compréhension significative	La voix des enfants a une place déterminée par les adultes	L'influence des enfants dépend du soutien des adultes
	5 <b>Les enfants sont consultés et informés par les adultes qui leur permettent de comprendre et d'être entendus.</b> Participation volontaire des enfants, mesures prises pour saisir leurs voix et leur donner une certaine influence	Les enfants disposent d'informations significatives	Les enfants ont une compréhension déterminée par les adultes	La voix des enfants dépend du soutien des adultes	Les opportunités pour exercer une influence sont réduites
	4 <b>Les enfants sont désignés et informés par les adultes qui leur permettent de comprendre.</b> Participation volontaire des enfants, qui sont réduits à un rôle pratique, mais symbolique	Les enfants disposent d'informations déterminées par les adultes	La compréhension des enfants dépend du soutien des adultes	Les opportunités pour faire entendre leur voix sont réduites	L'influence des enfants est négligeable
Non-participation	3 <b>Les enfants sont désignés et en partie informés par les adultes.</b> Peuvent donner leur opinion, mais aucune action n'est entreprise	L'information offerte aux enfants dépend du soutien des adultes	Les opportunités pour comprendre sont réduites	La place donnée à la voix des enfants est négligeable	Aucune influence
	2 <b>Les enfants sont désignés, ne disposent presque pas de connaissance et ne sont pas consultés</b>	Les opportunités pour obtenir des informations sont réduites	La compréhension permise est négligeable	Aucune place donnée à la voix des enfants	Aucune influence
	1 <b>Les enfants sont désignés, ne disposent pas de connaissance et peuvent être induits en erreur pour faciliter leur participation</b>	Les informations offertes aux enfants sont négligeables	Aucune compréhension	Aucune place donnée à la voix des enfants	Aucune influence

Traduction libre de Mayne *et al.* (2018), par Robert, Rouyer et Bouchard (2021).

## Pour ne pas conclure 1/2 : Questions et perspectives

- Enfant dans la recherche : *objet, sujet, acteur, co-chercheur* ?
- Tensions épistémologiques, méthodologiques, éthiques situées dans un contexte social, culturel, politique et historique
- Responsabilité du chercheur dans la considération et la représentation de la parole des enfants dans la société (Rouyer et al., 2020); Positionnement à la fois épistémologique et politique (Passegi, 2017)
- Tenir compte des spécificités liés au développement de l'enfant (cognitifs, socio-cognitifs, affectif, langagier, etc.) et à ses expériences de vie: condition *sine qua non* pour penser les questionnements épistémologiques, méthodologiques et éthiques
- Enfant, en permanence dans l'être et le devenir: ne pas "jeter l'enfant avec le bain développemental" (Rouyer et al., 2020; Uprichard, 2008; Woodhead & Faulkner, 2008)
- Ces questionnements liés aux pratiques de recherche auprès des enfants ne concernent-ils que la période de l'enfance, de l'adolescence ?
- Au-delà des pratiques de la recherche...

## Pour ne pas conclure 2/2 : Et l'enfant / les enfants dans tout ça ?!

### Quelle éthique de la participation des enfants ?

- Ecouter la parole de l'enfant, une garantie de considérer son intérêt supérieur, ses besoins et son point de vue (celui-ci est-il définitif ?) ?
- Dans le contexte d'accompagnement des familles, quelle juste place, « suffisamment bonne », à la parole de l'enfant ? À celle des parents ? A celles des professionnel.le.s ?
- Centration sur l'enfant : Une (sur-)responsabilisation des enfants, quid de la responsabilité des adultes ?
  - droits de l'enfant, mais considéré comme un être en devenir (Lebrun, 2011; Zazzo, 1990) ; « l'impérieux devoir d'antécédence » des adultes à l'égard des enfants : droits des enfants indissociables et simultanés des devoirs éducatifs des adultes (Meirieu, 2009)
- L'enfant, un adulte en miniature ? Respecter l'enfant à sa place d'enfant
- Un enfant ? Des enfants ? Entre singularité et pluralité : des différences interindividuelles et intra-individuelles
- Quelles conditions à l'agentivité des enfants ? A l'agentivité des adultes (chercheurs, professionnels, parents, etc.) ?

### Pour aller plus loin

- Constans, S., Alcorta, M., & Rouyer, V. (2017). Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, n°41, 23-44.
- Robert-Mazaye, C., Rouyer, V., & Bouchard, C. (2021). La perspective des enfants dans la recherche en éducation à la petite enfance. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (pp. 319-350). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rouyer, V. (coord.) (2023, juin). Interroger les pratiques du psychologue et du chercheur auprès des enfants à l'aune de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989) : quelle éthique de la participation des enfants ? 8es Entretiens Francophones de la Psychologie, Les psychologues et la psychologie face aux nouveaux âges de la vie. Paris, Faculté d'Éducation et de Formation de l'Institut Catholique de Paris. 1, 2 & 3 juin 2023.
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C. et Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 146(1), 124-144.

# **Benoît HACHET – SOCIOLOGUE – ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES – (FRANCE)**

## **État des recherches : La résidence alternée du point de vue des parents - Extraits d'Une semaine sur deux. Comment les parents séparés se réinventent<sup>2</sup>**

**Préambule :** J'ai fait une thèse de doctorat en sociologie sur la résidence en alternance du point de vue des parents, tout en vivant moi-même avec un enfant en résidence alternée. Cette perspective, bien moins étudiée que celle qui consiste à interroger l'effet de la résidence alternée sur le bien-être des enfants, a donné lieu à la publication d'un livre qui lie mon enquête à mon expérience personnelle de père alternant. Les quatre chapitres proposés ici reprennent des données d'enquête pour témoigner de l'expérience vécue par les parents qui ne voient leurs enfants qu'une semaine sur deux. Une interprétation théâtrale de ce livre est disponible en ligne à l'adresse : <https://www.canal-u.tv/chaines/ehess/une-semaine-sur-deux>

### **Ch 1 : « C'est pas trop dur pour les enfants ? »**

Dans son livre sur les transformations des rapports entre les sexes aux États-Unis<sup>3</sup>, la sociologue Kathleen Gerson a interrogé les jeunes adultes de parents séparés pour savoir s'ils auraient voulu que leurs parents restent ensemble. La moitié à peu près répond oui. Question beaucoup plus impertinente, généralement non posée et inattendue, elle demande aussi aux enfants de parents non séparés s'ils auraient voulu qu'ils se séparent, la moitié répond aussi oui !

Les « enfants du divorce » étaient jadis affublés de toutes les tares. Le sociologue Claude Martin<sup>4</sup> a retracé l'histoire de cette expression dans la littérature psychologique. Il écrit que « c'est un bain de stéréotypes négatifs » véhiculés depuis le XIX<sup>e</sup> siècle à partir d'enquêtes mal faites qui visaient à établir un lien entre le facteur de l'anormalité de la structure du couple parental et le niveau de délinquance juvénile. On trouve encore, en 1983, dans le dictionnaire de la psychologie de Norbert Sillamy : « Divorce, séparation des époux : les conséquences de la mésentente conjugale et de la dissociation familiale sur l'inadaptation sociale et, singulièrement, sur la délinquance juvénile ont été nettement révélées par de nombreuses études statistiques. Ces recherches font apparaître qu'une proportion considérable de délinquants viennent de foyers dissociés (85 p. 100 des cas). » Ces chiffres complètement farfelus, proviennent de la reprise exagérée d'études anciennes mal menées et véhiculées en grande partie par les psychologues. Hors de la famille traditionnelle, point de salut !

Quand Émile Durkheim présentait à Bordeaux son cours d'introduction à la sociologie de la famille, en 1888, il commençait par cette invitation méthodologique : « Il faut débarrasser notre esprit du préjugé optimiste tout comme du préjugé pessimiste. Ces questions nous touchent de si près que nous ne pouvons nous empêcher d'y mêler nos passions. Les uns vont chercher dans les familles d'autrefois des modèles qu'ils proposent à notre imitation : c'est ce qu'a fait notamment M. Le Play pour la famille patriarcale. Le but des autres est au contraire de faire ressortir la supériorité du type actuel et de nous glorifier de nos progrès<sup>5</sup> ». Je cite souvent cette phrase au début de mes cours sur la famille, pour montrer qu'elle est toujours au centre des passions aujourd'hui comme hier.

---

<sup>2</sup> Benoît Hachet, 2021, *Une semaine sur deux. Comment les parents séparés se réinventent*, Paris, Les Arènes.

<sup>3</sup> Kathleen Gerson, 2010, *The Unfinished Revolution. Coming of age in a new era of gender, work, and family*, New York, Oxford University Press.

<sup>4</sup> Claude Martin, 1997, « Les années "psy" » in *L'après divorce. Lien familial et vulnérabilité*, Presses Universitaires de Rennes, pp.35-52.

<sup>5</sup> Émile Durkheim, 1888, « Introduction à la sociologie de la famille », in *Annales de la faculté de lettres de Bordeaux*, pp. 257-281, p. 272.

Sur la résidence alternée, les travaux menés par les psychologues se sont tous centrés sur le bien-être des enfants. Avec des batteries d'indicateurs, ils mesurent le bien-être comparé des enfants en résidence alternée par rapport à ceux qui vivent chez un seul de leurs parents, et plus rarement, aux enfants qui vivent chez leurs deux parents unis. En considérant « toute chose égale par ailleurs », ce qui n'est jamais totalement possible, ils essaient de voir quelle est la meilleure configuration familiale pour le développement d'un enfant. Les derniers résultats indiquent que les enfants en résidence alternée ont un niveau de stress moins élevé que ceux qui vivent chez un seul de leur parent, et parfois même que ceux qui vivent avec leurs deux parents<sup>6</sup>, mais la définition du bien-être est tellement liée à une époque et les variations des histoires individuelles sont tellement nombreuses que ces données doivent être lues avec beaucoup de précautions.

Quand j'interviens dans un colloque de sociologues ou de démographes, en ne parlant que de l'expérience des parents, il y a toujours quelqu'un dans l'assemblée pour me demander quels sont les effets de la résidence alternée sur les enfants, en arguant que c'est la question la plus importante. C'est une question qui est bien sûr primordiale pour les parents qui se séparent – dont mon interlocuteur fait peut-être partie – mais qui l'a été aussi pour les législateurs au moment de savoir s'il fallait l'autoriser ou non. Pendant les débats parlementaires préparatoires à la loi de 2002, il a été question un temps qu'un pédopsychiatre assiste le juge aux affaires familiales pour que puisse être accordée une résidence en alternance. Heureusement, cette idée a été abandonnée.

Savoir si « c'est pas trop dur pour les enfants ? » est aussi la première question qui m'est posée par différentes personnes quand je dis que je travaille sur la résidence alternée. Encore plus quand ce sont des parents non séparés. Jamais la question de la difficulté pour les parents n'intervient spontanément. On est d'abord centrés sur « les enfants du divorce ».

Mon amie Alexandra a vécu enfant en résidence alternée dans les années 1980 et 1990. Un jour, alors que j'étais déjà un père alternant et que je me posais des questions sur l'expérience enfantine de l'alternance, elle m'a complètement surpris en me disant : « La résidence alternée, ce n'est pas dur pour les enfants mais pour les parents, crois-en mon expérience. » Changement de focale. Quand elle était petite, elle changeait de domicile toutes les semaines, accompagnée de son frère et sa sœur, en sachant qu'elle allait être accueillie royalement chez l'un ou l'autre de ses parents, qui avaient le grand plaisir de les retrouver. C'était la fête toutes les semaines, dans les deux maisons. Mais, disait-elle, quand elle partait de chez son père, et qu'elle se retournait, en le voyant seul sur le seuil, elle avait la sensation que ce moment de transition était bien plus dur pour lui que pour eux puisqu'il allait se retrouver seul et sans ses enfants pour sept jours. Elle a les mêmes souvenirs des départs de chez sa mère. Ce son de cloche a bien résonné dans ma tête au moment où, au début de ma résidence alternée, je cherchais mes marques. Cette histoire d'Alexandra n'a pas été étrangère à l'idée de travailler sur la résidence alternée du côté des parents.

#### **Ch. 14 : La chambre vide des enfants**

Ce thème de la chambre vide a fait l'objet de ma première communication dans un colloque scientifique. C'était à Rouen, en 2013, et on parlait de la chambre d'enfant comme un microcosme culturel. Je me suis retrouvé au milieu de chercheurs qui s'intéressaient à l'histoire des chambres d'enfant, aux objets que l'on y trouve selon le sexe, l'âge ou le milieu social d'appartenance, ou encore à la représentation des chambres dans la littérature jeunesse. Parmi les communications qui m'ont marqué, je me souviens du travail de deux géographes britanniques qui avaient étudié le déplacement des jouets dans le logement durant la journée. Ils montraient que jusqu'à l'âge de neuf ans, il y avait une bataille pour occuper l'espace entre les enfants et les parents. Toute la journée, des flux de jouets viennent des chambres vers les espaces communs, les fauteuils sont transformés en radeaux ou les

---

<sup>6</sup> Jani Turunen, 2015, « Shared Physical Custody and Children's Experience of Stress », Working Paper n° 24, Families and Societies.

tables en châteaux avant que n'arrive le reflux en soirée quand les objets transportés repartent dans les chambres. Les chercheurs représentaient les zones conquises par les enfants par des lignes qui montraient l'avancée inexorable des invasions, avant que la mer se retire, emportée par la marée du soir. J'ai appris aussi ce jour-là qu'avant neuf ans, les enfants ne restaient pas souvent dans leurs chambres, et que le petit bureau souvent installé pour l'entrée en CP ne servait guère. Le travail scolaire se fait longtemps sur la table de la cuisine.

J'étais un peu décalé dans ce colloque. Non seulement je m'intéressais à des chambres d'enfants non occupées, mais en plus je le faisais du point de vue de parents séparés et alternants. Je voulais interroger la « présence absente » de ces enfants quand ils étaient chez leur autre parent, pour savoir comment les alternants vivaient les périodes sans enfant dans le quotidien de leur lieu d'habitation. La chambre d'enfant est tellement marquée affectivement qu'elle me semblait être un espace à interroger particulièrement.

J'avais vécu l'alternance avec mon fils dans différents appartements. Dans l'un, la salle de bain était dans sa chambre, je devais donc passer *chez lui* tous les jours qu'il soit là ou pas, depuis mon coin lit dans le salon. Dans d'autres, la salle de bain était une pièce à part ; je n'avais plus besoin de passer par sa chambre. Alors le vendredi, après son départ, j'éteignais le radiateur, je fermais la porte et pendant une semaine je vivais dans un appartement amputé d'une pièce, alors qu'il n'était déjà pas très grand. Je n'y rentrais pas, sauf pour changer les draps. Bref, je mettais sa chambre à distance.

J'ai donc interrogé les alternants sur leur rapport à la chambre vide, en m'approchant progressivement de cette pièce. Je remarquais d'abord que tous les parents ne vivaient pas dans leur logement quand leurs enfants n'étaient pas là comme je le décris dans le chapitre précédent.

Pour les alternants qui restaient chez eux, les chambres pouvaient être à l'étage, ou au bout d'un couloir qu'ils n'empruntaient pas. Pour des raisons de configuration spatiale, ils n'étaient pas confrontés à cette pièce. Et puis il y avait ceux qui étaient obligés de passer devant la chambre. Pour Lisa les premières impressions étaient terribles : « Au début, c'était un calvaire. J'ai un grand appartement et, qu'il soit vide et tout ça, au début j'avais envie de me pendre, mais vraiment. J'avais l'impression que c'était des chambres de morts, que les gens étaient morts... en passant devant ».

Je demandais ensuite si la porte était ouverte ou fermée, pour savoir si la chambre était intégrée dans l'espace à vivre. Thomas fermait tout, volets compris. Laurent qui n'en savait rien s'est levé pour aller vérifier... qu'elle était ouverte. Nadine m'a répondu qu'il n'y avait pas de porte dans la chambre de sa fille. Pour Philippe la chambre de ses enfants est « une partie intégrante de [lui-même], de [sa] vie, de l'appart, de tout quoi... Fermée ça veut vraiment dire qu'on est ailleurs ». Ou pour Claude : « Ce n'est pas possible de fermer. Je trouve que c'est ridicule que leur coin personnel soit fermé et inaccessible. Donc c'est toujours ouvert. » Les parents que j'avais rencontrés laissaient majoritairement la porte ouverte. Après ces entretiens je me suis mis aussi à ouvrir la porte. C'est un moment où mon enquête m'a fait changer mes propres pratiques.

Je demandais alors s'ils rentraient dans la chambre. La plupart y allaient pour faire le ménage, ou pour aérer, sauf quand c'était une femme de ménage qui s'en chargeait. Mais personne n'allait s'y recueillir. Pour Sandrine qui venait juste de se séparer deux mois auparavant, la charge émotionnelle était trop forte : « Je ne rentre plus parce que, quand je vois un nounours qui traîne, il y a l'odeur de mes enfants dessus, c'est horrible quoi, c'est vraiment très physique. Ils me manquent plus si je rentre donc, non, en général j'évite d'y rentrer. »

Personne n'utilisait la chambre pour d'autres usages. Elle ne se transformait pas en bureau, en atelier ou en buanderie une semaine sur deux. Ludovic m'explique : « Je préfère mettre le linge dans notre chambre à nous. Je n'arrive pas à mettre le linge dans la chambre des enfants. Je veux qu'elle continue à vivre mais qu'elle ne serve pas à autre chose. C'est *leur* chambre. » Y recevoir des amis

paraissait compliqué « sans l'accord des enfants ». Marion m'avoua qu'elle allait parfois s'y réfugier quand elle était en conflit avec son nouvel ami et qu'elle ne voulait plus dormir avec lui. La chambre devenait alors pour elle un cocon protecteur.

