

Migrer fait partie du monde contemporain. Une situation complexe et parfois traumatique qui touche de plus en plus d'enfants nés ici ou qui ont migré seuls, avec leurs parents réfugiés ou encore les enfants de couples mixtes, expatriés et de manière plus générale tous ceux qui ont traversé plusieurs mondes. Comment mieux comprendre ce que vivent ces enfants et adolescents pour les accompagner dans ces contextes multiculturels ? Comment mieux comprendre le devenir parents en exil et les vulnérabilités contextuelles ? Comment en tant que professionnels de la petite enfance, de l'école, du social, de la justice, du soin pouvons-nous aider ces enfants et leurs familles à transformer l'adversité en nouvelle chance ? Marie Rose Moro et Rahmeth Radjack en proposent un nouveau paradigme pour construire collectivement une perspective transculturelle qui abrase les clivages et les hiérarchies de valeurs entre différents mondes, celui de la langue, des familles, des cultures...

Marie Rose Moro est professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université Paris Cité (www.marierosemoro.fr), cheffe de service de la Maison de Solenn-Maison des adolescents de Cochin (Paris), fondatrice des consultations transculturelles pour les migrants et leurs enfants en Europe et Présidente de l'Association Internationale d'Ethnopsychanalyse. Elle est directrice de la revue transculturelle *L'autre, Cliniques, Cultures et Sociétés*.

Rahmeth Radjack est pédopsychiatre à la Maison de Solenn-Maison des adolescents de Cochin (Paris) et chercheuse en psychiatrie transculturelle.

yapaka.be

Coordination de la prévention
de la maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



ACCUEILLIR LES ENFANTS MIGRANTS ET LEURS PARENTS

Marie Rose Moro
Rahmeth Radjack

Accueillir les enfants migrants et leurs parents

*Marie Rose Moro
Rahmeth Radjack*

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

Directrice de collection : Claire-Anne Sevrin assistée de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont, Audrey Heine et Habiba Mekrom.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'Enseignement, Administration générale de l'Aide à la Jeunesse, Administration générale des Maisons de Justice, Administration générale du Sport, Administration générale de la Culture et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de projets : Alexandra Adriaenssens, Mathieu Blairon, Nicole Bruhwylter, Louise Cordemans, Olivier Courtin, Jean-Marie Delcommune, Anne-Marie Dieu, Marleine Dupuis, Ingrid Godeau, Françoise Hoornaert, Farah Merzguioui, Perrine Molter, Géraldine Poncelet, Nathalie Van Cauwenbergh, Françoise Verheyen.

Comité directeur : Frédéric Delcor, Freddy Cabaraux, Quentin David, Valérie Devis, Annie Devos, Alain Laitat, Laurent Monniez, Raphaël Noiset.

Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.
Février 2023

Introduction	5
Un regard transculturel	9
Les enfants migrants ont aussi des parents	11
Les bébés de couples mixtes, les bébés nés en expatriation, les bébés et leurs nounous	12
Faire famille : des bébés dans des familles de plus en plus diverses	15
Parler sa langue maternelle à ses enfants	16
Pendant l'enfance et l'adolescence : apprendre à se raconter des histoires et à se métisser	19
La vulnérabilité transculturelle spécifique des enfants migrants	21
La question essentielle de l'école et des lieux de socialisation des enfants	25
La diversité culturelle et linguistique des enfants en Europe reconnue comme une valeur à cultiver	26
Une histoire de tous les jours : Makan, la douleur de l'échec	29
Les adolescents : des constructions identitaires complexes	33
Racisme et discriminations	37
Comment la vulnérabilité peut se transformer en créativité et en nouvelles compétences	39
Comment faire avec tout enfant de migrants	41
Un jeune non accompagné	45
Une famille réfugiée	46
Un enfant ou un adolescent qui vient d'arriver	48
Comment faire avec un enfant qui souffre sur le plan psychologique ?	53
Un contre-transfert culturel qui appartient à tous ceux qui rencontrent les migrants	57
Conclusion : aider les enfants tels qu'ils sont	59
Bibliographie	60

Introduction

Migrer fait partie du monde contemporain : de plus en plus de femmes accouchent loin de leur pays d'origine, et de plus en plus d'enfants naissent sur un territoire différent de celui de leurs parents. Une situation complexe pour tous – stress, problèmes sociaux, barrière de la langue, discriminations, préjugés, racisme... – qui peut pourtant, grâce à un changement de regard de la société et d'un accompagnement adapté de tous les professionnels qui entourent les familles et leurs enfants, devenir une véritable chance pour eux d'abord et pour nous aussi.

Dans la littérature internationale, on entend, par « enfants migrants », les enfants de première génération (ceux qui ont changé de pays encore mineurs) et ceux de seconde génération (ceux qui sont nés dans le pays où ont migré leurs parents). La proportion d'enfants issus de l'immigration ne cesse d'augmenter, ils représentent 9,4 % de la population européenne, soit 47,3 millions de personnes. Dans le monde entier, la moitié des réfugiés sont des enfants (HCR, 2021) et près de 50 millions d'enfants ont été déracinés – 28 millions d'entre eux chassés de chez eux par des conflits et des millions d'autres poussés à migrer dans l'espoir de trouver une vie meilleure.

Souvent traumatisés par les conflits et la violence qu'ils fuient, ils sont confrontés à d'autres dangers, dont les risques des traversées, la malnutrition et la déshydratation, la traite des êtres humains, l'enlèvement et même le viol et le meurtre. Dans les pays qu'ils traversent, et même une fois arrivés à destination, ils sont souvent victimes de xénophobie et de discriminations (Unicef, 2016). Douze mille neuf cent quarante-cinq enfants réfugiés arrivent en France et quatre mille neuf cent soixante en Belgique (Unicef, 2018). L'immense majorité des réfugiés trouve un

accueil – souvent précaire – en Asie (50 %) et en Afrique (32 %). L'Europe ne participe qu'à la marge à l'accueil des exilés de la planète : seuls 14 % d'entre eux y ont trouvé refuge. Quatre cent mille cent trente enfants ont demandé l'asile en Europe en 2018 (*ibid.*). Et, à ces enfants déracinés, il faut ajouter les enfants de la seconde génération qui, même si les problématiques sont un peu différentes, comme on le verra, partagent la condition de migrants.

En France, 17 % des enfants de moins de 18 ans sont enfants migrants (Insee, 2021). Parmi ces enfants, on trouve des enfants de deux parents étrangers, des enfants de couples mixtes et des enfants migrants de première génération. En proportion, la France a donc presque le double d'enfants migrants que la moyenne européenne, mais les moyennes sont aussi élevées en Belgique et encore plus au Luxembourg. La moitié seulement des bébés nés en Belgique en 2020 avait une mère d'origine et de nationalité belges : près de 23 % des nouveau-nés avaient une mère d'origine belge et près de 25 % une mère de nationalité étrangère (Statbel, 2021). D'après les données de la BCSS, en 2016, la population belge totale se composait de 69,8 % de natifs (nés en Belgique de parents également nés en Belgique), de 16,5 % d'immigrés de la première génération et de 13,7 % d'immigrés de la deuxième génération. Au total, en Europe, un enfant sur trois a au moins un parent qui vient d'ailleurs. Ce sont donc ces enfants migrants que nous allons étudier, enfants qui sont de plus en plus nombreux dans les pays où ils vivent et où ils sont nés pour la plupart.

Car accoucher loin des siens est de plus en plus fréquent. Une femme sur cinq qui accouche en France (la proportion est à peu près la même en Europe) est une femme migrante. La migration, d'autant plus lorsqu'elle est récente et que le couple est isolé, induit une rupture avec les repères antérieurs. De plus, le risque de psychopathologie est augmenté chez les migrantes, notamment la dépression du

pre- et post-partum qui concerne entre 38 % et 50 % des femmes migrantes, avec un surrisque d'autant que la migration est récente. Les états de stress post-traumatique complexes sont également surreprésentés. D'où la nécessité de comprendre et d'agir.

Un regard transculturel

Les études (Moro, 2020) et la clinique montrent qu'il est important de prendre en compte les représentations culturelles des parents, leurs manières de penser, les besoins de leurs bébés et leurs manières de faire. Est aussi démontrée l'importance de reconnaître et de soutenir les compétences individuelles, familiales, sociales et culturelles de ces parents et les liens qu'ils ont avec leurs appartenances et communautés, pour mieux les aider à être parents et à faire grandir leurs bébés.

Par ailleurs, l'arrivée, ces derniers mois, de réfugiés d'Ukraine a soulevé beaucoup d'empathie de la part des particuliers et des États (même si ces derniers ont vite laissé aux ONG et aux bénévoles le soin de s'occuper d'eux) et a révélé des hiérarchies qui existent toujours entre les réfugiés : certains sont beaucoup « plus bienvenus » que les autres. L'on pourrait même dire, avec une pointe d'ironie, que les migrants ne sont pas bienvenus dans les faits, sauf exception. Cet élan de générosité à l'égard des Ukrainiens pris dans la guerre a mis en évidence l'épuisement des bons sentiments individuels, les préjugés, mais aussi les erreurs qui peuvent être faites au nom de cette générosité qui repose plus sur des sentiments que sur des faits et une responsabilité collective.

La perspective transculturelle que nous défendons ici et qu'il nous semble nécessaire d'appliquer à tous les enfants et adolescents, qu'ils arrivent ici avec leurs parents ou seuls, ou qu'ils naissent sur le sol d'accueil de leurs parents (enfants de seconde génération), pourrait se résumer ainsi : il nous faut faire une hypothèse bienveillante face à leur altérité pour établir un lien humain authentique qui ne mette pas de condition ni à l'accueil ni au statut d'enfant. Il ne s'agit pas de bienveillance au sens d'une empathie et de bons sentiments qui s'épuisent à la première déconvenue, mais

Les enfants migrants ont aussi des parents

d'une bienveillance au sens philosophique du terme, l'autre et moi, nous nous valons, nous avons le même statut. Comme le dit si bien Ricœur, le plus court chemin vers l'autre, c'est moi-même. Cette bienveillance est la condition même de l'interaction, de la rencontre et de la possibilité pour les enfants de développer leurs compétences et leur humanité singulières. Et ces enfants migrants ont des parents qu'il faut, eux aussi, regarder autrement.

Être enceinte, s'occuper des bébés, devenir parent, c'est, depuis toujours et en tout lieu, une activité qui mobilise les êtres dans leur intimité, mais aussi le couple, la famille, la société. La manière dont on s'occupe des bébés varie donc beaucoup d'un pays à l'autre, d'une culture à une autre. Il n'y a pas une bonne manière de faire et une mauvaise, les bébés vont bien quand leurs parents vont bien et se sentent considérés comme de bons parents dans leur environnement et par la société où ils sont. Il est donc important de ne pas « pathologiser » ce que l'on ne connaît pas, mais, au contraire, de se familiariser avec ces différents styles d'interactions parents-bébés pour porter les parents, peu importe d'où ils viennent. Il s'agit de les soutenir dans leurs manières de faire, de leur permettre d'être de bons parents, à leur façon.