Avec le temps et surtout avec une compagne et deux enfants en plus, les digues ont lâché. En fonction des époques, j'ai pu utiliser la chambre de mon fils aîné comme un bureau, j'y ai fait sécher du linge, et j'y ai logé des visiteurs de passage. Cette pièce s'est mise à respirer et à exister en dehors de sa présence, même si elle retrouvait sa forme de chambre d'adolescent quand arrivait le vendredi, les jours où je n'avais pas oublié d'enlever le linge qui y séchait.

Quand j'ai demandé à Bojan, ce qu'il ressentait au début de son alternance en entrant dans la chambre vide de ses filles, il m'a répondu : « Ces pièces étaient tout sauf des pièces vides au début de la garde alternée. Elles me renvoyaient à l'absence, au manque, à la culpabilité et tout le cortège qui va avec. Maintenant, ce ne sont que des pièces vides et elles ne me renvoient plus rien de tous ces sentiments. Je ne ressens pas d'émotion particulière, à part une légère irritation si la chambre est trop mal rangée. » Il a aussi changé de monde.

## **Ch. 26 : « Beaucoup de parents deviennent parents au moment de la séparation »**

La médiation familiale propose aux parents un espace dans lequel ils peuvent échanger sur l'organisation de leur séparation, en dehors du processus judiciaire. Elle ne fonctionne que sur le volontariat. Développée en France depuis les années 1990, elle reste assez confidentielle, même si des efforts sont faits pour en étendre la portée dans l'objectif de soulager un peu la justice aux affaires familiales, surchargée. Au cours de mon enquête, je suis allé interroger les médiateurs pour savoir comment les parents se comportaient vis-à-vis de la résidence de leurs enfants.

La première question posée aux parents par une médiatrice familiale rencontrée à Bayonne est la suivante : « Je leur demande d'abord : "Comment avez-vous fait les enfants ?". Ça n'a pas beaucoup changé. Des gens qui se sont rencontrés, j'en ai eu pas mal en médiation, et deux mois après elle était enceinte. Ils ne se connaissent même pas et paf, ils se retrouvent à vivre ensemble, à former une famille et après il faut gérer. » Un médiateur parisien confirme : « L'expérience est sans doute résiduelle, mais je suis étonné aujourd'hui, à l'ère de la contraception, de la façon dont les parents parlent : "Ben, elle est tombée enceinte", "Je suis tombée enceinte". On se dit que c'est par l'opération du Saint-Esprit et l'absence de projet de devenir parent. »

Il paraît particulièrement inconcevable pour des professionnels qui travaillent constamment sur les perspectives, que l'on puisse faire un enfant sans y avoir pensé de manière planifiée, dans un couple qui n'a que « deux mois » d'existence. C'est assez représentatif de la conception la plus répandue de la manière dont les femmes et les hommes font des enfants dans les sociétés technologiquement avancées. En lisant Franck Furedi, on apprend que la moitié des Britanniques auraient eu un retrait de permis pour conduite en état d'ivresse s'ils avaient été testés le jour de la conception de leurs enfants.

La même médiatrice bayonnaise m'a fait ensuite la remarque suivante : « J'ai l'impression que beaucoup de parents deviennent parents au moment de la séparation. Je pose souvent la question : "Comment vous êtes-vous projetés comme parents avant d'avoir des enfants ?" Et les parents répondent en général : "On ne s'est jamais imaginé papa ou maman, ou qui allait faire quoi." Cette question, très curieusement, la place de papa/maman n'émerge qu'au moment de la séparation ou quand ça commence à se disputer dans le couple. Mais c'est vrai que naturellement quand on devient parent, on ne se pose pas la question. »

Au moment de la séparation conjugale, l'identité parentale est interrogée. Quel parent ai-je été ? Quel parent suis-je ? Quel parent est-ce que je veux devenir ? Parfois on assiste à des révélations, en particulier pour les pères qui n'étaient pas présents. Comme le rapporte encore notre médiatrice,

certains adoptent une posture traditionnelle : « Moi je m'occupe des enfants en payant la pension alimentaire. » D'autres « se battent pour les enfants alors qu'ils ne s'impliquaient pas avant, et souvent ça crée des conflits entre les parents. Ils se révèlent être pères au moment de la séparation ». Dans ces cas-là, l'incompréhension des mères peut être totale. C'est un entretien avec une juge aux affaires familiales du tribunal de grande instance de Paris qui me le confirme : « Des couples qui ont passé 10-12 ans ensemble... la mère s'est toujours occupée des enfants. Tout à coup, le père découvre la paternité et très vite il demande la résidence alternée, ce qui provoque l'hystérie de la mère en face. Alors je dis : "Mais madame, il s'appuyait sur vous et là il a découvert sa paternité... Les conditions de fonctionnement changent"... C'est des divorces très difficiles. » La troisième catégorie de pères, que j'ai principalement rencontrés, étaient impliqués dans l'éducation des enfants avant la séparation et continuent de l'être après, avec en général l'accord des mères. Ces dernières aussi découvrent de nouvelles manières d'être mères.

Le divorce et l'alternance ont permis à Marie-Pierre et à Bojan de se trouver comme parents : « Quand j'étais avec leur père, on s'ennuyait très fortement depuis longtemps, donc on avait une vie très pauvre... Par contre, depuis qu'on a divorcé, on a vraiment une vie individuelle riche, c'est-à-dire que lui, il leur apporte des choses que moi je pense ne pas leur apporter. On est deux personnalités totalement opposées. Donc du coup pour les filles, ça a été une vraie richesse. On s'est trouvé en tant que parents réellement en fait à ce moment-là. »

Dans l'enquête quantitative, j'ai demandé aux alternants ce qui avait changé dans leur manière d'être parent avant et après la séparation. Dans les verbatim recueillis, les pères répondent plus souvent que les mères que leur niveau d'engagement parental s'est accru. L'un d'eux écrit : « J'ai ralenti mon rythme de vie et je suis beaucoup plus disponible pour eux. » Ou un autre : « Les enfants ont un autre regard sur leur père... maintenant je cuisine, je lave le linge, je repasse, j'entretiens la maison, etc. » Tout est dans le « maintenant » l'adverbe. Mais les femmes ne sont pas en reste : « Je me sens beaucoup plus impliquée dans ce rôle. Je passais auparavant beaucoup de temps au travail pour fuir la vie de couple qui me rendait malheureuse, le travail était devenu un refuge. »

Les parents déclarent aussi une amélioration de la qualité de leur relation aux enfants : « J'ai à présent de vraies relations avec mes enfants. » « Je privilégie le qualitatif sur le quantitatif. Je me rends plus disponible et suis plus patiente et à l'écoute. J'accepte que la maison ne soit pas parfaite pour privilégier des moments avec les enfants (jeux, câlins, histoires). » Ou encore : « Je pense, j'espère en tout cas, être une meilleure mère. Plus disponible, plus à l'écoute, plus bienveillante. » Thomas disait la même chose en entretien : « On est plus responsabilisé, plus impliqué, plus proche. Le lien, la proximité sont beaucoup plus forts que quand j'étais en couple. »

Les parents déclarent enfin un changement dans leur perception d'eux-mêmes, plus encore pour les mères : « Je ne m'étais pas imaginée un jour pouvoir vivre sans mes enfants et être heureuse. Je suis heureuse de retrouver mes enfants chaque semaine, et je le suis aussi quand ils ne sont pas avec moi. »

Au-delà du tableau assez idyllique présenté ici, nombreux sont les parents qui soulignent aussi les difficultés nouvelles de leur parentalité alternante. Les verbatim recueillis à propos des difficultés à vivre les temps avec enfants l'expriment assez clairement. « L'éducation des parents est différente. Il faut toujours un temps d'adaptation à chaque retour, ce qui perturbe les enfants. On a peu de temps pour se poser et on se sent toujours sur le départ ».

### **Ch. 33 : « Le poisson rouge, le labrador dans le jardin et tout ça c'est fini »**

Pour savoir quelles étaient les différences concrètes entre les temps avec enfants et les temps sans enfant, je me suis intéressé à la nourriture consommée par les alternants et à leurs manières de table. J'avais dans l'idée que ce devait être beaucoup plus relâché les semaines sans enfant, avec peut-être des retours en arrière, aux habitudes de la vie étudiante, pour ceux qui en avaient eu une. À ma grande

déception, personne ne m'a dit qu'il mangeait des chips et des pizzas sur son canapé. Je ne l'ai pas fait moi-même.

Au fil des entretiens, j'ai seulement constaté que ceux qui vivaient seuls mangeaient moins chez eux, remplissaient moins le frigo ou se nourrissaient plus souvent des restes quand ils n'avaient pas leurs enfants. Petite découverte. Certains, comme Jérôme, au début de l'alternance, se retreignaient fortement sur les dépenses alimentaires personnelles, de peur de ne pouvoir boucler leur budget, ou d'autres comme Manuel, auraient bien aimé pouvoir amener plus souvent leurs enfants au MacDo, mais se trouvaient trop contraints. Ce qui est revenu de façon récurrente, c'est la question des légumes. Comme le dit Christian : « Il faut qu'ils mangent des légumes ! » C'est intégré. On m'a beaucoup moins parlé de fruits.

Nadine en plaisante : « Nous avons dans un cas une sorte de repas équilibré pour donner l'exemple à notre chère fille pour qu'elle ait une silhouette svelte [rires], qu'elle soit en bonne santé. Puis, ensuite il y a le grand n'importe quoi [rires]. C'est le jour et la nuit question alimentation. »

Pour avoir une vue plus globale, j'ai posé la question dans l'enquête quantitative : « Avez-vous des pratiques alimentaires très différentes entre les deux périodes de l'alternance ? » La moitié a répondu positivement. J'ai vérifié que ceux qui ont répondu « oui » sont le plus souvent des parents qui vivent seuls. Ceux qui répondent négativement sont plus en couple, parfois avec de nouveaux enfants.

Geneviève a d'abord vécu seule après sa séparation, avant de s'installer avec un nouvel ami : « Durant les deux premières années, je ne me faisais pas à bouffer. Quand on a pris une location tous les deux ensemble, même quand les enfants n'étaient pas là, on se faisait des vrais repas. Lui, il n'aurait pas supporté de bouffer des corn flakes et des bananes. » J'ai fini par trouver, non pas les chips et les pizzas, mais les corn flakes et les bananes, donc ça existe ! Mais en couple, plus question, on refait des vrais repas pour Monsieur.

La question des repas va plus loin que le choix de denrées alimentaires. Le repas est l'institution familiale par excellence, le plus souvent pris en charge par les femmes selon toutes les données dont on dispose. Que devient la cérémonie du repas quand on se sépare ?

La question est intéressante pour les hommes, dont certains peuvent se trouver démunis en matière de compétence culinaire. Parmi les pères que j'ai rencontrés, ou les mères qui me parlaient de leurs ex conjoints, la grande majorité des alternants faisaient la cuisine autant que leur femme avant la séparation, ce qui d'ailleurs a rendu plus évident le partage du temps de résidence des enfants après la rupture. Christian m'a raconté qu'il avait des copains divorcés qui ne savaient pas faire cuire des nouilles et que là, « évidemment, ils ont les enfants un week-end sur deux ».

Seule Magalie m'a expliqué que son ex était « nul » pour tout ce qui concernait les tâches domestiques : « Il essaie déjà de les nourrir. Il ne sait pas du tout pour le travail scolaire. Ce qu'il a découvert sur les six mois de transition c'est l'appartement, il a découvert les placards, l'entretien, les lessives, cuisiner, il a découvert tous les aspects pratiques pendant les six mois où j'étais là, entre la décision de séparation et la séparation effective. En fait, je l'ai formé pour qu'il soit efficace après la séparation. Pour moi, il n'était pas question que j'aie les enfants tout le temps. »

Pour certaines mères, les changements intervenus dans le rapport au repas révèlent le poids de cette institution familiale. La séparation a allégé la scène. Muriel a tellement changé qu'elle étonne ses enfants : « J'étais très : "On se met à table, on met une nappe..." . Maintenant on boit du coca à table... Avant, les enfants n'avaient pas le droit. Avant, pas de télé pendant le repas... Maintenant, on est parfois devant la télé avec du coca. Mon grand me dit : "C'était pas comme ça avant !" »

Pour Cynthia, la remise en cause est bien plus vaste : « D'un point de vue alimentaire, y'a des fruits et des légumes, mais je ne suis pas cuisinière, parce que ça me gonfle, et parce que la belle-mère en face fait très bien la cuisine. Je leur dis : "Vous allez manger chez papa". Le plaisir par le goût, je l'ai fait, mais je n'y crois plus. Il y a des blocages qui se sont faits. Le poisson rouge, le labrador dans le jardin et tout ça, je peux plus, c'est fini. Quand on était marié, c'était comme ça. Aujourd'hui, je leur demande : "Ça vous dérange pas de manger toujours la même chose ?", parce qu'en fait je fais mes courses sur internet. Je renouvelle le même panier [rires]. Je cuisine tout de même, je ne fais pas de plat surgelé, mais je fais toujours les mêmes choses, je m'en fous... Voilà, je ne fais plus que ce que j'ai envie de faire. La randonnée aussi j'ai arrêté d'en faire, ça me fait chier. J'ai droit à des commentaires de mon ex, que je les embourgeoise... Je m'en fous, parce que je n'ai pas envie de me taper du camping à quarante-cinq ans. J'assume et je leur dis. J'y crois plus, ça ne m'apporte plus rien. »

La séparation conjugale offre la possibilité aux parents de choisir un mode d'existence sans les compromis nécessaires de la vie de couple. En contrepoint des choix de Cynthia, Jérôme m'explique qu'enfin il peut faire des randonnées avec ses enfants : « J'ai trouvé la possibilité de leur transmettre des choses qui me sont personnelles, sans avoir à gérer le regard de l'autre. Comme pour la montagne, mon ex ne les encourageait pas à l'effort, à surmonter la douleur [rires], du coup maintenant, quand je les ai tous seuls...je les amène en camping. Elle, elle déteste les campings. Je peux organiser des vacances comme moi je les aime, transmettre des choses sans avoir à négocier. »

---

## **Laura MERLA – PROFESSEUR DE SOCIOLOGIE À L'UCLouvain – (BELGIQUE)**

### **État des recherches - Vivre en hébergement égalitaire : pratiques et vécus d'adolescents<sup>7</sup>**

Laura Merla et Bérengère Nobels, Cirfase, UCLouvain

Alors que l'hébergement égalitaire est devenu depuis la loi de 2006 le mode d'hébergement à examiner en priorité après une séparation parentale, dès qu'au moins un des deux parents en fait la demande, et que la Belgique figure dans le haut du classement européen avec plus de 3 jeunes de parents séparés ou divorcés sur 10 qui vivent en alternance (quasi) égalitaire chez chacun de leurs parents, on sait finalement peu de choses sur la façon dont les jeunes s'accommodent de ce mode de vie au quotidien. Dans cette recherche sociologique, qui s'inscrit dans le cadre du projet européen « MobileKids »<sup>8</sup>, nous avons précisément choisi de donner la parole à ces enfants, afin de comprendre la manière dont les jeunes de 10 à 16 ans définissent et construisent un sens du chez-soi en habitant dans plus d'un lieu d'habitation. Ce mode de vie soulève en effet plusieurs interrogations : Que signifie « se sentir chez-soi » quand on vit en alternance entre et dans deux habitations familiales ? Comment les jeunes négocient-ils leur place dans la famille alors qu'ils sont absents par intermittence ? Comment entretiennent-ils leurs relations familiales à distance ? Comment s'adaptent-ils aux différents contextes familiaux entre lesquels ils circulent ?

---

<sup>7</sup> Cet article a été initialement publié en 2023 dans le Journal du Droit des Jeunes sous l'intitulé « Le sens du chez-soi des adolescents en hébergement égalitaire, à partir de l'expérience des enfants ».

<sup>8</sup> Le projet *MobileKids* est financé par une bourse ERC Starting Grant du Conseil européen de la recherche dans le cadre du programme Horizon 2020, sous la convention No 676868, et dirigé par la prof. Laura Merla. Cet ouvrage reflète uniquement les vues des auteurs. La Commission européenne ne peut être tenue responsable de l'usage qui sera fait des informations qu'il contient. [www.mobilekids.eu](http://www.mobilekids.eu)

Notre ouvrage « Deux maisons, un chez-soi ? Expériences de vie de jeunes en hébergement égalitaire »<sup>9</sup> examine la manière dont les enfants, pour qui les différents espaces de vie se fragmentent et se multiplient, établissent potentiellement des liens entre eux. En d'autres termes, nous appréhendons la façon dont ils se représentent l'ici, le là-bas et l'entre-deux, et comment se forme ce que Duchêne-Lacroix<sup>10</sup> nomme l'« archipélisation » de leurs lieux de vie. Inspirées par les travaux de ce sociologue, nous mobilisons dans l'ouvrage la métaphore de l'archipel pour rendre compte de la manière dont les enfants envisagent chaque lieu de résidence comme distinct de l'autre, tout en étant interreliés, un peu à l'image de deux îles qui font partie d'un même et unique archipel. Cette métaphore désigne « une forme de continuité sociale dans la discontinuité physique à la fois construite comme représentation et résultats de pratiques »<sup>11</sup>; représentation et pratiques que nous développons plus loin. Le fait de vivre dans et entre des lieux de résidence distincts implique que les jeunes font face à des obstacles et des difficultés dans leur quotidien (comme le poids physique que représente le transport de leurs affaires personnelles, le manque éprouvé à l'égard d'un parent pendant les jours d'absence, la distance à parcourir entre les domiciles, le fait de jongler entre des cultures familiales différentes voire contradictoires, etc.). Cependant, nous verrons qu'en étant socialisés dans cet environnement particulier, les enfants développent potentiellement des compétences, des stratégies et des manières 'd'être et de faire' spécifiques à ce mode de vie multilocal, qui leur permettent de faire face à ces périodes d'absence et de présence. Ces pratiques intègrent les différents espaces de vie et les mettent en relation pour former un continuum, un « chez-soi global »<sup>12</sup>. Loin de vouloir prendre l'appropriation de ce mode de vie pour acquise, il s'agit ici de comprendre les mécanismes qui sous-tendent cette appropriation. En effet, nous analysons la manière dont certaines pratiques sont facilitées ou, au contraire, rendues difficiles, voire impossibles, en raison de conditions matérielles, culturelles, sociales, temporelles, etc.