Plusieurs anthropologues ont centré leur travail sur l'enfance dans une démarche de prévention psychologique précoce et ont vu ces parents autrement. C'est le cas de Stork (1989) qui, travaillant dans la banlieue parisienne, fut frappée par la mauvaise santé de la petite enfance et par la massivité des troubles de l'adolescence, qu'elle relia à un malaise des sociétés industrialisées et aux aléas de l'éducation des enfants dans ces sociétés modernes. Elle forma alors l'idée de comparer les pratiques de maternage dans différentes cultures. Ses observations sont sous-tendues par deux postulats : « Les conceptions que les adultes d'une société donnée se font du développement et de la santé du jeune enfant influent sur leur comportement et sur le type de soins qu'ils donnent à celui-ci. Les styles d'interactions ainsi déterminés, entre les adultes et les jeunes enfants, influent sur le développement et la socialisation de ces derniers » (Stork, *ibid.*, p. 14).

En Inde du Sud, elle adopta une méthodologie « globale » étudiant le lien mère-enfant dans son contexte : étude des textes anciens, observation directe des interactions entre une mère et son bébé, enregistrement filmique des soins de la petite enfance. Avec la même méthode de microanalyse, elle compara des scènes de toilette du bébé dans une famille traditionnelle française, dans une famille soninké du Mali vivant à Paris et dans une famille hindoue en Inde. Elle obtint deux différences principales : les interactions entre les mères d'ici et les enfants sont plutôt distales, c'est-à-dire qu'elles passent surtout par la voix et le regard et, donc, la mère reste à distance de son bébé. En Inde, elles sont au contraire plutôt proximales, par le toucher et les échanges corporels ; les bébés sont très stimulés et bercés avec des rythmes rapides. De même, la mère

migrante soninké du Mali stimule son bébé en privilégiant massivement les mouvements rythmés et avec une grande richesse de contacts tactiles. Soulignons l'importance des stimulations psychomotrices effectuées par la mère avec des mouvements corporels caractérisés par un rythme soutenu aussi bien pendant le portage, le bercement ou le massage... et leur importance pour la structuration psychique de l'enfant.

Cette multiplicité des manières de penser et de faire vaut pour les familles migrantes, mais aussi pour tous ceux qui, pour une raison ou une autre, sont confrontés à la diversité.

Les bébés de couples mixtes, les bébés nés en expatriation, les bébés et leurs nounous

Ainsi, les bébés qui naissent dans des familles formées par des couples mixtes. Dans ce cas, chacun se représente le bébé d'une certaine façon, son être, ses besoins, sa place, ses appartenances non pas seulement en termes individuels, mais aussi collectifs. Chez nous, chez vous... Et, souvent, il est nécessaire de créer un troisième espace qui transcende, mais aussi métisse ces appartenances et ces manières de voir, et de composer avec un rapport de force constant qui peut apparaître dans des moments de crise. Parfois, pour éviter le conflit d'appartenance, on choisit un troisième espace différent des deux autres où on espère repartir de nouveau. Mais, dans ce troisième lieu, on projette aussi nos fantasmes individuels et collectifs ; on emmène aussi ses bagages. Parfois, on les met sous le lit pendant un temps, le temps de la passion qui abrase les appartenances, mais le temps du quotidien va ramener les préoccupations : avec un bébé, on ne fait pas comme ci, on fait plutôt comme cela... Un garçon doit être circoncis et une fille doit porter des boucles d'oreilles dès sa naissance... Le métissage dans le couple l'oblige à anticiper et à négocier ce qui pourrait faire problème pour les enfants ou pour

les familles. Cette période autour de la naissance de l'enfant est le moment propice pour faire ce travail de métissage qui va s'inscrire dans le corps de l'enfant. Jusque-là, il s'agissait d'une juxtaposition entre des êtres et des mondes dans le couple mixte, chacun pouvait garder pour lui ce qui lui était nécessaire et ne partager ou ne rendre public que ce qu'il décidait. L'enfant du couple mixte incarne ce métissage et contraint à le penser et à le faire vivre.

Le métissage du couple peut concerner les origines culturelles ou sociales de chacun, mais aussi les croyances religieuses ou idéologiques. Dans toutes ces appartenances, il y a des différences, parfois elles semblent petites, voire infimes, d'autres fois, elles semblent importantes ; mais ceci est une illusion d'optique, les différences, petites ou grandes, ont les valences qu'on projette sur elles. Lors de la rencontre, ces différences peuvent apparaître comme secondaires aux yeux de l'homme et/ou de la femme, mais, lors d'un moment de crise ou d'un moment jugé comme signifiant pour l'un ou l'autre, à l'arrivée d'un enfant ou lors d'une séparation, ces différences deviennent très grandes, car elles sont investies comme telles par les deux personnes engagées dans un moment différent de la relation. De même, ces différences peuvent être vues comme importantes par l'entourage alors que le couple peut négocier harmonieusement jusqu'au moment où le regard des autres devient significatif pour l'un ou l'autre. Il ne s'agit pas seulement de différences anthropologiques ou religieuses, mais de représentations ontologiques ou de manières de faire qui constituent le système de sens porté par des êtres et donc remanié par des sentiments et des conflits. Le prénom des enfants est souvent le théâtre de ces discussions et de ces peurs de l'autre. Faut-il donner un prénom maghrébin lorsque l'enfant naît dans un couple mixte franco-maghrébin par exemple ? La question se pose d'abord dans le désir des parents, mais ensuite les parents vont y intégrer le regard social qui peut être stigmatisant. Avoir un prénom du Maghreb peut être en

Europe, encore aujourd'hui, stigmatisant, surtout pour les garçons. Des études récentes faites sur les noms et prénoms donnés en France et au Québec montrent que, malgré « l'ouverture du marché des prénoms » peu de Français inscrits dans une tradition familiale chrétienne puisent dans le registre des prénoms français connotés comme musulmans, et peu de musulmans de naissance choisissent pour leurs enfants des prénoms chrétiens. Alors la question se pose forcément dans un couple mixte où chacun peut être de tradition différente, par exemple, catholique et musulmane, même non croyant ; il s'agit ici d'appartenances sociales au sens large.

Or il est bien d'autres situations de métissages au sens où nous l'avons défini : les enfants de familles expatriées, par exemple, qui traversent des univers culturellement, socialement, linguistiquement différents, doivent aussi effectuer un travail de lien et même si leurs parents tentent souvent de maintenir du semblable et du familier (on continue à parler la langue familiale autour d'eux à la maison et parfois à l'école, même si à l'extérieur on parle une autre langue). Cependant, les bébés vont être parfois confiés à des nounous du pays où vit la famille, nounous qui, elles, peuvent avoir des représentations différentes de la manière dont on doit agir avec un bébé, de sa nature, de ses besoins et de la manière dont on le calme ou on le soigne. Ceci est rarement étudié, de même que le rôle des nounous de cultures différentes de celles des mères en France ou en Belgique l'est très peu. On considère implicitement que la nounou ne transmet pas sa culture en même temps que les soins du quotidien. Or elle transmet par la langue ou même sans parler la langue, par les soins au quotidien, par sa manière de faire avec le bébé, par son rapport au corps du bébé, toute une vision du monde et du bébé dans ce monde. Elle établit avec lui des interactions selon un style qui façonne le bébé d'une manière différente de celle de sa mère. Le bébé intègre alors les deux styles et prend dans chacun des systèmes interactifs ce qu'il peut

prendre, il se métisse en général harmonieusement. Parfois, il y a des hiatus ou des contradictions. La nounou ne transmet pas seulement des valeurs et des modalités culturelles, elle les transmet dans un climat affectif qui lui aussi importe beaucoup. Je me souviens de ce bébé de neuf mois gardé en France par une nounou portugaise et qui présentait une dépression suffisamment intense pour que ses parents constatent un changement brutal de son comportement, des régressions dans le développement du bébé et un repli. Rien ne semblait expliquer cette dépression qui n'a pris sens que lorsque j'appris que la nounou venait de perdre sa mère et se sentait profondément triste. Une exploration plus fine montra que la nounou avait investi ce bébé comme un confident à qui elle pouvait dire et chanter sa détresse et son deuil. Pourtant, j'ai dû chercher beaucoup pour comprendre, car personne ne m'avait parlé spontanément de cette nounou et de cette tristesse transmise. Au-delà de ces situations particulières, les bébés portés par des nounous du monde où on est expatrié vivent des expériences de métissages qui les relient à ce monde où ils ont grandi. Ils sont reliés à lui par l'affect et le sensoriel, parfois aussi par les mots de la nounou. L'attachement à la nounou et, par là même, à ses appartenances se situe en deçà des mots le plus souvent.

En fait, on est dans un monde où les familles se transforment beaucoup par choix ou par nécessité.

Faire famille : des bébés dans des familles de plus en plus diverses

Il existe ainsi des familles monoparentales, le plus souvent des mères seules, mais parfois également des pères seuls qui doivent négocier avec leurs propres représentations de ce qu'est une famille et des besoins des enfants. Ici, le parent seul doit jouer plusieurs rôles, ce qui suppose qu'il modifie aussi ses propres représentations pour assumer ces fonctions et s'aider de l'entourage pour le faire.

De plus en plus dans nos sociétés, rejoignant par là d'autres sociétés dites traditionnelles, la procréation et la filiation sont dissociées du fait des nouvelles filiations ou des nouvelles constellations familiales : les enfants nés par procréation médicalement assistée (PMA), les enfants de couples homoparentaux... Autant de situations qui nous rappellent ce que l'anthropologie dit avec vigueur, à savoir que la parenté est d'abord culturelle et pas seulement biologique. Le culturel prévaut sur le biologique et lui donne sens. Dans ces situations, les bébés sont accueillis dans une famille qui, elle, doit effectuer un travail de tissage, relier cet enfant au couple, à la famille et au groupe par les sentiments et les représentations, et pas seulement par ce qui serait « naturel car issu du biologique », qui serait donné et s'imposerait à nous. Ces nouvelles filiations ont non seulement montré que procréation et filiation pouvaient se dissocier dans notre monde contemporain, mais elles ont entraîné aussi des modifications de la notion de père et de mère. Ces « nouveaux bébés » sont des enfants d'aujourd'hui et de demain et transforment les parents et la parentalité contemporaine.

Parler sa langue maternelle à ses enfants

Cette période de la toute petite enfance avec le premier chapitre de la grossesse qui s'inscrit dans les générations qui nous ont précédés est donc un moment privilégié pour construire le lien parents-enfants d'une manière sécuritaire, plurielle et qui respecte les singularités et les histoires des parents dans leur contexte. Cette pluralité pour les bébés est une chance, à condition d'assumer cette pluralité à un niveau collectif et d'en permettre la déclinaison individuelle et intime. Ainsi, respecter la langue première des enfants, aider leurs parents à la transmettre, respecter les manières de penser et de faire des parents migrants avec les bébés, c'est un axe essentiel de la prévention précoce en situation migratoire. Et, s'il y a plusieurs langues à la maison, cela lui fera du bien qu'on lui parle toutes les

langues qui constituent son environnement et qui le constituent. Chacun pourra parler la langue qu'il veut à l'enfant, sans contrainte et en fonction de son envie de communiquer. On voit apparaître des fausses recommandations, comme chacun doit parler sa langue et ne jamais changer. Tout cela n'est que préjugé. On peut changer de langue à l'envi, les mélanger... Toute forme de plurilinguisme fait du bien à l'enfant, la seule chose qui peut lui faire du mal, c'est la hiérarchie entre les langues.

Cette langue maternelle est précieuse au début de la vie et tout au long du développement de l'enfant. À l'école, elle est nécessaire, car investir la langue de l'école suppose de s'appuyer sur le langage et sur sa langue maternelle, ce qui est rarement fait dans la mesure où on confond l'objectif (apprendre la langue de l'école) et les moyens (avoir envie de le faire en s'appuyant sur son désir de langue qui passe par sa première langue). À la période de latence autour de 6 ans, il faut continuer à parler sa langue maternelle à l'enfant, même si, à cet âge, on n'aime pas la différence et on n'aime pas que ses parents ne parlent pas la même langue que les parents de ses amis. Puis à l'adolescence, période où on assume plus facilement une singularité, voire on la revendique, les enfants reprochent parfois à leurs parents de ne pas leur avoir appris la langue de la famille. On le voit tout au long de la vie du bébé, de l'enfant et de l'adolescent, il importe que les parents parlent leur langue maternelle, cela fortifie leurs enfants qui, eux, vont avoir des attitudes différentes en fonction de leur développement.

Ce respect de la diversité culturelle et des compétences propres des parents permettra ensuite à l'enfant de faire sa place avec sécurité dans le monde d'accueil de ses parents, qui deviendra son monde à lui.

Pendant l'enfance et l'adolescence : apprendre à se raconter des histoires et à se métisser

L'enfant de migrants doit apprendre à vivre en passant du dedans de la maison au dehors, c'est-à-dire à intégrer la culture transmise par les parents et celle de la société d'accueil. Il doit apprendre à se sentir le même quand il passe de l'un à l'autre, apprendre à se raconter tel qu'il est, à se métisser. Cette situation entraîne de la vulnérabilité, car elle nécessite d'intégrer des codes et des logiques différentes, sans hiérarchie. Mais, si l'enfant apprend à les maîtriser, cette pluralité devient source de créativité, dans la mesure où il va alors maîtriser plusieurs codes. Les parents doivent se sentir légitimes pour transmettre leur propre monde et favoriser le métissage de leurs enfants, qui apprendront à se mouvoir à l'extérieur, sans l'aide de leurs parents, mais en s'appuyant sur eux.

Parfois, les enfants de migrants deviennent les parents de leurs parents dans la mesure où ils se meuvent à l'extérieur avec plus d'aisance qu'eux et qu'ils maîtrisent souvent mieux qu'eux la langue du nouveau pays. Pourtant, l'un des facteurs protecteurs des enfants de migrants est la représentation qu'ils ont de leur langue maternelle (Moro, 2012). Plus ils la connaissent (et donc plus ils sont bilingues, voire, parfois, plurilingues dans certaines familles ou dans les couples mixtes) ou, du moins, plus ils ont une bonne représentation de cette langue maternelle, plus leur estime d'eux-mêmes sera bonne, plus ils pourront apprendre leur langue seconde, se sentir légitimes dans l'apprentissage de celle-ci et être de bons élèves heureux à l'école. D'où, une fois de plus, l'importance qu'il faut donner à cette langue maternelle et à sa valorisation aussi bien à

La vulnérabilité transculturelle spécifique des enfants migrants

l'école que dans la société. Trop souvent, les enfants comme les parents s'approprient les représentations négatives de leur langue maternelle et de leur altérité, ce qui provoque de véritables blessures de l'estime d'eux-mêmes et leur fait renoncer à ce trésor qu'est une langue maternelle.

Pour comprendre ces constructions identitaires, nous avons proposé avec Golse (2017) d'ajouter, aux différents axes de la filiation (juridique, biologique et symbolique), la filiation narrative, c'est-à-dire la manière dont l'enfant se raconte son histoire. L'enfant a besoin d'histoire aussi bien pour exister, pour apprendre, pour grandir, pour vivre tout simplement. C'est cette histoire que les enfants de migrants doivent se construire comme tous les enfants, mais en y incluant de nombreux défis spécifiques. Ces enfants appartiennent à deux cultures, ils ont donc des affiliations multiples et doivent les métisser. Ils peuvent éprouver de la honte d'avoir des parents « différents » de ceux de leurs amis et de leurs pairs, surtout pendant la période de latence, car les adolescents valorisent davantage la singularité, mais les enfants n'aiment pas la différence, ils veulent être comme leurs camarades, en tous points.

Par ailleurs, ils peuvent se sentir accablés par les attentes élevées de leurs parents car c'est sur eux que repose la réussite du projet migratoire : « J'ai migré pour que mes enfants réussissent. » Parfois, surtout pour les filles, leur autonomie est limitée, ce qui est difficile à accepter dans un monde d'accueil qui est beaucoup plus égalitaire entre filles et garçons. Parfois, ces enfants de migrants sont contraints de jouer le rôle « d'enseignant », « d'assistante sociale » ou de « traducteur » de leurs parents. Ils doivent parfois gérer la culpabilité induite par la vulnérabilité des parents migrants. Ces enfants, appartenant à des minorités, doivent aussi affronter les préjugés qui pèsent sur eux, en particulier à l'adolescence (Akhtar in Moro et Welsh, 2022, p. 109-124). Et, enfin, tout au long de leur développement, ils doivent défendre le fait d'appartenir au monde d'ici, ce qui ne va jamais de soi.

Ainsi, il est difficile de dire que les enfants de migrants ne constituent pas une catégorie à risque, un groupe vulnérable qui se heurte aux lieux de socialisation, puis à l'école, de manière parfois violente. L'école est alors pour eux un lieu qui sécrète de la souffrance, du doute et une expérience de perte des rêves et illusions de réussite individuelle et collective. Les transmissions parentales portent les enfants eux-mêmes. Mais, s'ils ne peuvent pas s'inscrire dans ce projet, si l'école ne leur devient pas familière et légitime, alors la douleur et la déception sont d'autant plus fortes. Apparaît un ressentiment par rapport à ce monde extérieur qui, décidément, ne les reconnaît pas et les oblige à rester en marge, comme leurs parents. L'élément qui devrait nous alerter le plus, c'est le fait que les difficultés s'aggravent pour la seconde génération alors que ces enfants sont nés dans les pays d'accueil respectifs et que la question de « l'intégration » ne devrait plus se poser. Ils sont nés ici, ils sont d'ici et pour la grande majorité resteront ici.

Ainsi, sur le plan épidémiologique, il a été démontré que le taux de prévalence des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent est de 20 % en moyenne dans une classe d'âge (OMS, 2020). Les études qui s'intéressent à la santé mentale et pas à la souffrance psychique exprimée trouvent des résultats en termes de bien-être encore plus alarmants. À titre d'exemple, on peut citer le mal-être des adolescents dans le monde qui peut atteindre jusqu'à 25 % d'une classe d'âge en fonction des critères utilisés (Moro et Brison, 2019). Ces taux sont très élevés et sont retrouvés en France également entre 10 % et 20 % en fonction de l'âge. Aux USA, ils sont plus élevés chez les enfants noirs que chez les

autres. De plus, ces taux ont été aggravés par la pandémie de Covid-19 et ses effets sur les parents et les enfants les plus vulnérables.

À la première génération, des études concordantes montrent que la prévalence au cours de la vie de la plupart des troubles mentaux était d'environ 35 % plus élevée chez les enfants migrants de deuxième génération que chez les autochtones. Les études ont montré des taux particulièrement élevés de dépression, d'anxiété et de stress post-traumatique, de troubles du sommeil et des idées suicidaires qui pourraient être dus à des vulnérabilités psychologiques particulières chez les enfants de migrants (Moro et Radjack, 2022). Plusieurs déterminants de la vulnérabilité spécifique transculturelle ont été trouvés : 1° exposition à la violence ; 2° deuils et séparations liées à l'expérience migratoire ; 3° stress acculturatif ; 4° nécessaire adaptation au cadre culturel, à la langue ; 5° conditions de vie précaires. La dépression, quant à elle, est plus spécifiquement corrélée à l'expérience d'accueil : mieux les enfants et les familles sont accueillis, meilleure est leur santé mentale.

À la seconde génération, la littérature retrouve une prévalence des troubles psychiatriques plus élevée chez les enfants de migrants de plus de 35 % avec plus de 30 % pour les troubles dépressifs et autour de 40 % pour les troubles anxieux et le syndrome post-traumatique. On retrouve aussi dans la littérature des comorbidités psychiatriques plus importantes chez les enfants de migrants (*Ibid.*). Une étude rétrospective sur plus de 9.000 enfants de migrants montre des taux supérieurs aux autochtones chez les garçons pour le post-trauma et le stress, pour les troubles bipolaires, la dépression, les troubles émotionnels et les troubles du comportement. Chez les filles, cette surreprésentation concerne le stress aigu et le post trauma mais aussi les troubles qui s'expriment par le corps. D'où le concept qui émerge de cette littérature de manière consensuelle, celui de vulnérabilité psychique de l'enfant et

de l'adolescent liée à la situation transculturelle et que nous appelons vulnérabilité spécifique transculturelle qui peut s'exprimer de manière un peu différente à la première et seconde génération. Cette vulnérabilité s'exprime aussi bien à l'école que dans le dispositif de soins. Cette vulnérabilité psychique observée est associée aux disqualifications parentales liées à la situation et au stress migratoires, au risque de conflit intergénérationnel, au clivage entre les mondes d'appartenance des enfants, aux discriminations subies. L'enfant doit négocier entre deux cultures et trouver ses propres modalités de métissages ce qui passe par des moments de fragilité. Cependant, cette vulnérabilité n'est pas systématique, elle varie dans les différents pays d'accueil, elle dépend aussi des pays d'origine et des préjugés sur ces origines, des discriminations vécues, de l'histoire personnelle, familiale et collective. Pour la comprendre, il faut prendre en compte la situation transculturelle telle qu'elle est vécue par les enfants de migrants.

La question essentielle de l'école et des lieux de socialisation des enfants

La diversité culturelle de la société se reflète dans l'école et dans tous les lieux où les enfants se socialisent. La ségrégation des enfants de migrants socialement défavorisés cause une concentration, car ils se retrouvent dans des écoles désertées par les enfants autochtones plus favorisés qui, eux, peuvent plus aisément trouver des stratégies pour éviter certaines zones, certaines écoles, voire certaines classes. On peut voir des classes entières d'enfants dans l'enseignement dit spécialisé constituées uniquement d'enfants de migrants par exemple. Les autres enfants, même de familles vivant dans ces zones, ont accès à des stratégies d'évitement de ces classes.

La notion de stigmatisation positive, de valorisation des apports culturels et historiques de ceux qui composent ces migrations est un facteur très important de la constitution du lien social à l'intérieur de l'école. Qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ? Qu'est-ce qui fait partie du savoir universel bon pour tous ? Qu'est-ce qui est bon pour moi et pour l'autre ? Est-ce que mon histoire et ma différence font partie de l'école ? Et il est intéressant de noter que les enfants de migrants qui réussissent bien à l'école décrivent en général l'existence dans leur trajectoire d'un passeur, de quelqu'un qui a valorisé leur différence et qui a considéré que celle-ci contribue à la construction de la société (Moro, 2007). Comme la question « ethnique » n'est pas assumée, mais cachée, déniée, minimisée, au nom des principes universalistes de nos pays européens, il est difficile de penser une école pluraliste qui effectivement donnerait un accès réel de l'école à tous les enfants dans leur diversité, et pas seulement aux élèves qui nous ressemblent.