Ce faisant, nous étudions également la façon dont leurs « pratiques familiales »<sup>13</sup>, à la fois mobiles et stables, déployées au sein de et autour de chaque lieu de résidence, permettent de créer dans chaque habitation, une vie de famille particulière. Considérant que les enfants qui alternent les lieux de vie voyagent également entre des « pratiques éducatives contrastées (ou non) »<sup>14</sup> et entre des cultures familiales non homogènes<sup>15</sup>, nous observons la manière dont les jeunes développent diverses stratégies et compétences pour s'adapter, s'approprier, négocier et se positionner par rapport à des environnements familiaux distincts.

Dans cet article, nous présentons quelques-uns des résultats saillants de notre enquête, sans épuiser le contenu de notre ouvrage, ni inclure de citations des propos que les enfants ont tenus. Nous renvoyons le lecteur vers notre livre pour approfondir le sujet et, surtout, s'immerger dans les paroles des enfants qui sont au cœur de notre ouvrage, et qui enrichissent considérablement l'analyse.

---

<sup>9</sup> Nobels, B & Merla, L. (2022) Deux 'maisons, un 'chez-soi' ? Expériences de vie de jeunes en hébergement égalitaire, Editions Académia L'Harmattan, coll. Famille, Couple, Sexualités.

<sup>10</sup> DUCHÊNE-LACROIX, C. (2014). Habiter plusieurs logements habituels : éléments conceptuels d'une pratique plurielle. In P. Hamman, M. Blanc, C. Duchêne-Lacroix, T. Freytag & C. Kramer (Eds.), *Questionner les mobilités résidentielles à l'aune de la multilocalité* (pp. 33- 60). Strasbourg : Neothèque.

<sup>11</sup> Ibidem

<sup>12</sup> Serfaty-Garzon, P. (2006). En mouvement. Le chez-soi à l'épreuve des mobilités. In P. Serfaty-Garzon (Ed.), *Un chez-soi chez les autres* (pp. 7-40). Montréal/Paris : Bayard, p. 19

<sup>13</sup> Morgan, D. (2011). *Rethinking family practices*. Basingstoke : Palgrave McMillan.

<sup>14</sup> Michaud Delahaye, P. (2009). La résidence alternée ouvre des perspectives de métissage singulier. *Spirale*, 1(49), 153-161.

<sup>15</sup> Merla, L. (2018). Rethinking the interconnections between family socialization and gender through the lens of multi-local, post-separation families. *Sociologica*, 12(3), 47-57.

## 1. Un travail approfondi auprès de 21 enfants

Afin de répondre à ces questions, notre ouvrage se base sur les données récoltées par Bérengère Nobels auprès de 17 familles belges. Au total 21 enfants ont été interviewés, soit 10 filles et 11 garçons, âgés entre 10 et 16 ans, qui vivent en hébergement égalitaire depuis au moins un an.

<b>Caractéristiques des enfants interrogés n= 21</b>	
Âge	10-12 ans : 10 13-14 ans : 6 15-16 ans : 5
Genre	F : 10 M : 11
Age au moment de la mise en place de l'hébergement égalitaire	Moins de 3 ans : 7 Entre 3 et 6 ans : 3 Plus de 6 ans : 11
Rythme de l'alternance	7/7 : 13 5/5 : 4 6/8 : 3 9/5 : 1
Distance entre les domiciles des parents	- de 25 min en voiture : 12 + 25 min en voiture : 9
<b>Caractéristiques des parents des enfants interrogés n= 34</b>	
Situation familiale	Solo : 8 Recomposition : 26
Niveau de diplôme	Études secondaires : 11 Études supérieures/universitaires : 21 Donnée manquante : 2
Niveau de vie ressenti	Modeste : 4 Intermédiaire : 24 Aisé : 6
<b>Degré de conflits entre ex-partenaires n = 17 couples parentaux</b>	Faible : 3 Moyen : 7 Modérément élevé : 7

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

Comme présenté dans le tableau ci-dessus, la majorité des enfants (13) pratique une alternance hebdomadaire (7/7), 4 alternent tous les 5 jours, 3 sont dans un rythme 6j-8j et un enfant pratique le 9j-5j. L'hébergement égalitaire a été mis en place quand les enfants étaient âgés de moins de 3 ans dans 7 cas, entre 3 et 6 ans dans 3 cas, et de plus de 6 ans dans 11 cas. 8 parents sont célibataires alors que 26 ont formé une famille recomposée. Le degré de conflits entre parents est faible à modérément élevé (dans 7 cas). La majeure partie des familles est issue de la classe moyenne, mais des disparités existent en termes de niveau de diplôme des parents (11 titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire, 21 universitaires, 2 parents pour lesquels cette donnée est manquante). Les parents de 12 enfants habitent à moins de 25 minutes en voiture l'un de l'autre. Pour les 9 autres, les lieux de vie se situent entre 20 et 50 km de distance. Tous vivent dans un environnement urbain ou péri-urbain.

Le profil sociodémographique de ces familles nuance l'idée selon laquelle les parents pratiquant l'hébergement égalitaire ont forcément des niveaux d'éducation et de revenus élevés, et un degré de conflit relativement faible<sup>16</sup>. On observe en réalité une diversification de ces profils dans les pays où l'hébergement alterné est encouragé par le législateur – même s'il reste difficile à mettre en place pour les familles précarisées.

La collecte des expériences vécues s'est faite en deux temps. Nous avons commencé par un entretien semi-directif avec au moins un des deux parents afin de comprendre le contexte et la culture familiale de l'enfant. Ces rencontres ont éveillé notre attention sur des éléments qui peuvent éclairer le discours des enfants comme les dimensions culturelles, les valeurs éducatives ou le type de relations entretenues entre les membres de la famille. Nous avons ensuite mené deux ou trois entretiens semi-directifs avec chaque enfant individuellement, structurés chacun autour d'une méthode participative. La première, appelée *Jeu de réseau socio-spatial*, consiste en un jeu de plateau sur lequel l'enfant place et construit les différents lieux qui sont importants pour lui, décrit les personnes qui y sont associées, et la manière dont il se déplace entre ces lieux. Avec la seconde méthode, la *Carte émotionnelle*, l'enfant est invité à dessiner chaque maison sous la forme d'un plan vu de haut sur lequel il place les lieux qu'il juge lui appartenir au moyen d'une gommette de couleur, et auxquels il assigne une émotion qui reflète comment il s'y sent. Il procède ensuite de la même façon, en attribuant une gommette de couleur différente à chaque membre de la famille, et en qualifiant au moyen d'un émoticône la manière dont il se sent dans ces pièces qui "appartiennent" aux autres. Enfin, la troisième méthode, le *Parcours commenté*, consiste à effectuer une balade qui reproduit la manière habituelle dont l'enfant voyage entre ses deux lieux de résidence.

Ensemble, ces différentes méthodes nous ont permis d'aborder de nombreux sujets tels que la façon dont l'enfant voyage entre ses différents lieux de vie ; la configuration spatiale de son réseau familial ; les liens qu'il entretient avec les différents membres de la famille ; ou ses pratiques d'habiter et de se sentir chez-soi.

## 2. Les principaux enseignements de cette enquête

Les arrangements post-séparation remettent en question la vision occidentale d'un chez-soi construit au sein d'un lieu de résidence unique et stable associé au modèle de la famille nucléaire. C'est pourquoi nous avons interrogé la manière dont les enfants multilocaux qui vivent dans plus d'un lieu d'habitation (soit, plusieurs îles) développent un sens du chez-soi englobant qui nourrirait un sentiment d'appartenance à de multiples lieux de vie et à des configurations familiales parfois complexes, le tout pensé et pratiqué comme un ensemble cohérent (soit, un archipel). Nous considérons ici que le chez-soi n'est pas seulement un environnement matériel (c'est-à-dire un lieu défini de manière objective par les murs d'une seule habitation) mais plutôt un sentiment qui se construit par le biais de pratiques

---

<sup>16</sup> Berman, R., & Daneback, K. (2020). Children in dual-residence arrangements: a literature review. *Journal of Family Studies*.

individuelles et familiales. Il s'agit d'une « idée localisable »<sup>17</sup> dans l'espace, associée à un ou plusieurs lieux sur la base de l'absence ou de la présence d'un sentiment unique de paix, de stabilité, de familiarité, de sécurité, d'intimité, de confort, d'appartenance, de souvenirs, d'identité, etc.

Notre travail nous a permis de relever une palette variée de pratiques et manières de faire qui permettent à ces jeunes d'établir des liens et des continuités dans l'expérience de la mobilité.

Nous exposons, dans un premier temps, l'environnement familial dans lequel les enfants du panel rencontré grandissent, en mettant l'accent sur les frontières que leurs parents dessinent, chacun, avec le domicile/l'île de son ex-partenaire. Nous entrons ensuite dans le cœur de notre recherche, à savoir la manière dont les jeunes « habitent multilocalement ». Nous mettons également en exergue le cadre qui leur est posé par leur environnement familial marqué par des contraintes matérielles et spatiales, des valeurs et styles éducatifs, des temporalités spécifiques, etc., pour proposer enfin une définition multi-dimensionnelle du sens du chez-soi, singulier pluriel, des jeunes rencontrés.

## 2.1. Des îles parentales aux contours variés

En fonction de leur style parental<sup>18</sup>, chaque parent définit le degré d'imperméabilité de la frontière qui délimite son espace de résidence de celui de son ex-partenaire, ou les îles qui composent l'archipel au sein duquel l'enfant circule. En effet, le père et la mère dessinent les limites de cette frontière *spatialement* et *temporellement* en fixant un temps plus ou moins stable avec l'enfant au sein de l'espace de vie de chaque « nouvelle famille ». Cette limite spatio-temporelle est de trois types et est déterminée, pour partie au moins, par le souhait du parent de maintenir ou non les liens à distance les jours où le jeune ne réside pas à son domicile. Nous distinguons a) les *limites de déplacement* qui font référence au potentiel de déplacement de l'enfant entre les îles/domiciles de ses parents et à la possibilité de les voir les jours où il ne réside pas chez eux ; b) les *limites de contact virtuel* qui renvoient au maintien ou non des contacts avec le jeune les jours où il réside sur l'île/au domicile de l'autre parent, par le biais de divers moyens de communication comme des échanges verbaux au téléphone ou par vidéo ou indirectement par des échanges écrits via des SMS, des email ou des messages sur les réseaux sociaux; et c) des *limites de transfert* qui désignent la possibilité ou non pour l'enfant d'emporter des affaires personnelles chez/sur l'île de l'autre parent.

Ainsi, nous identifions 5 types d'« îles parentales », caractérisée chacune par une forme spécifique de frontière dressée entre les îles/foyers de chaque parent.

Sur l'**île forteresse**, les pères et mères dressent une frontière imperméable entre les îles/foyers. Ils valorisent l'ancrage de l'enfant au sein de leur domicile dans le sens où l'habitation constitue un espace délimité au sein duquel le jeune passe un temps stable avec son parent. Les deux lieux de résidence apparaissent alors comme mutuellement exclusifs. En effet, l'enfant ne peut pas se rendre au domicile de l'autre parent n'importe quand. Les parents n'entretiennent pas de contacts virtuels avec leur fils ou leur fille pendant les jours d'absence et ils contrôlent la gestion de ses affaires personnelles en limitant leur transfert d'un lieu de résidence à l'autre ou en imposant à l'enfant de les ramener systématiquement au domicile du parent auxquels ils appartiennent.

Les parents de l'**île cocon** dessinent une frontière qui ressemble à une membrane : elle est étanche également et délimite un espace et un temps fixe avec l'enfant, mais ces parents font preuve d'un peu plus de souplesse que les premiers, en raison de la place accordée à la négociation entre les membres de la « nouvelle famille » au sujet des normes, des valeurs et des pratiques. Le jeune n'est pas censé se rendre sur l'île/au domicile du parent dont ce n'est pas le jour de garde. Ils trouvent plutôt un compromis afin de se voir exceptionnellement, à la demande de l'enfant, dans un environnement extérieur (comme

---

<sup>17</sup> Douglas, M. (1991). The idea of a Home: a Kind of Space. *Social Research*, 58(1), 287-307, p. 289.

<sup>18</sup> Nous n'avons pas la place de détailler ici les styles parentaux, nous renvoyons le lecteur vers notre livre pour plus de détails.

dans le cadre d'une activité extrascolaire). L'ouverture partielle de cette frontière concerne principalement la perméabilité des limites virtuelles par le maintien des relations à distance par l'intermédiaire de divers médiums de communication (appels téléphoniques, contacts sur les réseaux sociaux...) lorsque le jeune ne réside pas chez eux. En ce qui concerne les limites matérielles, les parents restreignent les transferts des affaires personnelles de l'enfant d'un lieu de vie à l'autre mais laissent de la place à la négociation. Le jeune est autorisé à emporter des biens personnels avec lui le jour du changement de maison bien qu'il lui soit recommandé de les ramener au domicile du parent duquel ils sont partis.

**Sur l'île aux digues**, les parents délimitent spatialement leur île/lieu de vie pour y fixer un temps stable avec l'enfant. Malgré cette frontière spatio-temporelle, ce dernier dispose de larges marges de manœuvre car il est considéré comme un partenaire et est invité à exprimer ses souhaits qui sont, dans la mesure du possible, pris en considération. L'enfant peut se rendre au domicile du parent caractérisé par la "forme-digue" en dehors des périodes de garde mais ces visites doivent être organisées et négociées au préalable avec lui. Ces parents n'établissent pas de limites concernant les contacts virtuels mais tous n'ont pas le même rapport aux NTIC. En effet, certains en font usage pour entretenir des contacts avec l'enfant lorsqu'il ne réside pas chez eux tandis que d'autres ne le font que s'ils doivent organiser des activités, ou si l'enfant ressent le besoin de les contacter. Le jeune est également peu confronté à des limites matérielles car les parents autorisent les passages réguliers d'objets entre les deux îles/maisons après négociation.

**Les parents à l'île ouverte** n'établissent pas de frontière spatio-temporelle autour de leur île/foyer. L'enfant se sent libre de circuler et d'aller et venir chez chaque parent quand il le souhaite. Ils valorisent l'autonomie comme une liberté individuelle qui contribuerait à leur épanouissement personnel. Ils n'établissent pas de limites virtuelles ni matérielles, ce qui offre la possibilité au jeune de communiquer avec eux pendant les jours d'absence et d'emporter avec lui ce qu'il souhaite.

Enfin, sur **l'île sauvage**, les parents ne dressent pas non plus de frontière autour de leur île/lieu de résidence. Ils n'établissent aucune règle et laissent ainsi l'enfant libre de circuler entre les domiciles, de communiquer avec eux s'il en ressent le besoin et d'emporter les affaires qu'il souhaite à l'autre domicile. Ils valorisent l'autonomie du jeune afin de ne pas devoir prendre en charge les trajets ou la gestion des affaires de l'enfant.

Il est important de noter que le père et la mère peuvent chacun dessiner des îles aux frontières différentes de celle de leur ex-partenaire, un enfant pouvant naviguer par exemple entre une île forteresse et une île ouverte. Par ailleurs, les limites parentales décrites ci-dessus sont un des éléments de la structure d'opportunités et de contraintes au sein de laquelle les jeunes déploient des pratiques et un sens du 'chez soi'. Précisons qu'elles représentent l'environnement familial tel que pensé et dessiné par les parents, car nous allons voir ci-après que les jeunes développent leurs propres pratiques et dessinent leur propre archipel, en ne respectant pas forcément les limites dressées par leur père et leur mère respectivement.

## **2.2. Pratiques déployées par les jeunes entre, et sur les îles, pour 'habiter multilocalement'**

Dans cette section, qui est au cœur de notre travail, nous mettons en avant trois thématiques : la gestion des affaires à emporter ou laisser derrière soi lors du changement de domicile, et ce que cette gestion nous dit des pratiques d'ancrage des jeunes concernés ; ce qui prend cours à l'intérieur de chaque île/habitation en matière d'appropriation et de construction d'un sens du chez-soi particulier ; et enfin, comment l'enfant maintient une présence symbolique les jours où il est absent. Nous passons ensuite rapidement en revue les différentes dimensions qui encouragent et favorisent certaines de ces pratiques et celles qui les limitent et les contraignent.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> D'autres thématiques sont abordées dans notre ouvrage, comme les espaces de transition par lesquels les jeunes passent le

### 2.2.1. Entreprendre le voyage entre les îles : la gestion des affaires

Il est courant de penser que les enfants transitent d'un lieu de résidence à l'autre avec un énorme sac sur le dos rempli de leurs affaires personnelles. Or, les jeunes du panel rencontré gèrent la transition et leurs effets personnels de différentes manières. Si certains emportent effectivement « tous » leurs effets, d'autres n'emportent « rien ». De plus, si quelques-uns perçoivent cette gestion comme un poids, d'autres, au contraire, la valorisent.

Jusqu'à l'entrée à l'école secondaire, les pères et les mères aident leurs enfants à préparer leurs affaires personnelles, même si ces derniers sont encouragés à le faire par eux-mêmes dès l'âge de 9-10 ans. Les parents ont tendance à percevoir la préparation des affaires comme une tâche personnelle que les jeunes doivent apprendre à gérer et à assumer. Les jeunes perçoivent cette gestion autonome de diverses façons.