Pourtant, une résolution ancienne du Parlement européen va dans le sens de reconnaître les différences et de les valoriser pour le bien-être et le bonheur des enfants de migrants. Nous allons le voir, des pistes sont possibles pour assurer une équité à l'école et pour faire en sorte que tous les enfants aient une chance d'apprendre avec plaisir et de se sentir légitimes à l'école, lieu de socialisation par excellence et, par extension, dans tous les lieux de socialisation des enfants.

La diversité culturelle et linguistique des enfants en Europe reconnue comme une valeur à cultiver

Le 2 avril 2009, une résolution du Parlement européen sur l'éducation des enfants des migrants a attiré mon attention. En effet, l'année 2008, année européenne du dialogue interculturel, a été l'occasion de lancer le débat sur les défis et les chances des systèmes éducatifs de l'Union européenne. Plusieurs constats ont alors été établis, ils correspondent à ce que nous vivons au quotidien, mais qu'il est parfois malaisé de dire haut et fort, tant les préjugés obscurcissent le regard. Tout d'abord, il a été établi que la migration au sein de l'Union et l'immigration vers l'Union ont augmenté au cours de ces dernières décennies, transformant en bon nombre d'endroits la composition des écoles. Le texte constate que les différences culturelles rendent difficiles la compréhension et le dialogue entre élèves ainsi qu'entre élèves et professeurs. L'analyse des travaux a montré, ce qui en France est régulièrement contesté au nom d'un universalisme idéologique peu efficace, « qu'il apparaît clairement que les résultats scolaires des enfants de migrants sont considérablement inférieurs à ceux des élèves originaires du pays d'accueil et qu'un grand nombre d'enfants scolarisés issus de l'immigration se trouvent dans une situation socio-économique précaire ». Ce constat d'échec est donc le même que celui retrouvé dans les grandes analyses européennes répétées depuis. La résolution poursuit :

« les talents des enfants de migrants ne sont souvent pas découverts et restent inutilisés, (ce qui) engendre des désavantages sociaux, culturels et économiques pour la société dans son ensemble ». La diversité ne serait donc pas seulement un obstacle, mais aussi une nouvelle chance individuelle et collective si on accepte de changer nos préjugés et que l'on tient compte des travaux de ces vingt dernières années. Plus loin encore, on peut lire que « la migration peut être une source d'enrichissement pour les écoles, sur le plan culturel et sur le plan de l'éducation, mais que, en l'absence de mesures adéquates d'accompagnement, elle peut déboucher sur de sérieuses divergences ». Et voilà comment en France on prend des conséquences pour des causes. Et comment on ne se modifie pas soi-même, avec ses manières de voir et de faire quand on cherche à modifier l'autre, cause de tous les soucis, ce qui conduit à des impasses.

L'école suppose toujours une certaine transformation des enfants, de tous les enfants, pour s'adapter aux contraintes des apprentissages ; c'est forcément un processus empreint de violence et de séparation d'avec le milieu d'origine des enfants, si ce milieu est différent de l'école sur le plan linguistique, social ou culturel. Mais, si cette violence tend à l'effacement de l'histoire des enfants, de leur langue maternelle, de leurs attaches, de leurs appartenances, alors non seulement c'est un appauvrissement pour les enfants qui doivent renoncer à une partie d'eux-mêmes pour apprendre à l'école, et ce, de manière définitive ou presque, dans la mesure où ils auront intériorisé que cette partie d'eux-mêmes est mauvaise, inutile, voire néfaste. Ce qui est non seulement faux, mais aussi humiliant et susceptible d'aboutir à des malentendus, à des inhibitions, à des difficultés à apprendre et à habiter le nouveau monde. Comment apprendre et se construire avec une image négative de soi, d'une partie de soi qui est la plus intime, la plus infantile, la plus affective, dans la mesure où elle est liée aux attachements parentaux et familiaux ?

Pour favoriser la créativité et les forces vives des enfants de migrants pas assez reconnues, la circulaire estime qu'il faut « préserver et promouvoir le multilinguisme qui doit faire partie des programmes de toutes les écoles ; insiste sur le fait que l'apprentissage des langues devrait être encouragé dès le cycle préscolaire afin de faciliter l'intégration des migrants ». Et voilà où commence maintenant notre travail qui ne concerne pas seulement l'école, mais la société tout entière, puisqu'il suppose que nous fassions une véritable révolution pour sortir de la hiérarchie des langues et reconnaître ce fait d'évidence : on apprend à parler dans sa langue maternelle, et c'est ainsi, d'ailleurs, que l'on apprend le mieux à parler dans un échange de mots et de sentiments, dans des jeux qui permettent de se raconter des histoires et d'avoir envie d'autres langues et d'autres histoires. D'où l'importance de la reconnaissance de la diversité des langues en présence dans un contexte donné, de l'apprentissage précoce des langues au sein de la famille et de tous les lieux de socialisation, ce qui, pour les enfants, n'a pas la même signification.

La présence de la langue des parents dans les espaces collectifs est un acte symbolique fort de reconnaissance pour l'enfant et d'autorisation à être comme ils sont. Mais, au-delà de la langue, c'est la transmission parentale et collective qui est en jeu. La langue ne résume pas l'identité, elle s'inscrit dans un processus qui peut faire de la place à la diversité sans difficulté autre que nos préjugés et notre culte de l'unique, d'une structuration qui serait d'autant plus forte qu'elle n'a qu'un seul pilier, le mien. Or l'identité est d'autant plus forte qu'elle est le reflet de la réalité affective et collective que vivent ces enfants. Vouloir effacer une partie d'eux-mêmes à travers la non-reconnaissance de leur langue maternelle ne peut conduire qu'à des doutes identitaires, des malentendus, des refoulements générateurs de violence et de retournement en rage.

D'ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale française (2012, p. 48) l'a écrit : « Il faut donc valoriser les langues

connues, quelles qu'elles soient, le turc comme l'anglais ou le peul, indépendamment des critères souvent retenus tels que la dimension internationale ou fonctionnelle de la langue, voire d'une valeur symbolique attribuée. Si l'on ne reconnaît pas les compétences des allophones, ces derniers n'entreront jamais dans l'apprentissage du français. L'apprentissage d'une langue seconde (ou troisième, quatrième...) est rendu difficile voire impossible dès lors qu'il se fonde sur la négation des langues premières. » Il faut maintenant l'appliquer !

L'Europe est le territoire des traductions contrairement aux États-Unis qui ont une langue commune, l'anglais. Cette réalité européenne qui est celle de la diversité des langues, de l'importance des migrations et donc de la nécessaire traduction est peut-être une chance pour une nouvelle manière de penser les enfants de migrants et leur rapport au monde d'accueil de leurs parents. Cette reconnaissance est donc à la fois une philosophie du monde, des êtres et de leur construction identitaire. Mais c'est aussi une chance que nous devons saisir pour les enfants de migrants qui, par nécessité, sont des traducteurs de langues et de mondes, des passeurs, des inventeurs d'imaginaires métissés et multiples. Voyons comment cela s'exprime dans l'histoire de Makan et comment transformer le destin des enfants.

Une histoire de tous les jours : Makan, la douleur de l'échec

J'ai été amenée à prendre en charge un enfant redoublant son cours préparatoire. Le petit était triste, hostile, voire violent, dès que l'on s'intéressait un peu trop à lui ; il avait peur. Makan est le premier enfant de la fratrie à être né en France – ce qui, à nos yeux, est un facteur de vulnérabilité, il porte l'effet de la migration sur la famille. La mère était en situation irrégulière du fait de son statut de coépouse, et sa vie en France ne ressemblait pas du tout à ce qu'elle avait imaginé. Tandis qu'au Mali, elle gagnait sa vie en vendant sur les marchés, ici,

elle se retrouvait totalement dépendante de son mari. Elle n'avait même pas pu rentrer au pays pour les rituels de deuil après le décès de son père. C'est dans un tel contexte que s'est effectuée l'entrée de Makan à l'école maternelle. Séparé de sa mère par le fait même d'aller à l'école, l'enfant qui parlait pourtant bien le soninké s'est enfermé dans un mutisme à l'école. Les enseignants ont alors dit à la maman : « Votre enfant souffre de troubles du langage, il faut arrêter de lui parler votre langue, car vous le coupez des apprentissages d'ici et vous entravez sa réussite... ». Effrayée, la jeune femme s'est mise à cauchemarder de grands oiseaux qui l'accusaient de faire le malheur de son fils en ne l'aidant pas à grandir dans le monde français. Elle a décidé, du jour au lendemain, de se transformer en mère occidentale : de ne plus lui parler en soninké, de remplacer la cuisine traditionnelle par le steak-frites, etc.

À ce moment-là, Makan a vécu une double rupture : il a perdu sa mère et sa mère soninké... et il ne s'en est jamais vraiment remis. Amené en consultation, il a fallu reprendre toute cette histoire et tenter de refaire les liens permettant une interaction et une transmission mère-enfant. Une mère ne peut transmettre que ce qu'elle a, elle ne peut renoncer à elle-même. Contraindre cette femme à parler français à son enfant était une ineptie tant sur le plan linguistique que sur le plan psychologique. Nous avons demandé à sa mère de reparler en soninké à son fils et nous lui avons montré qu'elle était une bonne mère pour lui. Elle ne devait pas lui parler dans un français approximatif pour devenir une bonne mère, il suffisait qu'elle reste la mère de Makan et même l'école ne pouvait lui prendre cette place. Il était effrayé par le passage d'un monde à l'autre, c'est cette peur-là qu'il fallait traiter, ce que nous avons fait avec l'utilisation de contes bilingues (faire dessiner l'enfant sur un conte amené par ses parents dans la langue maternelle et traduit ensuite en présence des parents et de l'enfant). Depuis, Makan va beaucoup mieux et apprend avec plaisir, mais, du point de vue de sa scolarité, il a perdu trois ans. Un retard

important dans un système scolaire qui donne peu de temps aux enfants et rarement une seconde chance.

Pas plus que notre société n'est assez ouverte, notre système scolaire n'est assez individualisé, que les enfants soient surdoués, migrants, handicapés, ou bien qu'ils soient juste singuliers et vulnérables. Ceux qui ne parviennent pas à entrer dans une norme d'apprentissage sont considérés en échec trop tôt et mis à l'écart. L'enfant souffre alors doublement. Il importe donc au quotidien de favoriser tout ce qui va permettre aux enfants de sortir du clivage entre le monde de la maison et celui de l'école, entre la langue de la maison et celle de l'école, pour aider ces enfants à faire le passage et à trouver leur place dans ce monde métissé qui est le leur en acceptant la multiplicité de leurs appartenances. Il en va de même dans les autres lieux de socialisation des enfants de migrants. Que ce soit dans les lieux d'accueil des tout-petits, les crèches ou les espaces de loisirs chez les plus grands, cette question de la diversité culturelle se pose et doit être intégrée aux manières de faire.

Les adolescents : des constructions identitaires complexes

S'il existe une deuxième génération dite d'enfants de migrants particulièrement visible à l'adolescence, c'est parce qu'il existe une expérience sociale partagée qui est celle d'être considéré comme « enfant de migrants » ou « d'être de seconde génération » selon les mots utilisés par Ndiaye (1998). Si l'on crée une catégorie, selon une manière de penser qui nous vient des États-Unis, c'est qu'il y a une présomption de discrimination. Ce n'est pas tant une essence que d'être « Noir » ou « enfant de migrants » qu'une expérience de discrimination, une expérience sociale partagée que les adolescents eux-mêmes d'ailleurs cherchent à faire disparaître, « Je suis comme les autres », « comme ceux qui sont nés ici »...

S'il y a des enfants de migrants en Europe, c'est parce que, socialement, on les considère comme tels. Être « enfant de migrants » comme « être Noir » procède d'une identité non pas choisie par les adolescents eux-mêmes, mais prescrite souvent à travers des expériences sociales marquées par des processus de domination divers, de rencontres désagréables avec les institutions, en commençant par les lieux d'accueil, puis l'école chez les plus petits, et avec l'ensemble de la société, y compris la justice et la police, pour les plus grands. La seconde génération n'est donc pas une revendication des enfants et adolescents eux-mêmes, mais un regard collectif sur eux qu'il convient d'assumer et d'étudier pour le transformer, pour en faire une force, une nouvelle créativité. Se taire, c'est au contraire subir et n'avoir aucun moyen de maîtriser et de transcender les risques de la situation transculturelle.

Or les adolescents qui sont enfants de migrants, comme tous les adolescents, sont en recherche de

sens, d'identités complexes, d'histoires qui leur permettent d'assumer leurs multiples facettes. Traiter actuellement la question cruciale des adolescents de la seconde génération de migrants est une entreprise très délicate. On voit se développer des études dans toute l'Europe sur ce sujet qui est devenu éminemment politique. Il y a davantage de difficultés scolaires pour les enfants de migrants que pour les autres. Ces difficultés s'accroissent avec l'âge et deviennent massives à l'adolescence. L'échec scolaire est très important et on constate une perte de chance des adolescents enfants de migrants par rapport aux autochtones à niveau social comparable. La question de l'école est cruciale car elle détermine en partie l'avenir de ces adolescents. Ce métissage est fragilisant, mais il peut devenir enrichissant lorsque les deux pôles culturels sont reconnus et acceptés par l'individu et ceux qui l'entourent, ce qui est loin d'être évident à l'adolescence, période de construction de l'identité, période de doute et de remise en question.

Les adolescents migrants sont donc soumis à une réalité doublement contraignante ; celle de rompre certains liens avec leur culture sans pour autant vouloir délaisser leur appartenance familiale du fait des liens affectifs profonds qu'elle suppose ; mais ces liens sont parfois ambivalents, voire conflictuels. Il est donc important de ne pas entendre le discours de ces adolescents sur leurs appartenances au premier niveau, mais de les comprendre dans leur complexité et dans une nécessaire conflictualité. Des paroles comme « Je suis d'ici et c'est tout ; je ne veux pas entendre parler des choses du pays ; tout ce qui concerne le pays, c'est dépassé... » sont le reflet d'une telle conflictualité. On peut aussi voir d'autres adolescents qui se mettent d'emblée dans une position transnationale et qui cherchent à concilier les valeurs d'ici et celles du pays de leurs parents. Ainsi, on voit l'importance des stratégies des jeunes filles pour concilier virginité et relations sexuelles avant le mariage et se construire de manière métissée. Le monde européen ne se prête pas volontiers à des identifications qui

pourraient permettre une affiliation souple et métissée à ce nouvel univers choisi par leurs parents et ceci du fait des discriminations subies par ces enfants de migrants, tout particulièrement à l'adolescence.

Racisme et discriminations

Différents facteurs caractérisent la situation des enfants de migrants, l'histoire prémigratoire et migratoire de leurs parents, l'accès difficile à la parentalité en situation migratoire, les conditions sociales des parents dans le monde d'accueil, la situation transculturelle dans laquelle grandissent les enfants, leur accès aux lieux d'accueil, aux lieux de savoir, et l'accès aux soins et leur efficacité. Par ailleurs, tout au long de ce parcours de vie, les enfants vont être soumis à des discriminations liées à l'ensemble de ces paramètres, c'est ce qu'on appelle le racisme qui existe aussi bien à l'école, en santé, dans le social que dans l'ensemble de la société (Unicef, 2022).

On prendra comme définition du racisme celle d'Azria (2020) : on peut distinguer l'existence de comportements racistes individuels et collectifs dans nos sociétés basées sur un système de hiérarchies sociales entre les personnes, positionnées selon la façon dont elles sont perçues et rattachées à une supposée hérédité. Il peut se manifester à plusieurs niveaux : intériorisé, interpersonnel ou institutionnel et systémique, plus difficile à percevoir. La forme systémique correspond « aux effets cumulés d'attitudes empreintes de préjugés et de stéréotypes bien souvent inconscients, mais aussi de pratiques et politiques souvent résultats de processus historiques et de rapports de pouvoir » (p. 848). Il prend la forme de croyances, de stéréotypes, de préjugés, de discriminations, de menaces et d'insultes. Ce système organisé au sein des sociétés provoque des inégalités de pouvoir, de ressources, de capacités, d'opportunités entre les groupes culturels, et il est en augmentation dans de nombreux pays. La France comme la Belgique, pays dont la diversité s'est considérablement accrue depuis plus d'un siècle, hésitent à reconnaître les facteurs sociaux, et plus encore culturels, qui influencent la santé ou l'éducation

de ces populations. De même sur le plan clinique, il a aussi fallu attendre les années 2000 avec le développement que nous avons insufflé en France à la clinique transculturelle appliquée à la seconde génération, pour accéder aux expériences de vie spécifiques vécues par ces enfants. Ces discriminations participent à rendre la vie de ces enfants migrants parfois difficile.

Comment la vulnérabilité peut se transformer en créativité et en nouvelles compétences

La situation transculturelle permet aussi des réussites souvent inattendues, parfois spectaculaires. Ce point, bien que pas assez souligné et étudié, l'a été cependant il y a déjà longtemps par Schnapper, dans un travail sur « L'intégration des migrants » en France (1991). Étudiant la destinée des enfants de migrants, elle conclut à propos de la « sursélection » à laquelle ils sont soumis : « ceux qui la surmontent en tirent un bénéfice supplémentaire dans la logique de l'affirmation de soi et de la recherche de la distinction, mais le risque d'échec est statistiquement élevé pour ceux qui n'ont pas les mêmes atouts individuels et sociaux » (p. 198).

Pour notre part, dans la population d'enfants de migrants qui réussissent bien à l'école, nous avons pu mettre en évidence trois cas de figure : 1° l'enfant bénéficie d'un milieu suffisamment sécurisant et riche en stimulations de toutes sortes ; 2° l'enfant trouve dans son environnement des adultes qui lui servent d'initiateurs, de guides dans le nouveau monde ; 3° l'enfant est doué de capacités personnelles singulières et d'une estime de soi importante. Dans les deux premiers cas de figure, la situation de déséquilibre initial lié à la migration trouve des éléments contextuels pour rétablir un nouvel ordre et favorise ainsi le développement de potentialités créatrices. Dans le troisième cas, la source se trouve à l'intérieur même de l'enfant, on peut alors parler d'une quasi-invulnérabilité apparente de l'enfant.

Du point de vue méthodologique, pour comprendre la place de l'enfant dans une famille migrante venant d'une société non occidentale, il est utile d'intégrer ces données supplémentaires que sont la culture d'origine de la famille et surtout sa migration, donc sa

situation transculturelle – n’oublions pas que l’enfant de migrants est un métis (au sens culturel du terme). Accepter la diversité des parcours langagiers et des histoires familiales et sociales et faire de cette diversité un axe fort de notre action éducative, sociale et clinique, c’est permettre aux enfants et à leurs parents de se construire avec bonheur dans une société métissée. Et notre regard sur eux et leurs forces peut y contribuer. L’anthropologie peut nous aider à changer ce regard.

Comment faire avec tout enfant de migrants

L’anthropologie nous apprend que, dans les sociétés dites traditionnelles, l’enfant n’est pas considéré comme un individu isolé, il entretient des relations constantes avec son groupe d’appartenance et il est considéré comme le maillon le plus vulnérable de la famille. De plus, le corps et l’esprit ne sont pas perçus comme des entités distinctes. On consulte le guérisseur aussi bien pour une maladie que pour un échec. Lorsqu’un enfant ne va pas bien, la famille va chercher à donner un sens à ce qui arrive. Elle va alors utiliser une des théories étiologiques que chaque société met à la disposition de ses membres pour tenter de penser le désordre, pour tenter, selon l’expression de Zempléni, de donner un sens à l’insensé. Ces théories étiologiques ne sont pas des croyances naïves, mais de véritables leviers de sens. Elles sont multiples et varient en fonction des aires culturelles (maraboutage, sorcellerie, attaque par des *esprits*...). Ici aussi, on peut consulter un guérisseur avant, pendant ou après avoir consulté un médecin, un juge ou une assistante sociale... Le recours aux manières de faire d’ici n’est pas unique, il s’inscrit dans le parcours thérapeutique du patient. Certaines familles très acculturées n’auront recours à la thérapie traditionnelle qu’en dernier lieu, d’autres, très proches de ces représentations culturelles, vont y faire appel très vite et vont parfois faire un voyage au pays pour consulter un guérisseur.

Or, on l’a vu, l’enfant de migrants se structure sur un clivage (monde du dedans/monde du dehors), ce qui entraîne une vulnérabilité spécifique. Cette situation exige la construction d’un cadre qui ne reproduise pas un clivage entre deux systèmes de pensée qui, loin d’être antinomiques, peuvent coexister. Prendre en compte la dimension culturelle de ce qui arrive à

l'enfant accroît notre efficacité à condition que l'on respecte quelques règles qu'il convient maintenant d'énoncer.

Considérer l'enfant dans son contexte familial et culturel signifie voir l'enfant d'abord avec sa famille systématiquement et avec un interprète quand la langue première de la famille n'est pas la même que celle du professionnel et qu'elle le souhaite ou lorsqu'il s'agit de situations graves ou inquiétantes qui mobilisent beaucoup les familles (que ce soit à l'école ou dans une consultation). Si l'enfant ou l'adolescent doit être reçu seul, ce sera après avoir pris soin qu'une relation soit établie avec les parents. Si les parents sont accompagnés par des membres de la famille élargie, voire des voisins..., nous avons appris à les faire rentrer dans la consultation avec l'accord de la famille. Ces accompagnants, en effet, ont une fonction traditionnelle d'étayage qu'il convient non seulement de respecter, mais, bien plus, d'utiliser pour construire un cadre sécurisant. Les familles migrantes se sentent parfois menacées par la relation duelle avec un professionnel, relation qui est bien peu « naturelle » dans une société traditionnelle où tout concerne le groupe.