Certains la considèrent comme un poids car ils doivent assumer la responsabilité de la mauvaise gestion de celles-ci en cas d'oubli. De plus, le fait de penser aux objets à emporter et/ou à laisser représente une certaine charge mentale pour ces jeunes. Mais d'autres voient cette autonomie comme une liberté qui leur est offerte et comme une manière d'acquérir de nouvelles compétences qui leur permet de moins dépendre de leurs parents (comme le fait de procéder avec méthode pour s'assurer de ne rien oublier en parcourant plusieurs fois le logement suivant une logique propre ; en les rassemblant au fur et à mesure une fois que l'enfant n'en a plus d'usage ; en les préparant à la dernière minute).

Outre les limites imposées par les parents selon leur type de fonctionnement (cfr *supra*), nous observons que les enfants gèrent différemment leurs effets personnels. Si certains choisissent d'assigner des objets prioritairement, voire exclusivement, à un lieu d'habitation particulier (les objets « en stationnement »), d'autres choisissent de les embarquer dans leurs transitions entre, et/ou déplacements vers ces lieux d'habitation (les objets « en transit »). Ces différents types d'objets, considérés comme des éléments-clés de leur vie mobile, offrent aux enfants des repères et une stabilité de pratiques par le maintien des habitudes au sein de chaque lieu de résidence et dans le mouvement.

Le sens que les jeunes donnent à ces pratiques qui consistent à trier, emporter avec soi ou, au contraire, laisser des objets derrière soi, révèle deux grandes manières de gérer la multilocalité.

La première consiste à **ordonner, distinguer et s'ancrer (dans) chaque lieu de résidence** en privilégiant le fait d'y fixer des **“objets en stationnement”** et de limiter la circulation d'objets entre ces lieux. Ces repères restent fixes, dans le même lieu, et délimitent les espaces et les temps passés avec chaque “nouvelle famille”. Ils permettent aux enfants de maintenir une certaine stabilité dans leur mode de vie multilocal, en retrouvant un monde familier à chaque retour à la maison. Si ces enfants distinguent chaque lieu de vie, ils le font selon des logiques variées. Nous ne pouvons toutes les présenter ici, mais nous relèveront par exemple que certains enfants différencient leurs affaires en conservant et en utilisant des objets et effets différents au sein de chaque domicile. À titre d'exemple, Théodore (15 ans) aspire chaque fin de semaine à retrouver sa chambre chez l'autre parent car elle contient des objets distincts de ceux qu'il possède dans l'autre lieu de résidence. Il valorise cette différence car elle lui permet de vaquer à des occupations diverses et variées chaque semaine (comme lire des BD et jouer à la Wii chez papa ou jouer dans le jardin et à la Play Station chez maman). D'autres tentent de créer un équilibre entre chaque habitation en répartissant durablement leurs effets personnels entre les domiciles de manière équitable comme Coralie (12 ans) qui a décidé de laisser en permanence sa console de jeux chez sa maman et sa tablette chez son papa. Le fait de maintenir cet équilibre représente parfois un poids pour les jeunes, principalement par rapport à la gestion des vêtements qu'ils portent à leur arrivée. En effet, pour garder une répartition équilibrée, ils doivent penser à les ramener

---

jour du changement de domicile, les rituels déployés à l'arrivée, et les dimensions constitutives du chez-soi 'global' des jeunes.

au domicile d'origine. Si certains les portent à nouveau le jour du changement de maison, d'autres les embarquent dans leur cartable. D'autres encore s'entourent d'objets identiques au domicile de chaque parent afin de réaliser les mêmes activités où qu'ils résident sans devoir emporter d'effets personnels. Manuëlo (13 ans), par exemple, dispose d'une console de jeux chez chaque parent. Il a demandé d'acheter les mêmes jeux ainsi qu'une manette au domicile paternel et maternel. Si ces objets n'ont pas la même qualité (un modèle de la marque Action et l'autre de la marque Play Station), ils lui permettent de réaliser les mêmes activités où qu'il réside.

La seconde manière de gérer la multilocalité consiste plutôt à **créer de la permanence et de la continuité dans le mouvement** via des "**objets en transit**" qui circulent avec l'enfant. Parmi ces objets du quotidien, les jeunes évoquent les vêtements dans la majorité de leurs témoignages mais ils citent également leurs affaires d'école et de sport, leurs jeux et les objets qui ont pour eux une charge émotionnelle forte (comme un doudou, un t-shirt aux couleurs de l'équipe de sport favorite, etc.). Emporter « toutes ses affaires » revêt différentes significations pour les enfants et englobe une palette variée de pratiques – notamment en termes de quantité et de types d'objets emportés et de fréquence de déplacement (en une fois le jour du changement de maison ou au compte-goutte, c'est-à-dire plusieurs fois au cours de la période de garde du parent).

Parmi ces objets significatifs, nous distinguons les **objets-ombres** qui représentent des effets personnels auxquels les jeunes sont attachés et qui les accompagnent dans toutes leurs transitions. Ils sont stables et familiers, et les rassurent par leur présence quotidienne (comme la trousse de toilette de Chloé, le casque audio et la souris d'ordinateur de Joseph, l'ordinateur de Lewis, etc.) ; et les **objets en stand-by** qui sont des effets personnels qui restent en permanence dans le sac de l'enfant et qui lui offrent une certaine assurance : la sécurité de ne manquer de rien où qu'il soit. Les jeunes savent qu'ils ne les utiliseront qu'exceptionnellement mais qu'ils les auront sous la main lorsqu'ils en auront besoin, s'évitant la frustration d'attendre une semaine avant de les retrouver au domicile du parent où ils ne résident pas (comme une ceinture ou une paire de chaussure), ou la charge de devoir se les procurer d'une autre façon (comme un bloc de feuilles).

Relevons, pour terminer que certains des jeunes rencontrés ne déballent pas leurs affaires (même si leurs parents leur demandent de le faire) pour diminuer la charge mentale de la transition car ils maintiennent leurs effets personnels toujours rangés au même endroit où qu'ils résident. Cette manière de procéder leur permet de ne pas avoir à penser aux affaires essentielles à emporter ni de risquer de les oublier. De plus, le fait que leur sac ou leur valise reste visible par les autres membres de la "nouvelle famille", marque l'espace du foyer de leur empreinte physique et rend compte ainsi de leur retour parmi eux. Cependant, ce retour conserve un caractère temporaire parce que ce contenant est le symbole de leur mobilité et de leur prochain départ, ce qui renforce l'impression de n'être que de passage au sein du domicile parental.

## 2.2.2. Faire de chaque île « son » île

Un des enjeux-clé pour l'enfant qui vit en alternance dans deux foyers familiaux consiste à s'approprier un espace au sein de chaque lieu de résidence, et, par-delà, à définir une place symbolique au sein du foyer mais aussi au sein de l'unité familiale qui y réside. Nous commençons par mettre en avant différentes pratiques par le biais desquelles les enfants s'approprient les espaces pour rendre compte ensuite de la manière dont ils définissent et négocient leur place physique et symbolique au sein de la famille.

Les jeunes déploient diverses pratiques d'appropriation de l'espace au sein de chaque lieu de résidence, que ce soit au sein d'une pièce qui leur est réservée (comme une chambre individuelle) ou des espaces partagés (comme une chambre partagée, le canapé ou un coin du salon). Ces pratiques consistent à marquer les lieux de leur empreinte, et à opérer un contrôle sur certains espaces.

**Les jeunes marquent leurs lieux de résidence de trois façons distinctes.** Premièrement, ils s'entourent d'objets singuliers auxquels ils sont particulièrement attachés (comme des peluches, une console de jeux, des posters de leurs chanteurs/joueurs préférés, objets de collection, etc.). Ils constituent ainsi leur univers personnel qui reflète leurs goûts et leur personnalité. Deuxièmement, ils agencent l'espace d'une façon singulière : lorsqu'ils découpent l'espace en zones distinctes selon les activités qu'ils déploient (le lit pour se reposer, se calmer ou pleurer ; le bureau pour travailler, jouer ou bricoler ; la table pour jouer à la console de jeu ; l'étagère pour y rassembler ses souvenirs, etc.), quand ils personnalisent la couleur des murs (choix d'une couleur claire pour être plus calme et zen dans sa chambre ou, au contraire, choix d'une couleur vive pour donner de l'énergie), ou encore quand ils disposent librement les meubles (lorsque l'enfant déménage les meubles de sa chambre quand et comme il le souhaite)). Troisièmement, ils marquent l'espace en y passant régulièrement, voire exclusivement, du temps. Ce temps passé sur place leur permet de se sentir en sécurité dans un endroit où ils peuvent se détendre et se distraire. Il ne s'agit pas uniquement d'y passer du temps, mais aussi de s'assurer l'exclusivité de lieux dans lesquels ils sont seuls à se rendre ou à utiliser les objets qui y sont présents. C'est le cas notamment lorsque le jeune dispose d'une chambre individuelle ou d'un bureau dans une pièce commune où il rassemble tous ses effets personnels, ses souvenirs, etc. que les autres membres de la famille n'utilisent pas. Ce monopole d'usage laisse, par conséquent, une empreinte symbolique qui met les autres membres de la famille à distance et contribue à définir la place de l'enfant au sein de l'espace de la maison et du groupe familial.

Les enfants tentent également de s'approprier certains lieux en exerçant un **certain contrôle du temps et de l'espace** au moyen de **frontières physiques, virtuelles et symboliques**.

Ils dressent des frontières physiques en contrôlant les accès à leur espace personnel. Lorsque l'enfant a sa propre chambre, la porte permet de prendre de la distance et de mettre à distance les autres membres de la famille en délimitant un dedans et un dehors, un espace privé et un espace public, bref, un espace à soi et un espace familial. La plupart des jeunes demandent à ce que les membres de la famille frappent avant d'entrer dans leur chambre, ce qui leur permet d'en autoriser ou d'en refuser l'accès. Le non-respect de cette règle est souvent source de tensions, voire de conflits, d'autant plus lorsque cette intrusion a lieu quand l'enfant est absent du domicile. Dans les situations où l'enfant partage sa chambre, l'agencement du mobilier (comme l'installation d'un paravent ou d'un meuble entre les lits) permet de créer différents territoires personnels.

Les jeunes dressent également des frontières virtuelles par l'usage des outils technologiques (comme le téléphone, l'ordinateur, la tablette ou la console). De la même manière que lorsqu'ils s'extraient de la vie familiale en s'exilant dans leur espace propre, l'utilisation du smartphone leur permet de s'affranchir du monde qui les entoure et de s'isoler dans une bulle. Ils définissent un temps à eux et pour eux, à l'abri des regards d'autrui et témoignent aux autres membres de la famille qu'ils ne souhaitent pas être dérangés à ce moment-là. Comme une jeune fille qui expliquait que lorsque sa grande demi-sœur était couchée sur son lit dans la chambre partagée avec son téléphone, elle ne devait pas aller lui parler parce que l'aînée lui demanderait de la laisser tranquille et de quitter la pièce.

Enfin, les enfants dessinent des frontières symboliques en établissant leurs propres règles (quelles activités réaliser, qui autoriser ou non à entrer, etc.) et propre ordre (où ranger (ou ne pas ranger) chaque objet). Contrairement aux espaces communs au sein desquels les jeunes doivent se conformer aux règles édictées par les adultes (parents, beaux-parents, grands-parents), ils sont maîtres de leur pièce et en connaissent parfaitement les codes. Cependant, si les enfants ont une certaine liberté, les parents contrôlent malgré tout que les espaces personnels soient rangés et entretenus à minima, ce qui peut être source de tension.

À la lumière de ces pratiques d'appropriation, nous nous sommes interrogées à propos de la manière dont les enfants définissent leur place au sein de la maison mais aussi du groupe familial qui y habite en permanence. Afin de répondre à cette question, nous sommes parties de **l'image métaphorique**

**d'une palette de couleurs.** Si nous considérons qu'une couleur spécifique est attribuée à chacun des membres de la "nouvelle famille", nous distinguons, d'une part, les "espaces monochromes" c'est-à-dire des espaces appropriés [siens] qui rassemblent les affaires qui appartiennent à une personne en particulier et qu'il est dès lors possible d'identifier sur la base de la "couleur identique" de ces objets. D'autre part, des espaces "polychromes" qui rassemblent des objets appartenant aux différents membres de la famille, et qui sont donc constitués d'une multitude de couleurs.

Le fait de conférer une place matérielle à l'enfant dans l'espace de la maison (en lui permettant d'y apporter ses affaires personnelles, d'y avoir un lit voire une chambre) ou autrement dit, d'y ajouter sa « couleur », lui donne le sentiment d'être inclus et d'appartenir au groupe familial au sein duquel il se sent le bienvenu. À l'inverse, lorsque le jeune ne se reconnaît pas dans la matérialité du lieu parce qu'aucun de ses effets personnels ne s'y trouve, qu'il dort sur un lit d'appoint, etc., et que sa « couleur » n'y apparaît pas, il se sentira plutôt exclu du groupe familial au sein duquel il ne trouve pas sa place et aura le sentiment de n'être qu'un invité.

Laisser son empreinte et revendiquer l'espace matériel est une stratégie développée par les jeunes pour être reconnus au sein des "nouvelles familles", ce qui peut être source de tensions voire de conflits, comme lorsque un enfant rentre au domicile d'un parent et que la belle-mère et la quasi-sœur qui y habitent en permanence refusent qu'il dépose ses affaires là où il en a l'habitude car elles en ont décidé autrement ; ou quand un demi-frère monopolise le canapé préféré de sa demi-sœur qui alterne les lieux de vie, en y éparpillant tous ses jouets et en refusant de les enlever à son retour à la maison alors qu'elle souhaiterait s'y installer ; ou comme la belle-mère qui décide d'occuper le bureau que le jeune utilise pour faire ses devoirs et ses activités et qui lui demande de rapatrier toutes ses affaires dans sa chambre exigüe et déjà bien chargée. Dans chacune de ces situations, la matérialité joue un rôle dans les relations familiales et dans la définition de la place physique et symbolique des jeunes.

### **2.2.3. Garder son île quand on la quitte**

Les jeunes qui alternent les lieux de vie développent des pratiques pour maintenir une certaine proximité relationnelle et un sentiment d'appartenance familiale étendu au travers de plusieurs lieux de résidence. Par leur biais, ils restent à la fois présents ici physiquement et présents là-bas symboliquement. Leur place serait ainsi définie via leur présence **physique et matérielle** mais également **virtuelle** et **symbolique**.

Lorsque les enfants quittent un domicile pour se rendre chez l'autre parent, ils laissent derrière eux certaines affaires qui les caractérisent. Que ce soit voulu ou non, la présence visible de ces objets implique que les membres de la "nouvelle famille" pensent à eux quand ils sont absents. Elle leur rappelle la place symbolique qu'ils occupent au sein du foyer et du groupe familial. De plus, ces traces matérielles dressent des frontières symboliques qui maintiennent les membres de la "nouvelle famille" à distance de leur espace personnel alors même qu'ils sont absents. En effet, le fait d'ouvrir ou de fermer la porte de leur chambre ou le fait de laisser leurs affaires rangées selon l'ordre (ou le désordre) qu'ils leur ont donné, permet aux enfants de signifier aux autres membres de la "nouvelle famille" que leur espace « continue à vivre »<sup>20</sup> même pendant leur absence et qu'ils restent symboliquement présents comme des « résidents permanents ». À l'inverse, le fait de se voir contraint de ranger sa chambre – voire la maison - avant son départ, donne à l'enfant le sentiment de devoir enlever toutes traces de son passage. Il se sent dès lors comme un « visiteur régulier » qui repart vers un autre lieu.

Les enfants restent également présents symboliquement « par la pensée » lorsque les résidents permanents tiennent compte (ou non) de leur absence dans leurs pratiques ou activités familiales (comme une fête de famille, un voyage, l'accueil d'un animal domestique, etc.). Les jeunes se sentent inclus au sein du groupe familial lorsqu'ils retrouvent leur « place habituelle » à table ou dans le canapé,

---

<sup>20</sup> Hachet, B. (2021). *Une semaine sur deux. Comment les parents séparés se réinventent*. Paris : Les Arènes, p. 100

une place restée vide en attendant qu'ils reviennent et qu'ils reprennent comme s'ils n'étaient jamais partis. En voyant que l'on tient compte de lui dans l'organisation de la vie de famille, même pendant les jours d'absence, le jeune se sent considéré comme un membre à part entière. Au contraire, lorsqu'il se rend compte que la vie de famille continue sans lui pendant son absence et qu'il n'est pas pris en considération, l'enfant ne se sent pas reconnu et se sent exclu du groupe familial. Ce sentiment d'exclusion produit alors des frustrations et un sentiment d'injustice à l'égard des résidents permanents comme les demi- ou les quasi-frères et sœurs qui n'alternent pas les lieux de vie.

Enfin, les relations familiales sont également maintenues et entretenues au sein d'un espace virtuel. Par l'usage des technologies numériques, les enfants restent présents virtuellement, ce qui crée une certaine continuité relationnelle entre l'enfant et le parent mais aussi entre le jeune et les membres de la fratrie et ceux de la belle-famille, malgré la distance géographique qui les sépare. Même si les échanges semblent n'être souvent que des discussions anodines, de l'ordre du fonctionnel, c'est la régularité de ceux-ci qui maintient une « conversation continue »<sup>21</sup> au travers du temps et de l'espace et qui cultive une appartenance commune. En d'autres termes, c'est le fait de communiquer les uns avec les autres qui renforce le sentiment de proximité des membres, plus que le contenu de la communication en lui-même. Et si pour certains, ces échanges ont lieu (presque) quotidiennement, pour d'autres, ils sont effectués sporadiquement pour combler un manque ou organiser un évènement qui aura lieu pendant les jours de garde du parent dont ils sont actuellement éloignés.

S'il est courant de penser que le maintien du lien à distance est favorable au bien-être des enfants, notons que ces contacts réguliers à distance ont des effets contrastés : si ces nouvelles routines familiales en coprésence virtuelle permettent aux enfants et aux parents d'entretenir les liens à distance, ces pratiques renforcent également paradoxalement le sentiment d'absence et de distance qui les sépare. Certains jeunes préfèrent ainsi éviter d'être en contact avec le parent absent pour ne pas penser au fait qu'ils ne pourront pas le voir ni être avec lui pendant quelques jours. Rappelons également que certains parents (ceux caractérisés par la forme-limite) n'entretiennent pas les contacts avec l'enfant lorsqu'il ne réside pas avec eux afin de délimiter le temps qu'il passe ensemble.

Les contacts avec les parents et les beaux-parents sont principalement entretenus par l'intermédiaire d'appels téléphoniques ou de messages instantanés. Ceux établis avec les quasi- ou les demi-frères et sœurs passent également par l'envoi de messages WhatsApp et par le biais des jeux vidéo en ligne. Ces jeux leur permettent de poursuivre une partie commune malgré l'absence de l'un d'eux, tout en partageant des évènements anodins du quotidien lorsqu'ils s'appellent par vidéo ou chattent via une plateforme de jeux virtuels (comme le logiciel Discord).

### **2.3. Des pratiques qui s'inscrivent dans une structure d'opportunités et de contraintes**

Les pratiques que nous avons décrites ici se déploient en interaction avec des facteurs structurels qui les facilitent ou, au contraire, les contraignent. Ces facteurs renvoient à des dimensions personnelles, temporelles, familiales, spatiales, matérielles et culturelles qui ne conditionnent pas automatiquement les pratiques et donnent lieu à des comportements ou des attitudes parfois divergents. Les jeunes bricolent avec ces contraintes ou obstacles pour les contourner ou négocier avec leurs parents des arrangements qui leur permettent de structurer leur mode de vie multilocal dans un sens qui leur convient davantage. Ainsi, le sens que ces enfants donnent à ce mode de vie se construit au croisement entre le cadre qui leur est imposé par leur environnement - qui constitue une structure d'opportunités et de contraintes - et leurs propres aspirations.

---

<sup>21</sup> Licoppe, C. (2004). "Connected" presence: the emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22(1), 135-156.

Parmi ces facteurs, on relèvera notamment des dimensions temporelles comme l'âge de l'enfant et son degré de scolarité, l'ancienneté de la séparation, l'histoire attachée au lieu de vie, et le rythme de l'alternance ; des dimensions familiales telles que la composition familiale, la présence d'un animal domestique, le degré de conflit intra-parental, les valeurs au centre de l'organisation familiale, et les fonctionnements parentaux et types d'îles parentales ; des conditions spatiales, notamment la distance géographique entre les domiciles parentaux, l'accessibilité des domiciles, la distance entre les domiciles et le réseau de sociabilité, le mode de déplacement pour se rendre chez l'autre parent, et les caractéristiques des espaces de transition ; et enfin les dimensions matérielles incarnées par le niveau de vie au sein de chaque domicile, et le type de chambre (individuelle ou partagée). Nous ne pouvons les détailler dans le cadre de cet article, mais nous prendrons quelques exemples pour illustrer leur fonctionnement.

Il apparaît que les **îles parentales et les fonctionnements parentaux** influencent les pratiques matérielles des enfants. En effet, les parents dressent des limites matérielles principalement selon le degré de fusion qu'ils valorisent entre les membres de la "nouvelle famille". Ceux qui promeuvent le nous-groupe par rapport au je individuel (les parents qui relèvent des îles forteresse, cocon et aux digues) limitent le passage d'affaires personnelles des enfants car ils considèrent que ces objets appartiennent davantage au lieu de vie qu'au jeune. Ainsi, les enfants sont encouragés à laisser "en stationnement" les biens qu'ils ont reçus de la part de ce parent et, à les ramener à son domicile s'il s'avère qu'ils en avaient emportés exceptionnellement chez l'autre parent. À l'inverse, ceux qui favorisent l'autonomie des enfants (les parents caractérisés par les îles ouverte et sauvage) les laissent libres d'emporter ce qu'ils souhaitent d'un domicile à l'autre car ils considèrent ces effets comme appartenant au jeune avant tout. Si certains enfants saisissent cette opportunité et emportent toutes leurs affaires personnelles, d'autres limitent les transferts d'une maison à l'autre tout en étant conscients qu'au besoin, ils sont autorisés à le faire.

Le degré de fusion a également une influence sur les pratiques de communication entre les enfants et leurs parents. Si seuls les parents caractérisés par l'île forteresse dressent des limites virtuelles claires et n'établissent pas, voire peu, de contacts entre les foyers, les parents qui relèvent des autres types d'îles entretiennent – potentiellement - des contacts avec l'enfant lors des jours d'absence de celui-ci. Si les parents caractérisés par l'île cocon et ceux par l'île aux digues recherchent les contacts avec l'enfant pour entretenir le degré de fusion entre les membres de la "nouvelle famille" par-delà les murs de la maison, ceux qui relèvent des îles ouverte et sauvage se montrent ouverts au fait que le jeune souhaite les contacter pendant les jours où ils n'en ont pas la garde et le laissent libre de saisir ou non cette opportunité de contacts.

La **perception subjective du rythme de l'alternance** a également une influence sur les pratiques matérielles des enfants. Ainsi, lorsque les enfants perçoivent le rythme de l'alternance comme « court », ils ressentent moins le besoin d'emporter des affaires avec eux, vu qu'ils les retrouveront vite. Ceux qui le perçoivent comme « long » ont davantage tendance à emporter leurs affaires avec eux pour ne pas devoir s'en passer trop longtemps. De plus, parmi les enfants qui alternent les lieux de vie selon un rythme quasi-égalitaire, certains ont tendance à laisser davantage d'affaires personnelles au domicile où ils résident le plus longtemps et se satisfont de ce dont ils disposent au domicile de l'autre parent le temps de quelques jours, tandis que d'autres emportent des "objets en transit" afin d'avoir le même confort matériel de chaque côté.

La **distance entre les domiciles parentaux** est un des critères qui influence les décisions prises par les juges et les avocats de la famille en matière d'hébergement des enfants en cas de séparation. Ils encouragent les parents à vivre à proximité l'un de l'autre pour faciliter la logistique de l'alternance, éviter à l'enfant de devoir effectuer de trop longs trajets, permettre au jeune de participer à ses activités et maintenir son réseau d'amis où qu'il réside, etc. Si pour trois des jeunes filles rencontrées, toutes âgées de 10 ans, se déplacer seules est une expérience effrayante et source de stress peu importe la

distance à parcourir, d'autres voient l'alternance comme positive car elle leur permet d'acquérir plus d'autonomie et d'indépendance en matière de déplacement.

Cependant, si les enfants dont les parents habitent à distance l'un de l'autre valorisent la plus grande autonomie qui en découle et expliquent qu'ils se sont habitués à effectuer les longs trajets, ils ne nient pas, pour autant, que cette distance représente un certain poids dans leur vie quotidienne en raison du temps qu'ils consacrent à la parcourir. Lorsque les parents habitent à distance l'un de l'autre, des enfants vont éviter d'emporter leurs affaires personnelles. Le fait de les laisser en "stationnement" leur permet de ne pas s'en encombrer le temps d'un long trajet et limite le risque de devoir effectuer - ou de demander au parent d'effectuer - un aller-retour chronophage pour les récupérer en cas d'oubli. D'autres valorisent, malgré tout, les "objets en transit" et emportent alors l'ensemble de leur univers mobile en une seule fois. Ceux dont les parents habitent à proximité l'un de l'autre favorisent les "objets en transit" parce qu'ils ne doivent les transporter que pour un temps court et ont davantage de facilité d'aller chercher des affaires chez l'autre parent en cas d'oubli – ce qui n'exclut pas le fait qu'ils puissent préférer « tout » emporter d'un coup. D'autres, par contre, privilégient les "objets en stationnement" en raison d'autres facteurs, comme l'histoire du lieu de vie ou le rythme d'alternance quasi-égalitaire.

Dernier exemple : le **niveau de vie de chaque parent**, qui influence les pratiques matérielles des enfants. En effet, lorsque les parents ont un niveau de vie aisé, les enfants ont davantage la possibilité de disposer d'affaires en double chez chaque parent et de n'emporter aucune affaire d'un domicile à l'autre. Les jeunes dont le père et/ou la mère ont un niveau de vie plus modeste sont, quant à eux, encouragés à laisser en "stationnement" les objets qu'ils ont reçus de la part de l'un ou de l'autre. Cette pratique évite à ces derniers de devoir racheter ou aller rechercher au domicile de l'autre parent ces affaires oubliées. Mais ces parents peuvent aussi encourager leur enfant à faire transiter d'un lieu de vie à l'autre des objets coûteux, comme une console de jeu, une tablette, un ordinateur, afin qu'il puisse en disposer chez chacun d'eux. Lorsque les adolescents n'ont pas le même niveau de vie au domicile paternel et maternel, ils composent alors avec ces différentiels financiers en emportant systématiquement certaines affaires pour les avoir avec eux où qu'ils soient et bénéficier du même niveau de confort chez chaque parent et/ou conserver le même style vestimentaire.

### 3. Conclusion

L'image qui ressort de notre travail est celle de jeunes qui, certes, sont confrontés à des difficultés, mais qui font preuve d'une grande capacité d'adaptation pour « faire avec » ce mode de vie qui questionne le fonctionnement-même de nos sociétés sédentaires, et se créer des repères dans le mouvement. Ce mode de vie, s'il est bel et bien spécifique, donne également à voir des pratiques, processus et dynamiques qui dépassent le contexte de l'hébergement égalitaire. L'on peut notamment émettre l'hypothèse que certains des pratiques et enjeux apparus dans notre travail, en lien avec l'appropriation de l'espace, le rapport aux objets, la négociation des territoires et, par-delà, la place des uns et des autres dans la famille, peuvent concerner les adolescents dans leur ensemble, qu'ils vivent en famille nucléaire, recomposée, ou monoparentale – voire, une partie de l'année en internat, ou chez leurs grands-parents, ou à l'étranger. Nous pensons notamment aux conflits de territoire entre membres d'une même fratrie pour occuper la « meilleure chambre » ou la « meilleure place dans le fauteuil » ; au refus (ou à l'acceptation) de laisser entrer un membre de la famille dans sa chambre individuelle ou dans son « coin » de la pièce partagée ; à la difficulté à se sentir chez soi dans un espace décoré d'objets et agencé d'une façon qui ne correspond pas au jeune ; aux tactiques mises en place pour s'aménager des bulles d'intimité dans des espaces partagés... Le constat que le sens du chez-soi peut être expérimenté au travers de dimensions personnelles, familiales et physiques peut également venir nuancer la manière dont la sociologie de l'enfance et de la jeunesse conçoit l'attachement des enfants aux lieux où ils résident.

Mais il est important de rappeler, pour terminer, que le « chez-soi » des adolescents ne se déploie pas uniquement au sein du domicile parental/des domiciles parentaux. L'étude des familles recomposées

ne se limite pas à l'analyse des relations entre les parents et les enfants. Il importe également d'examiner le rôle que jouent les relations entretenues avec les grands-parents, les oncles et les tantes, les frères et les sœurs, etc. dans le « faire famille ». Si le lieu d'habitation est un des espaces au sein duquel les liens familiaux et les identités familiales se construisent et se renforcent, d'autres lieux familiaux résidentiels (comme une résidence secondaire, le village de vacances passées en famille, l'habitation d'un membre de la parenté, etc.), mais aussi non résidentiels (comme dans les espaces publics urbains) sont également à considérer lorsqu'on aborde et traite la question de l'hébergement égalitaire. Ces lieux représentent autant d'îles de l'archipel des jeunes qui s'articulent aux îles parentales que nous avons mises en exergue dans cette recherche.



Pour aller plus loin :

Nobels B. & Merla L. (2022) *Deux maisons, un chez-soi ? Expériences de vie de jeunes en hébergement alterné*, Academia-L'Harmattan, coll. Famille, Couple, Sexualité.

BD *Deux toits, un chez-moi ?* parue chez Kennes Editions

Exposition virtuelle *Deux maisons, un chez-soi ?* [https://visite-virtuelle.uclouvain.be/expos/deux\\_maisons-un\\_chez\\_so/](https://visite-virtuelle.uclouvain.be/expos/deux_maisons-un_chez_so/)

## COLLOQUE

### « Quelle juste place pour l'enfant ? »

#### Diane DRORY – PSYCHOLOGUE, PSYCHANALYSTE – (BELGIQUE)

##### « L'évolution de la place de l'enfant dans la société et dans sa famille. »

Les conditions psychiques dans lesquelles les enfants sont attendus, conçus et procrés et les conditions psychiques, dans lesquelles il revient à ces enfants de grandir, d'être éduqués, de s'inscrire dans la société, ont complètement changé ces 50 dernières années. Nous sommes témoins d'une réelle mutation anthropologique. La science a permis la dissociation entre procréation et sexualité. Le contrôle des naissances a produit un glissement : *De l'enfant de la Nature à l'enfant du Désir*

Alors que depuis les origines du monde, l'enfant a souvent été un accident, dont on faisait ce qu'on pouvait, aujourd'hui l'enfant du désir est l'enfant de la famille privée, intimisée, désinstitutionalisée qui n'a d'autre raison d'existence que l'épanouissement affectif de ses membres.

##### Cet enfant du Désir, quelle place reçoit-il ?

C'est l'enfant que l'on a choisi d'avoir, celui que l'on est prié de réussir. Son existence n'est pas fortuite. Et, au fil du temps, la place que l'on lui a attribuée a sérieusement évolué par rapport à celle dans la famille traditionnelle. On est passé de l'enfant l'enfant roi à l'enfant tyran, puis à l'enfant dieu

## A. De l'enfant roi à l'enfant dieu.

### *L'enfant Roi (1968)*

*La boussole éducative:* La parole de l'enfant doit être écoutée et entendue. Fort de cet avis, l'enfant s'oppose à toute loi contraignant son désir. **l'interdit d'interdire** ébranle d'autorité parce que le message subliminal est **l'essentiel est d'échapper la dictature de l'autre**.

L'enfant roi est celui qui au nom d'une liberté intuitivement captée s'oppose au cadre et **si l'adulte résiste à ses l'enfant** fini par accepter le cadre. Mais au fil des années qui passent on voit les parents craindre de plus en plus énoncer en face et de façon directe et claire les impératifs éducationnels.

**CSQ** : ils cèdent plus facilement **car ce n'est plus politiquement correct de soumettre l'enfant à un cadre rigoureux**. et deviennent **incohérents**.

En place d'un cadre clair et bien défini **s'impose le cadre flou** où dès leur réveil les enfants rentrent en **concurrence pour voir** « qui » aura au repas suivant la bonne place à côté de maman

### *L'enfant tyran (2000,)*

*La boussole éducative:* Le **mot bienveillance devient tendance** avec des réseaux sociaux qui prennent de plus en plus d'espace sur le net. On y lit notamment qu'il ne faut pas frustrer les enfants, ni bloquer leurs désirs, car cela empêche leur épanouissement. Ils sont caractéristiques par une **primauté systématique de soi sur l'ordre commun (impact sur l'école)** La méthode d'éducation bienveillante **réprouve les punitions**. **Les normes** sont vécues comme un frein à la liberté de l'enfant. (*La politesse*.) **L'assujettissement et de la hiérarchisation** sont contestés.

Les parents **hélicoptères** ne les lâchent pas, s'en occupent continuellement mais ne les cadrent pas. Fort de cette nouvelle organisation sociétale, **l'enfant se conforte dans sa position de toute-puissance infantile** et narcissique que l'on se sent de moins en moins légitime à venir contrecarrer. Fort de cette nouvelle organisation sociétale, l'enfant se conforte dans sa **position de toute-puissance infantile et narcissique** que plus personne ne se sent légitime à venir contrecarrer.

**CSQ** : En place d'un cadre clair et bien défini s'impose le cadre flou de la **continue négociation** ce qui amène **une perte de croyance dans la valeur du langage et la confiance à avoir quant au discours parental**.

Grandissant cet enfant se caractérise par **« ça m'est égal » ou « j'ai pas envie »...** Ce sont ces ados que Boris Cyrulnik appelle **les nourrissons géants**

### *L'enfant dieu (2020)*

*La boussole éducative:* **l'auto-détermination**. Ici la **dictature est du côté de l'enfant et la soumission du côté de l'adulte**. **Une nouvelle forme de totalitarisme s'impose**.

Déjà tout petits on leur **propose de choisir et de décider** : « Es-tu d'accord que je change ton linge ? » « Veux-tu que l'on mange maintenant ? » Le cadre doit être proposé, pas imposé. **L'enfant organise son lever, son coucher en utilisant le corps de l'adulte**

**On bannit les punitions.**

A cet enfant **on ne dit pas « non et l'adulte tente de se plier aux règles que l'enfant a déterminées. »** Il fait l'objet d'un véritable culte, sa parole n'est pas à remettre en question. **C'est l'enfant qui met le**

**cadre – il est celui qui est obéi avant même qu'il ait accès à la parole– celui auquel le parent est assujéti.**

L'adulte a pour fonction essentielle : **l'épanouissement de l'enfant** hors de toutes frustrations

Le soutien qu'ils ont reçu d'emblée à leur particularité se transforme aussitôt en **force d'objection**, d'opposition à tout ce qui émanerait d'une obligation de se soumettre à des règles communes.

**CSQ** : Afin de toujours garder la maîtrise sur la situation, cet enfant **contrôle** avec assiduité son environnement et rentre en profonde crise d'angoisse quand son tout pouvoir est remis en question. Ne pas leur obéir signe pour eux leur arrêt de mort. C'est dire si alors l'angoisse flambe.

A l'heure actuelle, les professionnels de la petite enfance voient déferler des hordes d'enfants de 3 à 5 ans qui souffrent de graves troubles anxieux et de difficultés de sommeil

### **Pièges de l'auto-détermination.**

#### **A. Obliger à une auto-détermination trop précoce est très angoissant pour l'enfant**

: « **Choisis ta vie et deviens toi-même en te dépassant sans cesse.** »

Dans ce cas c'est à l'enfant d'entreprendre un travail de définition de lui-même, à construire et à concrétiser son quotidien en fonction d'un projet de vie. Qui pour lui ne **peut être construit qu'en fonction du besoin immédiat** puisqu'il n'a pas encore la possibilité de se projeter dans un projet de vie. Là où la Loi n'est pas issue d'une transmission d'humanité mais **d'un laisser libre cours à un désir géré par la pulsion.** Voire chez le tout jeune enfant brutalement par **l'excitation sensorielle.** Règne du **« Je fais comme je le sens »** en opposition au **« je fais comme je le pense »** Puisque à **cette pensée du bien et du mal, il n'y a pas eu accès** vu le refus d'imposer des normes.

**B. Cette attitude éducative fragilise la confiance en soi** : puisqu'au départ on lui dit « *tu as tout en toi, je suis juste là pour t'aider à t'épanouir* ». S'il a tout en lui et qu'il est en échec scolaire, c'est alors de sa faute à lui. Cette auto-détermination se retourne contre lui et sème chez l'enfant le doute de sa valeur « *Si je dois faire un effort pour quelque chose, c'est que je ne suis pas assez intelligent* ».

**C. Cette auto-détermination tout azimut offre une fausse autonomie** Il y a **confusion entre l'auto détermination qui apprend à faire des choix** et celle qui fonctionne avec la boussole du ressenti corporel ou psychique = *fais comme tu le sens...* quand l'enfant doit faire face à des choix pour lesquels il n'est pas outillé.

**Se déterminer c'est choisir** et pas tout décider, pour ce faire on doit lui donner la possibilité de choisir. Donc il faut offrir des normes des limites, des interdits et leurs conséquences. Question pour l'enfant de développer son **sentiment d'obligation.**

NB Il est aussi, vrai qu'avec une auto-détermination très précoce, l'enfant y gagne en expression libre, d'où l'importance d'avoir **le dernier silence**

**La liberté** est **cette capacité d'acquiescer ou de résister** comme dit Rousseau. Ce qui ne signifie pas d'obéir à ses pulsions mais d'acquérir une progressive maîtrise de soi dont les parents et les éducateurs seront les guides et les initiateurs.

**D. Cette auto-détermination trop précoce fait perdre à l'enfant le sens de la transmission entre générations.** Mais cette auto-détermination trop précoce fait perdre à l'enfant le sel de la transmission entre générations.

Mettre des limites au désir de l'enfant, c'est mettre de la tradition. Le nombre de parents qui me disent « oh non ! Moi, je n'apprends pas à dire bonjour, au revoir, merci... C'est le vieux monde, il fera bien ça lui-même ! ».

**E. L'auto-détermination fragilise l'identité et l'envol.** Il y a une réelle emprise de la part de l'enfant sur le corps du parent. « *Ce soir c'est qui qui doit venir te coucher ?* » Ces corps parentaux sont dirigés, manœuvrés comme des robots devenus indispensables à la survie de l'enfant voire de l'ado (phobie scolaire). Sans cet outil qu'est le corps du parent l'enfant traverse des angoisses incommensurables, se sentant comme amputé de son être de sa vie. Provoquant donc de réels troubles de l'attachement du à l'impossible détachement.

**F. Une auto-détermination trop précoce** fait perdre à l'enfant le sel de la transmission entre générations. Entrant dans un rapport d'égal à égal, apprenant que tout est négociable, l'enfant découvre une humanité sans passé, et sans règles préétablies. l'enfant doit grandir sans références. Dans ce cas, impossible pour lui de se situer, de savoir où il en est, et donc quelle route suivre ou quelle décision prendre.

### **G. Le drame de la déréalisation**

L'enfant, l'adolescent qui doit grandir sans guide se retrouve aux prises avec la barbarie de ses pulsions, bien plus redoutable et angoissante et déstructurant de notre part d'humain que l'autoritarisme dirigiste d'antan... Sans amour conditionnel les enfants sont « déréalisés ». Un enfant a besoin d'être introduit à la réalité et celui qui a été déréalisé, face à l'incontournable choc avec le Réel, aura tendance à se désespérer ou à fuir dans le virtuel. Addictions – écrans – séries Illusionner l'enfant et le jeune de sa toute puissance, lui refuser tout amour conditionnel, le baigner d'amour inconditionnel c'est lui mentir sur le déroulement de la vie. Ce qui peut entraîner des désillusions, des désespoirs et une perte de sens de la vie. Que certains jeunes explicitent aujourd'hui en pensant être nés dans le mauvais corps alors qu'ils sont peut-être nés dans un corps qui n'a pas été nourri de sens et de direction...

### **Écueils de l'enfant dieu**

Mais cet enfant contemporain est-il véritablement un dieu ? Il est effectivement idéalisé et choyé mais dans les faits il est confronté à des situations familiales, des parcours scolaires et sociaux de plus en plus complexes, souvent difficiles et surtout organisés par les adultes pris, eux-mêmes, dans des tensions éducatives.

- **Absence d'un besoin primaire essentiel :** de la cohérence et de la conséquence dans les gestes quotidiens. Éléments de base pour se sentir en sécurité et pouvoir construire de véritables liens d'attachement. C'est sur cette première et essentielle base que pourront se construire des besoins secondaires : communiquer -socialiser. – jouer – imaginer en un mot comprendre le monde et y trouver sa place.

- **À prendre en main sa propre éducation.** il se retrouve dans une réelle impasse car cette identité potentialisée ne peut pas encore se construire sur une identité de sujet, puisque l'enfant est un sujet en devenir. Aucun sujet ne peut se construire seul, ni trouver en lui-même le sens de sa vie.

- **Obliger l'enfant à prendre des responsabilités qui ne sont pas les siennes** l'enfant est mis sous pression car il navigue à l'aveugle. Ce qui est très angoissant (heure du coucher – qui l'habille - etc). De lui demander son « d'accord » pour tous les faits et gestes de son quotidien.

N'osant pas mettre des conséquences, l'adulte s'épuise à tenter de rallier l'enfant à son avis et pour l'enfant gérer le corps des parents au gré de ses pulsions **a inévitablement une incidence sur le lien**

- ... **fini en burn-out là où parfois la haine se déchaîne.**

**Et cet enfant d'aujourd'hui devenu une valeur suprême** qui focalise l'attention de tous, une lourde tâche l'attend : **A l'amour conjugal s'est substitué l'amour de l'enfant.** Ainsi le lien d'indissolubilité glisse de la conjugalité à la filiation.

L'enfant situé au centre de la famille, tente de maintenir ses parents autour de lui. **Car c'est ce lien d'engendrement qui devient la seule garantie de continuité et de stabilité de l'équilibre affectif des adultes.**

**Par ailleurs, l'enfant est de plus en plus un objet du désir parental** mis en position de devoir combler un manque parental. L'enfant cette valeur clé dans notre société est positionné au pinacle, il doit **être la réussite de la vie des parents.** Il doit prouver qu'ils sont de bons parents.

En plus, cet enfant, est mis en position de devoir combler un manque parental. De le rassurer par son affection, d'être calme, de ne pas contredire et surtout de ne pas « faire sa crise » = s'opposer....

Aussi lorsqu'une séparation s'organise, chaque parent veut qu'une place au soleil de l'amour de l'enfant lui soit garantie. Ce qui parfois pose problème car la préoccupation de l'autre n'est plus inscrite de la même façon qu'auparavant dans leur programme, dans leur ADN, diraient certains. L'autre n'est plus pour eux qu'une figure du même.

**Le symptôme majeur :** la difficulté à s'endormir seul ou même à **dormir seul** la nuit tant il est dévoré d'angoisse. Aujourd'hui la question qui hante l'imaginaire de l'enfant n'est plus celle de « comment me rendre le plus aimable aux yeux de mes parents ? ». La question qui se pose est : « **Suis-je l'enfant qui correspond au désir de mes parents ?** » ou « **Est-ce vraiment moi qui ai été désiré ?** » Alors que dans le quotidien, ce même enfant voit comme la soumission des parents à son désir, les épuise, les amène parfois à une exaspération ou une violence verbale. Attitudes qui confrontent l'enfant à l'impossible réponse du : « **Comment être ce que l'on espère de moi ?** » Comme il n'y a pas de réponse possible s'ensuit un doute existentiel qui ronge la vie de plus d'un enfant : **la peur de l'abandon**

Quelle serait la juste place de l'enfant ? S'il doit être au centre des attentions, des préoccupations des adultes, je ne pense pas qu'il doive être au centre de la famille **C'est son humanisation qui devrait être au centre.** Lorsque nous avons à gérer les difficultés que rencontre une famille, notre nord devrait avoir comme but : comment **aider un enfant à devenir un adulte libre et responsable ?**

C'est pourquoi, la parole de l'enfant doit être entendue par les intermédiaires, entendue ne signifie pas obéie ! L'important est de veiller à ce que l'enfant puisse jouir d'une autonomie dans les territoires qui le concerne, une indépendance graduelle en fonction de sa maturité. En cas de séparation **ce qui est essentiel c'est moins d'écouter son désir, voire sa loi, que son angoisse.** De comprendre comment on peut organiser au mieux sa vie en fonction de ses besoins de sécurité et d'attachement.

Drive/conférences/2024 AIFI lux texte final



## **Pierre HAMEL – JUGE À LA CHAMBRE DE LA JEUNESSE, COUR DU QUÉBEC, JUGE COORDONNATEUR ADJOINT DE LA COUR DU QUÉBEC – QUÉBEC, CANADA**

### **«Le droit de parole de l'enfant : le point de vue d'un juge des enfants »**

Pendant un peu plus de 25 ans, j'ai pratiqué le droit d'abord comme avocat en cabinet privé en matière familiale et en protection de l'enfance et, par la suite, auprès du contentieux du Directeur de la protection de la jeunesse.

Dans le cadre de ces fonctions, j'ai rencontré des dizaines d'enfants qui m'ont raconté leur histoire, d'autres parfois qui ont refusé, mais surtout, à maintes et maintes occasions je les ai interrogés lors de procès ou encore ils ont témoigné devant moi.<sup>22</sup>

En effet, depuis près de 12 ans, c'est à titre de juge de la Cour du Québec à la Chambre de la jeunesse que je les rencontre. Il y a essentiellement 3 contextes pour lesquels ils viennent devant moi :

- Lorsqu'ils sont parties à un litige en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ);<sup>23</sup>
- En matière d'adoption;
- Ou encore comme victimes ou témoins dans le cadre d'accusations criminelles lorsque l'infraction a été commise par un mineur (âgé de moins de 18 ans).

Malgré toutes ces années, je ne suis pas un spécialiste de la parole de l'enfant, du moins, je ne me considère pas comme tel.

Car même après toutes ces années, le témoignage d'un enfant représente un défi. Même si parfois le témoignage semble avoir un effet libérateur pour l'enfant, à chaque fois je me questionne sur la pertinence de lui imposer un tel exercice en raison des impacts qu'il peut engendrer. Mais, pour chacun des enfants, je sais qu'il s'agissait d'un moment important, grave, sérieux. Je garde le souvenir de plusieurs d'entre eux.

Aujourd'hui,

- Je vais aborder avec vous, dans ses grandes lignes, le cadre législatif québécois plus spécifiquement celui du droit de la jeunesse sous l'angle de la parole de l'enfant, mais plus particulièrement du témoignage de l'enfant.
- Les défis que tout professionnel chargé de recueillir la parole de l'enfant est confronté, du moins ceux auxquels je suis confronté régulièrement en tant que juge.
- Enfin, je vous partagerai quelques réflexions qui peut-être pourront nourrir les vôtres, sait-on jamais.

---

<sup>22</sup> Il est fréquent en matière de protection de la jeunesse que les enfants soient présents et témoignent à l'audience devant le Tribunal.

<sup>23</sup> En matière de jeunesse les enfants agissent à titre de parties au même titre que les parents et le Directeur de la protection de la jeunesse

## **Le cadre législatif :**

### **La convention relative aux droits de l'enfant**

Le Québec<sup>24</sup> s'est déclaré lié par la Convention relative aux droits de l'enfant par un décret adopté le 9 décembre 1991.<sup>25</sup>

C'est ainsi que l'on trouvera ceci dans le préambule de la *Loi sur la protection de la jeunesse* :

*CONSIDÉRANT que le Québec s'est déclaré lié par la Convention relative aux droits de l'enfant par le décret n° 1676-1991 du 9 décembre 1991;*

*CONSIDÉRANT que l'intérêt de l'enfant est la considération primordiale dans toute décision prise à son sujet;*

*CONSIDÉRANT qu'en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne et du Code civil du Québec, tout enfant a droit à la protection, à la sécurité et à l'attention que ses parents ou les personnes qui en tiennent lieu peuvent lui donner;*

Ainsi, au Québec et au Canada, de manière générale, les droits prévus aux différentes conventions internationales sont prévus ou repris dans le droit national, de sorte que les textes législatifs internationaux revêtent davantage un caractère interprétatif.

### **Le Code civil du Québec**

Le Code civil du Québec reconnaît le droit de l'enfant d'être entendu :

*Le tribunal doit, chaque fois qu'il est saisi d'une demande mettant en jeu l'intérêt d'un enfant, lui donner la possibilité d'être entendu si son âge et son discernement le permettent.*<sup>26</sup>

À cet égard, le Code de procédure civile prévoit aussi des dispositions qui permettent que soit désigné un procureur à l'enfant, notamment dans les instances en matière familiale.<sup>27</sup>

### **La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ)**

L'adoption de la LPJ au Québec en 1977 et qui est entrée en vigueur en 1979 a modifié de manière significative le cadre juridique qui existait en édictant clairement que l'enfant était dorénavant un sujet de droits.<sup>28</sup>

Ainsi, l'enfant, au même titre que la DPJ ou ses parents est une partie au litige, à part entière, avec tous les privilèges et les droits qui s'y rattachent tels qu'avoir accès à toute la preuve documentaire, témoigner à l'audience, interroger et contre-interroger les témoins, produire ses propres témoins dont des experts.

---

<sup>24</sup> Le Canada a signé la Convention en 1991

<sup>25</sup> Décret n° 1676-1991

<sup>26</sup> Article 33 du Code civil

<sup>27</sup> Article 160 Code de procédure civile

<sup>28</sup> La LPJ a été modifiée plusieurs fois depuis son entrée en vigueur. Les dernières modifications de 2022 ont notamment introduit à violence conjugale comme motif de protection (2022, c. 11, a. 27)

Rappelons que la LPJ est fondée sur le principe que la protection des enfants est une responsabilité collective et qu'elle exige la mobilisation et la collaboration de l'ensemble des ressources du milieu afin de limiter l'intervention d'autorité de l'État dans la vie des familles aux situations exceptionnelles.

La LPJ s'applique lorsqu'un enfant est abandonné par ses parents, qu'il est victime de négligence, de mauvais traitements psychologiques (les conflits de séparation entrent dans cette catégorie), qu'il est exposé à la violence conjugale, qu'il est victime d'abus sexuel ou d'abus physique ou enfin qu'il présente des troubles de comportement sérieux ou ne fréquente pas l'école.

Lorsque le Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) et les parents ou l'enfant ne s'entendent pas sur l'évaluation de la situation ou encore sur les mesures qui devraient s'appliquer pour corriger la situation, il appartient alors au Tribunal de trancher ces questions, de déclarer si la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis au sens de la LPJ et si tel est le cas, imposer des mesures pour corriger la situation.

### **Qu'en est-il de la parole de l'enfant dans la LPJ ?**

La LPJ prévoit que toute personne appelée à prendre des décisions concernant un enfant et ses parents doit, à chaque étape de l'intervention, favoriser la participation de l'enfant et de ses parents à toutes les décisions.<sup>29</sup>

Lorsque la situation de l'enfant est judiciairisée, en tout premier lieu le Tribunal doit s'assurer qu'un avocat soit spécifiquement chargé de représenter et de conseiller l'enfant.

Dans les faits, les services d'aide juridique sont notifiés de la procédure. L'aide juridique verra alors à désigner un avocat pour représenter l'enfant, de sorte que dans tous les cas l'enfant sera assisté d'un avocat et ses honoraires seront à la charge de l'état. Cet avocat sera soit de l'aide juridique ou de la pratique privée.

Lors de l'instance judiciaire, la parole de l'enfant, en fait son point de vue, sera transmis au Tribunal notamment par l'intervenant social qui aura évalué le signalement ou par celui qui œuvre auprès de la famille.

Sa position pourra aussi être relayée par les différents experts qui l'ont rencontré, et qui pourront ainsi informer le Tribunal de ses besoins, de ses préoccupations et de ses désirs.

Son avocat sera aussi son porte-parole à chaque étape de la procédure et celui-ci sera à même de le conseiller et de le représenter et déterminer si l'enfant sera présent à l'audience et s'il témoignera.

À cet égard, une pratique s'est développée par laquelle l'avocat agira suivant un mandat dit « légal » lorsque l'enfant n'est pas en mesure de le mandater véritablement de sorte que l'avocat aura alors un rôle qui consiste davantage à analyser la preuve sous l'angle de l'intérêt supérieur de l'enfant alors que lorsque l'enfant est en mesure de le mandater, l'avocat devra agir dans le cadre du mandat que lui indiquera son « client ». Il s'agira alors d'un mandat dit « conventionnel », comme pour un client adulte. Toutefois, c'est à l'avocat qu'il appartient de déterminer la nature de la relation qu'il aura avec l'enfant suivant des critères qui ont été définis par la Cour d'appel du Québec.<sup>30</sup>

La LPJ prévoit aussi que l'enfant de moins de 14 ans est présumé apte à témoigner et pourra le faire sans prêter serment. Toutefois, s'il y a des doutes sur sa capacité à le faire, l'enfant pourra être dispensé de témoigner par le Tribunal ou encore si le fait de rendre témoignage pourrait lui causer un

---

<sup>29</sup> Article 4.3 de la LPJ

<sup>30</sup> F.(M) c. L. (J.), 202 CanLII 36783, QCCA

préjudice, celui-ci pourrait être dispensé de témoigner toujours par le Tribunal auquel cas les déclarations extrajudiciaires de l'enfant peuvent être admises pour valoir témoignage.<sup>31</sup>

Toutefois, le Tribunal ne pourra déclarer que la sécurité ou le développement de l'enfant est compromis, sur la foi de telles déclarations, que s'il considère qu'elles présentent des garanties suffisamment sérieuses pour pouvoir s'y fier.<sup>32</sup>

### **L'entente multisectorielle<sup>33</sup>**

On sait que les répétitions d'un récit peuvent avoir pour effet, entre autres, que l'enfant modifie sa version, craignant notamment de ne pas être cru par les adultes qui lui posent sans cesse les mêmes questions. Cela est évident en matière d'abus sexuel ou physique. Certains iront même jusqu'à se rétracter.

Sans compter les effets de contamination des paroles de l'enfant que cela peut engendrer.

Afin de recueillir la parole de l'enfant, principalement dans les situations d'abus sexuel ou physique, une entente multisectorielle est intervenue entre les différents ministères et partenaires impliqués dans l'évaluation d'un signalement DPJ que ce soit le milieu scolaire, le milieu de garde, les procureurs aux poursuites criminelles, les policiers, etc.

Sous la coordination du DPJ, il a été convenu qu'une seule entrevue non suggestive sera réalisée dans un délai raisonnable avec l'enfant qui servira aux fins de l'enquête policière et de l'évaluation du DPJ. Il s'agit d'une entrevue vidéo qui servira tant à l'instance en protection de la jeunesse qu'à l'instance criminelle, le cas échéant. Éventuellement, selon les critères établis, elle pourra tenir lieu du témoignage de l'enfant lors des instan

### **Les nombreux défis ou enjeux que pose le témoignage de l'enfant**

J'aimerais avant d'aller plus loin vous poser une question.

Vous qui connaissez bien le système judiciaire, aimeriez-vous être interrogé devant le Tribunal?

Comment envisageriez-vous une telle perspective dans les semaines ou les jours précédents?

Alors, imaginez un enfant, votre enfant pour ceux qui en ont.

Pour un juge qui préside un procès, plusieurs enjeux sont présents. Je suis pleinement conscient qu'à bien des égards les enjeux sont les mêmes auxquels tout professionnel qui doit recueillir la parole de l'enfant est confronté.

En voici quelques-uns :

- ❖ Comment accueillir un l'enfant en salle d'audience pour qu'il puisse s'exprimer en toute liberté ?
- ❖ Comment trouver un équilibre entre l'objectif d'un procès en matière de protection de la jeunesse ou en matière criminelle, soit la recherche de la vérité et l'obligation du juge de veiller à ce que l'enfant soit traité en toute justice?

---

<sup>31</sup> Articles 85.1 et ss de la LPJ

<sup>32</sup> Article 85.5 de la LPJ

<sup>33</sup> Entente multisectorielle relative aux enfants victimes d'abus sexuels, d'abus physiques ou de négligence grave, <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/sante-securite/entente-multisectorielle/Pages/index.aspx>

- ❖ Comment considérer les facteurs d'ordre cognitif et émotif qui font de l'enfant un témoin vulnérable et qui doivent être pris en compte lorsque l'on apprécie son témoignage – l'enfant étant un témoin vulnérable?

Toutefois, bien qu'il soit davantage vulnérable, comme pour tout témoin, le juge doit analyser la crédibilité de l'enfant et la fiabilité de son témoignage.

Il faut rappeler qu'en droit canadien la crédibilité réfère à la personne et la fiabilité au caractère vraisemblable du témoignage.

La Cour suprême du Canada<sup>34</sup> a clairement édicté que la crédibilité d'un enfant doit, comme de toute autre personne qui rend témoignage, faire l'objet d'une évaluation selon les critères pertinents compte tenu de son développement mental, de sa compréhension et de sa capacité de communiquer.

*La Cour a toutefois énoncé que cette évaluation doit se fonder sur le bon sens, en n'imposant pas les mêmes normes exigeantes qui sont appropriées pour un adulte sans pour autant modifier le fardeau de preuve applicable.*

*La norme de l'adulte raisonnable ne convient pas à l'appréciation de la crédibilité de jeunes enfants (...), il se peut qu'ils ne soient pas en mesure de relater des détails précis et de décrire le moment ou l'endroit avec exactitude, mais cela ne signifie pas pour autant écarter leur témoignage ou qu'ils se méprennent sur ce qui leur est arrivé et qui l'a fait.*

De fait, il ressort de l'ensemble des décisions rendues par les Tribunaux au Québec et au Canada, que les récits d'enfants doivent être évalués avec circonspection et bienveillance différemment de ceux des adultes, tout en prenant en compte que leur mémoire peut présenter des failles ou des incohérences dont l'appréciation sera laissée au juge qui en déterminera la force probante.

Par conséquent, certains facteurs sont à considérer lors d'un témoignage d'un enfant :

**L'accueil de l'enfant est important selon son âge et son degré de maturité, le juge doit :**

- ❖ Être attentif à son arrivée et s'adresser à lui;
- ❖ Parfois, il importe de le laisser s'installer et le mettre à l'aise en lui parlant de sujets d'ordre général;
- ❖ Lui expliquer son travail et le rassurer;
- ❖ Lui présenter les personnes présentes;
- ❖ Évaluer la possibilité qu'il puisse témoigner de son fauteuil;
- ❖ L'autoriser à garder avec lui un objet qui le sécurise ;
- ❖ Lui permettre d'être accompagné d'un chien de soutien.

---

<sup>34</sup> R. c. B. (G.) (1990) 2 RCS

## **Certains aspects d'ordre émotif et la perception de l'enfant face au processus judiciaire doivent être considérés :**

- ❖ La présence d'inconnus dans la salle d'audience.
- ❖ Il peut avoir peur de ne pas avoir la bonne réponse ou peut donner certaines fausses informations pour faire plaisir à l'avocat.
- ❖ Le contre-interrogatoire : l'objectif d'un contre-interrogatoire est de confronter, contredire ou encore déstabiliser un témoin. C'est un processus qui peut être très intimidant pour un enfant. À cet égard, les Tribunaux supérieurs ont déclaré à maintes occasions que le juge a un devoir de veiller au bien-être de l'enfant dans le cadre d'un tel exercice.<sup>35</sup>
- ❖ La peur de témoigner en présence des parents ou que ses parents apprennent le contenu de son témoignage.
- ❖ La crise familiale et le conflit de loyauté et parfois la responsabilité qu'il s'attribue dans le conflit.
- ❖ La peur de ne pas être cru. L'enfant pense qu'on ne le croit pas puisqu'il doit encore raconter son histoire et qu'il doit prouver au juge qu'il dit la vérité.
- ❖ Le besoin d'oublier certains aspects douloureux.
- ❖ La peur de voir quelqu'un qu'il aime aller en prison.

## **Des aspects d'ordre cognitif doivent aussi être considérés**

### **❖ La notion de temps**

- L'écoulement du temps entre l'évènement et le témoignage influence bien sûr la mémoire.
- Mais en plus, la notion du temps est différente pour l'enfant. Un évènement récent aux yeux d'un adulte peut paraître lointain dans l'esprit d'un enfant.<sup>36</sup>
- Je vous invite à faire l'exercice de tenter de vous souvenir avec précision la date et le moment d'un évènement particulier, même si cela peut être difficile, vous aurez des repères : après les fêtes de Noël, avant un voyage. Ces repères ne sont pas toujours possibles particulièrement pour les très jeunes enfants puisque leurs souvenirs sont peu nombreux.
- La mémoire de l'enfant n'est pas linéaire dans le temps, il a besoin de soutien pour raconter l'évènement chronologiquement et pour situer dans le temps.

### **❖ La mémoire et les détails périphériques<sup>37</sup>**

- L'enfant se rappelle plus facilement l'évènement spécifique au détriment des détails périphériques qui l'entourent.

---

<sup>35</sup> *R. c. L. (D.O)*, [1993] 4 RCS 419, *R. c. F. (C.C)*, [1997] 3 RCS 1183

<sup>36</sup> Article 4.4 de la LPJ

<sup>37</sup> *R. c. W. (R.)*, [1992] 2 RCS 122

- Par exemple, ne pas se souvenir des vêtements que portait leur agresseur, mais très bien se souvenir qui est l'agresseur.
- Son incapacité à ne pas pouvoir donner des détails sur les éléments secondaires ne signifie pas pour autant que l'évènement est faux.
- La présence d'incohérences sur des évènements secondaires doit être évaluée en contexte lors du témoignage d'enfant.<sup>38</sup>
- Dans le cas d'une série d'évènements similaires, l'enfant peut difficilement distinguer l'un par rapport à l'autre. Il rapportera plutôt un scénario quant à la façon habituelle dont les évènements se sont déroulés.
- Cependant, il se peut que l'enfant ne se souvienne pas de la première fois notamment dans le cas de séduction progressive d'un agresseur.
- Au final, les évènements traumatiques sont mieux conservés que les évènements neutres notamment parce qu'ils sont significatifs, distincts, saillants, suscitent des émotions, surprennent et entraînent des conséquences personnelles.

❖ **Facilité à raconter un évènement par un récit libre plutôt que par des questions fermées**

- L'enfant a plus de facilité à raconter une situation dans le cadre d'un récit libre alors que dans le cadre d'un interrogatoire judiciaire, il est plus fréquent d'avoir recours à des questions fermées.
- L'enfant peut exprimer un souvenir généralement vers l'âge de trois ans. Par ailleurs, son récit sera souvent très court et peu détaillé. Ce qui ne le rend pas moins crédible.

❖ **La perception de ce qu'est la vérité et la suggestibilité de l'enfant**

- Dans certaines circonstances, l'enfant apprend des choses de l'évènement à divers moments par l'entremise de personnes significatives, et ce, de bonne ou mauvaise foi et peut reprendre à son compte ces informations. Maintenant, est-ce que cela peut lui avoir été suggéré? Bien sûr, il faut aussi faire preuve de prudence.
- Vu cette suggestibilité de l'enfant, la précaution s'impose. On doit amener l'enfant à distinguer ce qu'il a réellement vécu de ce qu'on lui a rapporté et qu'il croit vrai.
- Il est difficile pour un enfant de mentir sur un sujet qu'il ne connaît pas, notamment la sexualité.

**Les enfants qui témoignent à la Cour ont souvent une histoire familiale souvent difficile :**

- Exposition au conflit parental, il peut être soumis à un conflit de loyauté
- Abus physique, sexuel ou psychologique
- Négligence de la part des parents aux prises avec des problèmes de consommation ou de santé mentale
- Placements à l'extérieur du milieu familial
- Abandon;
- Parent incarcéré

---

<sup>38</sup> Idem

## **Certains aspects propres à l'enfant doivent être pris en considération**

- Culture
- Personnes issues de l'immigration
- Retards de développement
- Habiletés sociales
- Certains troubles: TDAH, TSA

## **En général**

- L'enfant considère que l'adulte comprend ses réponses.
- Les enfants plus jeunes ne se rendent pas toujours compte qu'ils ne comprennent pas les questions.
- Les enfants plus âgés peuvent craindre d'admettre qu'ils ne comprennent pas.

## **Ainsi, en résumé :**

- Tenir compte de l'âge de l'enfant.
- Notion de temps chez l'enfant qui diffère de celle de l'adulte.
- Les enfants peuvent voir le monde différemment des adultes: il n'est donc guère surprenant qu'ils puissent oublier des détails qui, comme le moment et l'endroit, sont importants aux yeux des adultes.
- Et dans les cas de conflit de séparation, il peut être soumis à des conflits de loyauté.

## **Mais il ne fait jamais oublier :**

### ***Il faut des idées pour concevoir des choses, il faut des mots pour les dire...***

Parfois, les enfants ne disposent pas de tous ces moyens et se retrouvent bien dépourvus devant ce que l'on exige d'eux...

### **Quelques réflexions...**

Il s'est dit et écrit beaucoup de choses sur la parole de l'enfant, sur les témoignages d'enfants, sur la crédibilité que l'on doit ou peut leur accorder.

La fameuse question : les enfants disent-ils la vérité ?

Question à laquelle il est toujours difficile à répondre.

Des spécialistes de l'enfance et du comportement ont étudié le sujet et peuvent mieux que moi répondre à cette question.

Mais la véritable question pour moi et qui demeure essentielle : la valeur de leur parole diffère-t-elle vraiment de celle de leurs parents ?

En effet, cette fameuse question ne se pose-t-elle pas pour tous les témoins ?

À cet égard, je constate quotidiennement, notamment en matière de conflit de séparation, que chacune des parties y va de sa version des faits, trop souvent s'accusant mutuellement de la responsabilité du

conflit, relatant les mêmes faits d'une perspective différente, voire contradictoire, permettant difficilement pour le juge d'avoir un portrait clair de la situation.

Ainsi, sans réellement mentir, chacun témoigne de sa perception des choses, des conséquences de tel ou tel évènement dans sa vie, de ce qu'il perçoit des intentions de l'autre à travers le prisme de sa propre souffrance, de son ressentiment et souvent de sa colère.

Il en est de même pour les enfants.

Ils portent leur propre vérité. Ils témoignent de ce dont ils perçoivent de la crise familiale et ce qu'ils estiment nécessaire pour y mettre fin.

J'ai l'impression que l'on recherche dans le témoignage de l'enfant une vérité que l'on retrouve rarement même chez l'adulte.

Sur cette question la psychologue québécoise Louisiane Gauthier a écrit ceci :

*Dire la vérité exige une rigueur intellectuelle et une autonomie affective que beaucoup d'adultes n'auront jamais.*

De plus, combien d'enfants se seront fait dire par un parent avant le témoignage : oublie pas de dire la vérité ! De quelle vérité parle-t-on ici ?

Récemment je lisais le récit de Neige Sinno qui s'intitule *Triste tigre*, un récit autobiographique qui raconte les abus sexuels dont elle a été victime de la part de son beau-père. À propos du processus judiciaire, elle écrivait ceci :

*Un procès ne permet pas toujours d'établir la vérité. Il permet une confrontation de plusieurs versions d'un même fait, ou série de faits, d'un même évènement, de ses conséquences, de ses enjeux, et parfois de négocier une version commune sinon il appartiendra au juge de décider...<sup>39</sup>*

Elle résume ici, en quelques mots, le sentiment profond que je ressens parfois devant les récits que j'entends en salle de cour.

À la fin, le juge analysera la preuve à la lumière de la règle de droit, appréciera la valeur des témoignages suivant les critères applicables et tentera de rendre une décision fondée sur les faits et le droit. Parfois cette décision incitera les parties à modifier leur attitude et leurs comportements afin de les amener à se centrer davantage sur l'intérêt des enfants. C'est ce que je tente de faire et, de mon point de vue, c'est aussi le devoir du juge devant de telles situations.

Quoi qu'il en soit, je suis toujours consterné de voir à quel point les enfants qui sont coincés au cœur d'un conflit de loyauté sont souvent ceux qui insistent pour témoigner à la Cour et expliquer à quel point un de leurs parents est tout à fait inadéquat et qu'ils veulent couper tout contact avec celui-ci.

La détresse de ces enfants est parfois plus perceptible et intense que celle d'un enfant qui fait le récit de l'abus sexuel dont il a été victime.

---

<sup>39</sup> *Triste Tigre* est un récit, écrit par [Neige Sinno](#) et publié le [17 août 2023](#) aux [Éditions P.O.L.](#) Il s'agit du roman français le plus récompensé en 2023, notamment par le [prix Femina](#), le [prix Goncourt des lycéens](#) et le [prix littéraire du Monde](#). L'écrivaine revient sur l'inceste qu'elle a subi enfant, adoptant le point de vue du bourreau et analysant le viol comme thématique littéraire et politique. C'est le troisième livre de l'écrivaine.

D'ailleurs, ces enfants ont généralement été exposés largement aux conflits, aux paroles blessantes et au dénigrement d'un parent envers l'autre. Ils auront été maintes fois pris à partie, leur témoignage en est généralement une illustration triste, mais éloquente. Il n'est pas rare qu'ils soient au fait des dates de cour, du contenu des procédures, des enjeux que soulève le litige.

Certains d'entre eux portent parfois un mandat, conscient ou inconscient, de s'assurer du bien-être d'un parent dont ils se font le porte-parole. Il n'est pas rare que des enfants rapportent, mot pour mot, les paroles de leurs parents avec la même intonation. À chaque fois j'en suis renversé. Ils donnent l'impression qu'ils doivent porter, du moins en partie, la solution au conflit. Certains en arrivent à croire que s'ils cessent de voir l'autre parent, le conflit prendra probablement fin, semblent-ils croire.

Malgré le malaise que génère chez moi un tel exercice, il n'en est pas moins important pour ces enfants, parfois même essentiel, de venir le livrer devant le Tribunal.

Il arrive parfois que je rencontre des enfants plus résilients, qui posent un regard lucide sur leur situation familiale et dont la sagesse dépasse celle de leurs parents, c'est parfois un levier pour inviter les parents à modifier leur comportement. Mais il faut le reconnaître, cela est plutôt rare, du moins dans les dossiers que je vois.

Souvent, leur témoignage permettra aussi de mesurer l'impact du conflit sur eux et de comprendre davantage leurs besoins permettant ainsi de mieux identifier les mesures à mettre en place pour les protéger.

Au Québec, la Cour d'appel<sup>40</sup> a indiqué que le désir de l'enfant, en matière de garde, constitue un critère déterminant dès l'âge de 12 ans, bien entendu si d'autres facteurs ne viennent pas justifier de ne pas en tenir compte. N'est-ce pas là un poids lourd à porter ?

Dans un contexte de conflit, comment distinguer le désir clairement exprimé d'un enfant et son intérêt supérieur. Cela parfois constitue un réel défi.

Néanmoins, peut-on réellement prétendre rendre justice dans les affaires qui intéressent l'enfant sans permettre à ce dernier d'exprimer librement son opinion, sans créer un climat de confiance où l'enfant peut partager ses craintes, ses rêves, son histoire et ses désirs?

Ceux et celles appelés à prendre des décisions importantes dans la vie de l'enfant, y compris en matière de partage du temps parental, peuvent-ils réellement le faire dans le meilleur intérêt de l'enfant sans entendre l'enfant capable de discernement et sans tenir compte de ce qu'il a à dire?

Je ne le crois pas.

Au contraire, la participation de l'enfant au débat lui permettra (et à toutes les parties d'ailleurs), de s'exprimer, d'être entendu et ultimement d'avoir le sentiment que son point de vue aura été considéré.

Mais surtout, à mon avis un tel exercice constitue l'un des éléments sur lequel est fondée la conviction qu'au terme du processus : justice aura été rendue.

Que ce soit par l'entremise d'un intermédiaire : intervenant social, psychologue, par la voie de leur avocat ou par leur témoignage, la parole de l'enfant doit être entendue et considérée.

---

<sup>40</sup> [2007 QCCA 548](#), paragr. 28, *Droit de la famille – 151284*, [2015 QCCA 983](#),

## **Par conséquent,**

Toute intervention auprès d'un enfant et de ses parents devrait privilégier, lorsque les circonstances sont appropriées, les moyens qui permettent à l'enfant et à ses parents de participer activement à la prise de décision et au choix des mesures qui les concernent.

Par conséquent, le droit de l'enfant de participer au débat dans le cadre d'un litige le concernant est un droit qu'il faut continuer de promouvoir.

Notre responsabilité sera toujours de créer un espace qui permet à l'enfant de s'exprimer librement et en toute confiance.

Par conséquent, nos systèmes doivent constamment s'adapter et tenir compte de l'état de vulnérabilité des enfants pour leur permettre de mieux exprimer leurs besoins et leurs désirs.

Car, au-delà de toute considération, l'intérêt supérieur de l'enfant demeure une question de fait qui globalement doit être analysée du point de vue de l'enfant et non de celui des parents.



## **ATELIERS**

**Gabrielle DOUIEB, Catherine SELLENET, PSYCHOLOGUE, CLINICIENNE,  
DOCTEURE EN SOCIOLOGIE, MASTER DE DROIT, CHERCHEURE ET AUTEURE D'UNE  
TRENTAINE D'OUVRAGES – FRANCE**

### **Atelier #3 : Les enfants exposés aux violences**

Les enfants co victimes de la violence conjugale, Gabrielle Douieb

Pendant longtemps oubliés du phénomène des violences conjugales, il est primordial de s'intéresser aux enfants eux aussi victimes de ces violences. En France, depuis 2022 les enfants sont maintenant considérés comme co-victimes.

Cette exposition aux violences correspond à différentes situations par exemple l'enfant peut voir ou entendre les violences mais aussi il peut entendre parler de ce qu'il s'est passé ou observer les conséquences sur le corps de la victime. Que cette exposition soit directe ou indirecte elle a des conséquences : la violence conjugale est une maltraitance.

Selon l'âge et son niveau de développement, la violence conjugale aura différentes conséquences : difficultés émotionnelles, troubles somatiques, troubles de l'attachement, conflit de loyauté ou de protection (K. Sadlier), difficultés sociales, trouble du stress post traumatique ou encore reproduction de la violence.

Il faut également noter que bien souvent on retrouve un autre type de maltraitance associée (violence physique ou sexuelle par exemple) et qu'il est nécessaire de toujours évaluer cette dimension.

Le travail avec l'enfant devra se faire à plusieurs niveaux : une prise en charge individuelle ou groupale (le groupe étant un outil précieux) mais également un travail sur la parentalité en parallèle de chaque

parent selon le concept de Karen Sadler, la coparentalité étant bien souvent impossible en cas de violence conjugale.

La protection de l'enfant devra toujours être au premier plan et son intérêt supérieur dicter toutes les décisions tant au niveau judiciaire qu'éducatif ou thérapeutique.

**Audrey RINGOT – MÉDIATRICE FAMILIALE ET FORMATRICE – CO-DIRECTRICE DE L'ASSOCIATION AVEC DES MOTS MÉDIATION À LILLE (NORD DE LA FRANCE) – ANCIENNE PRÉSIDENTE DE L'APMF – (FRANCE)**

**Atelier 4 « L'accueil de l'enfant et de son regard sur son expérience de la séparation de ses parents »**



*La Valise des mots :*  
*Groupe d'expression et d'entraide*

Des parents peuvent se séparer et préserver une communication apaisée entre eux et avec leur.s enfant.s.

Mais lorsque le conflit persiste, que les relations se dégradent et que les parents ne parviennent pas à protéger leur.s enfant.s de ce qu'ils traversent, l'enfant peut devenir un témoin impuissant, être déstabilisé et démuné pour exprimer ce qu'il vit, et parfois en souffrir.

En l'absence d'un espace pour accueillir et exprimer ses émotions et ses besoins, cette souffrance de l'enfant peut s'exprimer par des comportements inappropriés ou des passages à l'acte.

Dans ce contexte nous avons conçu **un dispositif destiné à soutenir les enfants et leurs parents** en leur proposant un espace et un temps pouvant leur permettre de mieux vivre cette étape de vie de la famille.

**La Valise des mots** vise 5 objectifs :

- Accueillir l'expression des enfants et des adolescent.e.s à propos de ce qu'ils et elles vivent et comprennent de la séparation de leurs parents.
- Favoriser une meilleure compréhension de ce moment de vie en partageant collectivement leurs expériences, leurs questionnements, et les réponses qu'ils et elles peuvent avoir élaborés jusque-là.
- Les accompagner dans la recherche de leurs propres solutions.

- Soutenir les modalités de la co-parentalité souhaitée par les parents.
- Faciliter un dialogue entre parents et enfants.

Tout en s'amusant !

### **Le dispositif :**

- 2 adultes animent ces ateliers : médiateurs–médiatrice familiales ou formé à l'Approche et la Transformation Constructive des Conflits®, pour animer et soutenir les enfants collectivement, et pour pouvoir soutenir, parfois, un enfant qui peut vivre un moment de tension.
- 4 à 8 enfants réunis par tranches d'âges... mais pas toujours...
- La participation des enfants ou des adolescent.e.s se fait avec leur accord et l'accord de chacun de leurs parents. Ce sont ces derniers qui organisent ensemble les modalités de sa venue aux 4 séances.
- La parole de l'enfant est confidentielle.
- 5 temps jalonnent ce processus :
  - 4 séances de 3 heures :
    - Lors de la 1<sup>ère</sup> séance parents et enfants sont invités pour la pose du cadre puis les parents partent.
    - Lors de la dernière séance, les parents arrivent à mi-séance pour découvrir un message anonyme et collectif conçu par les enfants : chanson, saynète, jeu de piste... Ces créations sont le reflet de ce qu'ils ont découvert et appris durant ces séances.
    - Ils prennent ensuite un temps, en dehors de la présence des enfants, pour répondre collectivement et anonymement aux enfants.
    - Puis un dialogue s'installe...
  - Un 5ème temps constitue, à distance, un retour partagé sur l'expérience de ce processus.

C'est une invitation à parler ensemble de ce que l'enfant et les parents ont vécu, compris, appris durant ces quatre semaines.

### **Nos constats :**

#### **Un processus puissant en ce qu'il va soutenir le pouvoir d'agir des enfants :**

- S'interroger, questionner leurs parents pour mieux comprendre certains événements, s'exprimer librement, se soutenir entre pairs, informer leur parents de leurs besoins identifiés durant ce travail...

### ... Et le pouvoir d'agir des parents :

- Organiser la venue de leur enfant, écouter leur enfant, accueillir les demandes émanant des enfants, engager un dialogue différent en médiation familiale...

**Avec des mots Médiation anime ces ateliers et forme de nombreux professionnel.le.s.**

Courriel : [avecdesmotsmediation@gmail.com](mailto:avecdesmotsmediation@gmail.com) / Site : [www.avecdesmotsmediation.com](http://www.avecdesmotsmediation.com)

Contact : Audrey RINGOT : 06.14.43.05.40 – Eric CORTYL : 06.29.47.19.74 – Marine DESMAZEAU : 06.13.38.11.92

## **Jill KÖNIGS, PSYCHOLOGUE DIPLÔMÉES – CENTRE DE MÉDIATION A.S.B.L.– LUXEMBOURG**

### **Atelier #5 : Espace-enfant : Accompagnement individuel d'enfant lors d'une séparation**

#### **Historique**

L'espace-enfant » est un des services proposés par le Centre de Médiation asbl. au Luxembourg. Pour mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit ce service, on commencera par une petite rétrospective sur l'historique du centre de médiation et la naissance de « l'Espace-enfant » au sein de cette association.

En 1992 un Service d'Informations Juridiques et Sociales a été créée par le Service National de la Jeunesse. Ce service a été mené par Monsieur Jos Bewer et venait combler un besoin d'informations tant pour les adultes que pour les jeunes.

Le service se voyait confronté à des situations, où les personnes rencontraient des difficultés interpersonnelles allant jusqu'à la rupture des liens familiaux et sociaux. Dans l'idée de prévenir cette rupture et d'éviter des procédures intéressantes des enfants devant une autorité judiciaire, deux groupes de professionnels ont été formés à la médiation en 1997 et en 1998 à l'initiative du Ministère et du Service National de la Jeunesse.

En 1998, le Centre de Médiation asbl. a finalement été créé sous forme de projet pilote. Le Centre de Médiation asbl proposait dès lors deux services ; la médiation et le service « Accès aux droits », intégrant les informations juridiques et sociales, plus tard s'y ajoutaient les informations psychologiques.

Après avoir relevé la nécessité d'inclure aussi la parole des enfants dans la séparation de leurs parents et de leur donner une place, le projet de l'espace-enfant a finalement été fondé en 2012. L'objectif primaire était de viser les enfants dont les parents avaient entamé un processus de médiation au sein du Centre de Médiation.

Le dispositif a été mis en place en 2014/15 et a continué d'évoluer avec le temps. Bien que les parents soient toujours informés lors de leur médiation de la possibilité pour leurs enfants de bénéficier de notre service, aujourd'hui les demandes peuvent aussi venir de l'extérieur, via le service « Accès aux droits »,

notre site Internet, les réseaux sociaux, par des connaissances ou encore des services sociaux. Depuis 2021, une forte augmentation des demandes a été observée, passant de 35 enfants en 2021 à 45 en 2022, puis à 65 en 2023.

## **Objectifs et déroulement**

L'objectif de l'espace enfant est de fournir un endroit neutre dans lequel l'enfant peut exprimer son vécu en évitant de refouler ses émotions ou interrogations. Il s'agit aussi de sensibiliser les parents au vécu et aux besoins de leur enfant pour l'aider à mieux vivre la séparation et à trouver sa place au sein d'une nouvelle constellation familiale.

Comme premier rendez-vous on propose de rencontrer le ou les enfants ensemble avec les parents. Cela nous permet de faire connaissance avec l'enfant, sa situation familiale actuelle, mais aussi de leur histoire et de comprendre les attentes relatives de chacun. On explique aussi notre fonctionnement et le déroulement des prochains rendez-vous.

Les prochains rendez-vous se déroulent avec les enfants seuls à un rythme de toutes les deux semaines et une durée de 30 à 60 minutes en fonction de l'âge et des besoins de l'enfant. Pour les fratries on propose normalement des rendez-vous successifs. Occasionnellement on peut aussi proposer des rendez-vous avec la fratrie ensemble si cela semble pertinent.

Les enfants sont encouragés d'exprimer leur vécu et leur ressenti face à la situation à l'aide de différents outils et d'activités. L'expression passe par la parole, le dessin ou le jeu.

On aide les enfants à reconnaître et à exprimer leurs émotions, comme la colère, la tristesse, la culpabilité, les différentes peurs ou encore le soulagement. On essaie aussi de mieux comprendre les dynamiques familiales, en prêtant attention à la place que l'enfant occupe au sein de sa famille ; aux alliances, au conflit de loyauté, à la parentification, l'enfant messenger,... Nous travaillons également avec les ressources de l'enfant et de sa famille. L'objectif est d'activer ces ressources et de renforcer l'estime de soi de l'enfant, afin de lui offrir un soutien global dans cette période de transition.

Après environ 4 à 6 rendez-vous, on propose de revoir l'enfant ensemble avec ses parents. C'est le moment pour faire le point de la situation, de communiquer les réactions et les besoins de l'enfant aux parents et de décider de la suite. Selon l'enfant ceci peut se faire sous forme de messages directs ou passer à travers les psychologues. Les messages sont élaborés ensemble à l'avance et la confidentialité est respectée, à l'exception des situations mettant l'enfant à risque.

Selon les réactions de l'enfant, ses ressources et sa capacité à exprimer ses besoins, il peut être décidé de poursuivre les séances ou de clôturer le suivi. Si la situation dépasse le cadre de l'Espace-enfant, une réorientation vers d'autres services peut être envisagée.

Le service est indépendant de la médiation et ne fait pas de rapports aux autorités judiciaires, garantissant ainsi un environnement de confiance pour les enfants et leurs familles.

## **Bibliographie des outils utilisés**

Divers outils sont utilisés pour aider l'enfant à exprimer ses émotions et à représenter sa situation familiale. Voici une liste de quelques outils utilisés fréquemment dans notre travail avec les enfants pour explorer les émotions, pour représenter les dynamiques familiales ou encore pour renforcer leur estime de soi et leurs ressources personnelles:

## **Outils pour explorer les émotions et pensées et aider à les exprimer**

- Gammer, C. (2006). **Le Bonhomme des émotions**. Un outil utilisé pour aider les enfants à reconnaître et exprimer leurs émotions.
- **Roue des émotions pour enfants**. Un outil permettant aux enfants d'explorer et de comprendre leurs émotions à travers des jeux et des activités pratiques.
- Lallemand, A. (2017). **Gaston, le Coffret des émotions**. Paris : Éditions Fleurus. Ce livre interactif accompagne les enfants dans la reconnaissance de leurs émotions.
- **Carte de smileys**. Un support pour aider les enfants à identifier et partager leurs ressentis à travers des icônes et des symboles.
- **Le Volcan des émotions**. Un outil pratique pour aider les enfants à comprendre et gérer leurs émotions telles que la colère et la frustration.
- **Le nuage des pensées**. Outil créatif pour aider les enfants à transformer leurs pensées anxieuses en pensées positives.

## **Outils pour explorer et représenter les dynamiques familiales**

- Vogt, M. (2015). **Famille Erdmann**. Manfred Vogt Spieleverlag. Ce jeu thérapeutique permet aux enfants de représenter symboliquement leur famille.
- Gammer, C. (2006). *Thérapie systémique pour enfants* : **La maison de mes rêves**. Un outil thérapeutique pour permettre aux enfants de représenter symboliquement leur foyer idéal et explorer les dynamiques familiales.

## **Outils pour renforcer les ressources personnelles**

- **ABC des ressources**. Un exercice permettant aux enfants d'identifier leurs propres ressources personnelles.
- **Journal intime positif pour enfants**. Un outil pour favoriser la réflexion personnelle et renforcer l'estime de soi chez les enfants
- Felhofer, A., Klier, C., & Galliez, C. (2020). **Thérapie-Tools : Estime de soi chez l'enfant et l'adolescent**. Paris : Dunod. Un ouvrage pour travailler l'estime de soi à travers des activités créatives et thérapeutiques.
- Neumeyer, M. (2018). **Positive Psychologie für Kinder und Jugendliche: Karten mit Übungen**. Stuttgart : Klett-Cotta. Cet ensemble de cartes propose des exercices basés sur la psychologie positive pour aider les enfants à développer leurs compétences émotionnelles et sociales.

## **Jeux de sociétés thérapeutiques**

- Vogt, M., & Vogt-Stitzler, F. (2015). **Heute hier, morgen dort**. Manfred Vogt Spieleverlag. Un jeu conçu pour aider les enfants à comprendre et à gérer les situations de séparation et de recomposition familiale.

- Vogt, M., & Vogt-Stitzler, F. (2010). **Fühlen, Handeln, Reden**. Un jeu thérapeutique pour encourager les enfants à exprimer leurs émotions et à communiquer de manière constructive dans des situations de conflit familial.

#### **Littérature sur les familles et la séparation**

- Raison, G., & Le Huche, M. (2009). **Ma super-famille**. Paris : Flammarion Jeunesse, Père Castor. Cet album jeunesse explore avec humour les dynamiques des familles modernes, destiné aux jeunes lecteurs à partir de 3 ans.
- Zacharias-Hellwig, J. (2021). **La nostalgie de la petite orange**. Papierfresserchen. Ce livre pour enfants aborde les émotions liées à la séparation parentale à travers l'histoire de Petit Orange.