Le médecin ou le travailleur social doit donc suspendre tout jugement de valeur par rapport aux représentations culturelles parentales. Il doit les considérer non pas comme un obstacle, mais comme des éléments de la relation, des leviers aussi bien dans les lieux d'accueil des petits, dans les lieux de socialisation des enfants ou encore à l'école. Par exemple, connaître, partager et accepter les langues des parents dans les crèches, c'est une chance incroyable pour bien accueillir le bébé et faire en sorte que ses parents et lui se sentent en sécurité. Mais cela suppose que le professionnel accepte l'importance de la langue maternelle, accepte de prendre un interprète pour parler avec ces parents migrants et connaisse les règles de la bonne utilisation de ces interprètes. Aussi qu'il s'intéresse, sans les juger, aux manières de faire des

parents. Comment l'enfant est consolé à la maison, est-ce qu'il est porté au dos ou sur la hanche ou plutôt laissé dans un couffin... autant de manières de faire qui peuvent être différentes à la maison et à la crèche, ce qui rend le passage de l'une à l'autre parfois très difficile pour l'enfant. Prendre le bébé systématiquement quelques minutes dans les bras ou au dos au moment du passage entre les parents et la crèche est souvent une manière de faire très efficace pour inviter l'enfant à s'installer à la crèche s'il est porté de manière très fréquente à la maison. C'est à la fois un acte pragmatique, l'enfant connaît et reconnaît le portage, mais aussi un acte symbolique aussi bien pour l'enfant que pour ses parents : je te fais passer d'un monde à l'autre en respectant la manière de faire de tes parents.

Si l'on respecte ces représentations et ces manières de faire, on se trouve alors en position de potentielle négociation. Les familles, en effet, peuvent tout à fait faire coexister plusieurs niveaux de causalité et de traitement à condition que le professionnel n'établisse pas une hiérarchie entre ces systèmes de représentations. C'est pourquoi le cadre que nous offrons aux familles doit être soucieux de cette altérité ; il doit favoriser la création de liens entre ces systèmes. Il doit donc être métissé. Il est donc important de respecter et de ne pas intervenir dans le parcours de la famille, sauf si les pratiques traditionnelles interfèrent avec le système occidental, ce qui est extrêmement rare. Dans ce cas, nous serons en position d'autant plus favorable pour négocier que nous aurons respecté les modalités traditionnelles jusque-là.

Si une séparation d'avec les parents ou une hospitalisation doit avoir lieu pour un enfant de migrants, elle doit être pensée, elle aussi, en termes de liens, et non de rupture supplémentaire. Comme pour tout enfant, l'hospitalisation, comme toute séparation, est une rupture d'avec la famille. Cependant, ici, elle se double d'une rupture culturelle – l'enfant passe dans le monde du pays d'accueil. Il convient donc, pour éviter

les conséquences de la discontinuité chez ces enfants vulnérables, de favoriser tout ce qui va dans le sens des liens (présence d'un parent, visites fréquentes du groupe, respect des modalités de protection traditionnelles apportées par les parents, comme les objets que les enfants portent sur eux, respect des tabous alimentaires...).

La vulnérabilité de l'enfant de migrants est essentiellement liée à un clivage entre le monde du dedans et le monde du dehors. Or les principaux lieux où s'actualise la confrontation entre ces mondes sont les lieux d'accueil des enfants, les lieux sociaux, la médecine, l'école et la justice. Le professionnel, pour être le plus efficace possible, doit sortir de cette stratégie de confrontation et, au contraire, favoriser tout ce qui va dans le sens de la multiplicité des hypothèses et la création de lieux de médiation. Il doit, par exemple, s'intéresser à la langue parlée à la maison, à l'origine géographique de la famille, à son parcours migratoire ou à son histoire...

Enfin, il faut penser la prévention du risque transculturel auquel est soumis tout enfant de migrants. Ainsi, contrairement à une idée reçue tant parmi les éducateurs, les travailleurs sociaux, les enseignants que les soignants, un enfant parle d'autant mieux une seconde langue qu'il possède bien une première langue, c'est-à-dire que sa langue maternelle est acquise de façon sûre. Et, si un enfant ne parle pas bien la langue du dehors à l'école, il faut conseiller à ses parents de lui parler davantage en langue maternelle à la maison pour augmenter sa sécurité dans le langage et dans sa capacité à communiquer. Favoriser cette attitude chez les parents et les enfants s'inscrit donc dans une véritable prévention des dysfonctionnements psychiques, cognitifs et affectifs ultérieurs.

Il importe que l'enfant arrive dans un collectif accueillant et bienveillant. Pour cela, il est nécessaire que la société d'accueil et les différents lieux où l'enfant va aller constituent des contenants sécurisants pour l'enfant, en poupées russes, chaque contenant, chaque

enveloppe s'appuie sur l'autre et constitue un lieu qui rassure l'enfant et lui permet de « contenir » ses mouvements d'inquiétude, mais aussi de perte, de deuil de l'environnement qui était le sien et parfois des personnes importantes qu'il a quittées. Pour constituer cette ambiance bienveillante, des outils sont nécessaires comme on l'a vu dans cet ouvrage : la présence et au moins le respect de la langue maternelle de l'enfant, le métissage des références de cet enfant, le croisement des subjectivités (celle des parents et celle du professionnel ou du bénévole qui l'accueille), la nécessité de rester dans la surprise de la rencontre et dans l'émerveillement de la diversité... Tous ces outils sont bons à penser, mais il faut aussi se les approprier pour qu'ils fassent partie des possibilités des professionnels et des institutions.

Examinons maintenant plusieurs situations différentes d'enfants migrants.

Un jeune non accompagné

Pour les mineurs non accompagnés (MNA pour mineurs non accompagnés en France ou MENA pour mineurs étrangers non accompagnés en Belgique), la logique d'accueil est la même, mais on ne peut s'appuyer sur la famille. Il faut donc aider davantage le jeune à construire le récit de son parcours. Cette histoire devra être différenciée de celle qu'il a donnée aux responsables administratifs, aux juges... pour que le jeune comprenne que le but n'est pas la vérification de son âge (savoir si le jeune est mineur ou non, ce qui conditionne l'accès à l'aide sociale) ni de son parcours. S'il ne peut pas tout reconstituer seul, ce qui est fréquent, on tente de l'imaginer ou de l'inventer. On s'appuie sur la personne qui l'accompagne (thérapeute, travailleur social, membre de la communauté bienveillant) pour tout ce qui concerne l'histoire d'ici. Il est nécessaire de soutenir le récit du jeune en proposant des manières d'être, de comprendre et de faire, collectives, qui appartiennent à l'adolescent et à sa famille ou qui

existent dans d'autres familles ou d'autres parties du monde. Ce qui est recherché, c'est d'autoriser l'adolescent à utiliser ses propres manières de penser et de faire. C'est donc l'altérité et pas le même que l'on favorise. *In fine*, on cherche à soutenir les métissages et l'identité narrative du jeune (comment fait-il des liens entre ici et là-bas pour être le même et pour se sentir vivre). Quelle que soit la situation, il faut souligner l'importance de l'interprète ou du médiateur (le médiateur assure des liens concrets entre les mondes).

Des supports narratifs peuvent être utilisés pour faciliter l'émergence d'un récit chez ces jeunes. En effet, pour ces adolescents qui ont appris souvent à se taire pour se protéger, le statut de la parole est particulier ; parler peut être difficile et dangereux. Il ne faut pas négliger le risque de « retraumatiser » le jeune si celui-ci se sent « forcé » à raconter, et il faut à tout prix l'éviter. Il faut raconter *autour* et pas *sur* les moments traumatiques. Il ne faut pas chercher à savoir par exemple ce que l'enfant a vécu comme événement violent, mais plutôt lui dire qu'il a été courageux pour dépasser ces choses violentes qu'il a vécues et qu'il a sûrement trouvé des trucs pour ne pas avoir peur : jouer, dessiner, parler, inventer des histoires... On travaille sur ses forces et pas ses faiblesses pour l'aider à se reconstruire. Il convient d'inclure le référent éducatif du jeune quand il en a un, pour renforcer cette relation et permettre que le jeune se sente bien compris de cet adulte, et qu'un projet éducatif, scolaire ou social qui lui convienne lui soit proposé. À noter que la France, en 2022, a été condamnée par la Cour européenne des droits de l'homme pour absence de prise en charge d'un mineur de 12 ans à Calais, et la Belgique, pour détention illégale d'enfants avec leurs parents migrants.

Parfois, c'est la famille tout entière qui est concernée par cette migration.

Une famille réfugiée

Dans les lieux qui accueillent beaucoup de réfugiés, les familles qui consultent ne sont pas toujours « traditionnelles » et, souvent, elles présentent des traumatismes complexes et multiples. Parfois, les membres de la famille ont migré ensemble : Syrie, Géorgie, Albanie... et n'ont pas toujours à leur disposition des théories culturelles qui donnent du sens au désordre qui les habite. Leur souffrance (à la fois celle du trauma et de l'exil) apparaît comme un non-sens absolu. Par ailleurs, les violences endurées sont « genrées », souvent au détriment des femmes. Dans ces situations, la culture d'origine ne peut pas être alors valorisée, car c'est la violence culturelle qui est fuie. Il en va de même pour certains jeunes, ils fuient des logiques familiales violentes ou maltraitantes.

Dans ces situations, il est nécessaire de trouver des modalités de récits et de reconnaissance des violences et des traumatismes qui permettent aux familles d'effectuer ce travail de figuration. L'important, c'est de rendre représentable ce que chacun des membres de la famille a vécu, de nommer la violence, de la qualifier de telle sorte qu'il n'y ait pas de doute sur le vécu (« cela a bien existé », « c'est criminel », « c'est injuste », etc.), parfois d'aider le récit traumatique en faisant écho à d'autres récits traumatiques (« d'autres familles nous ont expliqué que... ») ou encore quelqu'un peut témoigner d'un événement de guerre ou d'un trauma grave sous une forme élaborée (« Je me souviens d'avoir entendu parler de... ») ou, enfin, de témoigner d'un reportage qu'on a vu, d'une lecture d'un texte, d'un roman. Une lecture courte d'un conte ou d'un texte dans la consultation peut aussi aider à nommer. On peut transformer le trauma quand c'est possible en une position de courage, voire de résistance. En effet, les familles (comme les individus) craignent qu'on ne les croie pas (surtout si elles sont déboutées de leur demande d'asile) ou bien craignent de « contaminer » les professionnels ou, parfois encore, elles ont honte. Des récits

transgénérationnels peuvent émerger, comme le génocide pour les Arméniens. Les enfants sont toujours très intéressés par ces récits qui les rattachent à ce qu'ont vécu leurs parents ou leurs ancêtres. Parfois, toute la famille n'a pas encore migré. Il reste des membres qui endurent les souffrances et violences que les patients ont fuies. Ces personnes restent alors dans une forme de douleur groupale : ils se sentent membres du même corps. Il faut alors faire une place importante aux membres de la famille restés ou en chemin. Écouter leur parole portée par ceux qui sont là avec l'idée que l'apaisement n'est pas possible sans cela.

Parfois, les niveaux traumatiques et culturels sont très intriqués, ce qui rend le maniement des leviers culturels plus difficile, car tout ce qui est culturel est menaçant. Dans ce cas, il vaut mieux utiliser des espaces intermédiaires créatifs qui s'appuient sur les nouvelles compétences des familles. Dans ces situations, s'installer le plus vite possible dans le pays d'accueil et être accueilli est un facteur important de résilience pour les enfants et les familles. Lorsqu'on leur donne la parole, les enfants migrants définissent trois priorités pour la Belgique (Unicef, 2018, p. 25) : 1° la difficulté d'être seul et d'être réuni avec sa famille ; 2° une procédure qui n'est pas adaptée aux enfants ; 3° les grands centres d'accueil ne sont pas adaptés aux enfants. Les enfants trouvent un soutien à l'école, dans les loisirs et les amis. On voit là des pistes claires dessinées par les enfants et qui devraient s'appliquer dans tous les secteurs de leur vie. Cette étude a été faite en Belgique, mais elle rejoint ce que nous entendons en France ou que l'on voit dans d'autres études, trop rares, qui donnent la parole aux enfants eux-mêmes.

Un enfant ou un adolescent qui vient d'arriver

Dans ce cas de figure, un paramètre supplémentaire doit être intégré, le vécu potentiellement traumatique de l'exil pour l'enfant qui fait lui-même le voyage. Ce

traumatisme est ressenti directement par l'enfant, mais aussi indirectement par le biais des parents. Les adultes sont déstabilisés par cet événement qui, même lorsqu'il est choisi, entraîne des ruptures internes et externes. Ils transmettent ces ruptures à l'enfant par leur manière d'être avec lui. Par ailleurs, il faut laisser le temps à l'enfant d'arriver dans son nouvel environnement en lui permettant de faire des liens avec ce qu'il a quitté pour qu'il puisse s'appuyer sur ce qu'il connaît déjà pour investir un monde nouveau forcément effrayant (par téléphone, en visio, par l'imagination...). Il ne faut pas exiger de l'enfant d'être performant dans la langue de l'école, mais il faut lui proposer d'aller dans des lieux d'accueil ou à l'école dès que possible pour rencontrer d'autres enfants et apprivoiser ces lieux de rencontre. Pour qu'il se sente bien dans ce lieu, il importe de prendre le temps de bien le présenter et de s'assurer qu'il comprend les consignes (sinon, il faut prendre du temps pour les traduire avec un interprète si c'est possible ou avec une application de traduction). Il faut aussi lui permettre de raconter ou de dessiner d'où il vient, quel voyage il a fait, quelles langues il parle...

Tout ceci peut se faire dans la langue de l'école s'il la comprend, dans sa langue traduite par un interprète de temps en temps, grâce à quelqu'un, enfant ou adulte, qui parle sa langue, avec des applications de traduction ou dans une langue véhiculaire qu'il connaît, comme l'anglais par exemple. Et ceci est encore plus important si l'enfant arrive en cours d'année quand les groupes sont déjà constitués et que les autres enfants savent faire des choses qu'il ne sait pas encore faire lui-même. Pour les adolescents migrants, c'est souvent plus difficile, car la distance avec les adolescents du même âge peut être plus grande. Parfois, ils ont été peu ou pas scolarisés et les professionnels n'arrivent pas à évaluer leur niveau scolaire qu'ils confondent parfois avec le fonctionnement cognitif. Il importe de les évaluer dans leur langue avec des outils adaptés utilisables par tous comme l'Elal d'Avicenne (Moro *et al.*, 2018) pour bien définir leurs compétences, ne pas les sous-évaluer, ce

qui est fréquent, et également tenir compte de leurs envies et parfois de leurs rêves (enseignement général, apprentissage d'un métier...). Cette évaluation trans-culturelle est cruciale pour les adolescents pour ne pas les mettre en échec ou en difficulté. On peut utiliser tous les outils déjà cités pour les enfants, mais, en plus, il faut faire preuve d'imagination et s'appuyer sur ce que permet la technologie sur le plan transnational. Parfois et transitoirement, on peut proposer des cours en ligne faits dans la langue maternelle de l'adolescent pour lui permettre de s'appuyer sur le connu pour investir l'inconnu.

Par ailleurs, selon l'âge, l'enfant exprimera ses doutes, voire, dans certains cas, son traumatisme de manière différente.

Chez l'enfant en dessous de 3 ans, il s'agit essentiellement d'expressions fonctionnelles que l'on doit identifier et relier au voyage ou à un éventuel événement traumatique (vomissements, insomnie et cauchemars, anorexie, douleurs abdominales...). Après avoir éliminé une cause organique, il conviendra d'établir un cadre rassurant pour la famille et l'enfant où le désarroi et la douleur puissent se dire. Il faut se garder d'être interventionniste et simplement proposer aux parents des possibilités d'accompagnement en respectant leurs propres manières de faire.

Chez l'enfant entre 3 et 6 ans, en général non scolarisé dans le pays d'origine, le traumatisme s'exprime, ici encore, de façon essentiellement somatique : des douleurs abdominales, des vomissements... et tout un cortège de symptômes fonctionnels, mais aussi de régressions transitoires (pleurs, perte de certaines acquisitions antérieures langagières ou comportementales...). Ici encore, il convient, après un bilan somatique, de laisser le temps à l'enfant de s'adapter à ce nouveau monde. L'entrée à l'école maternelle est nécessaire, elle doit être faite rapidement mais de manière progressive. Il faut faire attention, en effet, de ne pas ajouter, à la rupture de l'exil, une rupture d'avec

la famille et en particulier la mère. Si l'immersion est brutale, on compromet l'entrée de l'enfant dans ce nouveau monde.

Pour les enfants au-delà de 6 ans, en général scolarisés dans leur pays d'origine, la pathologie s'exprime essentiellement sur le plan psychique par deux types de réactions qui parfois coexistent de manière paradoxale : 1° une sidération psychique de l'enfant qui se marque par une impossibilité ou un retard dans l'apprentissage de la langue de l'extérieur et une difficulté à investir le nouveau monde ; 2° une agressivité de l'enfant dès qu'il est dans le monde extérieur et tout particulièrement à l'école. Ceci doit être corrélé avec son anxiété devant l'inconnu et l'étranger et le sentiment de vague hostilité qu'il en nourrit. À ces réactions s'ajoutent parfois des cauchemars répétitifs où la même scène apparaît de manière terrifiante : un avion qui s'écrase, sa mère qui meurt...

Pour les adolescents très sensibles aux traumatismes de l'exil et à la perte de leurs groupes de pairs, ils l'expriment par leurs corps, leurs comportements, parfois inhibés, parfois provoquants, et par des affects dépressifs.

Pour le reste, la conduite à tenir est la même que devant un enfant ou un adolescent qui est né en Europe de parents migrants. Pour bien accueillir ces enfants, il faut que la famille ait un lieu de vie décent, que l'enfant puisse aller dans un lieu d'accueil ou à l'école et accéder à des soins.

Comment faire avec un enfant qui souffre sur le plan psychologique ?

Lorsque des difficultés réactionnelles apparaissent, liées au traumatisme de l'exil et à l'anxiété qui en découle, plusieurs réactions de notre part s'imposent : 1° maintenir l'enfant à l'école en proposant pour les situations les plus bruyantes un suivi de l'enfant et de sa famille. Le psychologue au sein même de l'école peut fonctionner comme un médiateur très intéressant, dans la mesure où cette pathologie de l'enfant, réactionnelle à un événement traumatique identifié, s'apaise en général rapidement pour peu qu'on la repère comme telle.

Ce suivi peut aussi être fait par un pédiatre ou un psychiatre extérieur à l'école. Le recours à la psychiatrie doit ici rester limité aux situations graves, car il est souvent vécu par les familles fraîchement arrivées comme une violence du fait de la méconnaissance des manières de faire de la psychiatrie occidentale. Dans ce cas, une prise en charge brève peut être nécessaire. Le recours au spécialiste doit permettre de créer un cadre où le traumatisme de la migration puisse s'élaborer par le récit de l'histoire de la famille, par des jeux ou des dessins avec l'enfant ; 2° il faut éviter tout acte qui provoquerait une nouvelle rupture (hospitalisation intempestive, exclusion de l'école...). À ce traumatisme de tout changement de pays peuvent se surajouter les conséquences d'un départ brutal et violent dans des conditions de persécutions politiques ou de catastrophes naturelles. Ces éléments peuvent potentialiser les dysfonctionnements propres des enfants.

Par ailleurs, les enfants et les familles migrantes se heurtent à des obstacles pour accéder aux services sociaux ou éducatifs ou même aux services de soins,

quels que soient le pays d'accueil et l'organisation des services (Moro, Radjack, 2022) : 1° des facteurs liés à la communauté ethnique, tels que des difficultés avec la langue dominante, un manque de connaissances sur les services de santé mentale et sur l'impact des symptômes sur le fonctionnement de l'enfant, une stigmatisation, des difficultés financières ; 2° des facteurs liés aux organisations des services, tels que l'accès limité aux professionnels de la santé mentale de l'enfant, la bureaucratie et la fragmentation, le racisme et les discriminations ; 3° des facteurs sociétaux, tels que des environnements peu accueillants, processus de détermination du statut de réfugié stricts, restrictions des services.

Par ailleurs, de nombreuses familles de migrants ont leurs propres modèles explicatifs de la santé et des désordres, qui peuvent différer sensiblement de ceux du système de soins, social ou éducatif. D'autres facteurs appartenant aux professionnels contribuent à ces différences de traitement tels que leurs préjugés, leurs stéréotypes, l'incertitude dans la prise de décision et la communication. Les facteurs liés aux patients sont un passé d'expériences négatives avec les professionnels, des points de vue divergents des modèles de représentations, des croyances fatalistes et la stigmatisation de certains troubles. Au total, les soins et les accompagnements des enfants de migrants sont plus complexes avec une information insuffisante aux familles, des difficultés d'alliance avec elles et des prises en charge moins efficaces.

Parfois, les familles expriment la nécessité d'être prises en charge dans des lieux qui explicitement reconnaissent la dimension culturelle de ce qui arrive à leurs enfants. Il est alors nécessaire de les orienter vers des consultations spécifiques. La consultation de psychiatrie transculturelle reçoit des familles migrantes et leurs enfants en seconde intention quand la prise en charge habituelle avec un interprète n'a pas été suffisante. La spécificité des prises en charge dans de

telles consultations ne réside pas dans les contenus, mais dans les contenants, dans les modalités d'établissement du cadre thérapeutique et dans la prise en compte systématique des interactions complexes entre le niveau culturel et psychique dans la structuration de l'enfant. Cette consultation se déroule en groupe d'une dizaine de thérapeutes. Chaque cothérapeute parle en général plusieurs langues et connaît un univers culturel non occidental. La famille peut parler dans sa langue ou dans la langue du monde extérieur, l'interprète traduit littéralement et explicite le codage culturel de part et d'autre. L'enfant est accompagné de ses parents et de tous les membres de la famille élargie qui le désirent. L'équipe sociale ou médicale qui nous adresse l'enfant vient aussi à la consultation pour éviter une rupture supplémentaire. Le thérapeute part des représentations de la famille pour coconstruire un cadre culturel. Sur ce sens culturel peut ensuite se construire un sens individuel (Moro, 2020).

Ainsi, cette diversité des enfants affecte tout autant l'enfant, sa famille que le professionnel ou le bénévole qui travaille avec ces enfants migrants. Il faut donc reconnaître que cette diversité nous fait quelque chose, ne pas la nier, mais se l'approprier de manière authentique, c'est ce que l'on peut appeler le contre-transfert culturel selon les mots de Devereux.

Un contre-transfert culturel qui appartient à tous ceux qui rencontrent les migrants

On sait que de la qualité de l'accueil va dépendre le destin de ces enfants et adolescents qui arrivent dans nos contrées en se sauvant de la guerre, des conflits politiques, sociaux ou familiaux, de la grande précarité... Il importe aussi de bien faire la part des choses entre le culturel, le psychologique, le social (précarité p. ex.) et le politique (effets du non-accueil, de l'histoire coloniale et des discriminations). On doit être très attentif au contexte dans lequel la famille (ou le jeune) vit. Une situation d'exclusion ou de non-droit doit être reconnue afin que la souffrance et les difficultés soient pensées comme une contrainte externe immédiate, une cause sociale ou politique, et non une donnée psychologique ou culturelle. Une famille persécutée au pays peut légitimement se sentir menacée et si, ensuite, elle vit ici dans une très grande précarité, elle peut se sentir abandonnée.

Le contexte social concret doit être pris en compte sérieusement dans l'analyse de la situation. Par ailleurs, il faut reconnaître l'effet de la différence de l'autre et de ses manières de penser et de faire sur nous les professionnels (qui sommes des êtres culturels avec nos propres appartenances) et le fait que cela nous fait réagir (obligatoirement), c'est ce que l'on appelle le contre-transfert culturel. Il est constitué de toutes nos réactions explicites et implicites face à la différence observée avec l'autre. Il faut reconnaître et élaborer ce mouvement qui va de la fascination au rejet, et le transformer, pour éviter qu'il nous empêche de rencontrer cette famille de manière authentique et de bien faire notre travail avec elle.

Conclusion : aider les enfants tels qu'ils sont

Il nous faut mieux comprendre et mieux soigner les enfants migrants. Pour cela, plusieurs leviers d'action sont nécessaires. La prévention comme les soins doivent être précoces et commencer par la parentalité, ils doivent être l'affaire de tous, et pas seulement des spécialistes. Un souci particulier doit être accordé aux parcours langagiers des enfants et à la transmission de leurs langues maternelle, ce qui est un gage de bonne santé mentale des enfants migrants. Des ajustements de nos dispositifs sont nécessaires pour qu'ils soient équitables (interprètes pour les parents et les enfants, reconnaissance des parents, de leurs histoires collectives et de leurs manières d'interpréter les besoins de leurs enfants...).

Cela suppose une éducation à la diversité dans les programmes scolaires, dans les programmes de santé, aussi bien qu'un travail sur les préjugés à la base des discriminations de tous les enfants confrontés à cette diversité des histoires, des langues, des vies et des familles. De nombreuses minorités familiales, sociales, culturelles, de genre existent... Ces dispositifs doivent bénéficier à toutes les minorités pour une meilleure équité dans la petite enfance, en éducation et en santé notamment. Des activités de plaidoyer sont aussi nécessaires et visent à modifier les principales barrières structurelles, c'est aussi le but de la revue internationale que nous avons créée¹. Ainsi pourra-t-on mieux saisir les effets des migrations et des discriminations sur les enfants dans le monde pour mieux les combattre et pour transformer ces vulnérabilités en nouvelles opportunités pour *tous*.

1. Revue transculturelle L'autre : www.revuelautre.com.

Bibliographie

- Azria E., Sauvegrain P., Blanc J. et al., « Racisme systémique et inégalités de santé, une urgence sanitaire et sociétale révélée par la pandémie COVID-19 », *Gynécologie Obstétrique Fertile Sénologie*, 2020, 48 (12), 847-9.
- Banque nationale de Belgique (BCSS), *L'impact économique de l'immigration en Belgique*, www.nbb.be.
- HCR Global Report 2020, Tendances mondiales 2020 du HCR : <https://www.unhcr.org/fr/aperçu-statistique.html>.
- Golse B., Moro M. R., « Le concept de filiation narrative. Un quatrième axe de la filiation », *La Psychiatrie de l'enfant*, 2017, 60 (1), 3-23 ; 2021, 11 (1), 91-115.
- INSEE (30/09/2021), *Naissance selon la nationalité et le pays de naissance des parents*, www.insee.fr/fr/statistiques/5414761?sommaire=5414771.
- Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, L'enseignement du français langue de scolarisation, octobre 2012, p. 48.
- Moro M. R., *Guide de psychothérapie transculturelle. Soigner les enfants et les adolescents*, In Press éd., 2020.
- Moro M. R., Brison J.M., *Pour le bien-être et la santé des jeunes*, O. Jacob, 2019.
- Moro M. R., Radjack R., « Vers une équité en santé mentale pour les enfants de migrants », *BAM (Bulletin de l'Académie de Médecine)*, 2023 (sous presse).
- Moro M. R. (dir.) avec Rezzoug D., Bennabi-Bensekhar M., Simon S. et al., *Manuel de ELAL d'Avicenne*. Évaluation langagière pour allophones et primo-arrivants, AIEP/Babel, Giunti Eurotest, 2018. <https://www.vg-librairies.fr/eurotests/6565-kit-elal.html>. Disponible sur www.aiep-transculturel.com.
- Moro M. R., *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*, O. Jacob, 2007.
- Moro M. R., Welsh G. (éd.) *Parenthood and Immigration in Psychoanalysis: Shaping the Therapeutic Setting*, Routledge, 2022.
- Moro M. R. avec Peiron, J. et D., *Les enfants de l'immigration. Une chance pour l'école*, Bayard, 2012.
- Moro M. R., *Guide de psychothérapie transculturelle. Soigner les enfants et les adolescents*, In Press éd., 2020.
- Ndiaye P., *La condition noire. Essai sur une minorité française*, Calmann-Lévy, 2008.
- OMS, *Santé mentale des adolescents*, 2020 <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
- *Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants*, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0202_FR.html.
- Schnapper D., *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, PUF, 1991.
- Stork H., « La famille en Asie », in Lebovici S., Weil-Halpern F. (éd.), *Précis de psychopathologie du bébé*, PUF, 1989, p. 728-35.
- Unicef Belgique, *Les enfants migrants et réfugiés en Belgique prennent la parole*, Rapport « What Do You Think? », 2018.
- Unicef, *Le racisme et la discrimination à l'égard des enfants sont répandus à l'échelle du globe*, 2022.

Pour approfondir le sujet



-  · Les enfants migrants, passer d'une culture à l'autre, avec Marie Rose Moro
- Les enfants de migrants, passer d'une langue à l'autre, avec Marie Rose Moro
- Passer de la langue maternelle à la langue de l'école, avec Véronique Rey
- Enfant de migrants, adolescence complexe ?, avec Marie Rose Moro
- Vulnérabilités de la mère dans un contexte spécifique de migration forcée, avec Christine Davoudian
- Grossesse et maternité « sans papier » : le rôle des professionnels de l'aide, avec Christine Davoudian
- Ressources et stratégies des parents migrants, avec Abdessalem Yahyaoui
- Comment devenir parent en contexte d'exil?, avec Abdessalem Yahyaoui
- ...
-  · Grandir en situation transculturelle, Marie Rose Moro
- Mères et bébés en errance migratoire, Christine Davoudian
- La violence envers les enfants, approche transculturelle, Marie Rose Moro
- ...
-  · L'accueil des enfants migrants en collectivité
- Soutenir les familles en situation de pauvreté
- ...

sur yapaka.be

Temps d'Arrêt / Lectures Dernier parus

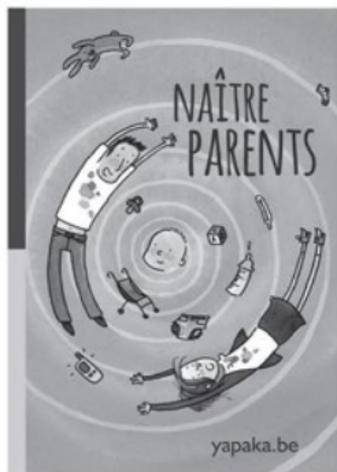
- 107. Prévenir la négligence.** Claire Meersseman
 - 108. A l'adolescence, s'engager pour exister.** Marie Rose Moro
 - 109. Le secret professionnel, fondement de la relation d'aide et d'écoute.** Claire Meersseman, André Donnet, Françoise Dubois, Cécile Guilbau
 - 110. La portée du langage.** Véronique Rey, Christina Romain, Sonia DeMartino, Jean-Louis Deveze
 - 111. Être porté pour grandir.** Pierre Delion
 - 112. Le travail social animé par la « volonté artistique ».** David Puaud
 - 113. Quand la violence se joue au féminin.** Véronique Le Goaziou
 - 114. Résister à l'algocratie - Rester humain dans nos métiers et dans nos vies.** Vincent Magos
 - 115. Mères et bébés en errance migratoire.** Christine Davoudian
 - 116. Faire famille au temps du confinement et en sortir...** Daniel Coum
 - 117. Challenges numériques sur les réseaux sociaux.** Marion Haza, Thomas Rohmer
 - 118. La découverte sensorielle et émotionnelle du bébé.** Ayala Borghini
 - 119. Rire... et grandir.** David Le Breton
 - 120. Adolescence en temps de Covid-19 entre crise-passions et crispations.** Aurore Mairy
 - 121. Ensauvagement du monde, violence des jeunes.** Danièle Epstein
 - 122. Accueillir la vie en temps de pandémie.** Pascale Gustin
 - 123. L'entrée dans le langage.** Jean-Claude Quentel
 - 124. Naître et grandir.** Jacques Gélys
 - 125. La parentalité désorientée Mal du XXI^e siècle ?** Ludovic Gadeau
 - 126. Puissance de l'imaginaire à l'adolescence.** Ivan Darrault-Harris
 - 127. Quand la parole déconfiné,** Pascal Kayaert
 - 128. Covid-19 : l'impact sur la santé mentale des jeunes.** Sophie Maes
 - 129. Le monde de l'enfance après un an de crise sanitaire.** Pierre Delion
 - 130. Comme une tombe. Le silence de l'inceste.** Anne-Françoise Dahin
 - 131. Maltraitance institutionnelle en temps de crise.** Emmanuel de Becker
 - 132. L'adolescence à l'ère du virtuel.** Xanthie Vlachopoulou
 - 133. Accompagner le parent porteur de handicap.** Drina Candilis-Huisman
 - 134. Penser l'incestuel, la confusion des places.** Dominique Klopfert
 - 135. Quand l'écran fait écran à la relation parent-enfant.** Olivier Duris
 - 136. Le dehors, un terreau fertile pour grandir.** Marie Masson
- * Ouvrage épuisé.

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

Les livres de yapaka

En Belgique uniquement

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



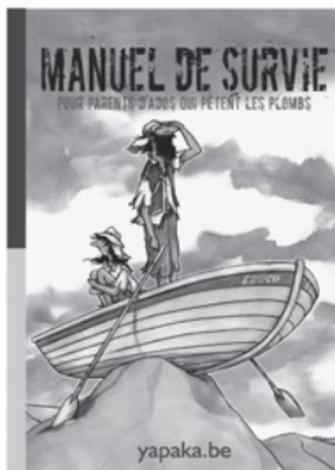
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS