



Recherche qualitative participative sur le vécu d'enfants de 6 à 12 ans vivant dans la pauvreté en Communauté française

Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse

Rapport final

Septembre 2010



Avant-propos

La présente étude a été initiée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) de la Communauté française de Belgique.

Sa réalisation a été confiée au bureau d'études Sonecom-sprl, spécialisé dans les enquêtes relatives au champ social.

Elle a été menée entre mai et septembre 2010 par Mme Elsa Albarello et Mme Muriel Wiliquet, toutes deux sociologues et respectivement Chargée de mission et Directrice adjointe au sein de Sonecom.

L'étude a été suivie par un Comité d'Accompagnement piloté par M. Michel Vandekerke et Mme Malvina Govaert de l' OEJAJ, dont l'apport a été intégré aux réflexions méthodologiques et analytiques.

Etaient membres du Comité d'Accompagnement et ont activement soutenu les auteurs pour la mise en œuvre de la recherche Mme Christine Mahy et M. Pierre Doyen du Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP).

Le Comité d'Accompagnement réunissait également les personnes suivantes : Mmes Maud Dominicy et Gaëlle Buysschaert d'UNICEF Belgique, Mmes Carine Jansen et Valérie Prignon du Service Public de Wallonie, M. Jean-Marc Jalhay du Service Public Fédéral et Mme Magda Demeyer du Cabinet du Secrétaire d'Etat à l'Intégration sociale et à la Lutte contre la Pauvreté.

Les rencontres de terrain ont pu être menées grâce aux associations et organismes partenaires suivants : Le Miroir vagabond asbl (Hotton), La Teignouse AMO (Aywaille), Le Collectif des jeunes (Louvain-la-Neuve), Cemôme asbl (Bruxelles), Mic Ados AMO (Marche-en-Famenne), L'Ecole des devoirs de Sainte-Walburge (Liège), une institution d'accueil (Gouvy) -non nommée pour préserver l'anonymat des enfants-, la Meute Louveteaux et Lutins de Milmort (Herstal), Diabolo Association de parents (Kraainem) et la Commune de Chaudfontaine – Service de l'Accueil extrascolaire (Chaudfontaine).

Les auteurs remercient l'ensemble de ces personnes ressources et assurent tout particulièrement de leur gratitude les dizaines d'enfants qui, par leurs précieuses contributions, ont rendu cette recherche possible.



Table des matières

AVANT-PROPOS	2
TABLE DES MATIERES	3
RESUME DE L'ETUDE	8
<i>Public cible et objet de l'étude</i>	8
<i>Vécu de la pauvreté</i>	8
Conditions matérielles.....	8
Activités de découverte.....	9
Ressenti du milieu scolaire.....	9
Education à domicile.....	10
Relations avec les proches	10
Confrontation à la déviance	10
<i>Contexte et conditions dans lesquels la pauvreté intervient</i>	11
<i>Stratégies</i>	12
Quête affective	12
Chance et croyances	12
Se faire plaisir	12
Rapports entre enfants	13
Intransigeance morale	13
Usage de la violence	13
Ajustement des besoins	13
Distinction sociale	13
Ambition personnelle	14
<i>Conséquences</i>	14
Psychologiques	14
Cognitives	14
Perte de confiance envers les institutions et radicalisation sociale	15
<i>Des constats aux recommandations</i>	15
INTRODUCTION	16
I. L'ETUDE ET SA METHODOLOGIE	18



1. OBJET DE L'ETUDE.....	18
1.1. Objectifs.....	18
1.2. Motivation et portée.....	18
1.3. Population de référence.....	19
2. CADRAGE CONTEXTUEL ET CONCEPTUEL.....	19
3. APPROCHE GENERALE.....	20
4. DEONTOLOGIE.....	20
5. DIVERSITE DES PROFILS ET SATURATION.....	21
6. ENQUETE DE TERRAIN.....	21
7. CANEVAS POUR LES RENCONTRES.....	23
7.1. Dispositif général.....	23
7.1.1. Perspectives du travail.....	23
7.1.2. A aborder à travers des évocations faites par les enfants.....	24
7.1.3. Ajustement au contexte.....	24
7.2. Séquences animées des rencontres.....	24
7.2.1. Modalités générales.....	24
7.2.2. Base des séquences.....	24
Animation 1.....	25
Animation 2.....	26
Axes de développement.....	27
Validation des éléments retenus par l'animatrice.....	27
8. DISPOSITIF D'ANALYSE : LA GROUNDED THEORY.....	28
9. CARACTERISTIQUES DES GROUPES ET DEROULEMENT DES RENCONTRES.....	30
9.1. Tableau des groupes.....	30
10. PROFILS DES ENFANTS RENCONTRES.....	35
10.1. Limites de la recherche.....	35
10.2. Tableau des profils.....	35
II. LE VECU DES ENFANTS VIVANT EN PAUVRETE.....	41
1. SCHEMA GENERAL SELON LE CANEVAS DE LA GROUNDED THEORY.....	41
2. CONDITIONS CAUSALES.....	43
3. PHENOMENE.....	44
3.1. Conditions matérielles et consommation.....	44
3.1.1. Habitat : besoin d'espace (à soi).....	44
3.1.2. Produits de base : efforts au quotidien.....	46
3.1.3. Petites récompenses et argent de poche : appréciés à leur juste valeur.....	49
3.1.4. Jeux et objets de plaisir : accès limité.....	49
3.1.5. Consoles, ordinateurs, GSM : enjeu matériel majeur.....	51



3.2.	<i>Découverte, activités et temps libre</i>	53
3.2.1.	Valorisation du voyage.....	53
3.2.2.	Excursions : dès que l'on peut	54
3.2.3.	Activités extra scolaires : un rapport ambivalent fait d'envie et d'embarras.....	55
3.2.4.	Activités informelles lors des temps libres.....	57
3.3.	<i>Stigmatisation sociale ressentie en milieu scolaire</i>	58
3.3.1.	Ségrégation de la part des autres élèves	58
3.3.2.	Discrimination de la part des enseignants	60
3.3.3.	Faible perméabilité de l'école à leurs spécificités	61
3.4.	<i>Education à domicile</i>	62
3.4.1.	Encadrement scolaire : un suivi malaisé.....	62
3.4.2.	Déficit de la culture lettrée	62
3.4.3.	Hygiène de vie : rythmes, propreté, alimentation	63
3.5.	<i>Rôle crucial des facteurs humains dans la vie des enfants</i>	64
3.5.1.	Immersion dans les préoccupations des adultes et soutien à leur endroit.....	64
3.5.2.	Tensions relationnelles et ruptures affectives	66
3.5.3.	Placement en institution et discontinuité des lieux de vie.....	67
3.5.4.	Privations affectives : absence et/ou indisponibilité des parents.....	68
3.6.	<i>Confrontations à la déviance</i>	70
3.6.1.	Alcoolisme dans l'entourage.....	70
3.6.2.	Violence dans l'entourage	70
	Dans le quartier.....	70
	Dans la famille même.....	71
3.6.3.	Emprisonnement d'un des parents.....	73
3.7.	<i>Thèmes quasi absents des discours</i>	73
4.	CONTEXTE ET CONDITIONS D'INTERVENTION	74
4.1.	<i>Origine de la pauvreté</i>	74
4.2.	<i>Durée, intensité et conscience de la pauvreté</i>	75
4.3.	<i>Identité culturelle et ethnique</i>	76
4.4.	<i>Composition et entente familiales</i>	77
4.5.	<i>Possibilité d'être en harmonie avec les parents</i>	78
4.6.	<i>Etat de santé des membres de la famille</i>	78
4.7.	<i>« Assumer » des parents sans emploi vs en emploi précaire</i>	79
4.8.	<i>Un habitat accueillant et des espaces extérieurs</i>	81
4.9.	<i>Présence d'acteurs tiers</i>	82
4.9.1.	Les copains du quartier.....	82
4.9.2.	Fréquentation d'une association au projet ciblé sur eux.....	82
5.	STRATEGIES.....	83



5.1.	<i>Quête constante de repères affectifs</i>	83
5.1.1.	Prévalence de l'attachement aux parents et à la famille	83
5.1.2.	Recherche de liens affectifs alternatifs.....	85
	Amis.....	85
	Intervenants et adultes proches	86
5.1.3.	Attachement aux animaux.....	87
5.1.4.	Confidences à l'objet transitionnel (doudou)	88
5.2.	<i>Croyances</i>	88
5.2.1.	Vœux et porte-bonheur.....	88
5.2.2.	Religion et prière	89
5.3.	<i>Se faire plaisir</i>	90
5.3.1.	Evasion par le jeu	90
5.3.2.	Argent de poche : un moyen pour (se) faire plaisir	91
5.4.	<i>Lien identitaire entre enfants pauvres</i>	91
5.4.1.	Rapports de genre : précocité revendiquée teintée de misogynie	92
5.4.2.	Solidarité entre enfants	94
5.5.	<i>Exacerbation des sentiments</i>	94
5.5.1.	Gestion hyper émotionnelle des relations électives.....	94
5.5.2.	Focalisation haineuse sur certains autres enfants.....	95
5.5.3.	Rejet radical d'un des parents	96
5.6.	<i>Rébellion</i>	97
5.6.1.	Révolte contre l'injustice et le non respect des engagements.....	97
5.6.2.	Violence, agressivité, provocation	98
5.7.	<i>Rationalisations</i>	102
5.7.1.	Auto analyse	102
5.7.2.	Ajustement des attentes.....	102
5.7.3.	Ségrégation consentie ou recherche de lieux correspondant à leur statut	103
5.7.4.	Stratégies de distinction sociale.....	104
5.8.	<i>Démarquage par le haut</i>	105
5.8.1.	Rigueur voire perfectionnisme	105
5.8.2.	Ambition et projet	105
6.	CONSEQUENCES	108
6.1.	<i>Conséquences psychologiques</i>	108
6.1.1.	Stigmates affectifs.....	108
6.1.2.	Manque d'appétit pour la vie.....	108
6.1.3.	Intériorisation des responsabilités et faiblesse des ambitions.....	109
6.2.	<i>Conséquences cognitives</i>	110
6.2.1.	Faiblesse des capacités d'abstraction et de généralisation	110



6.2.2.	Difficultés ou incapacité à se positionner dans le temps	111
6.2.3.	Représentation peu élaborée de l'espace	112
6.2.4.	Troubles du comportement et problèmes cognitifs	112
6.3.	<i>Conséquences sociales</i>	114
6.3.1.	Perte de confiance dans les institutions sociales	114
6.3.2.	Construction d'une inadéquation au système scolaire	114
6.3.3.	Radicalisation de classe ou communautaire	116
III.	PORTRAITS CONTRASTES D'ENFANTS	118
1.	L'ENFANT CAÏD.....	119
2.	L'ENFANT ECORCHE.....	120
3.	L'ENFANT AMBITIEUX	121
4.	L'ENFANT BON CAMARADE	122
5.	L'ENFANT A FLEUR DE PEAU.....	123
6.	L'ENFANT TROUBLE.....	124
IV.	CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	125
7.	CONCLUSIONS	125
8.	RECOMMANDATIONS	127
8.1.	<i>Ambition et limites des propositions</i>	127
8.2.	<i>Remarque liminaire</i>	128
8.3.	<i>Public cible des actions à mener</i>	128
8.4.	<i>Solutions différenciées selon les types de pauvreté</i>	128
8.5.	<i>Axes de travail par compétences publiques</i>	129
8.5.1.	Enseignement fondamental	129
8.5.2.	Sport, culture et audiovisuel.....	132
8.5.3.	Aide à la Jeunesse.....	133
8.5.4.	Accueil de l'enfance et soutien aux parents	135
8.5.5.	Action sociale, intégration sociale et droit de la famille	136
8.5.6.	Emploi et formation	137
8.5.7.	Accueil et asile	137
8.5.8.	Santé	137
8.5.9.	Logement et infrastructures	138
8.6.	<i>Poursuite du travail concernant la pauvreté infantile</i>	139



Résumé de l'étude¹

Public cible et objet de l'étude

L'étude a été menée auprès de plusieurs dizaines d'enfants de 6 à 12 ans vivant en situation de pauvreté. Ils ont été rencontrés en petits groupes, au sein d'organismes collectifs de types divers ayant en commun de travailler auprès de publics en pauvreté. Chaque groupe a été vu à deux reprises. Les techniques d'animation visaient à susciter réactions et discours de la part des enfants à propos de leurs conditions d'existence (éléments qui contribuent à leur bien-être et à leur mal-être). Des groupes d'enfants non précarisés ont été impliqués dans un dispositif identique, pour jouer le rôle de témoin et permettre des conclusions spécifiques au vécu des enfants pauvres.

Il convient en premier lieu de souligner que les enfants ne se qualifient pas eux-mêmes de « pauvres ». Dans leurs représentations mentales, ce terme est applicable aux sans-logis et aux habitants des pays en développement. Bien que conscients des difficultés de leur famille, ils ne se reconnaissent pas sous ce vocable. Leur état de pauvreté n'est d'ailleurs pas forcément décelable en portant sur eux un regard spontané, commun. Un contact plus approfondi est nécessaire pour que leurs réalités se dévoilent.

Epanouis, certains vont jusqu'à dire qu'ils n'ont pas de problèmes dans leur vie. Au-delà de ces déclarations génériques se distinguent cependant des zones d'ombre (graves ou plus « légères »), dont les lignes suivantes donnent un aperçu. Dans le groupe principal de l'étude, tous les enfants sont contraints de faire face à l'une ou l'autre facette de la pauvreté. En contrepoint, les enfants du groupe témoin semblent globalement plus insouciantes et voués entièrement à leur vie d'enfants.

Vécu de la pauvreté

Les enfants abordent volontiers diverses dimensions de leur vie ; témoignages à travers lesquels transparaissent les traductions concrètes de leur situation de pauvreté.

Conditions matérielles

Les enfants expriment des besoins et aspirations légitimes en matière de logement. Leur envie d'espace (grande maison, grand jardin) n'est pas toujours assouvie. Il en va de même des conditions d'intimité : beaucoup aimeraient disposer d'une chambre personnelle mais doivent cohabiter avec un frère ou une sœur.

Nombre d'enfants demeurent relativement protégés de situations de vrai dénuement matériel. Ceux qui ont la malchance de connaître une telle situation éprouvent un sentiment de responsabilité partagée avec les adultes. Ils intègrent que leur contribution est

¹ Il existe aussi un résumé de ce rapport rédigé à l'intention des enfants (forme accessible aux 6-12 ans).



requis pour que la famille reste au-dessus de la ligne de flottaison. À cet égard, ils demandent simplement de l'équité entre les membres du ménage.

Sous la pression des marques et autres caractéristiques des effets personnels socialement valorisés entre pairs, les enfants s'accommodent des limites de leur famille. L'expression de leurs envies est fréquemment accompagnée de l'expression du renoncement. Le budget limité des parents ou les problèmes qu'ils affrontent privent parfois l'enfant de petits cadeaux ou gestes qui font les plaisirs enfantins.

Les consoles, les ordinateurs et les GSM se situent véritablement au cœur de leurs aspirations. La question de leur accessibilité (idéalement à titre individuel) se pose avec acuité pour eux. Selon les enfants, ces biens « technologiques » remplissent deux fonctions essentielles : d'une part « se faire plaisir »² (très important pour ceux qui sont privés d'autres sources de satisfaction) et d'autre part « s'intégrer ». En disposer n'est pas loin de revêtir un caractère « vital ». Les parents s'organisent donc pour leur offrir ce type d'équipements (qu'on aurait tort d'automatiquement considérer comme des achats superflus) et il ressort de l'étude que quasiment tous les enfants en possèdent.

Cela étant, nous verrons que les enfants sont infiniment plus sensibles à leurs relations humaines qu'à leurs possessions matérielles !

Activités de découverte

Chez tous les enfants, il y a un certain orgueil à citer les destinations étrangères où l'on est allé ou bien où l'on compte de rendre. Ceux dont les parents ont immigré tendent à idéaliser le pays d'origine. À l'heure actuelle, avoir l'occasion de connaître un ailleurs est important, y compris pour les plus jeunes. Parmi les enfants pauvres, certains n'en ont pas l'opportunité.

L'étude montre l'importance de faciliter l'accès des enfants pauvres à des attractions, des activités de loisirs ou des événements « festifs ». En effet, il s'agit pour eux d'accéder à un univers qui fait partie du référentiel des plus jeunes.

Concernant l'extrascolaire, on relève des aspirations claires de la part d'enfants à développer une activité de façon régulière et organisée. Malheureusement, cela ne se concrétise pas pour chacun. Par ailleurs, ceux qui y accèdent ressentent parfois un malaise dû à la non adéquation entre leur attente et la réalité vécue. Si les enfants pauvres ne sont pas tous privés d'activités extrascolaires structurées, l'étude montre clairement que celles des enfants nantis sont plus nombreuses et plus diverses. Nos observations ne permettent pas de conclure que la question financière enfreint fortement ces insertions. Elles montrent que le rapport que les enfants pauvres entretiennent avec elles est complexe et teinté de freins socioculturels. Moins formalisés, les jeux extérieurs avec les copains restent l'activité prisée par excellence.

Ressenti du milieu scolaire

Si une frange des enfants dit aimer l'école, certaines expériences sont moins constructives et peuvent être mises en relation avec les conditions sociales dans lesquelles vivent les enfants. Leurs spécificités culturelles peuvent constituer un handicap dans le cadre scolaire. Lorsqu'ils considèrent que d'autres élèves veulent les régenter ou se montrent hypocrites envers eux, leur réaction tend à être agressive. Certains disent être l'objet d'un rejet. Plusieurs expriment leur difficulté à se faire des amis. Il s'ensuit une tendance à l'homologie

² Précisons que l'usage des équipements informatiques est presque exclusivement ludique pour les enfants de milieu pauvre.



sociale. Ils recherchent ceux qui leur ressemblent. L'école primaire est le théâtre de tensions sociales. L'apport du groupe témoin tend à confirmer l'existence d'un clivage social assez net entre élèves de catégories sociales « opposées ».

Certains se sentent discriminés par des enseignants. Il est regrettable que des enfants puissent imputer tel ou tel traitement éducatif à leurs caractéristiques socioculturelles. D'autres témoignages semblent indiquer une prise en compte insuffisante des spécificités socioculturelles des élèves. Le système d'enseignement ignore encore trop souvent le capital culturel de départ des élèves.

Education à domicile

Pour les parents qui connaissent la pauvreté, le suivi scolaire des enfants est malaisé, souvent maladroit. Quelques témoignages d'enfants reposent la question du rôle de reproduction sociale des devoirs à domicile.

Dans les familles nanties, des alternatives en termes d'apprentissage sont proposées aux enfants (magazines, Internet...). La culture générale est valorisée. Cela n'est pas du tout mis en avant par les enfants pauvres, pour qui la lecture est une activité peu prisée, et qui par contre parlent abondamment de programmes qu'ils suivent à la télé.

Un autre contraste entre enfants du groupe témoin et du groupe principal concerne la qualité diététique des repas. La diversité et l'équilibre alimentaires sont moins au menu des enfants pauvres. La tendance à l'embonpoint chez certains d'entre eux semble avoir un impact négatif, au-delà de leur santé, sur leur estime de soi.

Relations avec les proches

Les enfants en situation de pauvreté sont projetés dans les préoccupations des adultes. Ils sont témoins ou informés de leurs problèmes. Une part de l'insouciance propre aux enfants leur est ainsi ôtée. Ils sont amenés à apporter une forme de soutien, de sollicitude à leurs parents.

Les rapports sociaux dans lesquels sont engagés leurs parents et les autres adultes de leur entourage apparaissent souvent empreints de passion, d'absolu. On ressent une gestion très émotionnelle du rapport à l'autre. Les problèmes familiaux sont légion et aboutissent souvent à des cassures relationnelles qui affectent les enfants. Nombre d'entre eux mettent en avant une rupture subie avec une personne qu'ils aimaient, d'autant plus dramatique si elle concerne un des parents.

Le placement en institution occasionne une discontinuité des lieux de vie peu propice au développement serein de l'enfant. Il comporte des implications plus douloureuses encore. La privation affective qui accompagne le placement est incontestablement un des paramètres qui occasionnent le plus de dégâts. Plus généralement, plusieurs enfants rencontrés expriment de la tristesse voire de la détresse du fait de l'absence d'un de leurs parents. Ils éprouvent un sentiment de délaissement qui peut aller jusqu'à une inquiétude existentielle. Tristes ou en colère, ils ont peu d'emprise sur ces situations. Ce manque de présence ou de disponibilité des parents n'est toutefois pas dominant chez les enfants pauvres. Pour la plupart, ils se sentent aimés et entourés.

Confrontation à la déviance

Les enfants en situation de pauvreté côtoient la déviance. Plusieurs témoignent de l'incarcération d'un de leurs parents. L'alcool(isme) est présent dans l'environnement immédiat de nombre d'entre eux. Ils présentent régulièrement leur quartier comme un



espace où ils ne sont pas nécessairement à l'abri d'altercations directes. L'étude ne relève certes pas de tendance transversale des enfants pauvres à être malmenés physiquement par les adultes. Certains d'entre eux sont toutefois confrontés à une violence ambiante qui représente un contexte éducatif tout sauf idéal, y compris parfois au sein de leur famille.

Contexte et conditions dans lesquels la pauvreté intervient

La recherche étant entièrement fondée sur les contributions des enfants, le phénomène étudié a bien souvent des origines et des dimensions qui demeurent méconnues. La pauvreté qui affecte les enfants a pu s'installer progressivement, mais le plus souvent ils paraissent l'avoir toujours connue. Même si les conditions matérielles des uns semblent plus précaires que celles des autres, il est malaisé de définir le degré auquel ils sont affectés.

Il est toutefois établi que les enfants participants correspondent à des modèles de pauvreté contrastés. Dans quelques cas, les ressources des parents sont très limitées en raison d'une implantation récente en Belgique. Pour les enfants d'origine étrangère dont les parents sont présents sur le territoire de plus longue date, ce sont les difficultés d'intégration et d'accès à l'emploi qui expliquent la pauvreté du ménage. Pour nombre d'enfants, de souche belge, la pauvreté est un héritage transgénérationnel ; leurs parents sont issus d'un milieu familial peu favorisé et n'ont pu rompre avec ce handicap social. Enfin, des enfants sont confinés dans une relative précarité car ils appartiennent à une communauté marginale que la société tend à garder à l'écart.

On identifie des paramètres qui infléchissent le vécu de la pauvreté et les stratégies que les enfants mettent en place (positivement ou négativement). Ainsi, une identité culturelle forte peut être complexe à porter mais être aussi une force. Les enfants d'immigrés ne se sentant pas valorisés développent un imaginaire qui idéalise le pays d'origine.

Les enfants rencontrés sont une minorité à vivre avec un parent seul ; il est possible que cette faible représentation dans notre panel soit liée à nos modalités d'accès au public cible (enfants fréquentant des structures collectives). Par contre, beaucoup font partie de familles nombreuses (caractéristique couramment corrélée à une situation de pauvreté). Du point de vue de l'enfant, ce n'est pas la configuration familiale en soi qui est importante pour son bien-être, c'est la qualité des relations qu'il entretient avec les membres qui la composent, particulièrement avec les adultes de référence. Or, des enfants dépensent une énergie folle dans des rapports de force familiaux (ce qui n'apparaît pas dans le groupe témoin de l'étude). Dans une telle configuration, les enfants sont enclins à mettre en place des stratégies qui les discréditent dans la vie et sont plus exposés à des conséquences lourdes de leur pauvreté. D'autres, heureusement plus nombreux, mettent au contraire en avant la bonne entente qui règne parmi leurs proches. Celle-ci sécurise les enfants et leur procure un bien-être psychologique qui compense d'autres déficits. Ceux qui dépeignent une relation constructive avec leurs parents sont mieux prémunis contre certaines conséquences de leur situation socioéconomique.

Le mauvais état de santé d'un des parents est un autre facteur défavorable au bien-être de l'enfant. Toujours concernant leurs parents, les enfants ont à assumer des statuts socioprofessionnels peu valorisants. De ce fait, il est plus compliqué pour eux que pour les enfants de milieu favorisé de se construire une image parentale positive. La plupart des parents qui ne sont pas sans emploi exercent des professions peu qualifiées. Les statuts sont peu stables voire officieux. Le flou domine ; il y a un côté flottant, aléatoire du travail. Cela amène les enfants à s'exprimer avec imprécision quand on aborde cette question. Les ressources financières du ménage sont souvent d'origine composite ; et il est possible que les enfants intériorisent le souci parental de ne pas exposer trop explicitement des activités



de « débrouille » financière. L'arrivée d'un enfant dans la famille marque souvent le coup d'arrêt de l'activité professionnelle de la mère. Les enfants n'ignorent pas ce fait et peuvent en arriver à conclure que leur existence même limite les ressources du ménage.

Le cadre de vie des enfants est aussi un facteur essentiel pour la sérénité de leur développement. Avoir de la place pour s'ébattre, surtout à l'extérieur, est très précieux pour eux. S'ils n'évoquent pas la qualité du logement en termes de confort, ils le font par contre sur le plan de la symbolique sociale. Pour eux, une bonne maison se doit d'être accueillante (en sens littéral) ! Pour les enfants ancrés de longue date dans un quartier, cet espace et les fréquentations qu'ils y entretiennent constituent un facteur essentiel d'équilibre.

Enfin, fréquenter une association qui centre spécifiquement ses activités sur eux en leur permettant de s'y exprimer apparaît comme un facteur clairement favorable à l'épanouissement des enfants pauvres.

Stratégies

L'étude s'est intéressée aux stratégies que les enfants pauvres développent pour garder de l'emprise sur leur vie.

Quête affective

La famille de base est désignée par les enfants comme capitale. L'affect est souvent très fort envers les parents et la fratrie. En fait, une part significative des enfants sont privés d'un être cher. Beaucoup souhaitent voir des relations se renouer ou s'améliorer. La qualité des relations avec les parents est parfois fluctuante. Ces aléas relationnels expliquent vraisemblablement le haut niveau d'investissement des enfants pauvres dans les relations interpersonnelles. Certains cherchent en permanence à se faire des amitiés et à les entretenir. Tisser ces liens d'amitié se révèle difficile pour les enfants les plus fragilisés. Cette dimension est également primordiale pour les 6-12 ans de milieu plus aisé, mais ceux-ci n'ont pas tant de bâtons dans les roues pour établir des amitiés durables (parcours plus stable, facilités d'intégration).

Des enfants cherchent à (re)trouver un équilibre affectif et émotionnel auprès d'intervenants et d'adultes proches. Comme dans d'autres milieux, la place des animaux est importante. Quant aux confidences faites au « doudou », elles sont relatées de façon extrêmement spontanée et directe, davantage que chez les enfants du groupe témoin.

Chance et croyances

Les invocations de la chance sont assez nombreuses dans le discours des enfants lorsqu'on aborde leurs espoirs. Le sort pourrait tourner en leur faveur et leur apporter des satisfactions. Le système de pensée religieux a prise sur certains enfants démunis, qui peuvent s'en emparer pour construire leurs espérances. Ils demandent à dieu la solution d'un problème, alors que la prière ne remplit guère cette fonction chez les enfants croyants du groupe témoin.

Se faire plaisir

L'univers ludique de l'enfance est réconfortant en comparaison de ce que les enfants en pauvreté constatent de la vie des adultes. Le jeu est par moments un refuge. On note un contentement particulier à disposer d'argent personnel, pour le dépenser à des fins de



petits plaisirs (ou de grands plaisirs davantage onéreux !). Ils sont alors (f)acteurs de bien-être envers eux-mêmes.

Rapports entre enfants

Dès 10 ans environ, leurs centres d'intérêt et objets de discussion sont relativement « déniés ». Les rapports de genre se renforcent et les stratégies de conquêtes se développent. Ceux qui parviennent à des résultats s'en enorgueillissent. C'est un domaine dans lequel ils peuvent se valoriser (stratégie de distinction), parfois aux dépens du respect des filles.

S'insérer dans un groupe enfantin d'appartenance constitue une force pour les enfants en situation de pauvreté. La solidarité est réelle entre eux. Parfois, le besoin de protéger ses proches est presque viscéral. Les épreuves successives subies par certains enfants les rendent hypersensibles ou hyper réactifs. En amitié, on en arrive à des relations parfaitement passionnelles. A contrario, il existe parfois une vraie animosité envers d'autres enfants.

Intransigeance morale

En cas d'expériences dramatiques impliquant violences et/ou arrachement affectif, les enfants concernés adoptent une attitude de mise à l'écart envers le parent incriminé. De façon générale, ils sont exigeants en termes d'intégrité, de respect, de franchise. Ce « code de conduite » amène les enfants pauvres à se révolter quand une situation est jugée injuste ou inéquitable, et non quand elle est pénible ou contrariante. Ils croient aux engagements pris envers eux et sont extrêmement déçus ou fâchés quand ils ne sont pas honorés (difficultés à relativiser).

Usage de la violence

Au sein des groupes d'enfants pauvres rencontrés, la violence verbale et physique est omniprésente. Nous avons été témoins de cette agressivité dans leurs interactions. Leur environnement semble leur imposer de s'endurcir pour ne pas se laisser écraser ou ignorer. Cette stratégie est une des plus contreproductives parmi celles qu'ils adoptent, car elle aboutit à amplifier leurs problèmes. Ils en sont parfaitement conscients (lucidité, autocritique), mais disent être incapables de se dominer. Cela les expose particulièrement aux réprimandes des encadrants.

En grandissant, certains enfants prennent conscience qu'ils sont victimes de préjugés. Dans le même temps, ils s'aperçoivent qu'ils sont en capacité d'avoir le dessus dans certains rapports de force et en usent pour conforter leur identité. Ces enfants « belliqueux » sont pourtant capables de démarches non frontales mais collaboratives, comme ils en ont fait la preuve en contribuant très activement à notre recherche.

Ajustement des besoins

Les enfants pauvres adaptent leurs attentes et leurs besoins à un champ des possibles limité... et qu'ils délimitent eux-mêmes ! Par exemple, pour éviter la pénible épreuve de la stigmatisation sociale, ils tendent à faire le choix d'activités de loisirs hors cadre formel et/ou leur permettant de se sentir à leur aise. Dans l'extrascolaire structuré, ils sont en effet fréquemment pénalisés car tendent à s'auto discréditer par des attitudes inopportunes.

Distinction sociale

Renvoyés à une image négative d'eux-mêmes, les enfants pauvres qui résident en quartier populaire produisent un effort de distanciation vis-à-vis d'autres habitants qu'ils considèrent



comme ayant une mauvaise réputation. Ils participent à la création au sein d'un quartier d'une catégorie d'« indésirables » (les « barakis », les délinquants) de sorte à se revaloriser par contraste.

Ambition personnelle

Cette stratégie est plutôt rare chez les enfants observés. L'un ou l'autre se démarque par une attitude sérieuse, presque perfectionniste ; disposition qui peut être mobilisable pour construire sa vie. Il y a des enfants qui sont décidés à agir pour se forger un avenir, via des études notamment. Dans certains cas, ils se sont inspirés d'exemples de réussite sociale qui leur ont été proposés (lors de séances d'information à l'école notamment). Mais dans l'ensemble, les enfants en pauvreté n'ont pas tendance à s'exprimer à propos de projets d'ordre personnel. Gagner au Lotto ou devenir une star sont souvent les seuls moyens entrevus dans une perspective d'amélioration sensible de leur niveau de vie (forme d'attentisme voire de fatalisme). Assez logiquement, ceux qui évoquent une inclination pour une orientation professionnelle particulière se nourrissent d'exemples de leur entourage (métiers généralement peu qualifiés). Ils ont en effet accès à peu de modèles alternatifs. En réalité, au sortir du primaire, la voie de la plupart d'entre eux semble déjà tracée...

Conséquences

Le phénomène de pauvreté étant multidimensionnel et complexe, ses conséquences sont largement dépendantes de variables annexes, évoquées *supra*.

Psychologiques

L'enfant qui est privé d'êtres très proches à cause d'une situation sociale problématique développe fréquemment des stratégies consistant à reporter sur autrui l'amour qu'ils ont à donner et à recevoir. Un mécanisme de surinvestissement émotionnel est alors souvent à l'œuvre. Cela peut s'avérer désastreux si ces « substituts » (inévitavelmente moins intrinsèquement liés à la vie de l'enfant) viennent à disparaître.

A côté des enfants dont la pauvreté n'altère pas l'amour de la vie, on en rencontre d'autres dont l'existence est réellement obscurcie. Les plus tristes sont ceux placés en institution et/ou séparés de leurs parents. De tels vécus sont indéniablement susceptibles d'avoir des conséquences psychologiques durables.

Certains enfants intériorisent les causes de leurs difficultés voire les causes des problèmes de leur famille. Ils s'en sentent (co)responsables. Les discours ambiants et dominants sur la responsabilité personnelle y contribuent sans doute. Dans un tel schéma de pensée, certains se considèrent déjà comme irrémédiablement perdants socialement.

Cognitives

Les observations réalisées dans le cadre de cette recherche nous conduisent à émettre l'hypothèse inquiétante d'une aptitude moins développée, chez les enfants pauvres, à appréhender le monde en termes généraux et à conceptualiser. S'ils sont parfaitement à même d'analyser leur propre vécu, ils cernent moins facilement les phénomènes globaux ou les événements qui ne les concernent pas directement. S'il s'avère fondé de les croire affectés par une faiblesse des capacités de théorisation, on peut craindre que certains enfants en situation de pauvreté ne soient pas autant aptes que d'autres à valoriser des ressources (scolaires ou autres) mises à leur disposition.



Les récits de ces enfants sont assez peu émaillés de repères chronologiques ; la dimension temporelle n'est guère intégrée à leur entendement. Il n'en va pas de même des enfants mieux lotis, qui mènent en fait une existence davantage séquencée par des activités régulières tout en étant moins jalonnée de variations de leur contexte de vie. Leurs représentations de l'espace paraissent également moins floues. Ces enfants qui constituent notre groupe témoin reçoivent une éducation favorisant l'ouverture sur le monde et tirent un bénéfice notable de leurs insertions dans des structures extrascolaires.

Plus préoccupant encore, nombre d'enfants pauvres souffrent de troubles attentionnels sérieux. Notre dispositif d'enquête n'a évidemment pas permis de « percer leur carapace ». Il serait donc très hasardeux d'avancer des hypothèses concernant les facteurs qui infléchissent leur devenir.

Perte de confiance envers les institutions et radicalisation sociale

Certains enfants se trouvent plongés dans des situations juridiquement ou administrativement complexes. Cela invite à insister sur l'importance et la difficulté de mettre à disposition des enfants une information précise, abordable et mesurée les concernant. Assez vite, ils peuvent en effet se sentir manipulés ou déconsidérés, par exemple suite à des décisions incertaines ou des éventualités qu'ils entendaient (car ils les souhaitaient tellement) comme des certitudes.

Pour de nombreux enfants pauvres, les relations avec le corps enseignant sont houleuses ou simplement mauvaises. Les éléments sont réunis pour que se mette en place, au fil du temps, une radicalisation des rapports tendus avec l'institution scolaire. Certains sont perçus comme « élèves à problèmes » ; lorsqu'ils s'estiment « accusés à tort », un sentiment d'injustice s'empare d'eux et accentue leur révolte. Les parcours scolaires problématiques deviennent sans doute plus fragrant dans l'enseignement secondaire.

A entendre certains enfants de milieu défavorisé, on assiste à l'école primaire à une véritable dichotomie entre eux et les élèves de la classe moyenne ou « supérieure ». Les dires de ces derniers, rencontrés dans le cadre du groupe témoin, tendent à confirmer ce constat. Partout la « hiérarchie » sociale détermine considérablement les rapports entre élèves. Dans cette logique d'opposition de classes, les enfants recherchent des amis leur ressemblant et gravitent par élection dans des réseaux sociaux homogènes.

Des constats aux recommandations

Sur la base de ces enseignements, la dernière partie de l'étude s'attache à énoncer quelques pistes d'action à explorer pour réduire les effets de la pauvreté infantile voire, qui sait, pour éviter à certains enfants de connaître une telle situation. Ces axes renvoient à des politiques ciblant les parents, les encadrants, les enfants en général, ou bien spécifiquement ces enfants pauvres dans la perspective d'un meilleur avenir.



Introduction

Cette étude se penche sur le vécu (en termes de bien-être et de mal-être) des enfants vivant dans un contexte de pauvreté en Communauté française. Elle s'inscrit dans une perspective résolument multidimensionnelle de la pauvreté. La problématique n'est donc pas envisagée uniquement sous l'angle économique ou matériel, loin s'en faut.

« Il est prouvé que la pauvreté, en particulier si elle persiste, peut influencer la santé, le développement cognitif, les résultats scolaires, les aspirations, la perception de soi, les rapports avec autrui, les comportements à risque et les perspectives d'emploi. Il est tout aussi clairement établi que la pauvreté à elle seule ne constitue pas une mesure adéquate de bien-être général de l'enfant. Une approche multidimensionnelle du bien-être est nécessaire pour améliorer la compréhension, le suivi et l'efficacité des politiques. »³

L'étude se veut avant tout empirique. Elle n'est fondée au départ ni sur un socle théorique particulier ni sur des hypothèses précises.

Notre postulat est d'accorder du crédit aux dires des enfants, de considérer comme pertinente leur version des événements qui les touchent (sauf en cas d'affabulation ou d'absence manifeste de sincérité, auquel cas c'est cette attitude même qui est à prendre en compte). C'est en effet leur vécu subjectif qui nous importe dans cette étude. En les rencontrant puis en analysant le matériau recueilli, nous nous sommes concentrés sur la manière dont leurs attitudes et leurs propos témoignent de leurs conditions d'existence.

Ce rapport propose une description de vécus enfantins emblématiques aux yeux des intéressés eux-mêmes. Il n'aborde donc pas toutes les dimensions de la pauvreté qui affectent les enfants. Certaines sont en effet hors de leur conscience et de leur ressenti (par

³ *La pauvreté des enfants en perspective : Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches*, Unicef, Centre de Recherche Innocenti, Bilan Innocenti 7, 2007.

→ Dimensions du bien-être de l'enfant :

- Bien-être matériel : parents ne travaillant pas, état de pauvreté, moyens éducatifs insuffisants, peu de livres présents dans la maison
- Santé et sécurité : décès, maladie
- Bien être éducationnel : niveau en lecture, dans les autres domaines, études
- Relations avec la famille et avec les pairs : famille monoparentales et recomposées, bavarder, prendre les repas ensemble, appréciation des pairs
- Comportements et risques : alimentation saine, surpoids, activité physique, cigarette, cannabis, relations sexuelles, contraception / fécondité, expérience de la violence
- Bien être subjectif : sentiment sur sa propre santé, aimer l'école, sentiment d'être bien

Ce que les enfants entendent par bien-être, rapport réalisé pour l'OEJAJ, Synergies et Actions, 2008.

→ Facteurs de bien-être de l'enfant :

- Sûreté émotionnelle de base
- Sentiment de sécurité physique et morale
- Appartenance et reconnaissance sociales
- Confiance en soi et image positive de soi
- Agency (c'est-à-dire « être à la manœuvre »)



exemple, un enfant de 7 ans peut ne pas percevoir que des soins d'orthodontie seraient pour lui les bienvenus). Pour être « exhaustif », il aurait fallu aussi interviewer les parents et d'autres intervenants adultes, ce qui était volontairement exclu. Il n'était pas question de s'adonner à un travail de triangulation ou de mise en perspective en vue de « valider » les témoignages enfantins.

Nous tentons dans les pages qui suivent d'ébaucher des corrélations entre, d'une part, des profils d'enfants, des situations-types ou des expériences caractéristiques et, d'autre part, des stratégies mises en place et des conséquences subies par les enfants. Cependant, les liens de causalité entre tel facteur et tel parcours d'enfant ne sont établis qu'avec la plus grande prudence. Nous parlons davantage de concomitances ou de corrélations. L'effort de modélisation est accompli grâce au canevas de la Grounded Theory (présentée *infra* dans la partie méthodologique).

Le rapport a pour but de nourrir les réflexions, les revendications, les propositions et les démarches des acteurs qui, en Communauté française, tentent d'orienter les politiques publiques vers une lutte plus efficace contre la pauvreté en général et celle des enfants en particulier.



I. L'étude et sa méthodologie

1. Objet de l'étude

1.1. Objectifs

Réalisation d'une recherche qualitative participative sur le vécu d'enfants de 6 à 12 ans qui vivent la pauvreté en Communauté française visant à :

- Explorer, du point de vue des enfants, leurs conditions de vie à partir notamment mais pas exclusivement, d'une interrogation des facteurs qui influencent la pauvreté des enfants (cf. littérature) : relations familiales, amis, communauté locale, école, culture, sport, loisirs...
- Comprendre les expériences de ces enfants, la manière dont ils vivent la pauvreté et l'exclusion sociale au quotidien, dans leurs différents lieux de vie et interactions sociales
- Repérer dans leur vécu les stratégies qu'ils développent pour avoir une emprise sur leur vie⁴
- Dresser des portraits contrastés d'enfants vivant dans la pauvreté et de leur vécu
- Etablir des recommandations pour que la réalité subjective des enfants pauvres soit davantage prise en compte dans l'action publique qui leur est destinée (directement ou indirectement)

1.2. Motivation et portée

- Démarche inscrite dans le contexte de l'agenda politique relatif à la lutte contre la pauvreté aux niveaux européen et belge, ainsi que dans l'actualité des recherches en Communauté française
- Recommandation du volet « Aide à la Jeunesse » du Rapport 2008-2009 *Lutte contre la pauvreté* : « investir dans la recherche qualitative pour une connaissance élaborée collectivement » : la présente étude est à mener avec les enfants eux-

⁴ La question de la prise de contrôle sur son existence dans le chef d'enfants connaissant la pauvreté est particulièrement intéressante à examiner :

« Une des grandes caractéristiques de cette population (pauvre) est le sentiment d'insécurité et les difficultés d'établir des projets. Cette insécurité ne vient pas seulement de la faiblesse et de la précarité des ressources, mais souvent d'une longue histoire personnelle et familiale, et de relations sociales qui ne permettent pas de prendre du pouvoir sur sa vie. » - J-L. VAN KEMPEN, *L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ?*, UFAPEC 2008.



mêmes (caractère qualitatif et participatif) ; ils sont en effet compétents pour contribuer à enrichir la connaissance du phénomène de la pauvreté vécue

1.3. Population de référence

- Enfants de 6 à 12 ans vivant en Communauté française et confrontés à une situation de pauvreté
- Public cible de l'étude défini par l'affiliation à une des organisations partenaires de la recherche (agissant en direction des publics en situation de pauvreté)

2. Cadrage contextuel et conceptuel

Ressources consultées par Sonecom :

- Réseaux de professionnels /acteurs de terrain, et singulièrement le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté (RWLP)
- Experts et personnes ressources (Comité d'Accompagnement et au-delà)
- Recherches antérieures relatives à la situation de pauvreté vécue par les enfants, dont MAGADI Monica et MIDDLETON Sue, *Severe child poverty in the UK*, The Save the Children Fund, London, 2007
- Rapport 2008-2009 *Lutte contre la pauvreté* du Service de Lutte contre la Pauvreté, la Précarité et l'Exclusion sociale
- Plan fédéral de lutte contre la pauvreté (2010) – dont spécifiquement la lutte contre la pauvreté infantile (dont campagne d'information)
- Initiatives de l'année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (2010)
- Convention internationale des Droits de l'Enfant (dimension « pauvreté » en particulier)
- *Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, Délégué général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009
- *La pauvreté des enfants en perspective : Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches*, Unicef, Centre de Recherche Innocenti, Bilan Innocenti 7, 2007
- *Enfants en pauvreté. Situation de la recherche scientifique en Belgique*, GIREP-IGOA, SPP Intégration sociale, 2008
- Rapports récents OEJAJ : *La participation des jeunes de 10 à 18 ans* (Sonecom) et *Ce que les enfants entendent par bien-être* (Synergies et Actions)
- Cadres théoriques généraux :



- Serge PAUGAM, *La disqualification sociale*, 4^{ème} édition, Quadrige Essais Débats, PUF, 2009
- Danielle ZWARTHOED, *Comprendre la pauvreté. John Rawls - Amartya Sen*, Philosophies, PUF, 2009
- Littérature méthodologique, dont essentiellement :
 - CRESWELL J.W., *Qualitative Inquiry and research design – Choosing among five approaches*, University of Nebraska, Lincoln, Sage Publications, 2007

3. Approche générale

Etude qualitative menée avec des groupes d'enfants :

- Visant la compréhension approfondie du phénomène étudié (logiques d'actions, processus, dimension diachronique, systèmes de sens, représentations mentales, stratégies...)
- Par l'identification et la description de modèles culturels socialement typiques (obtenus par l'analyse rigoureuse de situations singulières exemplatives)
- Par la mise en relation de ces modèles avec les conditions sociales de leur production
- Cadrage théorique, intégration des acquis dans ce domaine d'études et appui sur les connaissances des intervenants de terrain
- Recherche empirique ne consistant pas à tester des hypothèses très précises (modèle hypothético-déductif) mais recherchant l'émergence du sens dans une optique inductive : exploratoire au niveau du vécu des enfants, fondée sur une posture fortement empathique à leur égard

4. Déontologie

- Respect du code de conduite ESOMAR *Interviewing children and young people* - www.esomar.org (prévoyant notamment : l'autorisation d'un adulte responsable pour impliquer les enfants dans l'étude, l'adoption de mesures réduisant le risque d'un impact sur les jeunes participants...)
- Rencontre avec les enfants dans leur environnement « naturel »
- Evitement de la violence symbolique, de la stigmatisation : enfants approchés en leur qualité de membres d'une organisation participant à la recherche, précautions utiles au niveau du dispositif d'observation/recueil de données sur le terrain
- Confidentialité, protection de la vie privée



5. Diversité des profils et saturation

- Application du principe des « groupes contrastés » (caractéristiques spécifiques distinctes)
- Choix raisonné des groupes en collaboration avec le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP)
- Matrice *a priori* pour la sélection des profils des groupes et des enfants qui les composent (type de groupe d'insertion, âge, sexe, modèle familial, niveau socioéconomique, zone rurale/urbaine, province de résidence...)
- Matrice évolutive : 30 sujets minimum, intégrés *a priori* et accroissement du nombre de sujets en cas de non atteinte de la saturation (poursuite de l'émergence de « modèles typiques » sensiblement différents), supposant sur le plan du timing la mise en œuvre de l'analyse parallèlement à la poursuite des rencontres de terrain

6. Enquête de terrain

- Elaboration du dispositif en concertation avec l'OEJAJ et le RWLP
- Articulation étroite des interventions avec les professionnels et associations partenaires : « se fondre » dans leur cadre d'activités avec les enfants, limitation de l'« incidence » des chercheurs sur le contexte d'observation
- Rencontres avec des groupes préexistants d'enfants, réunissant de 4 à 8 sujets (6 groupes différents)
- Deux rencontres auprès de chaque groupe (intervalle de deux semaines environ, selon possibilités des partenaires) – programme de la seconde conçu suivant déroulement et contenu de la première (dans le respect du canevas méthodologique général)
- Rencontres d'une demi-journée (suivant disponibilités et horaires de réunion des groupes préexistants dans lesquels nous nous intégrons)
- Séances collectives pour bénéficier de la dynamique de groupe, pour favoriser l'approfondissement des contenus abordés grâce à la polarisation des points de vue et des ressentis (échanges « horizontaux »)
- Vigilance contre les effets de leader et en faveur de l'implication active de chaque jeune sujet (dispositif d'animation *ad hoc* + savoir-faire de l'animateur/chercheur)
- Moment individuel possible avec les enfants (vécu de l'expérience, sentiment, non-dits en séance, explicitation, en aparté, de réactions/expressions repérées par le chercheur lors des moments collectifs...)
- Recueil de données sur un canevas formel (temps d'animation par le chercheur lui-même) et informel (temps d'observation/d'implication du chercheur lors des activités menées par l'animateur avec son groupe)
- Langage et outils employés adaptés à chaque tranche d'âge



- Posture des chercheurs étudiée pour neutraliser au maximum l'effet de désirabilité sociale des enfants à l'égard d'adultes « étrangers » (vêtements portés, langage utilisé, non incarnation d'une autorité, discrétion à certains moments et implication « naturelle » et directe à d'autres)
- Dispositif devant susciter les expressions libres des enfants (sans orientation/altération du fait de l'intervention d'adultes) ; le point de départ pour les développements est systématiquement une idée exprimée par un enfant
- Entame des rencontres veillant à susciter d'emblée une participation active de la part de chaque enfant (consigne suscitant un input individuel comme amorce des échanges), en faveur de la non directivité/non induction mais aussi de la participation effective

- Axes de base du questionnement / amorce :

	Qu'est-ce que tu aimes...			Qu'est-ce que tu aimerais... ...mais qui n'est pas possible		
Dans ta vie de tous les jours...	faire	avoir	être	faire	avoir	être
De temps en temps...	faire	avoir	être	faire	avoir	être

- Techniques d'animation à dimension ludique, usage de *matériel starter*.
- Recours à la technique des scénarios à poursuivre (enfants invités à poursuivre l'histoire en se mettant en scène personnellement) ; choix d'épisodes « critiques » pour différentes sphères de vie des enfants
- Appel aux ressentis (situations vécues) mais aussi à l'imaginaire (situations idéales) des enfants
- Invitation à relater des expériences positives et négatives dans les différentes sphères de vie (selon des modalités ludiques) ; pour ce faire : invitation à évoquer des situations concrètes, incarnées
- Recueil de discours mais aussi de contributions selon divers modes d'expression (postures non verbales, attitudes lors de jeux, mimes...)
- Recueil de traces écrites ou physiques (dessins, objets, réalisations des enfants dans le cadre de projets, photos...)
- Observation (directe, participante) sur le lieu de rencontre du groupe et dans l'environnement proche fréquenté par les enfants (mobilité du théâtre d'observation) : attention portée à l'occupation de l'espace, aux rôles, aux lieux et objets symboliques...
- Registres « d'enregistrement » : affectif, relationnel (famille, amis, adultes encadrants, société, animaux), matériel, consommation, ici/ailleurs (voyages...), jeux, activités encadrées...
- Enregistrement audio intégral



- Enregistrement vidéo (importance des attitudes corporelles, du positionnement dans l'espace, etc.) pour des séquences choisies, à condition de ne pas générer d'effet contreproductif quant au « naturel » du contexte pour les jeunes sujets
- Après chaque 1^{ère} rencontre : synthèse compréhensible par les enfants des tranches d'âges visées pour feed-back lors de la deuxième rencontre (selon méthode adaptée (niveau conceptuel, évitement de la violence symbolique) pour validation auprès des intéressés / ajustements interprétatifs
- Valorisation de ce travail de synthèse intermédiaire pour la rédaction finale d'un résumé de l'étude en cinq pages dans un langage et une forme adaptés aux enfants



7. Canevas pour les rencontres

7.1. Dispositif général

Rencontres constituées d'observation participante (intégration dans l'activité du groupe) et de séquences animées par Sonecom. Séquences collectives mais moments individuels avec les enfants dans la mesure du possible. Une séquence animée par rencontre.

7.1.1. Perspectives du travail

- Eclairer d'où l'enfant regarde / ce qu'il regarde
- Angle du bien-être (mal-être)
- Angle des Droits, de la justice (injustice), de la participation
- Angle de la temporalité
- Mettre en lumière :
 - les vécus liés à la pauvreté (sentiments, attitudes, expériences pratiques...) – relations à soi-même, aux autres, à l'environnement
 - les stratégies pour contrôler sa vie – comportements actifs/passifs



7.1.2. A aborder à travers des évocations faites par les enfants

Sphères :

Famille, école, quartier, institutions, cadre extrascolaire organisé, « sorties » (« ailleurs », loisirs)...

Dimensions de la pauvreté/précarité :

- Relations humaines (amitié, amour des proches, valorisation, éducation, sociabilité...)
- Cadre matériel (équipements, habillement, espace de vie, alimentation...)
- Moyens financiers (accès aux biens et services)
- Sécurité d'existence (santé, mobilité, identité, pérennité...)
- ...

7.1.3. Ajustement au contexte

Prise en compte des :

- Types de groupes et activités développées
- Tranches d'âge
- Genres

7.2. Séquences animées des rencontres

7.2.1. Modalités générales

Séquences d'une heure voire davantage selon le degré d'attention du groupe et le nombre d'enfants présents.

Modération, respect de la parole : objet à tenir en main quand on a la parole (pour les prises de parole longues, afin de ne pas freiner les petits échanges spontanés).

7.2.2. Base des séquences



Animation 1

1. Consigne de départ :

« Que prendrais-tu avec toi pour partir une semaine sur une île déserte ? »

Objet, personne, animal...

Penser à un élément par valise :

- Valise du bonheur (→ élément de sa propre vie qui compte pour être bien) → à représenter sur un cœur ;
- Valise du rêve (→ élément auquel on aspire, dont on aimerait bénéficier) → à représenter sur un nuage ;
- Valise « à oublier » (→ élément de sa propre vie qu'on voudrait vraiment laisser de côté) → à représenter sur un rond (type panneau d'interdiction).

2. Représenter ces éléments, un à la fois, sous forme de dessins, de collages, de mots/phrases clés

→ Chacun, individuellement, représente les 3 choses sur 3 cartons aux formes spécifiques (par valise).

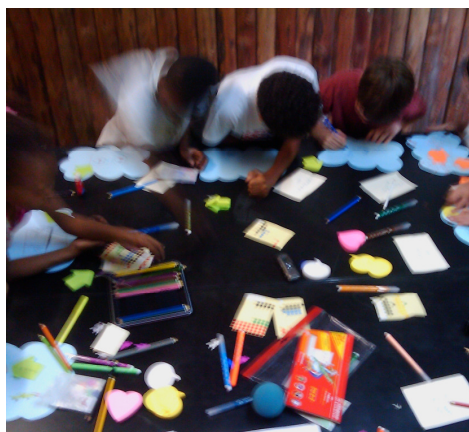
3. Explicitations puis organisation collective des dessins réalisés (ensembles cohérents).

Possibilité de placer ses cartons dans une enveloppe si l'on ne souhaite pas en discuter en groupe mais seul(e) avec l'animatrice.

4. Intevision réflexive sur les choix des uns et des autres. Identification de priorités.

5. Approfondissements en individuel.

Possibilité d'intégrer les inputs des groupes précédents au fil des rencontres.





Animation 2

1. Matériaux bruts (abondants et divers) proposés aux enfants :

- Extraits de bandes dessinées
- Photos, images
- Intitulés très brefs

2. Choix à opérer par les enfants pour évoquer :

- les différentes sphères de vie (un choix par sphère de vie)
- les différents moments de leurs journées

« Choisis une chose qui te fait penser à... »

→ Eléments représentant bien leur propre situation, contrastant avec celle-ci, évoquant leur réalité ou leurs aspirations...

3. Explicitations puis organisation collective des images choisies (ensembles cohérents).

4. Réflexions non normatives sur la quotidienneté. Identification de priorités.

5. Approfondissements en individuel.





Axes de développement

Les perspectives générales de travail (cf. ci-dessus) orientent les sous questions destinées à amener les enfants à développer leurs témoignages.

Questions posées explicitement aux enfants :

- *Qu'est-ce qui fait que tu es une personne unique, particulière ; qu'est-ce qui permet de bien décrire qui tu es ? (en comparaison d'autres personnes)*
- *Si tu devais décrire comment on vit dans ta famille, comment ça se passe, que dirais-tu ? (en comparaison d'autres familles)*
- *Qu'est-ce que tu aimerais changer dans ta vie ? Comment faire, à ton avis, pour y arriver ?*

En fin de première rencontre : possibilité d'inviter les enfants à amener quelque chose, pour la seconde rencontre, qui leur semble intéressant pour évoquer leur vie.

Validation des éléments retenus par l'animatrice

Lors de la seconde rencontre :

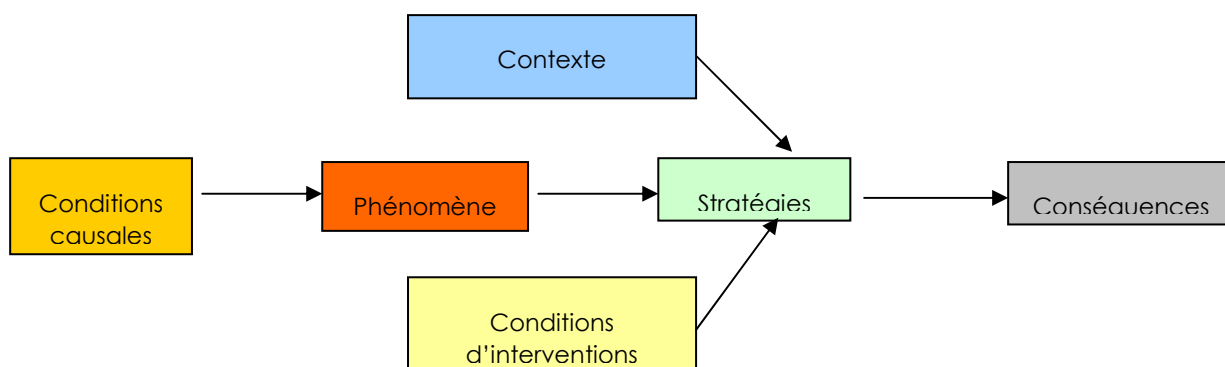
- Feed back de l'animatrice (*« Voilà ce que j'ai compris et retenu de ce que vous avez expliqué la fois précédente : ... »*)
- Usage par les enfants d'une échelle sous forme de « SMILE » pour évaluer le feed back
- Discussion.



8. Dispositif d'analyse : la Grounded Theory

- Traitement selon un processus inductif : émergence du sens à partir des apports verbaux et non verbaux recueillis auprès des enfants
- Pas de mise en œuvre d'une analyse en groupe au sens strict avec les enfants, du fait de l'objet de la recherche et du souci de non stigmatisation (analyse ne portant pas seulement sur des représentations mentales mais devant aussi dévoiler des attitudes et stratégies non conscientes).
- Analyse qualitative selon l'approche de Creswell :
 - *Analyse phénoménologique* : vécu partagé du phénomène pauvreté : *signifiants* → *signifiés* → systèmes cohérents
 - *Grounded theory*⁵, c'est-à-dire « théorie ancrée » : partir véritablement des paroles des enfants et construire la théorie ensuite sur base du schéma « causes / conditions, phénomène, caractéristiques du contexte, facteurs environnants, stratégies, conséquences ».

Modèle de base (Axial coding paradigm)



⁵ CRESWELL J.W., *Qualitative Inquiry and research design – Choosing among five approaches*, University of Nebraska, Lincoln, 2007, Sage Publications :

La Grounded theory est une approche qui permet d'appréhender finement le phénomène mis en avant dans une étude qualitative. L'objectif est de découvrir/construire un schéma analytique (a theory) d'un processus. Dans le cas qui nous occupe, le phénomène est le vécu dépendant de l'état de pauvreté dans lequel se situent les enfants et son incidence sur leurs vies (stratégies adaptées, conséquences sur la vie personnelle et les interactions sociales).

Dans la Grounded theory, le schéma explicatif est généré à partir des observations de terrain, des informations fournies par des individus qui ont expérimenté le processus. Des allers-retours entre observations empiriques et mise en place du schéma axial sont effectués. Cette méthode de constante comparaison d'analyse de données consiste à prendre des informations du terrain et à les confronter à des catégories émergentes. Pour ce faire, le travail des chargés de mission est progressif et collectif ; il vise à mettre en exergue les signifiés les plus pertinents.

Trois étapes principales sont identifiables : 1° open coding, c'est-à-dire récolter des données et les segmenter en catégories et en sous-catégories ; 2° identification et solidification des dimensions constitutives du processus (paramètres-clés) ; 3° formulation de propositions (ou hypothèses) permettant d'établir des relations entre les différentes catégories.

Les chargés de mission font évoluer le schéma explicatif. Au final, celui-ci modélise les processus relatifs au vécu et implications de la pauvreté infantile.



- Transpositions vers l'écrit à partir des enregistrements
- Visionnage des séquences vidéo et repérage des éléments « signifiants » (grille de codification et illustrations emblématiques)
- Repérage des éléments « signifiants » à travers l'intégralité du matériel (conservation des modes d'expression)
- Conservation de l'origine de la contribution (profil de l'enfant)
- Formulation de « signifiés » (traduction conceptuelle, métaphorique...)
- Validation auprès des enfants de « signifiés » formulés
- Création de clusters/d'agrégats de « signifiés » par homologie : regroupement fondés sur une logique thématique, mais aussi en fonction de dispositions psychosociologiques similaires (en termes de sentiments, attitudes, comportements) ; « étiquetage » de chaque cluster
- Pour la grille de lecture :
 - Dimensions : liberté, possession, accessibilité aux « offres » de la société (marchande/non marchande), bien-être, sécurité physique, sécurité psychologique...
 - Identification des attentes (comblées ou non) et examen de leurs niveaux (ex. : pyramide des besoins de Maslow) ainsi que de leur degré de conformité avec les possibilités effectives offertes par la situation de vie de l'enfant
 - « Lieux » inclus dans le champ d'analyse (avec conclusions spécifiques) : famille (ménage et au-delà), école, troisième milieu, quartier, institutions (Aide à la Jeunesse...)
- Travail interprétatif pour comprendre l'incidence de la pauvreté (variable indépendante) sur le vécu des enfants -le « phénomène »- et les implications qui s'ensuivent -les « stratégies » et « conséquences »- (variables dépendantes)
- Les facteurs d'influence relatifs au « contexte » et aux « conditions d'interventions » qui émergent de l'analyse sont confrontés aux enseignements de la littérature (cf. ressources consultées)
- Séances d'herméneutique collective (chercheurs et experts invités) pour ce travail d'interprétation et de construction progressive du schéma théorique (*Grounded theory*)
- Etablissement de portraits-types contrastés (en fonction de la variation des paramètres-clés) autour du schéma général



9. Caractéristiques des groupes et déroulement des rencontres

- Dispositif opérationnel ;
- Difficulté de certains, parmi les plus jeunes ou les plus « agités », à opérer l'effort de concentration et d'imagination requis pour apporter un premier input et pour réaliser les approfondissements ;
- Usage de l'objet à tenir pour parler : seulement pour les longues prises de paroles (ne pas casser la spontanéité des petits échanges) ;
- Vidéo écartée du dispositif pour ne pas alourdir les séances ou focaliser négativement l'attention des enfants ;
- Feed back (en début de seconde séance) peu pratiqué en raison du timing généralement serré pour mener notre animation ;
- Ponctuellement besoin d'aparté pour pouvoir s'exprimer ;
- Enfants souffrant de troubles du comportement : très difficile de recueillir leur contribution ;
- Revoir les enfants une seconde fois permettait de nuancer certaines observations. Leur forte réactivité émotionnelle, le rapport que l'on soupçonne de temps à autre ténu entre vécu effectif et vécu présenté, peuvent amener les enfants à présenter sous un jour différent une situation déjà décrite antérieurement.



9.1. Tableau des groupes



Association	Caractéristiques du groupe d'enfants	Déroulement des rencontres
Institution d'accueil, Gouvy	<p>Enfants placés en institution. La plupart ont un passé lourd et connaissent des difficultés très sérieuses avec leurs parents. L'état psychologique de plusieurs paraît assez délicat. Ils entretiennent entre eux des relations très passionnelles. Malgré une certaine méfiance de départ, ils livrent des témoignages très riches.</p>	<p>Au début de l'animation, les enfants sont très excités. Crient dans l'enregistreur, demandent à leur éducateur (qui est resté uniquement au début) de parler. Celui-ci leur demande du calme et de l'attention. Découverte du matériel. S'interrogent sur le propriétaire de ce matériel. S'interrogent sur la présence de matériel. Besoin de répéter plusieurs fois les consignes à Dylan (qui est plus petit que les trois autres enfants). Explication du fonctionnement de l'enregistreur. La maman d'Ana et de Tara était présente dans l'institution lors de la première rencontre. La 2ème rencontre : Nathalie était fatiguée. Elle rentrait de son camp après un long trajet de bus. Tara voulait absolument revoir sa maman car elle ne l'avait pas vue depuis plusieurs semaines. Gisèle était extrêmement nerveuse. Il a fallu que nous les fassions parler individuellement car la tension était trop forte entre eux. Etonnant étant donné les confidences qu'ils s'étaient faites lors de la première rencontre. On aurait dit qu'il s'agissait de deux groupes différents ! Nous avons mangé avec eux sur le temps de midi. Ce sont les éducateurs qui préparent à manger. Les enfants débarrassent leur assiette et un désigné fait la vaisselle. Quand un enfant arrive pour manger, il fait la bise à tous les adultes qui sont là. Il y a plusieurs tables. Les plus jeunes sont ensemble, les plus vieux entre eux (il nous semble). Les éducateurs expliquent aux plus petits comment tenir leurs couverts, comment ramasser leur nourriture.</p>
Cemôme, plaines de vacances, Bruxelles	<p>Enfants de milieu populaire en zone urbaine rassemblés pour une plaine de vacances. Certains se connaissent bien entre eux. Ils sont relativement difficiles d'accès de prime abord. Leurs attitudes sont globalement assez bourruées ou récalcitrantes. Il se prêtent finalement au jeu des séances, moyennant quelques allées et venues.</p>	<p>Mis à part Julie, aucun n'avait réellement envie de participer (apparemment ils ne veulent jamais participer aux activités). Il nous a bien fallu 20 minutes pour arriver à les rassembler dans le local qui était mis à notre disposition. Ramzi, le premier, a été s'asseoir très loin dans la pelouse. Quand nous sommes allés le chercher, il ne parlait pas. Pas moyen de lui faire dire un mot. Amed nous a suivi mais il n'était pas motivé à faire l'activité. Nous avons cru comprendre qu'ils ne savaient pas dessiner et qu'ils avaient peur de devoir le faire. Nous les avons rassurés en leur disant qu'ils pourraient écrire ou juste dire les choses auxquelles ils pensaient. Une fois l'animation commencée, les enfants ont montré beaucoup de motivation et d'enthousiasme. Un des enfants était très perturbateur. Il énervait les autres. Très rapidement, en concertation avec l'animateur et cet enfant, on a décidé qu'il ne participerait pas à l'animation. Un autre enfant l'a alors remplacé. Ils se sont tous calmés et concentrés sur les consignes. Par moment, ils se déconcentraient, nous leur permettions de se dégourdir les jambes devant la classe pendant que nous discutons avec un autre enfant, puis ils revenaient et recommençaient à participer. La deuxième rencontre a eu lieu dehors, à l'ombre. A la fin de la deuxième rencontre, deux enfants se sont bagarrés.</p>



<p>Collectif des jeunes, actions avec familles populaires, Louvain-la-Neuve</p>	<p>Enfants d'origine congolaise, dont une fratrie de trois. Ils ont été rassemblés par une association qui travaille auprès de familles appartenant à ce public. Ils sont assez turbulents et pas faciles à centrer sur notre propos. Leur témoignage est plus approfondi en tout petit comité.</p>	<p>Quand nous arrivons au lieu de la rencontre, aucun enfant n'est là. La responsable contacte alors les parents. Il y a eu un imprévu dans une des familles qui a empêché les parents de conduire leurs enfants. Nous proposons d'aller les chercher et les reconduire (et on fonctionne encore comme cela lors de la deuxième rencontre). Une autre maman pensait qu'elle devait venir une heure plus tard que l'heure prévue initialement. Une fois revenus dans le local, les deux derniers enfants sont arrivés, un peu nonchalants ! La rencontre est bruyante et difficile, en raison d'Eliot essentiellement, qui perturbe les autres. C'est le plus jeunes des trois frères qui explique davantage les choses. C'est lui qui prend le plus la parole. Ils mettent plein de désordre avec le matériel. Ils parlent sans cesse entre eux, ont du mal à se concentrer. Ils ont besoin de se lever, d'aller à gauche à droite. Lors de la deuxième rencontre, il n'y a que Dominique et Adrien. Ils peuvent davantage s'exprimer.</p>
<p>Sainte-Walburge, Ecole des devoirs, Liège</p>	<p>Ce groupe est difficile, pas seulement en raison de l'âge ou du nombre des enfants présents. Ces derniers sont turbulents, n'ont majoritairement pas une bonne capacité de concentration. Ils se disputent, sont cruels entre eux, se battent. Plusieurs coups sont échangés en ma présence (rencontre 1, rencontre 3). Leur langage est peu châtié. Ils provoquent et se provoquent énormément. Les enfants du groupe témoin peuvent adopter de tels comportements entre pairs, mais ils ne le font en tout cas guère en présence d'un contrôle social tel que celui que nous incarnons en tant qu'animateurs-chercheurs.</p>	<p>La rencontre 1 est une simple prise de contact informelle. Rencontre 2: bon déroulement durant environ deux heures, mais capacité de concentration limitée. Ils veulent bien orthographier ce qu'ils notent sur leurs formes, nous questionnent pour ce faire. La rencontre 3 n'a pas abouti à un échange véritable avec les enfants. Manque de concentration de la plupart des enfants, sauf une qui leur formule des reproches. Chamailleurs incessants entre eux. Ils se traitent de menteurs ; deux se frappent. Animation écourtée et jeux avec eux et un animateur dans la cour à la place. Contexte : fin de journée, dernière semaine d'école avant la fin de l'année scolaire : les enfants sont fatigués et excités ; beau temps dehors et les autres jouent dans la cour. Ensemble des photos visionnées sur ordinateur : pas idéal. Difficulté à intégrer la consigne de choisir des photos évocatrices de leur environnement de vie ; ils optent pour des photos qui leur plaisent. Dispositif « limite » avec les plus jeunes. Se concentrer, se projeter, se raconter est difficile pour certains.</p>



<p>Le Miroir vagabond, activités socioculturelles en milieu précaire, Hotton</p>	<p>Les enfants suivent un stage déambulatoire et sont très motivés pour le spectacle qu'ils assureront à son terme. Ils sont habitués à l'association qui organise cela. Tous se connaissent bien car vivent dans la même cité sociale. C'est un groupe très sympathique, qui collabore très favorablement.</p>	<p>Au départ réservés à l'idée de m'accompagner, puis vraiment très collaboratifs durant les séances. Très appliqués, sérieux pour les animations. Ils posent beaucoup de questions sur la façon dont nous souhaitons qu'ils dessinent, sur la propreté, l'orthographe... Ils nous accueillent la seconde fois avec de grands signes et de grands sourires. « Vous venez voir (notre spectacle) demain ? » En fin de seconde rencontre, nous faisons un tour de leur cité, en voiture puis un peu à pieds. Chacun est heureux de montrer sa maison. Quelques commentaires fusent à propos des voisins. La cité compte un terrain de basket à leur disposition, mais les paniers ne tiennent plus bien. Ils relatent des anecdotes concernant des tentatives d'accès au terrain de foot voisin. Ils apparaissent heureux qu'on s'intéresse à leur vie et se livrent franchement. L'ambiance est très détendue, ils rient, veulent qu'on fasse une photo. Ils nous reprennent quand on parle de « bécane » à la place de « vélo ». On rencontre d'autres enfants.</p>
<p>La Teignouse, AMO, Aywaille</p>	<p>Enfants appartenant à une grande famille du voyage sédentarisée. Ils fréquentent régulièrement cette AMO en milieu rural. La maman d'un d'entre eux est présente à certains moments car elle y est bénévole. Enfants très à l'aise dans le lieu qui nous accueille.</p>	<p>Nous avons participé à une séance de massage avec les enfants et une animatrice spécialisée. Ils ont participé de façon très calme, très sérieuse, et semblent avoir apprécié l'état de relaxation engendré. Sérieux pour les animations aussi. Difficulté d'animation : consigne pour les trois dessins données d'affilée : pas idéal. Décision de procéder ensuite un par un. Présence des animatrices (trois adultes) influençant la façon de participer des enfants. Rencontre 2 très bien déroulée car avides d'expliquer leurs dessins et très loquaces à propos de leur mode de vie. Dissipés après une heure d'animation. Ont commencé à gesticuler dans tous les sens et à ne plus se concentrer. Avec les photos : parlent de photos de cul, de gens à poil... Sont très vite dissipés.</p>
<p>Mic Ados, AMO, Marche-en-Famenne</p>	<p>Nous rencontrons ici des enfants impliqués dans le projet Jambo (échanges avec enfants d'une école du Congo). Il existe un site Internet et ils entretiennent un blog. Ils ne paraissent cependant pas hyper impliqués dans ce projet ; ce sont les animatrices qui les stimulent. Ce sont des enfants qui se connaissent peu, sinon les fratries présentes. C'est l'animatrice qui va chercher certains des enfants à leur domicile pour qu'ils viennent aux activités de l'AMO. Leurs familles habitent dans la commune. Trois des enfants sont placés en institution ; l'un d'entre</p>	<p>Nous les accompagnons à l'Espace public numérique, où, en compagnie de leurs animatrices, ils postent des articles sur le blog de leur projet. Ils sont relativement concentrés, sauf Charles qui est hyperactif, dirait-on. Ensuite a lieu notre animation. Elle démarre dans un calme relatif mais au milieu, c'est la débandade car la plupart termine vite chaque dessin et demande pour quitter la table en attendant que les autres achèvent, ce qui aboutit à une démobilisation générale. Nous nous adaptons en poursuivant via des échanges moins formalisés avec eux, qui jouent en petits groupes (Subbuteo, jeux de table). Certains reprennent ensuite le cours prévu de l'animation.</p>



	eux en paraît très affecté.	
GT : Meute de Milmort, louveteaux et lutins, Milmort	Groupe d'enfants qui se rencontrent chaque semaine dans leur mouvement de jeunesse mais sont généralement cloisonnés par âges. Appartiennent à la classe moyenne et résident pour la plupart en milieu semi-rural.	Enfants globalement à l'aise pour s'exprimer. Leur animateur est présent mais à l'écart la plupart du temps (occupé à autre chose). Les séances se déroulent de façon particulièrement harmonieuse. Le temps passe vite.
GT : Diabolo, association de parents - stages d'été, Kračinem	Curieux de connaître les raisons de notre venue, ils posent beaucoup de questions avant même qu'on soit installé. Ils tentent de comprendre la démarche. Au-delà de l'activité en tant que telle, ils veulent connaître les objectifs et le contexte de l'étude. Ils l'expliquent avec leurs mots à la dernière arrivée dans la classe.	Ils sont très respectueux les uns des autres. Ils ne s'insultent à aucun moment comme ça a été le cas lors d'autres rencontres. Ils sont à l'écoute et vraiment affables. A l'occasion de nos conversations, ils font preuve d'une bonne culture générale, particulièrement un des garçons.
GT : Commune de Chaudfontaine, plaines de vacances, Chaudfontaine	Il s'agit d'enfants fréquentant une plaine de vacances durant une à deux semaines, stage organisé par leur commune (ils y vivent tous à une ou deux exceptions). Ils ont des activités artistiques et sportives diversifiées. Certains sont dans la même école et se connaissent déjà auparavant. Le petit groupe face auquel nous nous retrouvons apparaît en fait assez hétérogène en termes d'appartenance sociale (même s'il ne semble pas comporter d'enfants pauvres).	La rencontre a lieu l'après-midi et les enfants sont en pleine effervescence. Les participants ont été désignés parmi le grand groupe. Le groupe est assez dissipé, en raison surtout du caractère turbulent de trois des filles. Il n'est pas très compliqué de canaliser leur attention pour participer activement, mais faire en sorte qu'ils s'écoutent l'un l'autre l'est davantage. Malgré cela, ils ne s'expriment pas grossièrement en notre présence.



10. Profils des enfants rencontrés

10.1. Limites de la recherche

Le biais automatique de notre enquête est que seuls les enfants qui jouissent d'une implication active (même ponctuelle) dans une association ont été observés. Les enfants aux caractéristiques comparables mais encore plus démunis puisque privés de cela (car qu'il est établi qu'en bénéficier est indéniablement positif) n'ont pas été approchés. Une piste pour une recherche complémentaire serait d'atteindre des jeunes sujets plus isolés ou marginalisés via un autre type d'intermédiaires voire sans intermédiaire.

Les enfants de famille monoparentale sont peu présents dans notre panel alors qu'ils représentent une partie notable des enfants en situation de pauvreté. On peut émettre l'hypothèse qu'ils sont aussi sous-représentés parmi les bénéficiaires des actions socio-éducatives menées en Communauté française. Un parent seul a moins de réseau social pour prendre connaissance de l'offre ; il éprouve aussi plus de difficultés qu'un autre à se déplacer pour amener ses enfants à une activité extérieure ; enfin il est possible que le parent seul compte davantage sur la présence de l'enfant à domicile comme un soutien (psychologique ou organisationnel). Par contre, bien des enfants rencontrés vivent dans une famille nombreuses ou recomposées (caractéristique également corrélée avec la propension à la pauvreté)⁶.

Vu ces réserves, une véritable saturation de l'information n'est vraisemblablement pas atteinte ; la généralisation se fera donc avec prudence.

10.2. Tableau des profils

⁶ *Enfants en pauvreté. Situation de la recherche scientifique en Belgique*, GIREP-IGOA, SPP Intégration sociale, 2008



Association	Pseudo	Sexe	Age	Origine	Spécificités
Institution d'accueil, Gouvy	Gisèle	F	12	Belge	Ambiguïté sexuelle. Ressemble physiquement à un garçon. Hésite à parler au féminin ! Est très agressive dans sa manière de s'exprimer. Menace beaucoup les autres. A été traumatisée par les violences de sa mère.
	Nathalie	F	11	Belge	Semble être un leader. Or elle explique qu'elle n'a pas beaucoup d'amis. Amie de Gisèle (relation intense « amour-haine »).
	Tara	F	11	Belge	Recopie et répète beaucoup les autres. Est toute frêle. Elle a une soeur jumelle avec qui elle ne semble pas très bien s'entendre.
	Brandon	M	7	Belge	Un peu inquiet à l'idée de ne pas arriver à dessiner et à faire correctement ce qu'on lui demande de faire. Est calme et timide. Soutient toutefois qu'il s'énerve rapidement. Lors de la deuxième rencontre: changement radical en fonction de la présence de Gisèle (sa sœur). Seul, il s'est fort concentré pour s'exprimer ! Après s'être gentiment battu avec sa sœur durant une grande partie de l'animation, nous avons demandé à Brandon de venir seul, pour que l'on discute ensemble. Dès qu'on se retrouve à deux, il se calme, arrête de crier, ne bouge pas de sa chaise. Confiant, il commence à raconter certains aspects de sa vie. Il parle très bas, on ne l'entend quasi pas. Cela dure environ 25 minutes.
	Ana	F		Belge	Sœur de Tara. N'a pas su se concentrer une minute. Allait dans tous les sens, parlait, criait... Elle a rapidement quitté l'animation.
Cemôme, plaines de vacances, Bruxelles	Julie	F	7	Belge	Toute frêle, elle semblait obnubilée par les papillons (dessins, histoire, ballade à leur découverte). C'est son papa qui l'élève. Elle a pu expliquer précisément les opérations de son papa. Etonnant d'entendre une petite fille être si précise à ce sujet ! Est très souriante, gentille, attentive...même si elle n'a pas suivi exactement les consignes (problème de compréhension ou décidée)
	Amed	M	12	Marocaine	Petit king, se tient droit quand il marche. Marche un peu au ralenti. Donne l'impression d'observer ce qu'il se passe sur son « territoire ». Impression que sa posture reflète celle d'un adulte. Est parfois distrait, parfois très attentif. Il pose alors des questions aux autres pour en savoir plus. Est allé faire deux trois tours pendant l'animation, attiré par ce qu'il se passait dans les autres activités organisées par la plaine de jeux. Il veut faire peur. Laisser parfois le doute. Quand il parle, c'est soit parce qu'il est distrait, soit parce qu'il pose des questions (très pertinentes) aux autres. Quand il se concentre, il est fort à l'écoute de l'autre. On sent qu'il s'y intéresse. Il peut paraître également très protecteur (envers Julie entre autres).



	Akim	M	10	Portugaise	Semble se perdre dans l'espace et le temps. Ses repères sont flous, à ce niveau ! Parle sans cesse de sa maman qui vient d'accoucher et qui rentrera peut-être à la maison le jour de notre rencontre. Il a des difficultés à s'exprimer correctement en français.
	Ramzi	M	10	Marocaine + turcque	Est indécis quant à sa participation aux rencontres. D'ailleurs, il n'est venu qu'une seule fois, même s'il disait, en fin de compte, qu'il aimait l'activité.
	Moumine	M	7	Marocaine	N'a pas dit un mot. Très agité, il courait dans tous les sens, jouait au ballon, etc. Il a rapidement abandonné l'activité.
Collectif des jeunes , actions avec familles populaires, Louvain-la-Neuve	Adrien	M	6	Congolaise	Adrien, Dominique et Damien sont frères. Adrien semble être le plus protecteur alors qu'il est le plus jeune. Il fait attention à employer les bons mots, il reprend les autres quand ils se trompent. Parle beaucoup et reste concentré longtemps. Dessine tout le temps durant les animations
	Dominique	M	9	Congolaise	Frère d'Adrien et Damien. Dominique donne l'impression de ne pas trouver sa place, lors de l'animation, mais sans doute bien ailleurs (école, quartier). Il dit être tout le temps fatigué, même quand il se réveille !
	Damien	M	11	Congolaise	Frère d'Adrien et Dominique. Damien a une maladie des os, liée à sa croissance. Il a des sortes de déformations osseuses. Il est suivi par un médecin. Il n'a pas pu assister à la deuxième rencontre parce qu'il était à l'hôpital.
	Eliot	M	11	Congolaise	Il est resté méfiant quant à l'activité. Il perturbait les autres. Les interrompait pour leurs poser des questions hors sujets.
	Michel	M	13	Congolaise	Plus sérieux.
Sainte-Walburge , Ecole des devoirs, Liège	Annick	F	7	Africaine	Extravertie, un peu olé olé. Participe mais doit être gérée! Elle aura plusieurs disputes vec d'autres durant les deux séances.
	Elda	F	6,5	Africaine	Plus introvertie. Aime la lecture.
	Waldo	M	8	Europe de l'Est	Très posé, appliqué et collaborant. Attachant aussi. Il se livre volontiers. Appartient à une famille nombreuse.
	Tulin	F	8,5	Turque	Très perfectionniste, sérieuse. Elle se concentre fortement pour s'exprimer correctement en français (petit défaut de prononciation).Mais donne le change aux autres avec aplomb.
	Tarkan	F	4	Turque	Trop jeune pour participer réellement.
	Anyra	F	8	Arménienne	Sa maman s'exprime essentiellement dans sa langue maternelle. Elle, elle parle de façon plutôt effacée.
	Alma	F	7	Arménienne	Sœur d'Anyra. Timide et un peu "ailleurs". Elle évoquera de façon confuse son pays d'origine.
	Nadia	F	8,5	Marocaine	N'est pas rentrée dans la rencontre. Très souriante mais ne s'est pas ouverte.
	Kossi	M	9	Africaine	Petit gars « à la dure ». Tempérament pas commode mais qui connaît un contexte familial apparemment déstabilisé par la consommation d'alcool du papa.
	Roberto	M	9	Europe de l'Est	Difficultés langagières qui seraient dues à un problème cognitif. Bluffe au début concernant son prénom. Alterne entre mode participatif et exalté. Concentration malaisée. Se dispute



					avec d'autres.
	Héloïse	F	9	Belge	Ne semble pas appartenir à un milieu pauvre vu ses vêtements et ce qu'elle relate de sa vie.
	Sélim	M	8	Turque	<i>Présent seulement à la pré-rencontre (pas d'animation de notre part).</i>
	Mehdi	M	8	Turque	<i>Présent seulement à la pré-rencontre (pas d'animation de notre part).</i>
	Piotr	M	9	Europe de l'Est	<i>Présent seulement à la pré-rencontre (pas d'animation de notre part).</i>
	Sam	M	8	Europe de l'Est	<i>Présent seulement à la pré-rencontre (pas d'animation de notre part).</i>
	Amir	M	8	Turque	<i>Présent seulement à la pré-rencontre (pas d'animation de notre part).</i>
Le Miroir vagabond, activités socioculturelles en milieu précaire, Hotton	Emily	F	10	Belge	Souffrant d'embonpoint, elle est très sensible à ce problème. Rigolote, elle semble aimer la vie. Très impliquée dans les échanges.
	Camille	F	12	Belge	Très discrète. Jolie et souriante, décontractée. Amie d'Emily.
	Jess	M	12	Belge	Petit gars un peu forte tête, passionné, très collaboratif. Il vit avec sa maman et ne voit plus son papa.
	Colin	M	12	Belge	Fils de militaire. Très attaché à son papa. Très sympathique, voire un peu séducteur, et participatif. Comme Jess, il parle beaucoup de ses amours !
	François	M	12	Belge	Petit garçon affable, qui s'exprime très bien, sous l'apparence duquel se cache un solide tempérament. Il paraît qu'il serait un peu bagarreur. Très remonté contre son beau-père.
	Jordan	M	13	Belge	Sacré petit caïd. Rejoint le groupe lors de la seconde rencontre. Tient beaucoup le crachoir. Apporte un témoignage franc et précieux. Il parle de la violence de ses rapports sociaux et de ses conquêtes féminines.
La Teignouse, AMO, Aywaille	Mélissa	F	11	Belge / gens du voyage	Un peu boulotte (on la surnomme Boulette), joviale, affable. Evoque avec humour et une sorte de distance les événements tristes de son existence. Parle beaucoup de sa chère famille.
	Cindy	F	10	Belge / gens du voyage	<i>Présente uniquement à la première rencontre (dessins / pas de temps pour échanges)</i>
	Henna	F	9	Belge / gens du voyage	Petite fille douce et plutôt timide. <i>Présente uniquement à la première rencontre (dessins / pas de temps pour échanges)</i>
	Simon	M	7	Belge / gens du voyage	Très effacé et timide. N'a pas voulu participer à la seconde rencontre.
	Jimmy	M	9	Belge / gens du voyage	Garçon assez discret, qui participe mais essentiellement en acquiescant à ce que les autres disent.
	Annabelle	F	9	Belge / gens du voyage	<i>Présente uniquement à la première rencontre (dessins / pas de temps pour échanges)</i>
	Christopher	M	11	Belge / gens du voyage	Un peu fufou par moments mais participatif. Très proche de Robby, chez qui il passe le plus clair de son temps.
	Robby	M	9	Belge / gens du voyage	Raconte volontiers des anecdotes. Petit leader.
Mic Ados, AMO, Marche-en-Famenne	Clara	F	12	Belge	A l'air déjà d'une jeune fille. Préoccupations d'ado. Nous parle des groupes et chanteurs qu'elle apprécie. Posée et collaborative. Elle semble plutôt responsable.



	Candice	F	9	Belge	Sœur de Clara. Joviale et communicative. Apparence peu soignée. Elle est un peu malade le jour de la rencontre et effectue des va-et-vient vers le divan et les toilettes.
	Charles	M	8	Belge	Hyperactif, dirait-on. Ayant les plus grandes difficultés à se concentrer. Parle et pousse des cris stridents dans l'enregistreur; ne s'intéresse pas à ce qui nous occupe (incapable de rester calme).
	Florent	M	12	Belge	Enfant placé en internat la semaine, comme ses frère et sœur présents également. Les parents ne s'en sortent manifestement pas pour assumer l'ensemble de leur famille nombreuse. Triste, se sent responsable de cela. Pense que c'est son comportement qui est à l'origine de la décision du SAJ. Un peu mal à l'aise pour se dévoiler en début de séance; puis apporte un témoignage essentiel.
	Sébastien	M	10	Belge	Frère de Florent, qui semble mieux vivre sa situation familiale. Il paraît relativement plus insouciant.
	Amanda	F	9	Belge	Sœur de Florent. Assez timide et paraissant très sensible, au point de donner l'impression qu'elle force le trait.
GT: Meute de Milmort, louveteaux et lutins, Milmort	David	M	8	Belge	Frère de Claire; très à l'aise avec le langage; locace à propos de sa famille, de ses activités.
	Claire	F	5,5	Belge	Petite sœur de David; souriante et un peu timide du fait de son âge.
	Lisbeth	F	7	Belge	Petite « miss », à l'aise et participative.
	Coben	M	9,5	Africaine	Copain de quartier d'Eliott, qui ne fréquente pas le groupe de louveteaux mais est venu avec son ami.
	Grégoire	M	6	Belge	Petit bonhomme assez désarçonnant dans ses commentaires! Esprit original, très imaginatif et un peu affabulateur.
	Denis	M	9	Belge	Frère aîné de Bastien.
	Eliott	M	10	Belge	Collaboratif ; garçon bien « mec ».
	Juliette	F	6,5	Belge	Petite voix; un peu timide.
	Léo	M	11	Belge	Enfant diagnostiqué comme à QI élevé. Se sent souvent en décalage avec ses pairs. Est avide de lectures, de "nourriture intellectuelle". Dit aimer davantage les contacts avec les filles qu'avec les garçons, en termes de centres d'intérêt. S'exprime avec une apparente supériorité.
GT: Diabolo, association de parents - stages d'été, Kraaiïnem	Sandrine	F	9	Belge	Très timide. D'ailleurs, elle le dit elle-même. Est très concentrée et attentive à ce que disent les autres. Malgré sa timidité, elle a confié une série d'éléments de sa vie. Elle ne connaissait pas bien les autres.
	Elodie	F	8	Belge	Elodie est plus jeune que les autres. Elle les connaît de vue, sait où ils habitent mais ils ne sont pas vraiment ses amis. Elle raconte moins de choses, semble un peu fêta en l'air. Petite,



					blonde.
	Marie	F	10	Belge	Marie, Martin et Guillaume sont amis et dans la même école. Un peu ronde, les cheveux en pagaille, elle s'exprime beaucoup, utilise les mots justes, propose certains mots quand on ne les trouve pas soi-même. Analyse fort les choses.
	Martin	M	10	Belge	S'exprime beaucoup, décortique ses pensées. Précise ses avis. Enthousiaste à l'idée de participer à la rencontre. S'investit à fond.
	Guillaume	M	11	Belge	Un beau petit garçon... qui le sait ! Il a un grand amour, il en parle ouvertement. Il fait des blagues. Est souriant.
GT: Commune de Chaudfontaine, plaines de vacances, Chaudfontaine	Manon	F	12	Belge	Petite demoiselle un peu pincée et qui a un certain franc-parler, mais en restant très enfantine. Se dispute beaucoup avec sa sœur Zoé. Famille recomposée et difficultés exprimées avec la belle-mère. Son milieu social ne paraît pas très favorisé.
	Colinne	F	11	Belge	Jeune fille posée, au profil intellectuel, qui aime la littérature et s'intéresse à beaucoup de choses. Semble plutôt mature pour son âge.
	Zoé	F	11	Belge	Jeune sœur de Manon. Assez dissipée et semblant avoir en général un comportement assez « fatiguant ». Elle a dû changer d'école car cela ne se passait pas bien. Elle s'exprime de façon un peu saccadée, notamment à propos de ses difficultés familiales. Trouble à certains moments le cours de la séance.
	Emelyne	F	11	Belge	Petite « miss » au caractère bien trempé, qui amuse la galerie et revendique d'être « rigolote » et pas toujours sage. Elle semble provenir d'un milieu très bourgeois. Vivant en famille recomposée, elle se plaint beaucoup de la fille de son beau-père.
	Romuald	M	10	Belge	Garçon mignon, qui fait du sport. Ne parle pas tellement, en comparaison des filles surtout.
	Anthony	M	12	Belge	Garçon passionné de voitures et qui aide son papa pour les travaux dans la maison.
	Albin	M	11	Belge	A la fois participatif et discret. Air un peu bonhomme. Dit ne pas trop aimer l'école.



II. Le vécu des enfants vivant en pauvreté

1. Schéma général selon le canevas de la Grounded theory

Spécificités de notre analyse :

- La pauvreté est un état, elle couvre toute la vie des enfants rencontrés. Le phénomène étudié n'est pas causé par un évènement ponctuel ;
- C'est le point de vue des enfants eux-mêmes qui nous intéresse ;
- Notre approche est plus sociologique que psychosociale.

- L'analyse développée dans les chapitres qui suivent est structurée selon le canevas de la Grounded Theory ;
- Chaque chapitre correspond à une des composantes principales du schéma : conditions causales / phénomène / conditions d'intervention / contexte / stratégies / conséquences ;

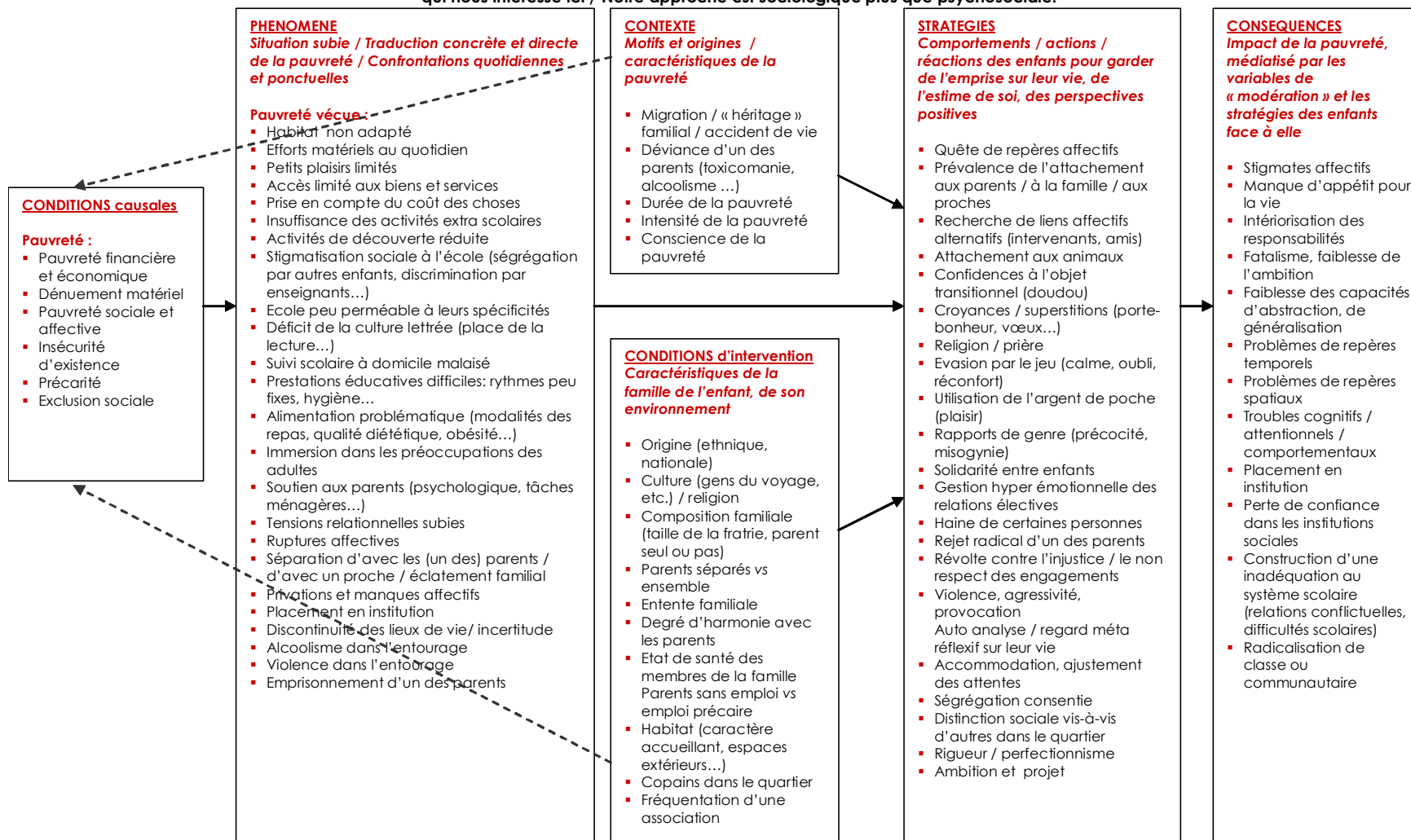
Remarque : cette structure peut éventuellement donner un sentiment de redondance car une même problématique peut être abordée dans plusieurs chapitres, sous un angle différent

- A l'intérieur des chapitres, chaque paragraphe correspond à une catégorie émergente identifiée à partir du matériau recueilli ;
- Les paragraphes et sous paragraphes sont agencés de sorte à obtenir des enchaînements aussi logiques que possible ;
- Les paragraphes et sous paragraphes contiennent :
 - Des commentaires interprétatifs relatifs aux modèles d'attitude et aux systèmes de sens identifiés (en police grasse) ;
 - Des descriptions et commentaires portant sur les contributions des enfants rencontrés (en police normale) ;
 - Des citations tirées des discours et échanges des enfants (en police italique) ;
- L'ensemble permet d'aboutir à :
 - Des portraits-types d'enfants qui synthétisent des vécus caractéristiques et contrastés ;
 - Des conclusions et des recommandations.



Vécu des enfants en pauvreté – Analyse des rencontres qualitatives – Schéma de la Grounded Theory

Spécificités de notre analyse : La pauvreté est un état, couvre toute leur vie ; le phénomène diffère d'un événement ponctuel / C'est le point de vue des enfants qui nous intéresse ici / Notre approche est sociologique plus que psychosociale.





2. Conditions causales

La pauvreté, et singulièrement celle des enfants, est multidimensionnelle et même systémique. Le récent rapport issu d'un processus participatif mené sous l'égide du Délégué général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant l'énonce clairement :

« La pauvreté ne peut se résumer à une question de revenus financiers. Si les baromètres sociaux se basent le plus souvent sur ce seul critère, celui-ci ne peut rendre compte d'autres réalités induites par la pauvreté. Jusqu'à récemment, l'approche monétaire de la pauvreté était la plus répandue afin de définir cette notion. Aujourd'hui, elle est souvent complétée par une approche subjective et une approche des conditions de vie. La pauvreté n'est donc pas qu'une question de revenus et elle est en partie construite par notre société. »⁷

« La pauvreté pour l'enfant, ce n'est pas seulement le fait que ses parents ont peu d'argent. C'est un environnement global qui est perturbé par ces difficultés d'origine économique : la nourriture qu'il absorbe, les vêtements qu'il porte, les relations qu'il vit avec ses parents, ses amis, sa communauté et jusqu'à l'air qu'il respire sont emprunts de cette inégalité qui fonctionne comme un stigmat. L'avenir de l'enfant s'en retrouve lourdement compromis : les difficultés qu'il rencontre deviennent vite des handicaps insurmontables qui complexifient encore le triste tableau. »⁸

Les conditions causales à l'origine du phénomène que ce rapport étudie sont de nature composite :

- Pauvreté financière et économique ;
- Dénuement matériel ;
- Pauvreté sociale et affective ;
- Insécurité d'existence ;
- Précarité ;
- Exclusion sociale ;
- Etc.

Tous les enfants appartenant au groupe cible de la recherche ne sont pas concernés de façon égale par ces divers visages de la pauvreté. Certains semblent préservés du dénuement matériel mais ressentent l'exclusion, d'autres ont peu d'état de ressources financières faibles mais souffrent de manque affectif, etc. Ils sont en outre touchés avec des intensités variables. Néanmoins, tous sont contraints, avec leur famille, de faire face à l'une ou l'autre de ces facettes de la pauvreté.

⁷ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, Délégué général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p.11.

⁸ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, Délégué général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p.12.



3. Phénomène

- Situation subie ;
- Traduction concrète et directe de la pauvreté ;
- Confrontations quotidiennes et ponctuelles.

Une bonne part des enfants pauvres rencontrés dénote un état plus teinté de bonheur que de malheur. Etre aimé de ses proches et les aimer, avoir des copains et pouvoir jouer en sont les ingrédients principaux. Epanouis, certains vont jusqu'à dire qu'ils n'ont pas de problèmes dans leur vie. Au-delà de ces déclarations génériques se distinguent cependant des zones d'ombre que ce chapitre abordera. Celui-ci montrera aussi qu'une frange des enfants témoigne de manière limpide de situations frustrantes, éprouvantes, voire d'un réel mal-être personnel.

En contrepoint, les enfants du groupe témoin semblent globalement plus insouciantes et vouées entièrement à leur vie d'enfants (si ce ne sont quelques vécus pénibles de séparation des parents).

Adèle (GT) : « On n'a pas de problèmes, c'est ça le problème. Tout nous donne un bénéfice. ».

Adèle a plutôt un profil d'intellectuelle qui l'amène à formuler ainsi sa pensée, mais beaucoup d'autres enfants du groupe témoin ne relèvent effectivement que des éléments anecdotiques quand on les invite à mentionner ce qui pourrait améliorer leur vie.

3.1. Conditions matérielles et consommation

3.1.1. Habitat : besoin d'espace (à soi)

Au moment de sa naissance, les parents de Jordan vivaient dans une caravane.

La famille de Tara et Ana vivait dans un logement considéré comme insalubre. Ils ont ensuite eu l'occasion d'occuper un logement à bas loyer, mais depuis peu, les deux sœurs ont dû réintégrer un centre d'hébergement.

Ce sont là les contre-exemples du bon logement aux yeux des enfants.

Les enfants expriment fortement leur envie d'espace (grande maison, grand jardin). Ils aiment ou aimeraient disposer d'une chambre personnelle. En cela, rien ne les distingue des



enfants des autres milieux sociaux. Mais certains d'entre eux, surtout appartenant à une famille nombreuse, sont quelque peu frustrés à cet égard.



Waldo dessine sa maison, avec beaucoup de patience, comme la chose qu'il n'aime pas. Petit, il est tombé par la fenêtre et il s'est cassé le genou. Il y vit depuis quelques années avec ses parents, son frère et ses deux sœurs. « Ils l'ont achetée, parce qu'elle n'était pas chère ». Il s'attend donc à y vivre encore longtemps. La première critique qu'il fait à sa maison est qu'elle est trop petite et le jardin aussi. Il voudrait avoir sa propre chambre mais doit dormir avec son frère de 14 ans. Ils s'entendent bien mais ce dernier le taquine parfois quand il dort. Si il gagnait au Lotto (seul rêve accessible qui lui vient à l'esprit), il achèterait du mortier, etc., pour construire un petit garage dans lequel il pourrait ranger « ses jeux et ses secrets ». Actuellement, il les met dans des boîtes mais sa sœur « peut les trouver »...

« J'achèterais une piscine, des vélos, à manger, acheter des briques et du ciment pour faire un petit garage pour ranger tous mes jeux et mes secrets. Pour le moment, je les mets dans des boîtes en carton où je mets mon prénom (...) et je les cache pour que personne n'aille. »

« J'aime pas ma maison parce qu'elle n'est pas très grande et puis je suis tombé un jour (...) de la fenêtre de la salle à manger. (...) Mon genou a été cassé. (...) Elle est assez grande pour mettre la famille sauf que j'ai pas le droit d'avoir une chambre pour moi » (ils sont 6 dans la famille). Avant on était dans une autre maison. Après on a vu que la maison ne coûtait pas cher. Alors ils l'ont achetée. (...) Parfois mon frère, il m'embête. Quand je dors il me parle dans les oreilles. »

Dans le même état d'esprit, Colin va déménager et avoir une chambre pour lui seul ; ce sera mieux selon lui, car actuellement il dort avec son frère de 14 ans, ce qui est gênant car « Il pue, il sent la transpiration ».

Dominique : « Je voudrais avoir ma propre chambre ».

Peut-être en raison de l'exiguïté de son logement, l'arrivée d'un autre enfant dans la famille déstabilise quelque peu Akim. Il est inquiet à l'idée de ne plus pouvoir dormir correctement :

Akim : « Maintenant, quand je vais dormir, je ne vais pas dormir, parce que le bébé va tout le temps crier. Ma mère, elle dit, tu ne vas pas dormir quand le bébé vient ici. »

Adrien : « Comme maman n'arrête pas de ronfler, papa, il dort dans le bureau. »

Certains sont peu loquaces à propos de leur habitation. Annick, dont la famille compte six ou sept personnes, se contente de dire qu'elle n'est pas comparable aux « maisons de ouf » avec tennis, piscine, etc., qu'on voit à la télé.

Le logement est, on le sait, une problématique prioritaire pour remédier à l'incidence de la pauvreté sur les êtres humains. Les enfants rencontrés ne sont pas dans la plainte incessante à ce propos, mais ils expriment des besoins et aspirations légitimes en la matière.



Nous reviendrons sur ce paramètre essentiel que constitue l'habitat au chapitre consacré aux conditions d'intervention du phénomène de pauvreté vécue, qui examine les facteurs qui infléchissent l'impact de la pauvreté sur les enfants.

3.1.2. Produits de base : efforts au quotidien

Peu d'enfants rencontrés expriment le vécu de restrictions matérielles drastiques au sein de leur famille. Sont-ils épargnés de tels efforts, protégés autant que faire se peut par leurs parents ? Camouflent-ils envers des tiers cette réalité ou s'en accommodent-ils si bien que ça leur semble peu relevant à évoquer ?

L'illustration suivante montre cependant que certains enfants subissent de plein fouet des situations de dénuement. Ce n'est alors pas de l'amertume ou de l'insatisfaction qu'ils expriment, mais un sentiment de responsabilité partagée avec les adultes.

Florent est conscient des limites financières de sa famille, pour la simple raison que lui et ses frères et sœurs sont amenés, de ce fait, à faire des concessions, à adapter leurs habitudes de vie.



« (Je souhaiterais) que ma marraine soit ressuscitée. Ou bien être riche. Avoir par exemple un trillion d'euros. C'est le maximum que j'ai appris qu'il peut y avoir comme unité. Même encore plus que le billion. (...) Comme ça au moins... On pourrait acheter des beaux trucs (?). (...) J'économiserais pour à mes 16 ans et demi, 18 ans, à mes 18 ans, m'acheter un véhicule et m'acheter une maison du côté de chez ma marraine. Et alors j'essaierais de passer mon permis. »

« Et si t'avais plein de sous, t'en donnerais un peu à tes parents ou pas ? »

« Ben ouais. Ben...par exemple pour entretenir la maison, pour euh... En cas d'accident ou quoi, si y a des dégâts ou quoi. Par exemple si il se reproduit à nouveau que le matelas de papa et maman brûle encore, savoir s'en racheter un. »

« Ah, ça avait brûlé ? »

« Oui, X avait laissé la ceinture chauffante de maman allumée sur le matelas. Alors y avait un gros truc brun comme ça sur le matelas, comme si on avait mis de l'encre brune sur le lit. On a enlevé les couvertures et tout, et puis alors il a commencé à y avoir des flammes sur le matelas. Alors mon papa a essayé de l'éteindre et l'a jeté par la fenêtre à un moment. C'était déjà fini quand les pompiers sont arrivés. Alors comme y a avait du gaz, de l'air toxique dans l'air, ben ils ont pris un ventilateur et ils ont fait dans la chambre, ils ont fait partir l'odeur... »

« Et le matelas était foutu et ils n'ont pas pu en racheter un tout de suite, c'est ça que tu me disais ? »

« Non, ils ont pas su. Ils ont pris nos matelas. Donc moi... Nous, on a dû dormir avec les filles. Plus ou moins quatre semaines, plus ou moins un mois. »

« Et après ils ont pu se racheter un matelas ? »



« A chaque fois on reçoit de l'argent à chaque fin de mois. Le dernier jour du mois, comme on avait reçu de l'argent, on a été l'acheter. Donc un mois avec les filles. »

Ce témoignage montre aussi l'importance du facteur temporel : les délais dans lesquels les rentrées financières arrivent ont une incidence directe sur la vie quotidienne. Cette dimension est bien mise en exergue dans le rapport du Délégué général aux Droits de l'Enfant consacré à la pauvreté.

Amanda et son frère Florent :

« J'ai entendu dire que maman, elle a quand même raté son permis... J'ai entendu qu'elle avait dit à X, que une semaine après elle avait regardé et qu'elle avait reçu... Qu'elle allait recevoir 1800 Euros. Et à cause qu'elle a pas regardé, elle a regardé une semaine après, ben elle a pas eu les sous. »

« Tu rigoles, là ? T'aurais pu me le dire ! »

Pour Florent, les difficultés financières du ménage ne sont pas tant dues au fait que les revenus sont trop faibles qu'au nombre élevé de membres de la famille. Par conséquent, son existence personnelle est un élément qui pèse sur le portefeuille des parents. Il juge que toute la fratrie à laquelle il appartient doit modérer sa consommation :

« Comme en un mois chez nous y a déjà 36 litres de lait qui disparaissent... Ben ouais. Alors euh. (...) Papa et maman eux, ils n'en prennent pas. Moi, au moins je prends une demie tasse à chaque fois et quand je chauffe, j'ajoute de l'eau chaude, là. (..) Tandis que Sébastien, lui, il prend au maximum. Amanda, ça je sais pas. »

« De quoi ? »

« Mon petit frère, il faut lui faire un grand biberon ; ça c'est normal... Je pensais qu'un petit ça allait aller. Non, il demandait « Encore »... Sébastien, ce qui est un peu bizarre, c'est que lui il veut chaud... Mais quand on fait un cappuccino, il prend un cacao et c'est là qu'il utilise du lait. »

« Du cappuccino, je suis la seule qui en boit pour le moment. De temps en temps je prends du cacao parce qu'il fait trop chaud pour du cappuccino. Du cappuccino, c'est obligé de prendre de l'eau chaude. »

« Heureusement qu'on a un Proxy tout près, un Super Delhaize. Parce qu'il est moins cher. Avant maman elle allait acheter au Spar et le Spar c'était 4 Euros et quelque pour 5 litres de lait. Et pour alors pour 12 litres, y avait un Euro. (...) Parfois je vais avec papa faire les courses. Et je regarde les prix. »

Les restrictions et efforts consentis par les enfants dont la situation matérielle est très précaire n'engendrent pas prioritairement chez eux une frustration, comme on pourrait le penser de prime abord. Ce qui les affecte est un sentiment de responsabilité ; ils estiment avoir à assumer leur part du fardeau. Ils intègrent que leur contribution est requise pour que la famille reste au dessus de la ligne de flottaison. Leur revendication eu égard à cette coresponsabilité est à tout le moins une équité entre les personnes concernées, notamment vis-à-vis des autres membres de la fratrie.

Ils prennent continuellement en compte le coût des choses, même s'ils en ont parfois une appréhension embrouillée.

Leur empathie envers les parents contraints de se serrer la ceinture est souvent tangible.

Conscient et inquiet de l'inconfort de ses parents, Dominique souhaiterait que ses parents aient les moyens de s'acheter un nouveau lit. Il est attentif à leur bien-être, peut-être plus qu'au sien. Lors de la seconde animation que nous avons réalisée, il a choisi une photo de chambre d'adultes :

« Comme ça, mes parents n'auront pas mal au dos, au cou. Parfois, ils ont mal au dos parce qu'ils n'arrivent pas à dormir à cause de leur lit. Parce qu'ils n'arrêtent pas de



gigoter partout. Si on met un autre lit avec un autre matelas, ça va être plus doux, donc ils vont rester comme ça, ils vont rester immobiles. »

Les grands magasins qui sont cités comme fréquentés par les parents sont Lidl, Colruyt, Cora... Les hard discounters sont notamment privilégiés, pour autant qu'ils soient accessibles via les moyens de transport à disposition de la famille.

Beaucoup de parents misent sur le non gaspillage des aliments. C'est très important pour eux que leurs enfants terminent leur plat, consomment ce qui a été acheté.

Dominique : « On a une réserve où il y a toutes des collations. Des fois il manque des sous. Quand on achète quelque chose, on est obligé de le terminer. Par exemple, mon petit frère n'a pas mangé ses Kellogg's, on a été obligé de les manger durant quelques jours [...] »

Un seul des groupes rencontrés a eu un échange de vues concernant l'achat des fournitures scolaires. Il témoigne de la pression des marques et des autres caractéristiques des effets personnels socialement acceptés et valorisés entre pairs.

« Moi, c'est tout moi (qui choisis). (...) Ouais on peut choisir. Tant que la mallette, c'est pas 100 Euros quoi. »

« Moi, des stylos, j'en ai 7. Je les collectionne ».

« Moi c'est bien parce que ma belle-mère, elle a un magasin de mallettes, de sacs, et de petites chaussures pour aller dans l'étang. Et ils ont des mallettes Kipling, Eastpack... Et elle m'a dit qu'elle me prendrait une mallette Eastpack. Y a des sacs Esprit... »

« A l'aise ! ».

« Moi y a un copain qui m'a donné une mallette. Il sait bien que j'aime bien les mallettes Eastpack et que j'en avais pas avec des dessins, il me l'a donnée. »

« Moi l'année passée, j'avais une mallette qui n'allait pas. (...) Ca craquait de partout. Alors j'attendais qu'elle se craque... Mais moi je les craque vite, les mallettes. »

« Une fois ma sœur m'a dit : « Choisis un plumier dans le livret ». C'était un plumier Brad. De Barbie. De fille quoi. Et tout le monde s'est marré mais moi je savais pas ce que c'était. Et je l'ai gardé toute l'année. »

« Tu voyais bien quand même que c'était rose. »

« Non, c'était pas rose. »

Les enfants rencontrés ont étonnamment peu abordé la question vestimentaire.

Limitées dans l'achat d'une série de biens essentiels comme les vêtements, certaines familles précarisées acceptent l'aide fournie par des proches ou des voisins. Les enfants s'en accommodent.

Julie : « Il [Amed] avait ramené des sacs avec des habits. [...] Notre voisin, il vient chez nous, nous préparer à manger, pas tous les jours ».

Cette situation montre que l'entourage de la famille de Julie est conscient de la situation de pauvreté dans laquelle elle vit. Cela dévoile qu'ils ne se sont pas totalement repliés sur eux-mêmes mais osent activer des solidarités de proximité, démarche probablement peu aisée à effectuer pour les adultes et peu aisée à assumer pour les enfants.

« Par ailleurs, des familles, confrontées brutalement à la précarité, à la perte d'emprise sur leur existence et à l'incertitude face à l'avenir, jusqu'à devoir vivre « au jour le jour », sollicitent nettement moins les structures d'aide, sans doute en raison du fait qu'elles ont du mal à assumer l'état de leurs besoins et leur nouvelle situation. Ce



repli frileux sur la cellule familiale restreinte, souvent induit par un sentiment de honte, provoque des dégâts considérables chez les enfants. La rupture du lien du travail se double souvent d'une rupture de tout lien social indispensable à l'ouverture au monde des enfants. »⁹

3.1.3. Petites récompenses et argent de poche : appréciés à leur juste valeur

Le budget limité des parents, ou la situation qu'ils affrontent, prive parfois l'enfant de petits cadeaux ou de petits gestes qui font les plaisirs enfantins.

Vers 6 ans, les enfants accordent une grande importance à la perte de leurs dents de lait, et, partant, à la venue de la petite souris. Certains éprouvent une grande déception si celle-ci ne dépose rien sous l'oreiller.

Julie : « J'aime bien les dents [...], c'est pas pour la petite souris. C'est pas la petite souris en vrai, elle est morte depuis bien longtemps. Mais c'est parce que moi, maintenant, quand ma dent, elle tombe, mon papa il prend ma dent en dessous du coussin et il met des pièces ». (Elle se montre confuse sur la somme qu'elle reçoit).

Dominique : « Moi, je mets ma dent sous l'oreiller et puis elle disparaît, il n'y a plus rien, il n'y a plus ma petite dent. Il n'y a rien à la place. 5...) Qu'elle me donne quelque chose au moins ! »

Il est cependant essentiel de signaler que nombre d'entre eux, parmi les plus âgés surtout, reçoivent des « dringuelles » pour des services rendus, pour la réussite des examens, pour certaines fêtes, ou tout simplement comme argent de poche hebdomadaire.

Disposer d'argent personnel est très appréciable pour eux, mais pas pour le thésauriser, ainsi que nous le verrons au chapitre consacré aux stratégies qu'ils développent.

3.1.4. Jeux et objets de plaisir : accès limité

Il est vain de préciser que le jeu est une fonction cruciale pour le développement de l'enfant. Dans nos sociétés occidentales, les activités ludiques sont étroitement associées à l'acquisition de produits plutôt onéreux. En termes de loisirs et de jeux, les biens matériels que consomment les enfants précarisés, bien qu'indéniablement existants, sont tout de même insuffisants à leurs yeux. Leur cherté est au cœur du problème.

Nathalie : « Chez ma mère, j'ai la moitié de tout ce que je veux ».

Dominique : « Si j'avais pu avoir tout ce que je voulais, j'aurais déjà eu ma DS en un jour, hein ! (...) Ca coûte méga cher ».

« Y a-t-il beaucoup de choses qui coûtent méga chers et que vos parents n'arrivent pas à acheter ? »

Dominique : « Il y en a beaucoup, un jour il y avait un jeu que je voulais, j'ai attendu jusqu'à sa sortie, mais je ne l'ai pas eu. Normalement, j'aurais dû l'avoir il y a quelques jours. Mon père m'avait promis qu'il allait me l'acheter ».

Adrien : « Dominique, ça coûte trop cher ! »

⁹ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, Délégué général de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p. 10.



Dominique : « Tu rigoles ! Ça ne coûte pas cher : 39,99 euros. Ce n'est pas cher du tout ! »

Bien que particulièrement radicale, l'attitude suivante d'un des enfants du groupe témoin montre à quel point la situation peut être différente en milieu favorisé.

Bastien dessine le Père Noël sur la forme ronde, comme élément à rejeter. Son frère explique :

« Il dit qu'il a eu assez de cadeaux à son anniversaire. Et il déteste ranger sa chambre. Alors si on lui redonne des cadeaux en plus, sa chambre va être débordée. Alors il va tout le temps devoir ranger. »

Dans le chef des enfants pauvres, l'expression des envies est fréquemment accompagnée de l'expression du renoncement. Ils se rendent à l'évidence, vu le coût trop élevé de certaines choses.

Akim, par exemple, voudrait un vélo, pour jouer avec ses amis. Il ne peut pas en voir un parce que :

« Madame, c'est beaucoup cher ! »

S'il voulait avoir plus de cadeaux, Adrien ne pourrait pas tous les obtenir, parce que :

« Mes parents n'ont pas assez d'argent ! »

L'espoir ou plutôt le rêve prend alors le relais.

Waldo : « Si je devenais acteur ou chanteur, je serais riche. (On pourrait) acheter des trucs qu'on voulait quand on était petit et qu'on n'avait pas l'occasion... Des jouets. »

Sur leur nuage des « souhaits » Adrien, Robby et Christopher représentent des Bakugan (balles qui se transforment en figurines), des cartes Yu-Ghi-Ho et d'autres gadgets qui sont fortement promus sur le marché durant un temps pour en arriver à devenir le jeu à la mode indispensable à tout garçonnet.

Leurs désirs sont bien sûr orientés par l'offre commerciale et le marketing intempestif qui les cible.



Cela étant, sur les formes en cœur et en nuage, une minorité dessine des choses matérielles ou des objets. Ils représentent davantage de personnages (amis, famille, amoureux(se), animal). Les enfants reconnaissent l'essentiel du secondaire et, comme nous le verrons ultérieurement, sont infiniment plus sensibles à leurs relations humaines (épanouissantes ou abîmées) qu'à leurs possessions matérielles.

Quelques grands expliquent que les jeux au sens stricts ne les intéressent plus tellement. Certains se sont défaits de quelques effets personnels pour les donner « aux pauvres ».



C'est fini, moi, j'ai plus de jeux moi. Ouais, à part ma Playstation 3... Mon GSM. Ben j'avais mai j'ai plus. (...) Donnés aux pauvres. (...) Vous voyez le gros truc bleu là, où on met tous nos vêtements, là. Ben je mets là dedans et les pauvres prennent et... c'est mieux parce que moi j'ai assez de trucs donc euh... Autant leur donner. Dans mon ancienne école, on pouvait amener ce qu'on veut. Moi j'ai amené trois sacs d'habits. Puis après ils nous ont renvoyé un message qu'ils étaient très contents. Parce que la madame, elle est repartie en Afrique pour leur donner, et après quand elle est revenue... »

« Nous on a dû donner des crayons et tout, pour le Tibet... »

« Moi je garde tout. Ca a une valeur sentimentale. J'ai joué avec, alors... »

3.1.5. Consoles, ordinateurs, GSM : enjeu matériel majeur

Ces biens de consommation technologiques sont véritablement au cœur de leurs aspirations, dès l'âge de 7 ou 8 ans. La question de leur coût et, partant, de leur accessibilité, se pose évidemment avec acuité pour eux, qui appartiennent à la classe défavorisée d'une société globalement riche et axée sur la consommation.

« L'économie libérale, que certains qualifient de « capitaliste », et la publicité incitent à la consommation immédiate, à l'achat pulsionnel : c'est la culture du « tout, tout de suite. (...). A l'adolescence, la nécessité se fait sentir d'affirmer son identité, sa spécificité et il semble que cette affirmation doive passer par la consommation de « marchandises », qui va avoir un double statut : permettre au consommateur de se faire plaisir lui-même et se positionner par rapport aux autres (« s'intégrer ») »¹⁰.

On retrouve indéniablement le même processus chez les enfants âgés de 6 à 12 ans en ce qui concerne les équipements électroniques et de communication. Nous verrons plus loin qu'ils remplissent effectivement les deux fonctions que sont d'une part « se faire plaisir » (ce qui compte grandement pour ceux qui sont privés d'autres sources de satisfaction), et d'autre part « s'intégrer ».

Au sein du groupe témoin, les témoignages à ce propos ont fréquemment la teneur suivante.

« Des jeux Wii, j'en ai plein ; j'sais pas tout dire ! (La console) je l'ai eue à Noël l'année passée. »

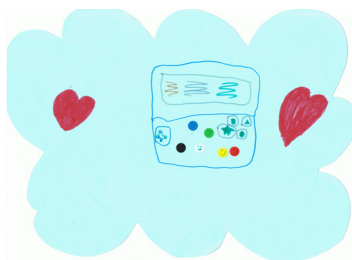
Précisons d'emblée que quasiment tous les enfants de notre groupe principal possèdent eux aussi des consoles de jeux (les plus jeunes y compris même si certains regrettent que leurs parents les fassent patienter jusqu'à ce qu'ils soient un peu plus âgés), des DVD, voire un ordinateur à domicile. Ils aspirent à des modèles plus récents, etc., mais dans une mesure sans doute comparable aux autres enfants.

Il semble vraiment que les parents s'organisent pour leur offrir ce type d'équipements.

« Les difficultés vécues par les parents ont souvent des répercussions sur leurs enfants, notamment en termes de stress. Le marasme dans lequel certaines familles peuvent être engluées les amène à devoir faire des sacrifices afin que les enfants ne souffrent pas trop de la pauvreté »¹¹.

¹⁰ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p. 52.

¹¹ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p. 49.



Il est vrai que ces produits ont un caractère plus essentiel qu'accessoire quand on appartient à cette génération. A écouter les enfants eux-mêmes, on aurait presque envie d'écrire qu'ils revêtent un « caractère vital ».

« Les jeux électronique, c'est toute ma vie. Sans ma DS, je saurais pas vivre quoi. Je le dis. (...) C'est nul sans ça ; on s'ennuie. »

« J'ai plus de chargeur, plus de batterie. Aïe, je vais mourir ! »

Adrien : « Damien, il est obsédé de l'ordinateur. »

Sur une île déserte, Amanda emmènerait un ordinateur.

Plus que les autres, cette génération souffre de la fracture numérique, dans le sens d'un manque véritable (au sens intime) et pas seulement d'un manque de commodités et/ou d'accès à des services en ligne.

Ce constat est important à souligner, tant on observe régulièrement des jugements portés par le tout venant voire par des professionnels concernant les priorités dites au mieux « étranges », au pire « irresponsables », des familles qui se dotent d'équipements vidéos ou électroniques considérés comme dispendieux quand on est dénué de l'essentiel.

Nathalie a reçu une Playstation pour son anniversaire ; son père « a fait une affaire ». Elle a aussi une PSP et une Wii. Elle a beaucoup de choses. Elle les a reçues lors de ses anniversaires, par son oncle, ses cousins, sa mère, etc. Elle a la Playstation 2 chez sa mamy.

Les plus jeunes ne sont pas en reste.

« Quand j'aurai 7 ans, pour mon anniversaire, on va m'acheter une Nintendo DS ».

« Avoir ce qu'on veut. Parce que souvent quand on va au magasin, ben mon papa ou ma maman disent « quand tu seras plus grande ». Comme la DS avec un plus grand écran, là... J'ai déjà l'autre, alors... J'aimerais bien aussi la PSP mais ils disent « non t'as déjà la DS ».

Selon les enfants qui vivent dans la cité sociale et d'autres également rencontrés, il y a plusieurs TV par ménage, parfois jusqu'à une par chambre.

Chez Amanda, Florent et Sébastien, il y a plusieurs ordinateurs, mais pas tous dans un bon état. Les différents membres de la famille y ont accès.

Dominique et Damien ont accès à Internet. Pas Adrien car il ne sait pas encore lire. Dominique avait un ordinateur personnel mais il est cassé...

L'usage des équipements vidéos et informatiques –essentiellement ludique, soulignons-le car ce n'est pas le cas dans le groupe témoin– tend à s'individualiser, tout comme d'autres habitudes de vie.

François explique que quelqu'un lui a proposé de lui donner un ordinateur portable : « Un gros LG. Il était un peu griffé, mais bon... Quand je pense qu'il coûtait 699 euros et quelque,



et qu'on voulait me le donner... ». Son beau-père a refusé qu'il accepte le cadeau. Il aurait aimé disposer de sa propre machine car d'autres membres de la famille tendent selon lui à monopoliser l'ordinateur familial (achats sur E-Bay, chat, etc.).

L'importance de posséder ses effets personnels est fréquente chez les enfants. Cette tendance est particulièrement notable à propos des équipements informatiques. Le partage du temps d'utilisation et la portion congrue de celui-ci qui, de leur point de vue, leur est réservé les frustrent.

Certains espèrent pouvoir disposer bientôt d'un GSM.

« C'est à 12 ans qu'on peut en avoir un [un gsm] (...) Pour mon anniversaire, peut-être que je vais en avoir un... ».

Mais parmi les enfants de 11-12 ans, la plupart en possède déjà un.

Clara explique que le GSM lui a été offert par son père à l'occasion de sa communion. Pour les communications, c'est sa maman qui recharge.

La question des communications est réglée par la préférence voire le recours exclusif aux SMS.

Pour l'essentiel, ils limitent l'usage de leurs GSM aux SMS. Une recherche mensuelle de 15 euros leur donnerait droit à 5000 SMS. Ils peuvent faire des appels en absence pour qu'un adulte les rappelle. S'ils veulent téléphoner de temps à autre, les parents acceptent parfois de leur prendre une recharge supplémentaire.

Ces habitudes ne sont pas propres aux enfants de milieu pauvre ; ils les partagent avec l'ensemble de leur génération.

Marie (groupe témoin) va bientôt avoir un GSM car, à la rentrée scolaire, elle rentrera seule à pieds chez elle. Elle pourra alors l'utiliser en cas de problème. Elle invoque là la justification classique de l'achat d'un GSM aux enfants (typique dans de nombreux milieux mais que nous n'avons pas entendue dans la bouche des enfants du groupe cible).

La sociabilité jeune passe amplement par ces médias. C'est un moyen de converser et c'est en outre un sujet de conversation.

Clara :

« J'aime bien l'ordinateur parce que je peux contacter mes amies (...) sur MSN. Et mon GSM parce que j'aime bien parler avec mes copains. »

« Ensemble, on peut parler de nos parties. »

3.2. Découverte, activités et temps libre

3.2.1. Valorisation du voyage

Les vacances à l'étranger sont valorisées. On ne ressent pas d'amertume ou de frustration particulière dans le chef de ceux qui ne partent pas ou partent moins loin, mais il y a un certain orgueil (comme au sein du groupe témoin) à citer les destinations où l'on est allé, où l'on va aller et même où l'on a l'intention d'un jour aller !



Certains partent en vacances en Italie, en Espagne. Ce dernier pays est idéalisé par certains enfants issus du milieu du voyage.



Colin a préparé ses bagages plusieurs jours avant que son père vienne le chercher pour partir deux semaines en Espagne. Il va se rendre à Barcelone et ira visiter le stade :

« Si je vois Messi là-bas, je crois que je pleure ! ».

Emily part aussi prochainement. Ils sont neuf et partent en voiture (une camionnette) :

« Tu nous vois payer un avion pour neuf ? ».

D'autres iront un jour à la mer et s'en montrent satisfaits.

Amed explique qu'il va aller, durant cet été 2010, en vacance en Egypte. Il ne semble pas très enthousiaste à cette idée :

Interviewer : « Tu vas découvrir plein de choses, tu vas voir les pyramides ? »

Amed : « J'aime pas. Je préfère l'hôtel. Je reste avec ma tante alors. Je nage. »

Certains ont voyagé du fait de l'émigration de leurs parents. Cela constitue une fierté.

Ainsi, Adrien et ses frères expliquent qu'ils ont été en Afrique, rejoindre leur famille éloignée (leurs parents sont nés au Congo) :

Adrien : « Moi, j'ai été presque partout, j'ai été en Afrique du Sud quand j'étais petit, avec ma maman, mon papa. Je ne me souviens plus, mais tout ce que je sais, c'est que j'y suis allé. »

Le cas des enfants appartenant à une famille immigrée est en effet particulier. Nombreux sont ceux qui évoquent avec entrain des projets de voyage (réels ou rêvés ?), soit au pays des parents, soit pour visiter un membre de leur famille : Turquie, Syrie, Afrique, Paris, Angleterre. L'enfant tend à faire sienne l'idéalisation du pays d'origine.

Une animatrice confirme que les parents de Mehdi ont comme grand projet leur retour en Turquie dans quelques semaines pour les vacances. Il sont restés sans papiers depuis cinq ans et trépignent d'impatience à l'idée d'y retourner ; on nous dit qu' « ils n'ont pris conscience qu'après coup que les examens de leur fille ne seront pas terminés à la date de leur départ ». L'intervenante ajoute que ce retour au pays compte souvent tellement que des problèmes sociaux ou d'endettement s'ensuivent parfois.

Avoir l'occasion de connaître un ailleurs est, à l'heure actuelle, important y compris pour les plus jeunes. Parmi les enfants rencontrés, certains n'en ont pas l'opportunité.

3.2.2. Excursions : dès que l'on peut



Une part conséquente des enfants est déjà allée dans un ou plusieurs parcs d'attraction (à Walibi, à Bobbejaanland, aux Grottes de Han, etc.).

La maman de Jess l'a récemment emmené à Walibi. C'était une surprise et il en est revenu ravi. Les échanges sont intenses entre eux concernant l'intérêt des différentes attractions.

« On est restés de 9 heures et demie jusque 7 heures »

Certains bénéficient de facilités d'accès (au Pré de Tilff, au Monde sauvage d'Aywaille, etc.) dont leurs parents profitent car ils jouissent d'un pass très démocratique pour les habitants de la commune.

Des opérations sont organisées pour leur donner accès à des excursions.

L'année prochaine on ira sûrement à Walibi. Et avec les tickets de tombola, dans 2 ans on ira sûrement à Bobbejaanlaan. »

« C'est ma marraine, elle travaille dans une association qui organise des excursions. (...) On va prendre mes parents (...). On a un car gratuit, on a tout gratuit. ».

Faciliter l'accès des enfants à des loisirs de ce type est important car il s'agit aussi pour eux d'accéder à un univers qui fait partie intégrante du référentiel des plus jeunes.

Or, les prix d'entrée sont souvent rédhibitoires pour leurs parents si aucune remise ne leur est octroyée. Il en va de même de l'accès à certaines manifestations et événements.

Jess et Colin se sont rendus à la journée « portes ouvertes » au Standard. Ils ont vu un match il y a plusieurs années, mais ne peuvent y aller plus souvent car c'est 80 euros l'abonnement... François connaît quelqu'un qui peut avoir 20% sur le merchandising...

En comparaison, les enfants appartenant à notre groupe témoin ne sont pas rares à avoir eu l'occasion de faire des baptêmes de l'air, du karting, du parapente, à se rendre au stade, etc., activités qui revêtent un coût non négligeable.

3.2.3. Activités extra scolaires : un rapport ambivalent fait d'envie et d'embarras

On relève des aspirations claires de la part d'enfants à développer une activité de façon régulière et organisée. Cela tantôt se concrétise, tantôt pas.

Tara voudrait faire de l'équitation et de la danse (et apprendre à conduire). Ce projet reste lettre morte à l'heure actuelle.

Idem pour Julie, qui possède une guitare à laquelle elle tient plus que tout.

« Une fois je suivrai des cours, papa il m'a dit... ».

Brandon aimerait faire du cirque. Il ne sait pas dire pourquoi. Il aimerait rouler sur une roue, une balle. Il a déjà essayé et il aimait bien...

Eliot aime regarder les matchs de foot à la télé. Il aime tout dans le foot. Son trait de caractère particulier, « c'est de jouer au foot ! » Or il ne joue pas dans un club de foot alors qu'il le voudrait.

Passionnés de foot, supporters du Standard et fans de Ronaldo et Messi, Jess et Colin pratiquent quant à eux le football dans un club local : ça leur « change les idées », ça les « défoule », disent-ils. Ils rêveraient d' « aller plus loin » mais se montrent réalistes à ce propos.

« J'aimerais bien aller jouer là-bas (au Standard). Un recruteur m'avait demandé, mon papa était d'accord, mais quand on a entendu le prix... C'est aux alentours de 300 euros



pour une année. Ils m'ont dit que si j'étais encore plus fort, c'était eux qui auraient pris tout en charge ».

« Moi, ma mère avait parlé avec le père d'un joueur du Standard. Il disait que tu donnais 100 euros, t'avais tout : le sac, le ballon, t'avais la veste... »

« T'as pas fait ?!?! »

« Non parce que le déplacement... Ma mère voulait pas faire les déplacements. Tu te tapes Bruxelles, Anderlecht, Waterloo, Saint-Trond... »

Michel fait du foot et aussi du taekwondo.

Amed dit qu'il fait du trapèze tous les vendredis. Lors de la seconde séance, ce n'est pourtant plus si évident...

Dans ce domaine, un malaise est quelquefois palpable. La frontière est parfois trouble entre ce que les enfants font effectivement et ce qu'ils disent qu'ils font sans que ce soit réellement le cas...

Nathalie explique qu'elle va bientôt prendre des cours de chant, que sa mère va lui organiser cela. Puis elle affirme qu'elle suit des cours trois fois par semaine à Liège (ce qui semble très peu probable vu la distance). Elle chante *Stewball*.... Tous les samedis, elle ferait une autre activité durant trois heures, dont nous ne comprenons guère de quoi il s'agit.

Nathalie dit suivre des cours d'équitation chez sa grand-mère, le mercredi. Il y a là-bas un cheval, une jument et deux poulains dont elle dit qu'ils sont les siens. Il semble que ce ne soit pas de façon si régulière cependant. Et ici, il ne s'agit pas d'un milieu organisé.

Les activités sportives et artistiques en milieu collectif sont donc valorisées.

Cependant, une fois qu'ils en ont fait l'expérience, certains en parlent ensuite avec une attitude déçagée, blasée. Cela dénote sans doute un malaise, une non adéquation entre leur attente et la réalité vécue.

Amed : « Je faisais de Taekwondo. J'ai arrêté. Ca me faisait chier ».

Jess aussi a arrêté un sport, le judo, soi-disant car cela ne lui plaisait pas. En fait, il s'y faisait constamment gronder.

Avant, Damien faisait du taekwondo avec Michel mais il pleurait quasiment à chaque cours (peut-être sa maladie y était-elle pour quelque chose). Il ne pratique pas d'autres activités extra scolaires.

Un autre fait de la natation et du néerlandais tous les mercredis. Quand on l'ennuie là-bas, il râle mais ne s'énerve pas.

Les enfants rencontrés ne sont donc pas tous privés d'activité extra scolaire. Nous ne dressons pas un tableau exclusivement négatif sur ce plan.

Toutefois, dans le groupe témoin, les activités exercées par les enfants sont sans conteste plus nombreuses, plus diverses (judo, danse, théâtre, karaté, équitation, etc.) et plus structurées.

Akim ne connaît pas le nom de l'association qui organise le stage auquel il prend actuellement part. Apparemment, c'est la première fois qu'il vient.

Bien que certains ne prennent part aux activités de l'association qui nous accueille que pour la première fois, ou bien le font de façon épisodique, il faut rappeler que l'ensemble des



enfants de notre panel est inséré dans une activité organisée. Cela n'est pas sans conséquence en termes d'éventuelle sous représentation des enfants exclus de toute activité en structure collective.

Nos observations ne permettent pas de conclure que la question financière enfreint fortement ces insertions. Elles montrent plutôt que le rapport que les enfants pauvres entretiennent avec elles est complexe et teinté de freins plus socioculturels. Eux ne se sentent pas à leur aise partout ; quant aux parents, ils ne sont pas toujours en mesure de les y amener ou disposés à le faire.

3.2.4. Activités informelles lors des temps libres

Les enfants racontent qu'ils jouent entre eux, à la maison, dans le quartier ; ils sont aussi nombreux à évoquer les activités (jeu, sport, promenade...) qu'ils font leurs parents.

Durant les vacances, les jeux extérieurs avec les copains sont l'activité par excellence.

Akim se rend parfois à la piscine avec son voisin.

Amed fait du foot à proximité de chez lui. Il retrouve Ramzi tous les soirs. Ils vont l'un chez l'autre. Leurs mamans sont amies depuis qu'elles sont petites. Ils vont aussi jouer dans le parc en face de l'immeuble. Ils font des petits tours à vélo. Ils n'ont pas d'activités extra scolaires mais viennent à la plaine de vacances depuis qu'ils sont petits.

Julie habite près de chez eux. Elle fait de la danse chez elle (mais ne suit pas de cours). Elle le fait souvent quand elle rentre chez elle.

« Et des fois je ne le fais pas, parce que je sais que papa a des choses à faire. »

« Et ça fait du bruit ? »

« Oui, parce que je mets de la musique (...) Des fois, je fais un peu de guitare, des fois je joue avec ma sœur, on joue à faire des striptease. Parfois on est en petite culotte avec le pantalon, et le pantalon on l'enlève. »

Julie fait du bateau et va parfois aux fêtes de la musique. Sinon, elle ne pratique aucune activité extrascolaire. Elle fait du vélo avec sa sœur et son frère. Julie va aussi au café avec son papa et une copine. Elle y boit des jus de fruit (de pêche !), puis ils vont manger.

Sébastien adore jouer au badminton ; il le fait avec son père.

Plusieurs parlent de jeux de table, de jeux de bagarre avec leur papa.

L'un ou l'autre évoque une activité à laquelle il aimerait s'adonner.

Kevin aimerait avoir une barque « pour flotter sur l'eau » (un canoë), pour aller pêcher.

Parmi les plus jeunes, quelques uns évoquent les fêtes d'anniversaire comme quelque chose de très important. Ils aime(raie)nt y être invités et surtout aspirent à pouvoir organiser la leur (en invitant des copains ou la famille élargie). Il y a des familles où cela ne semble pas pouvoir être le cas. Les discours sont assez confus sur cette question.

Des petites filles parlent de leur fête d'anniversaire sans que nous puissions déterminer si elles ont réellement eu lieu ou non.

Roberto dessine sommairement l'endroit (salle dans une cité sociale) où il compte fêter son anniversaire « avec plein de gens de sa famille ». Il en parle comme d'un projet concret, mais nous ne pouvons nous empêcher de penser qu'il n'exprime à ce stade qu'un souhait.



3.3. Stigmatisation sociale ressentie en milieu scolaire

Il convient avant tout de préciser que plusieurs enfants insistent sur le fait qu'ils apprécient l'école. Leur expérience est globalement positive. Leur satisfaction porte notamment sur le fond : ils apprécient apprendre, découvrir.

Elda évoque l'école positivement. Selon une animatrice, elle est une bonne élève.

Mélissa :

« C'est toujours pareil chez moi. A l'école, on s'occupe à des choses (différentes). J'aime bien l'école, moi ».

Beaucoup d'autres, qui se montrent plus « neutres » dans leurs commentaires, font état d'une scolarité qui se poursuit « normalement », sans redoublement par exemple, et dans une relative harmonie.

Toutefois il convient de faire état, dans ce rapport, de certaines expériences moins constructives et qui peuvent être mises en relation avec les conditions sociales dans lesquelles vivent les enfants. C'est l'objet des paragraphes suivants.

3.3.1. Ségrégation de la part des autres élèves

Les spécificités culturelles qui sont le propre de certaines catégories d'enfants pauvres peuvent constituer un handicap dans le cadre scolaire.

Les enfants de la famille anciennement nomade ne sont pas tous d'accord quant à leur identité d'origine ; nous assistons lors d'une rencontre à un mini débat sur le fait de se qualifier de « gitans » ou non. Cette étiquette ne convient pas à l'un d'entre eux.

Ils n'ont sans doute pas tort de distinguer là un enjeu d'acceptation par les groupes d'enfants qui n'appartiennent pas au même milieu. Pour l'anecdote –qui n'en est sans doute pas une !- – un garçon de 9 ans nous fera le commentaire suivant en nous entendant évoquer ces enfants gitans :

« Ouf, il doit se faire insulter dans la cour. (...) Parce que il y a tout le monde qui dit : « Wow t'es un gitan ! » (...) En termes de gros laid mot alors que ça n'a rien à voir ».

Les tempéraments et modes de fonctionnement de certains enfants –issus ou non de milieu plus aisé– ne cadrent pas avec les codes de conduite préconisés par les enfants de milieu populaire, qui semblent valoriser des rapports francs et directs entre pairs.

Ils détestent l'hypocrisie, ceux qui « caftent » alors qu'ils ont leur part de responsabilité.

Christopher : « Molly, (on ne la supporte pas). C'est une petite blonde qui arrête pas de faire sa maligne. Elle frappe tout le monde et elle fait sa petite faux jetonne. Elle danse tout le temps en classe et puis elle fait semblant de travailler ».

Ils n'apprécient pas non plus ceux qui veulent régenter ou dominer, d'autant plus quand ils en sont les victimes directes. La réaction tend alors à être de nature agressive.

Tara n'aime pas ceux qui font les chefs.



Michel n'aime pas un des petits qui restent sans cesse collé à son groupe. Il y a aussi deux autres enfants, plus jeunes (6 ans), qui sont blancs, des enfants d'amis de ses parents, qu'il n'apprécie pas :

« Ils me prennent pour leur esclave ».

Mélissa a pris en grippe une élève de sa classe, qu'elle rend responsable de la priver de jeux collectifs :

Mélissa : « Parce que dans mon école, ben y a deux pétasses. (...) Elles sont chiantes. Je veux jouer à quelque chose : « Non, on a déjà commencé. Tu joues, tu joues pas... Elles ne veulent pas. (...) D'un coup, ils changent de jeu, je demande si je peux jouer : « Non ».

Mélissa : « J'ai dû me réconcilier aujourd'hui avec une méchante fille. Mais bon... je l'ignorais. C'est pas la première fois qu'elle m'emmerdais alors moi je lui parle plus quoi. Mais j'ai pas eu le choix ; c'est madame qui l'a dit (...). Elle ne veut pas que je joue avec d'autres filles ; elle rouspète pour un oui pour un non. Puis après elle me dit « non, joue avec elle... ». Elle est chiante ».

Quelques témoignages montrent ainsi que d'autres enfants les excluent délibérément de leurs jeux voire colportent des médisances à leur propos ou concernant leur famille.

Julie : « Elle [elle ne retombe pas sur le nom] avait dit que mon papa il buvait et ce n'était pas vrai ».

Il s'ensuit un sentiment de rejet, d'exclusion. Plusieurs enfants expriment leur difficulté à se faire des amis. Ils en ont un ou deux, guère plus, ce qui rend ces derniers centraux pour leur équilibre à l'école.

Parmi les choses qu'elle n'aime pas, Nathalie met en avant le fait qu'on la vole (une de ses amies l'a volée mais elle l'a excusée) et qu'on l'ennuie. Elle-même vole des sous à l'école, pour les donner à sa maman. Elle parle beaucoup de son vécu de l'exclusion à l'école, alors qu'elle a pourtant un profil de leader. Nathalie a été renvoyée de son école. Elle l'explique par le fait que les autres élèves ont raconté des choses sur elle aux enseignants.

Après son changement d'école, Nathalie a rencontré Gisèle (à l'âge de 5 ans). Elles étaient inséparables puis Gisèle a quitté l'école. Nathalie s'est alors retrouvée toute seule. Elle restait dans le fond de la classe, elle ne jouait plus avec les autres. C'était sa seule amie. Elle n'a pas su se faire d'autres amis ; elle ne voulait pas, dit-elle.

Gisèle s'apprête à nouveau à changer d'école. Elle se sent déstabilisée à cette idée. Pour le moment elle reste sans cesse avec son meilleur ami. Elle n'est pas sûre d'en rencontrer d'autres dans sa nouvelle école... Ca l'inquiète.

A l'opposé, le réseau relationnel et l'assise sociale des enfants de classe moyenne ou favorisée facilitent leur intégration à l'école.

Quant à eux, ils déclarent tous (à l'exception d'un garçon à haut potentiel) se faire facilement des copains, ne jamais se sentir rejetés. Comment l'expliquent-ils ?

« Ma maman est dans l'école. »

« Tout le monde me connaît. »

Dans un tel contexte, la « sélectivité » dont font preuve les enfants de milieu pauvre a logiquement tendance à l'homologie sociale.

François :

« Moi avec ma meilleure amie, on se dispute jamais parce que en fait elle habite à [quartier] aussi, donc elle peut pas me reprocher d'y habiter ».



Après un parcours chaotique, Gisèle se sent bien dans son actuelle école même si elle ne s'entend pas vraiment avec ses profs. Nous pensons qu'il s'agit de l'enseignement spécial. La photo choisie lors de notre seconde animation est celle d'un groupe d'élèves qui semblent bien s'entendre. Si elle rencontre un problème, si elle ne comprend pas une chose, elle le dit et d'autres élèves lui expliquent et l'aident. Il semble y avoir une entraide entre élèves. Elle regarde souvent les autres jouer au foot et parfois elle y joue elle-même.

Soulignons que les enfants dont le vécu nous amène à faire les commentaires qui précèdent ne sont pas forcément d'origine étrangère, et qu'il s'agit donc globalement de tensions sociales et non ethniques. Il paraît raisonnable de poser l'hypothèse que la xénophobie est dans l'ensemble réprouvée par les enfants, éduqués en ce sens, alors qu'ils dévoilent plus innocemment une forme de « racisme » social.

Le groupe témoin apporte d'ailleurs une vue complémentaire intéressante, qui tend à confirmer l'existence d'un clivage social assez net entre élèves de catégories sociales « opposées ». Alors que certains sujets de notre groupe cible dénoncent les agissements de « petits péteux », des enfants du groupe témoin pointent du doigt des trublions, parfois bagarreurs, dont les codes (y compris vestimentaires) sont différents et dont le comportement sème le désordre à l'école.

Ils parlent d'un gamin qui énerve tout le monde, qu'on frappe, qui a déjà dû changer d'école auparavant.

Un autre « ennuie tout le monde. »

« Y a une méchante bande. »

Remarquons que ce discours de la part des plus nantis n'est pas tenu pas les enfants rencontrés en périphérie bruxelloise (où l'on peut supposer le public scolaire plus homogène), mais bien par ceux dont l'établissement, plus mixte, permet la « confrontation » des deux groupes.

3.3.2. Discrimination de la part des enseignants

Quelques enfants associent explicitement l'injustice qu'ils ressentent de la part de certains enseignants à leur groupe social ou culturel d'appartenance, et plus précisément au fait qu'il est dissemblable au leur. L'un raconte ainsi qu'une enseignante s'adresse différemment à eux car ils sont « des voyageurs » :

« Mme X, elle crie tout le temps (...) même pour vous dire bonjour ! En plus que moi et Christopher on est des voyageurs... Enfin on n'est pas comme Mme X, quoi. Mme X, elle gueule que sur nous (cite les enfants concernés), sinon sur les autres elle fait garde à vous et tout ça ».

Jordan a vraiment le sentiment d'être constamment mal jugé en tant qu'enfant de cité :

« C'est clair, les préjugés, y a que ça. Ceux qui habitent dans les cités : « Barakis ! » ».

Dans ces exemples, quelles que soient les vues et les intentions réelles des enseignants, les perceptions des enfants sont telles qu'ils se sentent discriminés.

Cela montre l'importance de la formation initiale et continue des enseignants et des autres encadrants concernant la sociologie des familles et l'interculturalité. Il semble nécessaire d'œuvrer au développement de l'empathie sociale, de sorte à ce que les enfants ne puissent imputer tel ou tel traitement éducatif à leurs caractéristiques socioculturelles.



3.3.3. Faible perméabilité de l'école à leurs spécificités

Un témoignage particulier mérite de retenir l'attention car, au-delà d'un déficit de participation à l'école, il donne un indice d'insuffisance de la prise en compte des spécificités socioculturelles des élèves. Notons toutefois qu'il ne se rapporte pas spécifiquement à la situation de pauvreté.

Tulin est d'origine turque. Elle a le souci de bien faire ; son perfectionnisme transparait dans la façon dont elle participe aux rencontres. Elle nous demande à quoi servira ce travail que nous réalisons. Nous expliquons qu'au final c'est pour une meilleure prise en compte des points de vue des enfants alors que c'est généralement les adultes qui décident. Elle embrasse sur le fait que oui, c'est toujours les adultes qui décident de tout et raconte un épisode des Simpson dans lequel les enfants se rebellent pour obtenir voix au chapitre.

« Ils ont vidé une salle, ils ont cassé les meubles et tout. Et alors la police a interdit que les enfants sortent le soir. Et alors, tous les enfants et tout ça, ils font tout ce qu'ils peuvent pour essayer de eux aussi choisir les trucs. Parce que c'est toujours les adultes qui décident ».

Les exemples personnels qu'elle fournit concernent l'école. Ils sont anecdotiques ou plus significatifs :

« A la maison (on me demande parfois mon avis). A l'école, c'est tout le temps la maîtresse qui dit ce qu'on doit faire et tout. Quand elle nous dit un truc on est obligé de le faire. (...) Dès qu'on s'assied sur la table, qu'on ne peut pas, on est puni. (...) Moi si je pouvais je dessinerais mais elle veut presque jamais. »

« Aussi ce que j'aime pas c'est que pendant les examens, madame elle ne dit pas ce qu'il faut faire. Au début, juste pendant 5 minutes on peut lui poser des questions ; après c'est terminé. (...) Quand on comprend pas les exercices, on fait comme on pense et après on a plein de points en moins. C'est pas juste. »

Il est évident qu'il convient d'adopter un mode opératoire pour gérer en classe les demandes d'éclaircissement des élèves, mais le point de vue de la petite fille, qui maîtrise moyennement le français (les parents ne parlent que le turc) tout en étant soucieuse de bien travailler, témoigne d'un sentiment de frustration.

Le contraste est net avec l'expérience « confortable » dont font part spontanément des enfants du groupe témoin, qui peuvent aller jusqu'à l'agacement en cas de répétitions de la part de l'enseignant.

« Ce prof-là, quand il nous parle d'exercices, on a déjà compris l'exercice et il ne fait que parler, parler, parler... »

David : « Parfois y a des leçons qu'on a déjà eues il y a deux ans. Il nous la repasse. Puis il nous la repasse encore. Et je crois bien qu'il nous la repassera encore... Je connais tout par cœur. »

« J'ai que des 10/10. C'est trop facile. »

On peut s'interroger sur le degré de prise en compte, par le système d'enseignement, du capital culturel et/ou linguistique de départ des enfants et de leurs parents. Comment faire en sorte que la pédagogie mise en œuvre convienne à chaque enfant à qui elle s'adresse ? Comment percevoir et intégrer à l'approche professionnelle la réalité des élèves les moins favorisés, tout en maintenant l'intérêt de l'ensemble du groupe classe ?



3.4. Education à domicile

3.4.1. Encadrement scolaire : un suivi malaisé

Notre culture scolaire est parfois méconnue ou éloignée des parents de milieu défavorisé, parce qu'ils viennent d'un pays étranger ou simplement parce qu'eux-mêmes en ont fait une expérience courte ou insatisfaisante. La place de l'école et du suivi scolaire peut donc ne pas correspondre à ce qui est attendu.

Certains enfants issus du monde du voyage n'ont pas fréquenté l'école maternelle.

Dans le cas des enfants vivant dans la pauvreté, quelques témoignages relatifs aux devoirs à domicile, déjà souvent mis en débat, reposent la question de leur rôle de reproduction sociale.

Julie dit qu'on ne l'aide jamais pour ses devoirs.

A l'opposé, sans que ce soit une situation préférable, Akim n'a pas beaucoup de devoirs à la maison mais quand il en a :

« Moi je ne fais rien, ma maman fait tout pour moi. Parfois j'aide... »

Les deux groupes approchés via cette recherche semblent se situer aux antipodes en ce domaine.

Une des rencontres auprès du groupe témoin est l'occasion d'un échange à ce propos. Pour ces enfants, l'évaluation est importante, ainsi que le fait de réfléchir par soi-même quand ils ne comprennent pas un exercice. Mis à part Guillaume, les autres trouvent que c'est très important qu'on ne leur donne pas directement les réponses. C'est plus intéressant et efficace, s'ils ne comprennent pas un exercice, qu'on leur explique avec d'autres mots afin qu'ils puissent comprendre par eux-mêmes.

Martin joue aux échecs avec son papa : « En plus ça me fait réfléchir, le cerveau pendant les congés. Comme on réfléchit moins, car il y a moins de devoirs. »

Martin reçoit de sa maman « un magazine, plein d'exercices comme à l'école, qui stimule l'esprit ! (C'est) un magazine français et comme en France, ils sont plus forts en français, je m'améliore encore plus en français ».

Dans le groupe témoin, plusieurs enfants invités à représenter puis expliquer ce qu'ils laisseraient volontiers de côté en cas de départ pour une semaine sur une île, mentionnent leurs carnets de vacances. Sans cautionner le marché des cahiers de vacances et sans juger de leur utilité, soulignons qu'aucun enfant du groupe principal n'a évoqué ce sujet.

3.4.2. Déficit de la culture lettrée

Deux enfants appartenant au groupe témoin font montre d'un appétit de lecture hors norme : ils plongent au quotidien, et avec bonheur, dans l'univers du livre. L'une se voit même interdire de trop lire en journée, l'autre est diagnostiqué comme enfant à fort potentiel et est véritablement avide de livres. Il s'agit donc de cas extrêmes.



Rencontré ailleurs, Martin est aussi passionné de lecture :

« En fait, on apprend tout dans les livres. On trouve tout. C'est là où on apprend tout dans la vie. Alors, comme on a déjà notre esprit, en plus avec les livres, on va évoluer. C'est comme ça qu'on évolue et qu'on va devenir de plus en plus à savoir des choses ».

Ces enfants (certes peut-être atypiques) sont loin d'être les seuls du groupe socio économiquement favorisé à évoquer leurs lectures. De manière moins passionnelle, nombreux sont ceux qui disent entretenir un rapport positif au livre. Pour être précis, ce sont surtout les filles de milieu favorisé qui affirment leur intérêt pour ce loisir.

Par contre, au sein du groupe principal de l'étude, rares sont les témoignages approchants concernant le rapport à l'écrit. Pour la grande majorité des enfants pauvres rencontrés, la lecture est une activité peu prisée.

Elda incarne une des exceptions : elle dit avoir « *comme une bibliothèque entière à la maison* » : douze livres qu'elle lit le soir. Nous constatons en effet qu'Elda prend régulièrement un livre en main durant les temps morts à l'école des devoirs.

Hormis ses console et GSM, Jess n'a plus guère de jeux, mais il possède de nombreux livres. Il ne les lit cependant pas forcément.

« Par contre, j'ai beaucoup de livres. J'ai au moins une cinquantaine de livres. (...) Des livres de foot, qui font peur, chair de poule, Harry Potter, des encyclopédies, des grands livres : Twilight... (...) Non je lis pas Twilight, c'est trop long. Y a combien ? 800 pages ? Je saurais pas. A la centième, je suis déjà mort moi ! »

« Ma sœur a lu les 1, 2, 3, 4 en 3 jours. Le premier, il est à 200... »

« Euros ? »

« Non, pages ! »

Dans les familles plus nanties, des alternatives en termes d'instruction, d'apprentissage, sont proposées aux enfants (magazine, Internet comme vecteur d'information...). La culture générale est valorisée. Cela n'est pas du tout mis en avant par les enfants pauvres.

De même, contrairement à quelques enfants appartenant au groupe témoin, ils n'évoquent guère d'expositions ou de musées.

Par contre, ils parlent abondamment de films et d'émissions qu'ils suivent régulièrement à la télé.

3.4.3. Hygiène de vie : rythmes, propreté, alimentation

En ce qui concerne les rythmes journaliers, nous n'avons pas relevé à travers les dires des enfants de situation problématique concernant l'heure de coucher, etc.

Beaucoup d'enfants aiment les émissions de catch diffusées tardivement. Ils ne peuvent pas toujours regarder, en tout cas en semaine car ça passe trop tard.

Certains racontent qu'ils se font gronder quand ils rentrent en retard le soir.

La majeure partie des enfants rencontrés semble ne pas connaître de problème d'hygiène. On note une ou deux exceptions.

Sélim a le nez manifestement encombré et on a envie de lui dire de se moucher, ce qu'il ne semble pas avoir appris à faire.



Les vêtements et les mains de Candice de paraissent pas avoir été lavés récemment.

Le diagnostic est peut-être moins optimiste concernant l'alimentation.

Les modalités des repas peuvent être chaotiques de ci de là, mais nous ne sommes pas en mesure, après avoir écouté les enfants (et uniquement eux), d'identifier des pratiques problématiques ou des lacunes graves de type repas sautés ou sous-alimentation.

Cela dit, nous sommes en droit de poser la question de la qualité diététique des repas qui sont proposés à une bonne part des enfants en situation de pauvreté.

Alors que plusieurs enfants du groupe témoin disent se régaler de fruits ou se plaignent de la contrainte qui leur est imposée de consommer des légumes, les remarques de ce genre sont absentes des discours des enfants pauvres.

Annick, d'origine africaine, dit spontanément aimer et manger des fruits, de la salade, du poulet ; elle ne cite les bonbons qu'ensuite. Elle fait exception en décrivant ainsi son alimentation équilibrée.

François a choisi la photo du frigo :

« Le frigo chez nous, il est toujours plein. (...) Des hamburgers, à boire,... Je sais pas moi, charcuterie, beurre... (...) Dans mon congé, j'ai deux gros trucs et c'est rempli de glace. Et voilà. »

Akim a choisi la photo du hamburger :

« Ça me fait penser au Quick, j'y vais avec on père, presque tous les jours. Mais parfois on mange de pizzas, comme ça, des durums. »

Emily ne souhaite pas exprimer devant les autres son aspiration personnelle pour améliorer sa vie. Elle dit que c'est secret. Toutefois, au terme de la séance, elle vient nous confier en aparté, des larmes dans les yeux : « *Je voudrais bien être moins grosse et un peu plus jolie* ». A 11 ans, elle est de plus en plus mal dans sa peau à cause de son physique (embonpoint), ce que nous confirme un animateur qui la connaît bien.

L'obésité infantile est une question de santé publique bien connue, singulièrement concernant les populations pauvres. Nous ne pouvons quantifier quelque tendance que ce soit dans le cadre de cette étude qualitative, mais trois ou quatre des enfants rencontrés souffrent de surpoids. En plus de souligner la piètre qualité de l'alimentation dans certaines familles, nous tenons simplement à insister sur l'impact négatif qu'elle peut avoir, au-delà de la santé, sur l'estime de soi de certains enfants .

3.5. Rôle crucial des facteurs humains dans la vie des enfants

3.5.1. Immersion dans les préoccupations des adultes et soutien à leur endroit

Les enfants en situation de pauvreté sont projetés dans la vie et les préoccupations des adultes. Une part de l'insouciance et de l'inconscience propres aux enfants dont l'essentiel des besoins est couvert leur est ôtée. Ils emploient des mots d'adultes, parlent des problèmes de leurs parents. Les échanges avec eux portent, entre autres, sur des réalités



psychologiques, sociales ou économiques vécues par leur entourage. Ils sont enfants, bien sûr, mais pas uniquement, oserions-nous dire.

Le contraste est assez net avec les enfants de milieu plus favorisé, qui évoquent presque exclusivement des satisfactions ou des soucis purement enfantins. Chez ces derniers, les mésententes ou disputes entre frères et sœurs arrivent souvent en tête de liste des ombres au tableau de leur existence. La vie des parents n'est guère abordée, et rarement spontanément. Ils évoluent dans un univers d'enfants et centrent leur intérêt sur leurs propres activités.

Les enfants sont témoins et/ou informés de mésaventures ou de problèmes vécus par des personnes relativement distantes ou plus proches.

Robby a eu un crin : « Mme X m'a recousu. Ma mamy va parfois chez d'autres médecins que Mme X, sans le lui dire. Des fois Mme X, elle pète un câble parce qu'elle a quitté son mari. »

Robby : « Nous on connaît quelqu'un qui a à manger dans un plateau qu'on met les verres. Il a de la graisse au cœur et il va se faire opérer, et en fait il est pauvre à cause de sa femme. (...) Il doit se faire opérer du cœur parce qu'il a un petit peu de graisse. Et sa femme lui donne à manger dans un plateau où on met des verres. »

Roberto : « Oui, je connais quelqu'un qui est allé en prison. C'était un homme de mon oncle. Il était vraiment gentil, après il était devenu méchant, il avait volé. Ils avaient volé de l'argent (...) et mis du désordre et aussi volé les bijoux de la tante. Elle en avait un petit peu, ils les ont volés. Elle les mettait quand y avait une fête et tout. »

Ils sont aussi exposés aux tenants et aboutissants de la vie de leurs parents.

Les propos de certains à cet égard sont parfois assez triviaux.

François : « C'est de ma faute que ma mère a rencontré mon beau-père. Parce qu'on avait acheté un ordi, pas un portable, un gros, là, et on avait installé Internet. Et ma mère est allée un jour sur un site de rencontre et elle a rencontré un autre homme avant Damien, mais ça n'a pas marché entre eux. Et il nous avait acheté tout hein, notre lit, et tout, il nous avait acheté tout... Ma mère l'a quitté parce qu'elle avait vu Damien. Elle a été impressionnée parce qu'il faisait du tuning. Puis dès qu'ils sont ensemble ben mon beau-père il a vendu son auto et... Elle est restée avec. (...) J'ai pas voulu mettre de mot de passe. J'aurais dû en mettre un ! »

Le choix de sa mère concernant son compagnon ne lui convient pas et il ne se prive pas de le faire savoir. Le précédent trouvait plus grâce à ses yeux, notamment parce qu'il offrait à la famille un apport matériel apprécié.

La connaissance qu'ils ont des soucis de leurs parents ou de l'énergie qu'ils doivent consacrer à la marche du ménage les amène à une certaine sollicitude, une forme de soutien aux parents qui semble dépasser la simple participation aux charges ménagères qu'on peut observer aussi chez les enfants du groupe témoin.

Laver la vaisselle, plier le linge, nourrir les chiens, etc. sont des tâches ménagères accomplies par Mélissa.

Amed n'est pas souvent à sa maison. Il va chez sa tante, sa grand-mère. Il y va avec un copain :

« Ma grand-mère, elle malade et je lui donne ses médicaments. Son mari, mon grand-père il est à l'hôpital ».

Akim, lui, doit souvent rester chez lui. Son père ne lui autorise pas les sorties car « il n'aime pas rester seul ».



Florent explique qu'il aimerait aider sa maman qui a des difficultés à assumer le ménage en plus du bébé.

Nathalie : « Ma maman, elle n'a pas assez de sous. Elle, elle veut m'en donner mais moi je dis non parce qu'elle a déjà pas beaucoup de sous. Moi j'en ai ici (institution), je me débrouille avec mon argent. »

Jess : « (Je voudrais) que ma maman soit riche. (...) Non, c'est pour rire que je dis ça... »

Pour éviter aux enfants de vouloir ou devoir endosser un rôle de « béquille » à l'égard des parents, il est important que ceux-ci soient entourés (proches, organismes) pour faire face à leurs difficultés.

3.5.2. Tensions relationnelles et ruptures affectives

Souvent, la manière dont les enfants évoquent les relations familiales et les rapports sociaux qu'entretiennent leurs parents où qu'ils observent dans l'entourage sont empreints de passion, d'absolu. Les disputes mènent à des ruptures relationnelles complètes ; il en va de même des séparations de couple. Des rivalités dégénèrent en conflits latents... On peut parler d'une sorte d'exacerbation de l'affectif dans les relations humaines, d'une personnalisation aigüe des tensions, d'une gestion très émotionnelle du rapport à l'autre et au social.

Est-ce une réalité fréquente des adultes qui vivent en contexte de précarité ou est-ce la lecture, la représentation qu'en ont les enfants ? Peu importe dans l'objectif qui est ici le nôtre.

Mélissa évoque une tante qu'elle ne voit plus, désormais :

« Parce qu'il y a une histoire énorme énorme énorme. Je vais pas la raconter. (...) Ah non c'est pas celle-là. Je parle pas de Marlène... Ben je vais dire une autre. Eux, dans leur école, ils ont une dame, qui s'appelle Marlène X mais qui dit qu'elle ne s'appelle pas Marlène X. Parce que en fait, c'est la sœur à ma maman. Et alors, Marlène a envoyé mon papy en prison en faisant croire que mon papy l'avait violée alors que c'est extrêmement pas vrai. Et alors, ben depuis lors, ma mamy téléphone à Marlène : « Si tu veux tu peux venir chercher les cadeaux de Noël... ». « Je n'ai plus besoin des cadeaux de Noël, de toute façon vous êtes reniés, on ne vous voit plus et je viendrai plus chez vous. » Alors elle a expliqué à ses enfants que papy et mamy étaient morts et alors une fois mon papy était au Lidl, et alors encore une autre sœur – y a qu'une sœur qui s'entend avec Marlène, c'est la marraine de sa fille... »

Les problèmes familiaux sont légion et aboutissent souvent à des cassures relationnelles qui affectent les enfants. Interrogés sur ce qui ne va pas bien dans leur vie, nombre d'enfants mettent en avant une rupture subie avec une personne qu'ils aimaient.

Jimmy n'a plus la possibilité de voir son cousin en raison de querelles familiales. C'est une cassure qui lui pèse :

« Moi y a un cousin qu'il y a deux ans que je peux plus voir. Depuis deux ans, c'est plus ni mon parrain, ni ma cousine, ni mon cousin. Donc c'est ennuyant. Après je l'ai revu et j'ai commencé à pleurer. (...) Je sais pas pourquoi. Juste parce que, à mon avis, mon cousin est un peu bête. C'est ma maman qui dit ça... que mon cousin est un peu bête... Mais en fait pour moi pas. »

Amanda est privée de son parrain qu'elle dit adorer car, selon ce qu'on lui explique, l'épouse de celui-ci ne souhaite plus qu'il soit en rapport avec sa famille à elle.



Amanda sanglote en parlant de lui.

« Je ne vois plus mon parrain. En fait il est encore vivant, mais je ne le vois plus à cause de sa femme. Et chaque fois que j'en parle devant tout le monde ça fait (?) plus que d'habitude. A mon anniversaire de cette année-ci, je voulais qu'il vienne. Il n'est pas venu à cause de sa femme. Alors... (...) Je ne sais pas (ce qui se passe). C'est maman qui m'a dit que c'est à cause de sa femme. La dernière fois que je l'ai vu c'était un lundi, en 2000 euh... 2006. (...). Maintenant j'ai mon GSM et je peux lui téléphoner une fois par mois. Pas plus sinon ce sera trop cher. (...). Je dois le faire ce mois-ci et je me suis dit que je le ferais demain ».

Très peu d'enfants pauvres mentionnent leurs grands-parents comme des êtres présents pour eux dans la vie quotidienne. Ils n'apparaissent pas comme des acteurs de premier plan, alors que c'est le cas pour quelques enfants du groupe témoin (gardes en semaine, vacances annuelles...).

Bien entendu, c'est quand elle concerne un des parents que l'expérience de la séparation est la plus éprouvante pour l'enfant.

Nathalie : « Quand j'étais petite, je n'ai pas profité de ma mère puisque mon père m'a enlevée dès que je suis née, parce que mon frère jumeau, il est mort. Puis, maintenant mon père il a demandé pour me récupérer. ».

3.5.3. Placement en institution et discontinuité des lieux de vie

Gisèle vit depuis cinq ans dans l'institution qui l'accueille. Nathalie y est quant à elle depuis deux ans mais n'aime pas s'appesantir sur la question :

« Je ne compte pas les années, j'ai jamais pensé à les compter, ça m'énerve, je n'aime pas les calculs. »

Pour Nathalie, son chez soi, c'est chez sa mamy et chez sa maman. Tara ne considère pas non plus l'institution où elle vit comme étant sa maison. Quand on lui demande « où c'est » chez elle, elle répond : « A Bruxelles, à Liège... ». Son parrain habite Liège ; il venait souvent la voir mais plus maintenant : « Je voudrais lui envoyer une carte, mais je n'ai pas d'enveloppe ». « Ton papa, il habite où ? » : « Le vrai ou le faux ? ». Elle fait semblant de pleurer en racontant que son grand-père est mort à la guerre...

Elles et d'autres ont vécu beaucoup de changements d'école, de lieu de vie. Leur trajectoire personnelle, entremêlant époques successives et localisations diverses, elles semblent préférer ne pas en parler, ou préférer la réinventer, ou -qui sait- peut-être préférer l'oublier.

A côté de cette instabilité peu propice au développement serein de l'enfant, être placé en institution comporte des implications plus douloureuses encore.

La privation affective qui accompagne le placement est incontestablement un des paramètres qui occasionnent le plus de dégâts chez les enfants auprès de qui cette étude a été menée (après le vécu de mauvais traitements).

Pour autant que la précarité ait été un des facteurs à l'origine de la décision (et sans remettre en question la pertinence de celle-ci), force est de constater qu'il s'agit là d'un des constats



négatifs les plus manifestes concernant les enfants qui vivent la pauvreté. Cet aspect est traité au paragraphe suivant.

3.5.4. Privations affectives : absence et/ou indisponibilité des parents

Plus que des privations matérielles, c'est des privations affectives dont souffrent certains enfants précarisés. Plusieurs expriment de la tristesse voire de la détresse du fait de l'absence d'un de leurs parents. Ils sont dans l'attente de les voir, d'être à leurs côtés, de passer du temps avec eux.

Brandon explique que pour son anniversaire, son papa devait installer une carte de musique dans son GSM. Mais il ne l'a plus vu entre temps car son papa n'est plus venu lui rendre visite. Il se dit que, peut-être, il l'a achetée, mais qu'il ne le sait pas. Il ne voit pratiquement plus jamais son papa, ce qui l'affecte fortement.

Brandon, caché derrière un rideau pour que les autres ne le voient pas, sanglote quand il parle de son père qu'il ne voit presque plus. On sent qu'il profite de l'absence d'enregistreur –qui est dans les mains de deux autres enfants qui s'auto interviewent– pour exprimer sa solitude. Il raconte qu'il devait voir son papa dans les semaines qui suivaient la première rencontre. Il était impatient à l'idée de le revoir, étant donné qu'il ne vit pas avec lui et ne le voit que très rarement. Il avoue, lors de notre seconde séance plusieurs semaines plus tard, que la rencontre ne s'est pas faite. Il ressent énormément de tristesse à ce propos. C'est d'ailleurs une des choses qu'il aurait voulu dessiner sur son rond (=élément qu'on voudrait mettre à l'écart de sa vie) : la tristesse.

Au-delà de cette tristesse se cache un sentiment de délaissement : quelle place occupe l'enfant dans le cœur de ses parents ? Cela peut aller jusqu'à une inquiétude existentielle : lorsqu'il ne reste qu'un seul parent pour s'occuper de l'enfant, qu'advierait-il de lui si celui-là aussi venait à disparaître ?

Julie souhaite, dans sa vie de tous les jours, avoir une maman. La sienne est séparée de son papa, avec qui elle vit. Elle ne la voit pas quotidiennement mais bien un samedi sur deux. C'est avant tout ce que représente la maman qui lui manque – écoute, réconfort, confiance, gentillesse. Elle ne veut pas à tout prix revoir sa maman à elle. Mais elle veut une maman, en qui elle puisse avoir confiance. Au-delà de ça, Julie panique à l'idée que son père se retrouve seul. Cela l'inquiète tout particulièrement ; elle s'interroge sur l'éventualité de la mort de son père. S'il venait à disparaître, elle et ses sœurs et frères se retrouveraient seuls. On note ici deux choses : d'une part, un manque de confiance éprouvé par l'enfant vis-à-vis de l'adulte qui en est responsable. Ayant déjà été confrontée à l'abandon par sa mère, Julie s'angoisse à l'idée que cette situation pourrait à nouveau se produire. D'autre part, elle craint l'idée de devoir devenir responsable d'elle-même si jeune. Voici quelques unes de ses paroles :

Julie : « J'ai cru qu'il [son papa] allait mourir. Elle [sa maman] est méchante avec nous, et moi elle ne m'aime pas. Elle ne me donne jamais de cadeau d'anniversaire. Elle aime que ma sœur, pas mon frère et moi. Elle nous a dit qu'elle nous aimait pas et après elle a dit à papa « J'aime pas les enfants » et papa nous l'a dit. »

Julie : « Je veux une maman [...] Elle est séparée de mon papa. Et maintenant on ne vivra plus avec notre maman. Et si mon papa, il meurt, on sera tout seuls [...] Parce que lui, il a plein de problèmes partout. Il a plein de médicaments, il a un problème de respiration et en plus, des fois, il doit aller à l'hôpital. »



Les enfants ayant subi une décision de placement sont les plus exposés à ces carences affectives.

Voici une série de situations, vécues essentiellement par des enfants résidant en institution, qui dépeignent un certain délaissement de la part des parents, difficilement acceptable par les intéressés :

- Nathalie a eu son anniversaire une semaine avant la rencontre, sa maman n'avait pas encore eu le temps de la voir.
- Brandon voit sa maman tous les mercredis mais il ne va jamais chez elle.
- La maman de Tara ne viendra pas ce jour là, comme prévu. Elle lui manque. Elle lui avait promis de lui donner 5€ mais elle ne l'a pas fait ce qui rend Tara triste.
- Le père de Gisèle doit réaliser certaines démarches afin que Gisèle puisse rentrer chez elle, en famille, durant les vacances. Elle affirme qu'il ne bouge pas, qu'il ne fait pas les démarches nécessaires. Elle semble exaspérée. Elle rêve d'y aller, pour revoir son chat essentiellement.

Les enfants subissent ces situations. Tristes ou en colère, ils ont peu d'emprise sur elles.

La privation ou la séparation d'avec un des parents n'est pas la question unique. La qualité du temps passé ensemble doit aussi être au rendez-vous pour que l'enfant se sente bien.

Robby dit de son papa :

« Il est pas sympa parce qu'il joue jamais avec moi. (...) A chaque fois quand je lui demande de jouer, il dit : « Non, je regarde les courses (de chevaux) à la télé », puis alors des fois quand il (...) est sur l'ordinateur et qu'il y a les courses à la télé, je change de chaîne : « Non, je regarde les courses », puis quand je vais à l'ordinateur : « Attends je regarde l'ordinateur ». On sait aller nulle part, avec mon papa. »

La maman de Robby apparaît au contraire très maternelle et centrée sur le bien-être des enfants. De ce fait, Robby reçoit vraiment très souvent son cousin, qui vit plutôt chez lui lors de ses temps libres, tant il s'y sent bien. Le rôle de la maman est ici central.

La priorité donnée aux activités des adultes est vécue avec regret, comme dans tout milieu social d'ailleurs. Les enfants recherchent l'intérêt et l'attention des adultes de l'entourage, et avant tout ceux de leurs parents.

Colin valorise fortement les précieux moments passés avec son père, avec qui il semble avoir intimement renoué alors qu'il y a quelques années, le père n'était pas en mesure de se consacrer à lui (pour cause d'emprisonnement notamment).

Il apprécie particulièrement les moments passés dans les bois avec son papa, pour se promener. Un week-end sur deux ou durant les vacances, ils s'y rendent systématiquement : *« Il m'amène souvent dans les bois pour voir les animaux. Parce que lui il s'y connaît parce qu'il est militaire (chasseur ardennais). »* Colin connaît tous les grades de sous-officier qui constituent le cursus de son père.

Ce manque des parents, en termes de présence et de disponibilité insuffisantes, n'est toutefois pas dominant chez les enfants rencontrés. Pour la plupart, ils se sentent aimés et entourés comme il le faut. Par exemple, nombre d'entre eux racontent avec grande satisfaction des jeux qu'ils font avec leurs pères.

Emily raconte avec le sourire qu'elle joue au poker avec d'autres membres de sa famille (sans mises !).



3.6. Confrontations à la déviance

3.6.1. Alcoolisme dans l'entourage

L'indisponibilité des adultes pour les enfants peut être liée au temps et à l'énergie qu'ils investissent pour assurer le fonctionnement du ménage. Elle peut aussi tenir à leurs exutoires.

Robby : « Mon papa) est gentil à part quand des fois, parce que tous les samedis et les dimanches ben il va un petit peu boire un verre avec ses copains, parce que des fois il a pas le temps parce qu'il travaille tous les (autres) jours, et là quand il revient ben il est saoul. (...) Et il dit à maman: « On va au restaurant ? » parce qu'il a envie parce qu'ils est un peu hi hi (...). Avant-hier on est allé au chinois, mais il était pas si saoul que ça ; il l'a fait pour lui faire plaisir. (...) Des fois je lui demande un truc et il dit « oui » (...). Il dit tout le temps « oui » quand maman dis « non ». (...) C'est papa qui décide. Des fois (il joue avec nous, il est sympa) mais des fois il est scotché sur son film alors il veut pas venir jouer avec nous. »

La mamy de Camille est alcoolique depuis que sa maman est petite. Elle la décrit comme méchante, injuste.

L'alcool est présent dans l'environnement immédiat de nombre d'enfants.

François : « Le beau-père à mon tonton, il a trop bu, il a fait un comas éthylique. Et là ils savent pas... Il est entre la vie et la mort. »

Mélissa déclare, sans souhaiter expliquer davantage :

« J'aime pas les bagarres (...) On boit un verre de bière et puis après ça déraille. Et puis ça continue tout le temps. »



Lors d'une rencontre à l'école des devoirs, le papa de Kossi s'attarde pour demander aux animatrices de faire attention « à ce qui se passe avec Kossi car il ne dit pas tout » (comportement ? problème avec d'autres enfants ?). Les animatrices trouvent son propos peu clair et mettent cela sur le compte de l'alcool. Je comprends qu'il y a eu des difficultés particulières dans le parcours récent de Kossi, qui, disent-elles, « évolue bien ».

3.6.2. Violence dans l'entourage

Dans le quartier



Dans deux des groupes d'enfants pauvres rencontrés, le quartier est présenté comme un espace où ils ne sont pas forcément à l'abri d'altercations directes. Elles sont généralement le fait de jeunes et ponctuellement d'adultes.

« Les ados nous engueulent alors qu'ils n'ont pas le droit. »

D'aucun mentionnent des vols, des emprunts ou partages forcés de vélos, de ballons, de glaces, de chips...

François : « Une fois je suis sorti avec un paquet de chips au soir. Et je voulais pas leur en donner parce que... Si j'avais proposé, ça va mais... Ils nous demandent... Tout le temps, donc... »

Colin va bientôt déménager vers une maison plus grande située en ville, avec sa maman et ses frères et sœurs. Il s'en montre satisfait, et explique (avec la contribution de François et d'Emily) :

« La cité, ça m'énervait. Y a plein de disputes, y a plein de barakis. Ils se promènent en slips, tout sales... Le père de Tom il est venu tout nu euh... Ils disent plein de gros mots ; ils se tapent dessus. On ne fait rien, ils nous traitent euh... »

« Et c'est qui qui vous traite et dit des gros mots, c'est plutôt des enfants ou des ados ou même des adultes ? »

« Ouais, même de 6, 7, 8 ans... Ouais et même des adultes hein. Le père de Tom, il débarque : « Celui qui veut se battre, il vient dans mon jardin ! »

« Ouais une fois on n'avait même pas tapé ses gosses, c'était pas nous, il arrive : « Le premier qui touche à mes enfants, vous appelez votre père et je lui donne un coup de batte dans les reins. »

« L'histoire du chapiteau. En fait on devait garder le chapiteau et (Tom) voulait rentrer. Il avait arraché plein de dessins. On voulait pas le laisser rentrer, puis y en a plein qui l'ont laissé rentrer, puis ils l'ont tapé à l'intérieur, puis il a pleuré et est allé près de son père. Son père est arrivé avec la batte de base ball et tout le monde est rentré chez lui. »

« On était tous sur le terrain en train de regarder et de rigoler ».

« Une fois il a dit : « Si je vois le chat, je lui enfonce un couteau entre la tête ». Et devant chez lui il a mis : « Défense d'entrer aux risques et périls de [tête de mort] ». (...) »

« Et ce monsieur, là, y en a un qui est comme ça, ou y en d'autres ? »

« Y en a... Mais c'est le pire ».

« Ouais c'est le pire. Il est arrivé il y a quelques mois ».

« Et il tape sa femme et tout hein. »

« Ouais l'autre jour quand y avait le marchand de glaces, il la tapait à coups de poings. Elle hurlait, la femme. »

« On a appelé les flics. Ils sont venus et après ils ont rien fait. (...) Ils ont dit : « Oh mais c'est une dispute familiale », ils sont partis et après il a retapé dessus ».

« Et vous qu'est-ce que vous en pensez de taper sa femme ? »

« Mais c'est pas bien... En plus devant tout le monde. On aurait dit qu'il avait attendu que tout le monde soit là pour la taper, en fait. »

Dans la famille même

Crever les pneus d'un rival, mettre un couteau dans une boîte aux lettres en guise de menace, frapper sa femme, se bagarrer, être impliqué dans des règlements de compte, etc., sont autant d'actes dont les enfants déclarent qu'ils sont imputables à leurs pères.



A noter que les enfants concernés ne craignent pas et n'ont jamais craint d'être eux-mêmes frappés par leurs pères délinquants.

De mauvais traitements ont été infligés à l'un ou l'autre enfant rencontré, mais ils constituent heureusement l'exception :

Nathalie : « Ma mère, je l'aime pas, parce qu'elle m'a frappée et tout ça, et j'ai été en sang. Je ne pourrai jamais jamais lui pardonner. »

Quelques témoignages d'enfants laissent entendre des châtiments physiques (fessée...) lorsqu'ils sont grondés.

Adrien : « Ma maman me frappe parfois quand je fais des bêtises. Ma maman elle a un bâton qui s'appelle le bâton foufou [...] Une fois ma maman elle a dit qu'elle allait me vendre mais elle ne m'a pas vendu. (...) « Oui, parce que ça me fait rigoler. Elle me crie alors je rigole parce que je pense à quelque chose, je vois sa grande bouche. »

L'étude ne relève certes pas d'éléments qui justifieraient de parler d'une tendance transversale des enfants pauvres à être malmenés physiquement par les adultes qui en sont responsables.

Certains d'entre eux sont toutefois confrontés à une violence ambiante qui représente tout sauf un contexte éducatif idéal.

A partir de l'évocation de personnes d'une même famille qui se montrent solidaires entre elles, la conversation aboutit à relater les réalités brutales de la famille de Jordan :

Jordan (13 ans) :

« Et ça ressemble à ta famille à toi, ça ? Quand y en a un dans la merde, tous les autres aident ?... »

« ...Ouais on peut dire ça ».

« Y a eu des personnes qui ont eu des difficultés dans ta famille ? Qui ont été aidées par les autres ? »

« Plein ! Ma mère, elle a (?), (elle a beaucoup de problèmes de santé). Elle a un œil de verre. Elle est née prématurée à 5 mois et demi. (...) C'est un peu tout le monde (qui l'aide). »

Jordan (13 ans) :

« Ah oui (dans ma famille) des problèmes... (Les problèmes), c'est même plus graves (qu'ils sont), c'est habituels ! (...) De type un peu de tout, quoi. (...) Bon, mon tonton s'est fait poignarder je sais pas combien de fois. (...) Mon autre tonton s'est fait tirer dessus. Danielle, son homme est dans le coma {cocktail chaleur/alcool}. Michèle a des emmerdes, elle doit payer 10000 euros parce qu'elle a mis une baffe à quelqu'un. L'homme de ma tante a été treuillé par l'hélicoptère jusqu'à l'hôpital. Je sais plus ce qu'il avait, un accident de voiture ou quoi. Donc à la longue ça devient fréquent, quoi. »

« Et les enfants de la famille ? Comment ils s'en sortent quand les adultes ont de gros problèmes comme ça ? »

« Ils tournent assez mal. Moi perso et mes frères, sœurs, ça va. Mais mon cousin (14 ans), il était super bon à l'école et tout. Maintenant, il boit, il fume, je ne sais même pas si il se drogue et franchement je m'en fous, je le dis comme je le pense. A l'école, un bulletin avec six échecs, il est content... (..) Donc c'est courant, ça. (...) Y a son frère qui fait pareil... (...) C'est pas pour rien... Des difficultés, y a pas que les parents, les enfants aussi en ont. Il mime des coups. C'est ça qu'il y a de bien chez moi, on n'a pas ça quoi, tu vois. Parce que là-bas, chez ma tante, les deux qui picolaient, là, ils ont tellement tapé sur la tête de leur enfant, maintenant elle est mongole. Alors, ma famille... »

« Et comment t'explique tout ça, toi ? »



« On a un caractère de merde ! »

« Tu crois que c'est juste le caractère, d'avoir comme ça des difficultés euh de violence, de gens qui se sont fait attaquer et tout ça ? C'est parce que votre tempérament est difficile ? »

Confirmation et commentaire de sa part :

« Avec ce qu'on a comme difficultés, dans ma famille, on s'en sort bien. »

3.6.3. Emprisonnement d'un des parents

Plusieurs enfants témoignent de l'incarcération d'un de leurs parents. Eux font ainsi l'expérience de la séparation (il le disent explicitement) et de la honte que cela peut entraîner (on le devine, chez certains, entre les lignes).

Sur les cinq enfants rencontrés via une des associations, trois ont vu leur père purger de la prison ferme.

Jess : « (Mon papa), je le voyais, il prenait de mes nouvelles, mais euh du jour au lendemain il ne prend plus de mes nouvelles. (...) Mais même quand j'étais petit il était jamais là parce qu'il était souvent en prison. (...) Il laissait ma maman tout le temps toute seule. [Temps passé en prison] : « Oh longtemps. »

Par jalousie envers la mère de Colin, le père s'était automutilé et avait frappé sa compagne ; il a donc été incarcéré :

« Et je n'ai pu aller le voir qu'une fois (en trois mois). Qu'une heure, en plus ».

François : « Mon père, il a déjà été en prison. Il avait tapé sur un autre et il s'était trompé de personne... Son plus petit frère, il a 16 ans, et il s'était fait taper dessus par un dans les vingt ans et mon père est allé et c'était le mauvais... Il avait 40 ans celui qui l'avait frappé... Il l'a mis dans un caddy et il l'a lancé dans la descente. Et il est allé à l'hôpital. »

François n'est pas allé le voir en prison, d'une part car la mère ne le souhaitait pas, d'autre part car lui-même n'en avait pas envie.

3.7. Thèmes quasi absents des discours

A titre non exhaustif, leur santé, l'accès effectif aux allocations dues ou encore la mobilité, par exemple, n'apparaissent pas comme des dimensions très développées au niveau des discours des enfants. Ce sont en soi des dimensions essentielles, mais du point de vue des intéressés, cela n'est pas mis en exergue.

Les enfants rencontrés sont nombreux à porter des lunettes. Invités à en parler, ils disent qu'ils se préfèrent avec ou sans lunettes, c'est selon. Ils expliquent qu'ils changent de montures de temps à autres. Ils ne font pas vraiment de commentaire sur les éventuelles restrictions pour l'achat des montures ou sur les délais dans lesquels ils ont été équipés.

Mehdi a un cache sur l'œil et évoque ses nouvelles lunettes (qu'il a depuis Pâques ou Noël, il ne sait plus) en disant spontanément : « La banque ou je sais pas quoi a payé la moitié et elles sont garanties deux ans ».



4. Contexte et conditions d'intervention

Contexte :

- Motifs et origines de la pauvreté ;
- Caractéristiques de la pauvreté.

Conditions d'intervention :

- Caractéristiques de la famille de l'enfant ;
- Caractéristiques de son environnement.

Lorsqu'une recherche est entièrement fondée sur les contributions d'enfants, le phénomène étudié a bien souvent des origines et des dimensions qui dépassent le sujet interviewé. Celui-ci ne peut donc guère livrer ses perceptions à ce propos. C'est d'autant plus vrai lorsque cette origine est antérieure à sa naissance. La pauvreté qui affecte les enfants rencontrés n'est généralement pas survenue brutalement ; elle a pu s'installer progressivement, mais le plus souvent ils paraissent l'avoir toujours connue. En de telles circonstances de recherche, il est particulièrement ardu d'identifier les paramètres qui, du point de vue de l'intéressé, expliquent et caractérisent le phénomène.

Par ailleurs, le phénomène de pauvreté, multidimensionnel et complexe, s'inscrit dans la vie des individus de manière telle qu'il est malaisé de déterminer si ce qui arrive à ces derniers est causé par la pauvreté ou en est un des facteurs.

Par exemple : l'alcoolisme du papa de Kossi, est-il une cause ou une conséquence de l'état de pauvreté de la famille ? Les deux paramètres coexistent, mais il nous est impossible de classer l'élément alcoolisme dans la rubrique « contexte » ou au contraire dans la rubrique « conditions d'intervention » (dans l'acception de la Grounded Theory).

C'est pourquoi ce chapitre regroupe à la fois les éléments se rapportant au « contexte » de la pauvreté et à ses « conditions d'intervention ».

4.1. Origine de la pauvreté

Parmi les enfants rencontrés se trouvent :

- Des enfants étrangers qui ont émigré avec leurs parents. Sans papiers ou ex-sans papiers, demandeurs d'asile ou candidats à ce statut, ils connaissent ou ont connu une situation précaire et incertaine. Les parents ont éventuellement un niveau d'instruction élevé, mais ils ne parlent pas (bien) le français. **Si les ressources des parents sont très limitées, c'est dû fait de cette implantation récente et compliquée.**



- Des enfants de troisième génération d'immigrés, maghrébins, africains ou turcs, vivant en milieu urbain dans des quartiers populaires. Les familles ne sont guères ouvertes sur ce qui est extérieur à elles et à leur communauté. **Globalement, les difficultés d'accès à l'emploi et d'intégration de leurs parents d'origine étrangère, peu qualifiés, expliquent la pauvreté dans laquelle ils vivent.**
- Des enfants de parents belges, qui les ont eu parfois jeunes, ont connu des séparations et des recompositions familiales. Ces parents sont eux-mêmes issus de familles peu favorisées économiquement. Leur niveau de qualification est en général faible. C'est la débrouille économique. Cela se double parfois de problèmes d'assuétudes voire de violence. Les enfants résident dans des cités sociales ou quartiers populaires ; certains sont placés en institution. **On peut parler de pauvreté transmise (héritage transgénérationnel) pour nombre d'entre eux.**
- Des enfants appartenant à une communauté autrefois sur les routes et désormais sédentarisée. Installée à la campagne, son esprit de clan est très développé. Cette identité forte et leurs traditions de vie au plan socioéconomique sont difficilement compatibles avec une insertion satisfaisante sur le marché de l'emploi classique. **La marginalité et la frilosité sociale à l'égard de ces familles tendent à confiner les enfants dans une relative précarité.**

4.2. Durée, intensité et conscience de la pauvreté

Il ne nous est guère possible de déterminer depuis quand les enfants rencontrés sont confrontés à une situation de pauvreté. Aucun n'a relaté d'événement qui aurait occasionné une détérioration de sa situation. On dirait à la limite que leur situation actuelle prévaut depuis toujours.

Même les enfants de migrants (il est vrai assez jeunes dans notre panel) ne fournissent pas d'indication claire sur le moment où ils sont arrivés en Belgique. De plus, ils dévoilent vraiment très peu d'éléments relatifs à leur vie antérieure (et encore moins à leur situation économique de l'époque).

A ce flou concernant la temporalité de leur pauvreté s'ajoute une autre nébuleuse : le degré auquel ils sont affectés. Les indices sont glanés dans leurs récits ; nous les avons intégrés à notre description du phénomène tel qu'ils le vivent (chapitre précédent). Mais il est impossible de positionner les enfants rencontrés sur une échelle d'intensité de la pauvreté. Cela même si les conditions matérielles des uns semblent plus précaires que celles des autres.

Comme nous avons le souci d'éviter autant que possible la violence symbolique, nous ne les avons pas interrogés à ce propos de manière frontale.

D'ailleurs, ils ne se qualifient pas eux-mêmes de « pauvres ». Dans leurs représentations mentales, les pauvres, ce sont les SDF, les Africains ou les Haïtiens. Pas eux.

Brandon : « J'ai été chez Marion un jour, j'ai fais dodo, on a été au Quick et il y a avait un monsieur qui était pauvre. Il cherchait dans la poubelle. Marion n'avait plus faim et elle lui a donné ses frites. (...) Mais il était gentil. »

Leur image extérieure n'est pas non plus d'emblée celle qu'on se fait d'enfants pauvres. Dans la plupart des cas, on ne décèle pas cet « état » en les regardant et en les écoutant sommairement. En portant sur eux un regard spontané, commun, on peut sans doute les



positionner intuitivement dans la classe « populaire », mais les réalités qu'ils vivent ne se révèlent que grâce à un contact plus approfondi.

La pauvreté des enfants resterait-elle ainsi invisible aux autres, voire à eux-mêmes en termes de conscience ?

4.3. Identité culturelle et ethnique

Les enfants issus d'une immigration récente soit ne relèvent rien de spécial concernant leur identité (elle va de soi), soit font référence à la région d'origine.

Quand on demande à Anya ce qui la caractérise personnellement, elle répond :

« Moi, je suis comme ma maman et mon papa. »

Les parents de Michel sont arrivés il y a 15 ans en Belgique. Il dit que sa famille est « normale », qu'il ne s'y passe rien de spécial. La caractéristique de sa famille ?

« C'est qu'elle est noire ! »

Alors qu'il a dû être lui, le pays d'origine n'en est pas moins fréquemment envisagé comme une sorte d'éden dans l'imaginaire des enfants, ce qui s'explique vraisemblablement par la nostalgie des parents déracinés (sortes de représentations phantasmatiques). Cet ailleurs les intéresse, dans une perspective de vacances.

Une seule évocation du pays d'origine est à connotation négative. Une petite fille née à l'étranger et ayant migré vers la Belgique (impossible de savoir quand précisément), parle de manière confuse d'une expérience d'emprisonnement.

Alma : « Ben j'aime pas la prison, moi. J'aime pas la prison. Beaucoup. J'aime pas la prison, moi. J'aime pas parce que c'est chiant... Voilà. (...) J'étais en prison euh je sais pas pourquoi. Euh parce que je n'ai pas de sous beaucoup. On est partis à la prison. On a vu c'était pas bien. (...) C'était en Arménie. (...) Le policier a dit que je sorte. Mon papa est venu, on est partis à la maison. »

« Elle dit des carabistouilles. Elle ment. »

« Non, je mens jamais ».

Elle explique cela d'une toute petite voix. Cette expérience est-elle du vécu, du souvenir reconstruit, un récit appris ou de l'affabulation ? Les autres enfants disent qu'elle invente. Sa sœur est éloignée de la table à ce moment et ne peut confirmer. D'autres dessinent comme elle des barreaux de prison dans le rond symbolisant ce qu'on veut écarter de sa vie...

Les enfants issus de familles du voyage ont une identité complexe, qu'ils discutent entre eux, à connotation parfois socialement malaisée à porter.

« On est des voyageurs (...) Enfin on n'est pas des voyageurs, mais... euh... »

« C'est moitié-moitié ; moitié voyageurs moitié (?) »

« Comment dire ? (...) Enfin est un petit peu gitans parce que... »

« Ben non ! Pas moi »

« Ben si toi aussi Christopher tu l'es un petit peu... Parce que la mère de ma mère ben c'était une gitane ».

(...)



« Rien à voir. (...) Moi pas je le suis pas... Ben son papa et mon papa c'est des frères (...) Parce que j'aime pas ».

Oh si moi j'adore les gitans parce que ça danse bien ».

Cette identité leur offre en contrepartie un esprit de « clan » familial, très puissant, qui les aide à vivre dans des conditions socioéconomiques peu confortables.

4.4. Composition et entente familiales

Les enfants rencontrés sont une minorité à vivre avec un parent seul. Quelques uns évoluent dans une famille recomposée. Enfin une majorité habite avec ses deux parents. Presque tous ont plusieurs frères ou sœurs ; on peut dire que les fratries sont dans l'ensemble nombreuses.

Du point de vue de l'enfant, ce n'est pas la configuration familiale en soi qui est importante pour son bien-être, c'est la qualité des relations qu'il entretient avec les membres qui la composent, particulièrement avec les adultes de référence. Cela étant, nous relevons une tendance à plus de sérénité familiale chez les enfants dont les parents sont toujours ensemble.

L'exemple suivant illustre un type de tensions vécues dans le milieu familial.

François à propos de son beau-père, avec qui il dit beaucoup se disputer :

« Il est sévère. Il donne des baffes dans la figure. Il m'a déjà poussé dans l'escalier une fois (...) Bof, je suis tombé de deux escaliers, c'est tout. Il m'a cassé mon MP4. J'achète des affaires et il les casse tout le temps. (...) Même ma mère elle a peur de mon beau-père alors elle dit toujours « non » et quand mon beau-père va travailler elle dit « oui ». »

La dernière dispute avec le beau-père :

« Hier, maman a dit que je pouvait inviter une fois mes copains dans la piscine. Et j'ai voulu l'inviter hier, et mon beau-père a commencé à raccusepoter, puis j'ai été dans la piscine et mon copain est allé chercher son maillot et j'avais une bouée et sans faire exprès j'avais fait des vagues j'en avais sorti un peu. C'est pour ça. (Mon copain) avait peur de rentrer chez moi. Ils ont tous peur de mon beau-père ».

François ne voit pas beaucoup son père. Il est amené à le rencontrer « au magasin où il fait ses courses » et à recevoir de sa part des sous qu'il garde pour lui, voire partage avec son frère. Il donne à ces rencontres un caractère secret. Il raconte par contre que son beau-père lui vole de l'argent dans sa tirelire afin de s'acheter des jeux vidéo pour lui-même. Il dit qu'il avait peur de lui mais que désormais ce n'est plus le cas ; il a inventé une chanson à son propos : « Ah si tu pouvais fermer ta gueule, ça nous ferait des vacances... ». On sent que François construit une image du père et une image du beau-père en opposition l'une à l'autre. Des cadeaux promis par le père ne se concrétisent pas et il l'impute au beau-père.

Au moment de notre seconde rencontre, le climat s'est manifestement détendu entre François et son beau-père ; il ne tient plus un discours aussi critique à son endroit.

« Ben ça va mieux. Il me donne 10 euros toutes les semaines. Enfin ma mère 5 euros et mon beau-père 5 euros. J'avais pété mon pneu de vélo et il voulait pas me le refaire. J'ai été un peu plus gentil et il me l'a refait. (...) Je lui répondais parce qu'il m'énervait. Au début il faisait la nuit et je ne pouvais inviter personne. Je demandais pour tout le monde. J'ai attendu trois quatre jours et j'ai demandé pour Colin et il a bien voulu. Il est venu dormir hier. »

Des enfants dépensent donc une énergie folle dans des rapports de force familiaux.



D'autres mettent au contraire en avant la bonne entente qui règne dans leur famille, entre leurs parents. Celle-ci sécurise les enfants et leur procure un bien-être psychologique qui compense d'autres déficits.

4.5. Possibilité d'être en harmonie avec les parents

Comme nous l'avons dit, une très large part des enfants adore ses parents et leur relation est constructive. Cela les prémunit d'un certain nombre de conséquences possibles de leur situation socioéconomique (effet favorable, adoucissant leurs réalités).

D'autres enfants souffrent au contraire de la relation que leurs parents entretiennent ou n'entretiennent pas avec eux. Cela peut aller de situations « bénignes » à dramatiques. Dans ce dernier cas de figure, les enfants seront plus enclins à mettre en place des stratégies qui les discréditeront dans la vie, et seront plus exposés à des conséquences lourdes.

Pour les punir, la mère de Dominique, Damien et Adrien leur inflige des châtiments corporels, avec un bâton. Ils l'expliquent sur un mode qui n'est pas spécialement empreint de détresse :

Et toi Dominique, tu t'entends bien avec ta maman ?

« En quelque sorte, non ! Pas tout le temps. Parce que ma maman me tape plus qu'Adrien, mais elle tape plus Damien que moi. Alors maman, elle prend un bâton, elle commence à taper. C'est le foufou. Elle me tape 8 fois, peut-être 9 fois, Damien, elle le tape 11 fois. Sur les mains, sur les fesses » « Une fois, c'était horrible, on a pleuré toute la journée, c'était à cause de Damien ».

Jess ne voit plus son père et semble déterminé à ne pas s'en sentir affecté.

La mère de Nathalie était toxicomane et n'est toujours pas en mesure d'assumer sa fille, alors que le père est maintenant totalement absent.

Gisèle ne pardonnera jamais à sa mère de l'avoir violentée. Pour cette jeune fille de 12 ans, la rupture avec la mère est définitive.

A contrario, chez les enfants du groupe témoin, le rapport aux parents apparaît positif de façon quasi homogène.

Quand nous demandons à Elodie si elle s'entend bien avec sa maman, tous les autres rigolent comme si c'était une évidence qu'on s'entend bien avec sa maman. Ils disent d'ailleurs tous qu'ils aiment beaucoup leur maman que c'est réciproque. Aucun n'exprime un manque d'amour de la part de leurs parents. Entre eux, l'échange et la communication sont prioritaires et effectifs.

4.6. Etat de santé des membres de la famille

Le mauvais état de santé d'un des parents est un facteur défavorable au bien-être de l'enfant, d'autant plus quand il l'élève seul. C'est le cas dans les illustrations suivantes.



- La maladie du papa de Julie inquiète celle-ci fortement. Il a été opéré plusieurs fois et elle est préoccupée à l'idée de rester seule (définitivement) en cas de problème.
- La maman de Nathalie a été toxicomane et cela explique un enchaînement de difficultés survenues à sa fille.
- La maman de Jordan a un handicap consécutif à sa naissance prématurée. Cela la rend dépendante et complique sa vie ainsi que celle de son fils. Il arrive que Jordan ait des altercations suite à des moqueries proférées envers sa mère. C'est un facteur de complications pour lui.

Un des enfants rencontrés, Damien, souffre d'une maladie chronique, qu'il gère bien sur le plan psychologique. C'est une maladie des os. Il va souvent chez les médecins. Il sait qu'à 18 ans, ça s'arrêtera. C'est pour cela qu'il dit que même s'il avait des pouvoirs, il n'y changerait rien. Il n'a pas peur de cette maladie. Il l'a apprivoisée depuis longtemps.

4.7. « Assumer » des parents sans emploi vs en emploi précaire

« Quel métier fait ton papa ? »

Brandon : « Je crois qu'il n'en a plus. »

« La rupture du lien du travail se double souvent d'une rupture de tout lien social indispensable à l'ouverture au monde des enfants. »¹²

Beaucoup de parents d'enfants rencontrés travaillent, surtout parmi les papas. Cela explique peut-être que peu se trouvent véritablement en situation de marasme social.

Mais sans surprise, la plupart des parents qui ne sont pas sans emploi exercent des professions peu qualifiées.

Mamans : ex. : travailleuse dans une structure de repassage pour le linge blanc des personnes âgées, aide ménagère, aide gériatrique dans un home, serveuse dans un café, service de comptabilité...

Papas : ex. : militaire, réparateur d'ordinateurs au chômage, cuisinier dans un restaurant, et...
« PDG du Congo ».

Une maman qui effectuait auparavant le nettoyage dans une école ne travaille plus suite à un accident de travail.

Le père d'Akim travaille dans « un magasin avec des téléphones, des ordinateurs et des bonbons ». Sa maman aide parfois son père au magasin. Pour le moment elle est à l'hôpital car elle vient d'accoucher d'un petit garçon.

Les statuts professionnels sont peu stables voire officieux. Le flou domine ; il y a un côté flottant, aléatoire du travail. Cette caractéristique, doublée du fait que les ressources financières du ménage sont souvent d'origines très composites, rend les explications des

¹² Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p.10.



enfants les plus jeunes parfois obscures en la matière. Il est aussi possible que l'imprécision de ce que rapportent les enfants soit due à une intériorisation du souci parental de ne pas exposer trop explicitement des activités de « débrouille » financière.

L'un d'eux affirme que sa maman ne travaille pas, puis se reprend et dit qu'elle travaille dans un hôpital.

Julie : « Avant, mon papa travaillait, il a essayé tous les métiers, sauf cosmonaute, parce que au sinon, si il avait des enfants, il allait peut-être mourir. »

Pour les enfants dont les parents exercent des activités socialement peu valorisées, il n'est pas évident d'assumer les railleries des autres enfants.

Mélissa évoque le travail de son papa, manifestement exercé en noir et pas forcément régulier, dans un domaine peu attractif :

« Tu connais (société X) ? Il a un camion. Avec ce camion-là, il a un grand tuyau, il le met dans la fosse (septique), puis il aspire (...). Mon papa il doit se mettre dans la fosse et son copain, il le tient par les pieds. Parce que tellement que c'est quand même bas... ou que c'est quand même haut. Et alors aujourd'hui, eh ben, hier plutôt, il a dû prendre une échelle... (...) C'est pas un vrai métier ; il l'aide. Mais lui il fait tous les jours tous les jours tous les jours et tous les jours, même le week-end ».

Les autres délirent en disant qu'il boit ce qu'il aspire, qu'il tombe et nage dedans ; Elle répond tranquillement :

« Mais que t'es con ! »

Plus généralement, il est plus compliqué pour eux de se construire une image parentale positive, pour soi-même et pour l'extérieur.

En règle générale, les enfants du groupe témoin énoncent quant à eux les professions de leurs parents avec assurance (et même avec superbe pour certains !) : ingénieur, enseignant, commerçant...

« (La profession de mes parents), ça gagne pas beaucoup d'argent et ça gagne beaucoup d'argent [...] Normal.... On ne pourra pas s'acheter un château. C'est juste pour bien gagner sa vie, pour bien se nourrir, pour prendre du bon temps, pour s'acheter des vêtements. C'est tout pile ce qu'il faut ».

Dans le groupe nanti, les parents travaillent presque toujours tous les deux. C'est loin d'être le cas dans notre groupe cible.

« Travailler coûte cher ». « Il est impossible pour certaines personnes de sortir la tête de l'eau. En effet, si elles trouvent un emploi, avec lequel elles gagneront à peine plus qu'au chômage, elles auront des frais afférents à la garde de leur enfant, qui ne leur permettront pas d'assumer les autres charges financières »¹³

L'arrivée d'un enfant dans la famille marque souvent le coup d'arrêt de l'activité professionnelle de la mère. Les enfants n'ignorent pas cet état de fait puisqu'ils le racontent. Ils sont donc parfaitement en mesure d'établir un lien entre leur existence même et la limitation des ressources du ménage. Cela mérite d'être souligné même si ce qui est exprimé n'est pas teinté de culpabilité explicite.

¹³ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p.57.



- La mère d'Amed aurait arrêté de travailler la veille de la rencontre. Elle faisait des ménages. Elle est désormais au chômage car elle voulait arrêter, « elle en avait marre ». Elle va prendre plus de temps pour s'occuper du bébé (11 mois).
- La maman de Florent, Sébastien et Amanda a arrêté de travailler à la naissance de Sébastien. Elle travaillait le week-end et le papa ne s'en sortait pas seul en son absence. Lui est militaire.
- Une autre est enceinte et est en repos.

Les enfants qui parviennent à se forger une représentation positive des parents au plan professionnel ont un outil de plus pour faire face au monde.

Songeons par exemple à Colin à propos son père militaire.

4.8. Un habitat accueillant et des espaces extérieurs

Le cadre de vie des enfants est un facteur essentiel pour la sérénité de leur développement. Nous déjà avons évoqué précédemment la question de l'habitat. Le présent paragraphe l'aborde comme variable de « modération » capable d'influer sur la façon dont l'enfant traverse l'existence malgré ses difficultés. Il pointe un ou deux critères plus « subjectifs » qui déterminent que les enfants se sentent bien ou moins bien chez eux.

Nous avons vu que certains se plaignent de l'exiguïté de l'espace dans lequel ils peuvent évoluer. Avoir de la place pour s'ébattre, surtout à l'extérieur, est très précieux pour eux, et ils l'affirment avec conviction.

Florent et Sébastien parlent de leur nouvelle maison, où ils sont installés depuis un mois ou deux. La précédente n'était pas de taille suffisante pour leur famille nombreuse. Le papa y fait des travaux avec l'aide du grand frère de 16 ans qui « travaille déjà » ; il a notamment promis une salle de jeu. L'intérêt réside dans la possibilité pour certains enfants de disposer de leur propre chambre, et surtout dans la présence d'un grand jardin.



« Mon habitat. (...) Je ne saurais pas vivre sans. (...) On a un grand jardin avec un grand trampoline. A l'intérieur on ne saurait pas s'amuser, sauf les jeux de société... On ne peut pas courir dans les maisons. »

« Je suis très content de vivre là-bas. »

D'autres vivant à la campagne, précisent avec fierté qu'ils ont de grandes maisons, de grands jardins. Et qu'importe si les lieux sont entachés de quelque désagrément.

« Moi, j'ai plein de rats, parce que j'ai un ruisseau ».



« Parce que près de chez elle, elle a un étang d'égouts ».

« J'ai un ruisseau d'égouts (...) [Elle rit] Ben les rats ils se noient dans la baignoire des oies ! ».

La question de la salubrité (bonne isolation, sanitaires adéquats, etc.) n'est pas évoquée explicitement en termes de confort, mais bien sur le plan de la symbolique sociale. Une bonne maison se doit d'être accueillante (en sens littéral) ! Tout comme l'adulte, l'enfant doit pouvoir être fier de son habitat. Il a besoin de pouvoir y recevoir des connaissances sans éprouver un sentiment de honte.

« Une fois il lui avait dit qu'il vivait dans une maison pourrie. »

Christopher dit, concernant la sienne :

« Il n'y a personne qui vient, c'est pour ça que j'y suis presque pas. »

Colin se déclare mieux loti :

« (Chez mon papa), c'est une plus belle maison quand même que dans la cité (chez ma maman). On l'a fait construire. Ça fait quatre ans qu'on l'a, la maison maintenant. On n'a pas fini de peindre. On a peint déjà tout le bas. Maintenant il faut peindre le haut. »

Jess est content de bientôt déménager vers une maison plus grande et plus attrayante, mais la contrepartie est la perte de ses copains du quartier.

4.9. Présence d'acteurs tiers

4.9.1. Les copains du quartier

Pour les enfants ancrés de longue date dans un quartier, une cité, cet espace et les potes qu'ils y fréquentent constituent un facteur essentiel d'équilibre, surtout dans le cas des plus âgés. Nous verrons plus loin qu'on peut considérer leur investissement envers le groupe de copains comme une stratégie pour donner du sens et de la cohérence à leur vie.

4.9.2. Fréquentation d'une association au projet ciblé sur eux

Nous avons déjà dénoncé la trop faible insertion des enfants pauvres dans les structures extrascolaires. Leur adhésion au projet et leur aisance manifeste au sein des associations qu'ils fréquentent régulièrement et qui leur sont spécifiquement destinées (au sein desquelles nous les avons rencontrés) nous incitent considérer ces structures comme un facteur clairement favorable à leur épanouissement.

Les enfants en stage dans une association qu'ils connaissent très bien déambulent dans les locaux, conversent avec les adultes qui y travaillent. Ils paraissent particulièrement à leur aise et épanouis en ce contexte. Le projet du stage, une représentation en fin de semaine, les mobilise très sérieusement.

En contexte de dispute, Tulin lance aux autres :

« Eh, une école des devoirs, c'est pas pour se battre ! »



5. Stratégies

Comportements / actions / réactions des enfants pour garder de l'emprise sur leur vie, de l'estime de soi, des perspectives positives

5.1. Quête constante de repères affectifs

5.1.1. Prévalence de l'attachement aux parents et à la famille

« La famille est très importante pour les personnes en situation de pauvreté. Elle constitue l'endroit où l'on est quelqu'un, où l'on compte pour d'autres et où l'on n'est pas un problème. Cependant en grande pauvreté, il est difficile de maintenir la vie familiale »¹⁴.



La plupart des dessins à placer dans la valise des choses à emporter sur l'île déserte représentent des personnes, des proches auxquels les enfants tiennent. Nombre d'entre eux contiennent des déclarations d'amour envers les parents.

La consigne formulée par nos soins n'insiste pourtant pas sur les êtres vivants que l'on aime comme élément à emporter pour le séjour sur l'île déserte. Elle se contente de préciser que cela peut être le cas.

La manière d'en parler est très entière et très directe.

Pour caractériser sa famille, Mélissa dit : « Ce sont des gens gentils ».

Mélissa : « Pour moi, la famille c'est précieux. Si mes parents n'étaient pas là... Parfois quand mes parents ne sont pas là, je pleure. »

Jess : « (Maman), pour l'instant, je lui dis presque plus « Je t'aime ». Alors elle est déçue. Je vais souvent dehors alors je lui dis que pour le soir... Et pour le matin. Avant, c'était... »

¹⁴ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p.69.



Colin : « Moi j'aime bien mon papa. Il est toujours là pour moi. Quand j'ai eu mon bras cassé, il m'a amené à l'hôpital. »

On note une tendance similaire dans le groupe témoin, mais de façon plus modérée. Eux aussi dessinent volontiers leurs proches sur le cœur qui symbolise ce dont ils ne peuvent se séparer pour être bien. Mais au moment d'apporter des explications, le témoignage est moins franchement affectif. Ils nuancent et fournissent une analyse du rôle des parents. Ils évoquent l'écoute attentive qu'ils leur prodiguent ou évoquent la sécurité que génère leur présence à leurs côtés.

Bien sûr, les enfants du groupe cible de l'étude reconnaissent aussi à leurs parents leur fonction « utilitaire ».

Emily : « Les parents, ça... Par exemple, quand on achète quelque chose, c'est eux qui ont l'argent quoi. (...) Ben quand on demande rarement... Parce que quand on demande tout le temps... Quand tu demandes pas, parfois t'as des trucs et quand tu demandes... »

On relève également l'expression de l'amour pour les frères et sœurs. Sans nier l'existence d'un amour équivalent chez les enfants du groupe témoin, soulignons qu'eux profitent plutôt de l'espace d'expression que nous leur offrons pour se plaindre de la gêne occasionnée par la présence des frères et sœurs.

Au-delà des parents, c'est en effet la famille de base qui est désignée par les enfants comme capitale.

Ramzi : « J'aime ma mère, mes frères et mes sœurs ».

Dominique, sur le cœur, s'est dessiné lui, avec ses frères et ses parents.

Gisèle se sent bien avec les membres de sa famille (sauf sa mère). Elle les a tous dessinés, très consciencieusement, hormis sa maman avec qui elle a rompu.

Nathalie aussi a dessiné sa famille, c'est-à-dire sa mère et son beau-père. Elle évoque très régulièrement sa grand-mère, chez qui elle se rend tous les mercredis.

« Si je me retrouve dans une île, je voudrai que ma famille vienne avec moi »

Julie, sur son cœur, a dessiné sa sœur, son frère et son papa et elle. Elle a dessiné sa maman en porte-clé. Elle n'est pas capable d'expliquer clairement son intention en représentant sa maman en porte-clé, mais il faut savoir que celle-ci ne vit pas avec eux.

L'attachement à la famille élargie et à d'autres proches est aussi mis en avant.

Tulin évoque sa cousine, qu'elle voit une fois par an et avec qui elle a passé récemment un très bon moment.

Florent évoque positivement ses cousins, mais il a eu une dispute sérieuse avec l'un d'eux.

Dans le cœur, Robby a noté : « Mon FE-FER ». Il s'agit de son cousin et meilleur ami Christopher. C'est comme cela qu'il l'appelle en effet de temps à autres. L'emploi du possessif est intéressant.

« Un jour il m'avait fait mal au cœur. On s'était disputés, il m'a regardé, il m'a dit : je viens que pour ton petit frère et ta maman, sinon toi je t'aime pas. J'ai pleuré ».



Tara dit que c'est son cas, mais est un peu évasive quand elle les évoque.

Lors de la seconde animation, Gisèle a choisi la photo de Schrek et de l'Âne : son meilleur ami, c'est l'âne et elle, Schrek. Cela fait rigoler les autres.

Devoir quitter ses amis est une cause de tristesse voire d'inquiétude, comme nous l'avons déjà dit également.



Damien souhaiterait qu'il y ait une rue dans laquelle habiteraient tous ses amis (de l'école), car il ne les verra plus l'année suivante comme il va changer d'établissement. Ça le rend triste. Il cite une série de noms.

Damien : « Les amis c'est important, parce que c'est avec eux qu'on s'amuse le plus ».

Ils parlent, ils jouent aux cartes, ils font plein de trucs. Il ne les a pas encore vu durant les vacances. Il s'entend bien avec les garçons et les filles.

« Parce que les garçons de ma classe, ils parlent de trucs dégueulasses ».

Mélissa est contrariée en cas de disputes avec les copines.

« J'aime pas les disputes parce qu'on est chacun de son côté et c'est pas amusant ».

En ce qui concerne cette stratégie de l'investissement amical, les enfants vivant en pauvreté ne diffèrent pas des enfants en général. Le parcours de vie de certains d'entre eux contrarie cependant l'établissement d'amitiés durables, et de nouveaux liens sont souvent à reconstruire.

Intervenants et adultes proches

Brandon, qui réside en institution, parle souvent de Marion qui est une éducatrice avec qui il s'entend très bien. Elle semble être une personne de référence dans sa vie. Il ne rentre pas chez lui mais bien chez Marion ! La photo concernant la famille que Brandon a choisie est celle qui représente un hamburger :

« Quand j'ai été chez Marion, on a été au Quick et on a mangé un hamburger. (...) Je vais faire trois nuits parfois ».

On note son grand attachement à cette personne. A 7 ans, il est en manque de personnes de confiance avec qui il pourrait partager des moments de vie. Son père est sans cesse absent et sa maman ne lui rend visite que de temps en temps. Partant, il investit son énergie et son affection en une personne qui a su gagner sa confiance.



S'il avait une voiture pour « aller partout », après réflexion, il dit qu'il voudrait aller chez Marion. Elle est très importante pour lui.

« Qu'est-ce qu'elle t'apporte, Marion ? »

« Des bulletins de loterie, des chiques. ».

Il interprète le terme « apporter » au sens premier, matériel. Sa maman, quand elle vient le voir, lui apporte aussi de petits cadeaux...

Par cette relation, Brandon tente de reconstituer les repères qui lui font défaut afin de retrouver un équilibre affectif et émotionnel. Sans cette stratégie, c'est un enfant qui vivrait amplement privé d'affection et de réconfort.

Tara, quant à elle, se plaint régulièrement d'avoir mal à la tête, au ventre ... Elle semble avoir grand besoin de capter l'attention d'autrui.

5.1.3. Attachement aux animaux

L'amour des animaux est très fort chez les enfants de la famille de « gitans ». C'est visiblement une passion familiale (animaux de toutes sorte : singes, hamsters, oies, poules, rats sans poils...). La maman dit préférer les animaux aux hommes car « ils leur ressemblent sans le langage, au moyen duquel beaucoup de mal peut être fait ».



Plus globalement, la place des animaux est importante pour les enfants, surtout chez les filles.

Elles parlent de leurs animaux (gerboise, chat...) avec tendresse.

Un facteur de tristesse cité spontanément : « *Un animal mort* ».

Gisèle, Nathalie, et Tara évoquent à de nombreuses reprises leur amour pour l'équitation. Elles semblent attacher une grande importance aux chevaux, aux contacts qu'elles ont avec ces animaux. Nathalie a l'occasion d'en approcher régulièrement, lorsqu'elle se rend chez sa grand-mère, tous les mercredis. Elles narrent également à plusieurs reprises des histoires sur des chiens.

Les trois frères, Adrien, Dominique et Damien, n'ont pas d'animaux chez eux mais parlent des oiseaux d'un de leurs voisins qu'ils allaient voir auparavant.

Akim, lui, aimerait avoir un chien. Il déteste les chats car ils se lèchent et perdent leurs poils. Il n'en dit pas beaucoup plus mais nous parle d'autres de ses animaux :



« En fait, j'avais deux cochons d'inde. Ils mangeaient trop vite. Mon frère lui a mis [à manger] en bouche, il ne savait pas avaler, alors il est mort et on l'a enterré avec une cuillère. J'avais un perroquet, il faisait beaucoup de bruit, alors ma maman a dit « jette le à la fenêtre », alors il s'est envolé ».

Les enfants du groupe témoin parlent aussi abondamment en termes très affectifs de leurs animaux de compagnie ; on ne peut donc conclure à une stratégie spécifiquement privilégiée par les enfants en pauvreté.

5.1.4. Confidences à l'objet transitionnel (doudou)

Les doudous sont évoqués à plusieurs reprises au sein de différents groupes d'enfants – groupe principal comme groupe témoin.

Plus qu'un simple objet, les doudous incarnent pour eux (autant les filles que les garçons), un ami à qui ils peuvent se confier sans censure. Les idées, les peurs, les craintes et les joies qu'ils ressentent leur sont révélées. Ils se sentent alors rassurés et consolés. Ils ont le sentiment d'être plus légers.

Lors d'une rencontre du groupe principal, plusieurs enfants, un peu gênés d'en parler dans un premier temps, veulent absolument aller chercher leurs propres doudous pour nous les montrer et nous les présenter. Ils leur ont donné un nom. Ils nous miment la manière dont ils leur parlent, dont ils dorment avec, dont ils les prennent dans les bras.

Gisèle raconte qu'elle est très énervée par le fait que les autres personnes de sa classe et de son entourage ne comprennent pas qu'il s'agit d'un doudou, de « quelqu'un » d'important en qui elle place sa confiance.

La confiance est extrêmement spontanée et directe, davantage que chez les enfants du groupe témoin.

Parmi ces derniers, certains l'ont dessiné mais ne veulent pas en parler ; d'autres prennent une distance remarquable par rapport au doudou et livrent une réflexion analytique sur son rôle.

5.2. Croyances

5.2.1. Vœux et porte-bonheur

Les évocations –ou les invocations– de la chance sont assez nombreuses dans le discours des enfants lorsqu'on aborde leurs espoirs. Plusieurs disent qu'ils aimeraient gagner au Lotto...

Nathalie dessine un trèfle à quatre feuilles afin d'avoir de la chance.



Julie quant à elle, à l'occasion de chacune de nos deux rencontres, insiste sur son amour des papillons. À plusieurs reprises, elle accourt vers eux. À ses yeux, les papillons lui offrent la possibilité de faire des vœux. Dans le même ordre d'idée, elle évoque les étoiles filantes.

« Le papillon, c'est presque mon animal préféré et alors j'aime bien les papillons comme ça parce que quand ils volent dans les airs, on peut en voir un blanc. Ce sont des porte-bonheur, on peut faire des vœux. Quand on voit des papillons blancs, on peut faire des vœux [...] Que mon papa vive encore, longtemps, longtemps, longtemps. J'aimerais bien avoir une maman ».

« J'aimerais bien une fois rencontrer une étoile filante pour pouvoir faire un vœu. (...)Ce serait d'avoir un papillon blanc qui s'appelle Marie. Parce que c'est le prénom de notre maman du ciel. »

On note ici un réel désir de changer certains aspects de leur vie grâce aux vœux. Désirer et espérer sont autant d'attitudes qu'ils adoptent et qui, peut-être, les portent vers un mieux. Ils aspirent à une vie meilleure, à un avenir moins écorché que leur présent.

5.2.2. Religion et prière

Des enfants font montre d'une foi religieuse assez affirmée. Ils abordent le sujet d'eux-mêmes lors des rencontres.

Annick : « Je sais pourquoi j'ai (dessiné) un cœur. Parce que j'aime dieu ».

Un autre : « Ma maman, elle connaît dieu. Elle connaît Jésus ».

Tulin : « J'ai mis que j'aimerais aller au ciel, parce que j'aimerais bien voir ce qu'il y a ».

Akim : « On n'a jamais bu de bière parce que nous, on est musulmans. Alors on ne peut pas boire de la bière. (...) On ne mange pas du cochon, parce qu'on ne peut pas ! »

Le système de pensée religieux a prise sur certains enfants démunis, qui peuvent s'en emparer pour construire leurs espoirs.

Prier semble faire partie intégrante de la vie de quelques uns.

Akim : « (Je prie) un peu, pas tout le temps, chez moi. Parfois je prie, parfois je prie pas. Madame, mon père, il dit tout le temps qu'on fait ça pour dieu ». [Il nous demande] « Vous faites pas la prière ? Vous ne priez pas ? »

Julie : « (Marie), je lui parle parfois. Je lui demande d'aider mon papa parce qu'il avait une (?) sa colonne vertébrale ».

Cela est également observé auprès de plusieurs enfants du groupe témoin. Ces derniers réservent un petit coin de leur chambre pour prier et leurs prières correspondent à des remerciements ou à des demandes de loisirs et de bien-être. Il ne s'agit pas pour eux de demander la solution d'un problème.

Dans certaines familles, la foi religieuse est fondamentaliste. Les enfants peuvent y être réellement impressionnés par certaines conceptions et imputer les malheurs de la terre à des entités maléfiques (ce qui pourrait les conduire au fatalisme)¹⁵.

¹⁵ Une discussion au sein du groupe témoin montre que les enfants rejettent les superstitions et croyances irrationnelles : « C'est pas les sorcières qui étaient débiles, c'est les autres qui étaient débiles, parce qu'on attachait



Adrien et son frère Dominique, d'origine africaine, semblent affectés par la figure du diable. Il les effraie ; ils ne l'aiment pas et voudraient par conséquent qu'il disparaisse.

Adrien : « C'est un ennemi de dieu et de Jésus ...Mais dieu n'en voulait pas alors il est méchant. Il veut du mal. J'en ai pas envie »

Dominique : « Par exemple ; le diable, il a mis le chaos sur Haïti. »

Dominique voudrait être immortel. Il a peur de la mort.

5.3. Se faire plaisir

5.3.1. Evasion par le jeu

« La console, ça console. »

Nathalie insiste sur le pouvoir des consoles de jeux. A son sens, jouer à la console la console ! Lorsqu'elle est triste, quand elle pleure, quand elle est furieuse, jouer seule à des jeux vidéos la calme et la réconforte. Ainsi, elle s'évade de son quotidien, elle ne pense plus à rien. C'est important pour elle d'arriver à se déconnecter de la réalité.

« Je vais vous parler de ma console. Moi, je trouve que ça s'appelle une console, parce que quand je pleure ou je suis triste ou que je suis fâchée, et ben, ça me console un peu, et ça me fait penser à autre chose et tout ça. Par exemple, si je viens de me disputer avec mon meilleur ami, et bien, je serai triste parce qu'il ne veut plus être mon ami, et après je vais aller jouer. (...) Que ça consolait les gens, pour les faire penser à autre chose et leur faire changer un peu les idées et tous des trucs comme ça ».

L'univers ludique de l'enfance est réconfortant en comparaison de ce qu'ils peuvent constater de la vie des adultes.

Pour Dominique, quand on devient âgé, on commence à avoir des maladies, à avoir mal au dos. Il redoute cela. Il aime bien les jouets et resterait volontiers jeune éternellement.

les sorcières sur des murs, on mettait de la paille en dessous et on les brûlait. Parce que les gens disaient qu'il fallait croire en dieu. Que c'est dieu qui allait les guérir. » « C'est comme l'histoire où il faut dire trois fois dame blanche devant son miroir, à minuit. C'est n'importe quoi ça ! »



5.3.2. Argent de poche : un moyen pour (se) faire plaisir

Sans surprise, le groupe témoin met moins en avant que le groupe cible les limites financières des parents. Ces enfants n'ont bien sûr pas tout ce qu'ils voudraient, mais il est assez clair que ce dont ils bénéficient est d'ordinaire offert par les parents, attendu de leur part.

Parmi les enfants qui connaissent la pauvreté, on note un contentement particulier à disposer d'argent personnel, pour le dépenser soi-même à des fins de petits plaisirs. Ils sont alors décideurs et acteurs en matière de bien-être.

Beaucoup ont l'habitude de payer soi-même des friandises, des jeux, avec leur argent de poche. Quand Tara reçoit des sous, elle achète des bonbons, à boire... François raconte la même chose.

En notre présence, Florent et sa sœur jouent à un jeu de plateau de type « Jeu de la vérité ». Une question sort : « As-tu déjà dépensé plus de 50 Euros à la fois ? » Florent :

« Non. (Le plus c'était) dans les 30 Euros. Pour des petits jouets, pour jouer avec mon petit frère. Des Bakugan. {Il donne le détail de son achat}. (...) J'avais 40 Euros. C'était mon argent de poche que je reçois parce que j'aide maman pendant les week-ends et pendant les vacances ».

Contrairement à d'autres, Amed affirme qu'il a suffisamment de sous, qu'il reçoit de l'argent de poche. Grâce à cela, il achète à manger dans des snacks. Récemment, il a acquis un pistolet à billes pour lui et des cadeaux pour ses parents et sa grand-mère.

Les deux finalités ou usages de l'argent personnel sont contenus dans ce dernier exemple : l'envie d'offrir et l'envie de se gâter soi-même.

Bien sûr, ces élans se heurtent parfois au mur de la réalité.

Amanda aimerait en effet offrir un collier avec des cœurs à sa marraine, mais cela coûte 30 Euros et c'est trop cher pour elle.

S'il elle en avait les moyens, Nathalie s'achèterait un GSM qu'elle partagerait avec Gisèle. Par principe, Gisèle refuse directement cette proposition, ce cadeau. A ses yeux, ce n'est pas acceptable car il s'agit de l'argent de Nathalie. Ca la dérange de recevoir de l'argent d'autres personnes.

Ils aiment donc (se) faire plaisir dès qu'ils en ont l'occasion, même en s'offrant des objets onéreux. Pour eux, la vareuse officielle du Standard à 70 euros, ce n'est pas pareil qu'une copie à 15 euros... Les dépenses peuvent être impulsives.

Colin : « J'ai reçu 350 euros pour ma communion. J'ai acheté la Play Station 3 et trois jeux. Tout liquidé, le même jour que je les ai eu... Tout parti. J'avais envie d'avoir ça pour moi tout seul. Parce que j'avais envie d'avoir ça pour moi. Comme ça je peux y aller tout le temps. » Il regrette un peu cet achat ; il juge qu'il aurait dû acquérir un petit ordinateur, qui offre plus d'activités.

5.4. Lien identitaire entre enfants pauvres



5.4.1. Rapports de genre : précocité revendiquée teintée de misogynie

Les enfants rencontrés ont dépassé le stade des amourettes de tout petit comme celle que rapporte savoureusement François.

François : « (Quand j'étais en maternelle), j'ai été chercher ma maman au travail avec mon papy et j'ai été chercher ma maman où elle travaillait lui dire qu'on était là. Et y avait Coraline, celle que j'embrassais, qui était là et y avait sa maman qui parlait à ma maman (elle travaillent ensemble). Puis elle me dit : « C'est toi qui embrasse ma fille ? » ; moi je dis « oui » puis y a ma maman qui était morte de rire. Et j'étais tout gêné. Y avait son patron qui était là, en plus, et il rigolait. »

Dès 10 ans environ, leurs centres d'intérêt et objets de discussion sont relativement « déniés ». Dans le domaine de l'amour, ils parlent de drague, de baisers, de copines qu'on aime ou non, de ruptures, de chagrins d'amour, de rivalités amoureuses, de futures relations sexuelles... Ceci est plus ouvertement l'apanage des garçons.

Les rapports de genre se renforcent et les stratégies de conquêtes se développent. Ceux qui parviennent à des résultats s'en enorgueillissent. C'est un domaine dans lequel ils peuvent se valoriser (aux yeux des filles, des plus jeunes et des enfants qui sont moins « en avance » sur ce plan).

Jess et Colin, 12 ans, embrassent des filles, ont des copines, dont ils sont amoureux ou pas. Ils ont eu des chagrins d'amour. C'est véritablement toute une affaire pour eux !

Colin : « Maintenant je l'aime plus du tout. Elle m'a tellement fait de mal ! Maintenant c'est à moi de lui faire du mal. »

Jess : « J'aimerais bien que ma mère me laisse un peu plus de liberté. Quand j'embrasse une fille... ! »

Jordan, à propos de la drague par GSM :

« On n'est pas en face de la personne, on n'a pas peur de la personne, quoi... Et puis quand on me répond « non », je dis : « Oh ! Trompé de numéro ! »

A Akim qui rigole lorsqu'Amed évoque son succès avec les filles, ce dernier lance :

« Toi rigole pas parce que tu n'en as même pas une ! »

Akim confirme qu'il n'a pas d'amoureuse.

Bien sûr, cette attitude n'est pas du tout générale. Elle ne concerne qu'une partie des garçons, parmi les plus âgés et les plus sûrs d'eux.

Dominique trouve davantage de points d'accroche avec les filles, ce qui pousse certains à croire qu'il a une amoureuse et à le charrier à ce propos, ce dont il se défend avec vigueur.

Dominique : « Je n'ai pas d'amoureuse mais tout le monde dit que j'en ai une. C'est parce que moi, je joue plus avec les filles qu'avec les garçons ».

Dans cette logique, les relations dépeintes dénotent régulièrement de l'irrespect envers les filles. La gent féminine tend à faire les frais de cette stratégie de distinction.

Sur une des formes proposées lors de l'animation, Amed a écrit :

« J'aime pas la grosse lourde qui baise avec les garçons ».



Emily se fait méchamment charrier par les garçons à propos de son surpoids. En entendant converser Jess et Colin à propos des filles de la cité, nous leur faisons remarquer qu'ils semblent avoir les mêmes goûts l'un que l'autre. Ils se tournent alors vers Emily et ricanent :

« En tout cas ce qui est sûr c'est qu'aucun de nous ne voudra sortir avec Emily ! »

L'apparence physique et vestimentaire importe pour eux comme pour tout le monde.

Ainsi, Colin est très étonné qu'une fille d'habitude joliment apprêtée ait été la veille « *habillée comme je ne sais nin quoi !* ».

Les « petits gars » de la cité rencontrés emploient volontiers un langage emprunté aux adultes qui les entourent.

François : « Elle a quand même un beau corps hein, ta mère ! »

Jordan : « Parlez pas trop hein, parce que je risque de le prendre mal. Si on me dit qu'elle est jolie... »

Colin : « Mon ex sortait avec mon meilleur ami. Alors maintenant je suis contre eux. »

Jess : « (Faire l'amour). Elle m'a dit qu'un jour elle voudrait bien, mais pas tout de suite. »

Les concernant, on peut évoquer une forme de virilité qu'ils se construisent précocement et autour de laquelle ils se rassemblent.

Dans la cour, ils ont délaissé le foot pour jouer à embrasser les filles et « *leur toucher le cul* ».

Dans l'ordre François, Jess et Emily :

« Je joue qu'avec ceux de 6^{ème}. J'aime pas ceux de 5^{ème}. Ils sont chiants, c'est que des gamins. Ils ne parlent que de guerre. (...) La directrice vient dire que je suis pas assez mature, mais son filleul, là, il est toc toc ; il parle que de machines qu'on doit construire et tout ça. Moi j'aime pas tout ça. »

« Ouais, quand on court après Robin, il crie comme une fille ! »

« Ouais et Alice, c'est vraiment une gogol. Elle rigole hihhi. »

Ils dénigrent les enfants de leur âge qui conservent des préoccupations et des attitudes enfantines, et s'enorgueillissent, eux, de s'intéresser à des questions plus « matures ». Cela contribue à les singulariser.

Le contraste est en effet net avec des témoignages recueillis auprès d'enfants du groupe témoin. Non que ces derniers ne s'intéressent nullement à l'autre sexe, mais les récits semblent indiquer un plus grand respect de l'autre.

Guillaume : « Moi j'ai une petite amie et je suis resté toute la journée chez elle. »

Il parle de cette relation avec maturité. Elle lui a ramené des cadeaux et des mots de vacances. Il semble très amoureux et ça a l'air réciproque. Il est resté une journée chez elle ; ils sont allés chercher des couques, ont fait des cabanes, du vélo, du foot, etc.

La sœur de la petite amie de Guillaume sort avec Romain, son meilleur ami.

« Ils viennent chez moi, on discute. »

Il avait une autre petite amie avant, qui apparemment pense encore qu'ils sont ensemble.

« J'ai reçu une lettre de mon ancienne, mais qui croit que je suis encore avec elle. Je dois lui répondre mais je ne sais pas comment faire. »

Les autres lui prodiguent des conseils.



« Tu peux lui dire, je suis désolé... Et tu lui expliques pourquoi. Parce que si tu dis juste que tu es désolé, elle va pas savoir pourquoi [...] Comme ça si un jour elle est amoureuse de quelqu'un d'autre, elle pourra s'améliorer ».

5.4.2. Solidarité entre enfants

Être inséré dans un groupe enfantin d'appartenance constitue une force pour les enfants. C'est le cri du cœur quand on les questionne à propos de ce que vivre dans la cité comporte de positif.

« Les copains ! On parle. On joue au foot, on s'amuse... On va en vélo. Gage-bonus ou Vérité... »

« On n'est pas solitaire. Parce qu'on est tous en groupe. Y a jamais quelqu'un qui est tout seul. La journée on est tous en groupe. »

Après avoir expliqué les préjugés dont ils se sentent victimes de la part d'enfants vivant dans d'autres types de quartiers, les enfants de la cité sociale précisent :

« Mais c'est bien parce que les petits villages, les petites cités comme ça, on est tous unis. (...) Y a un lien entre nous. Si y en a un qui se bat, moi je vais directement darer dessus, c'est clair. On touche pas à un de la cité sans avoir le reste à dos. »

Même s'ils n'ont cessé de se critiquer et de se provoquer l'un l'autre, les enfants de milieu défavorisé sont solidaires entre eux, qu'il s'agisse de fratries, d'amis, de voisins de quartier. Certains expriment leur besoin presque viscéral de protéger leurs proches.

Gisèle : « Ma sœur, il ne faut pas trop la faire chier, sinon c'est moi qui vais intervenir ! (...) (Elle) m'a toujours protégée, face à mon père, face à ma mère. »

Julie décrit avec plus de calme la protection que lui apportent certains de ces amis.

Julie : « Ils [Amed et Ramzi] nous aident. Il y a un garçon qui s'appelle Enrique et parfois il nous ennuie. Et alors ils viennent nous aider (avec ma sœur et mon frère). Parce que parfois on est coincé. Il est gentil mais il veut jouer. Une fois il a piqué ma chaussure, il l'a jetée dans une poubelle et alors moi je ne l'avais plus trouvée. J'ai dû aller voir dans toutes les poubelles. »

Dominique : « Elle est pas très sympa parce qu'elle dit parfois des gros mots. Elle dit ça à mon grand frère et alors ça me dérange. ».

5.5. Exacerbation des sentiments

5.5.1. Gestion hyper émotionnelle des relations électives

Les épreuves successives subies par certains enfants les rendent hypersensibles ou hyper réactifs. En amitié, on en arrive à des relations parfaitement passionnelles.

L'histoire de Nathalie et Gisèle est particulièrement illustrative.

Lorsqu'elles se sont rencontrées, il y a environ cinq ans, Nathalie et Gisèle sont devenues très bonnes amies. Aux yeux de Nathalie surtout, Gisèle représentait un repère indispensable, un



pilier essentiel. Emotionnellement investie dans cette relation, Nathalie s'est retrouvée totalement perdue lorsque Gisèle a changé d'école.

Elle avoue lors de notre rencontre avoir été tout à fait déstabilisée par son absence et ne pas s'être fait de nouveaux amis.

Nathalie : « Dans la cour, j'étais collée, je ne pouvais plus me défaire d'elle. Et à un moment elle a changé d'école et je me suis retrouvée toute seule. Je suis restée dans le fond de classe. Je ne jouais même plus. Parce que c'était la seule personne que j'avais comme amie ! »

Gisèle semble étonnée d'entendre les sentiments qu'exprime Nathalie à son sujet. Apparemment, elle ne se rendait pas compte à quel point Nathalie tenait à leur amitié. Ces échanges se déroulent durant notre première rencontre. Elles se trouvent alors dans une posture d'écoute et de respect (même si quelques gros mots fusent de leur bouche !).

Lors de la seconde rencontre, Gisèle est remontée contre Nathalie. C'est impressionnant de voir à quel point elle la rejette.

Nathalie explique une autre histoire concernant sa relation avec Gisèle. Elles étaient meilleures amies, s'entendaient très bien. Gisèle lui avait offert un collier avec un cœur sur lequel il était inscrit « amitié ». Gisèle avait le bracelet assorti. La mère de Nathalie, en voyant le collier, le lui aurait arraché et l'aurait jeté dans le feu. Gisèle en aurait alors voulu à Nathalie. Cette dernière s'est excusée plusieurs fois, a acheté un autre collier à Gisèle, mais apparemment, la situation ne s'est pas rétablie.

Nathalie s'excuse encore et encore d'avoir « bousillé » le camp de Gisèle... Il y a deux ans, elles ont participé à un même camp¹⁶ d'équitation et s'y sont fortement disputées. Nathalie soutient que ce n'était pas dirigé vers elle.

Gisèle avoue qu'elle et Nathalie se disputent souvent.

5.5.2. Focalisation haineuse sur certains autres enfants



Sur le rond symbolisant ce que l'on souhaite rejeter loin de soi, Damien a noté une série de noms de personnes. Le nom d'un catcheur qu'il ne supporte pas (même s'il aime ce type

¹⁶ Chaque année, durant les vacances, le centre d'hébergement organise des camps pour les enfants qu'il accueille. Ils veillent à ne pas tous les mettre dans un seul et même camp. Ils préfèrent les insérer dans des groupes d'enfants qu'ils ne connaissent pas. Lors de la deuxième rencontre, ils avaient pratiquement tous participé à leur camp.



de show), celui d'une fille parce qu'« elle est dégueulasse, elle est pas belle, et elle embrasse les filles ». A propos d'un autre nom, il explique :

« (Lui) il m'énerve, il fait tout le temps son malin (...) Ils me traitent, ouais, mais je ne leur parle même pas. Je ne l'aime pas c'est tout ».

Il raconte qu'il y a deux écoles et que les élèves de l'une n'aiment pas les élèves de l'autre, et vice versa. S'il avait tous les pouvoirs du monde, il les ferait disparaître ; qu'ils s'envolent sur une île déserte !

Sur ce même rond, Eliot a inscrit le nom d'un groupe de musique qu'il n'aime pas. Il a également indiqué le nom d'une personne qu'il n'aime pas « car il fait trop le malin ».

Pas mal d'enfants pauvres ont tendance à exprimer une forte rancœur, une vraie animosité envers d'autres enfants « qui font leur chef, qui les insultent », alors qu'apparemment ces insultes sont réciproques. Ils éprouvent des difficultés à pardonner, à tourner la page.

Adrien, en parlant de sa petite cousine :

« Je la hais, je ne sais pas quoi faire avec elle. Je ne sais pas ce qu'elle veut, elle me suit tout le temps. Je ne veux pas qu'elle me regarde, elle me regarde. »

C'est apparemment elle qui a cassé leur console mais personne ne le croit. Lui et ses frères trouvent ça injuste et la rejettent.

5.5.3. Rejet radical d'un des parents

En cas d'expériences dramatiques impliquant violences et/ou arrachement affectif, les enfants concernés adoptent une attitude déterminée envers le parent incriminé : ils le rejettent, le mettent à l'écart définitivement (disent-ils). Dans certains cas, cela peut s'apparenter à un réflexe de protection. Détester permet de continuer son chemin.

Une petite fille explique :

« Maman, elle a dit appelez la police, et moi j'ai pleuré parce qu'il n'y avait plus papa et j'ai été en famille d'accueil à cause de maman. Et après j'ai dit : maman, tu pars de là et j'ai ouvert la porte du truc de police et après j'ai jeté ma maman [...] On est resté longtemps, longtemps [en maison d'accueil] ».

Gisèle explique que sa maman a déjà été très violente à son égard (plans moral et physique). Elle soutient que si elle avait été fragile, elle serait déjà morte sous ses coups. Peut-être l'instinct de survie est-il ce qui explique qu'elle est physiquement si imposante, la raison pour laquelle elle se montre si dure (volonté de ne plus se laisser faire, d'en imposer).

« Si je n'étais pas aussi résistante, je serais déjà au cimetière, si pas là, mon esprit voyagerait un peu partout. »



Pour pouvoir poursuivre sa vie, son rejet de sa mère est radical et définitif. Gisèle affirme qu'elle ne lui pardonnera jamais de lui avoir infligé tant de mal.

5.6. Rébellion

5.6.1. Révolte contre l'injustice et le non respect des engagements

Sous des dehors langagiers et comportementaux qui peuvent être socialement discutables, les enfants (les plus âgés essentiellement) ont des exigences envers eux-mêmes et envers les autres.

Lors des rencontres, d'aucuns se soucient considérablement d'agir correctement : bien comprendre la consigne, avoir de bonnes idées, bien orthographier, être polis envers nous, s'assurer qu'il en est de même de la part des autres, nous aider à ranger...

Dans leur vie quotidienne, ils sont exigeants en termes d'intégrité, de respect, de franchise. Ce « code de conduite » est le contrepoint de tout ce qu'ils détestent : l'hypocrisie, la trahison, la lâcheté, l'injustice...

L'injustice est une corde sensible pour la plupart des enfants. Par exemple, les enseignants qu'ils disent apprécier peuvent être sévères mais se caractérisent tous par une propension à l'équité. Les enfants se révoltent contre les situations injustes ou inéquitables, et non pénibles ou contrariantes.

Bien entendu il s'agit de leurs perceptions et interprétations des situations vécues.

Ramzi soutient que son père l'aime moins que sa sœur. « *Ca se voit* » dit-il. Et d'expliquer que quand elle fait des bêtises, il ne dit rien alors que lorsque lui en fait, il se fait gronder, ou encore que dès qu'il demande pour avoir quelque chose, son papa refuse de le lui offrir.

Ils attendent le respect des engagements pris. Il ne s'agit pas de leur avancer des promesses à la légère ! C'est pourtant ce qui ; selon leurs dires, se passe de temps à autres.

Adrien : « Damien, il va peut-être y aller, pour aller au stade, mais c'est trop tard... »

« Pour la coupe du monde ? Tu aurais bien voulu y aller ? »

Damien : « Oui, on me l'avait promis mais je ne sais pas pourquoi, j'ai pas été ».



Damien explique que c'est son oncle qui le lui avait promis, quand il est venu en Belgique. Ayant pris la proposition au sérieux, il est fâché de sa non concrétisation. Adrien explique que Damien devait aussi aller voir le tour de France... Dominique précise alors que par sa faute, il n'a pas pu y aller. Il a regardé trop longtemps la télé, ce qui a mis tout le monde en retard.

De son côté, Adrien a vécu une grande déception lorsqu'il a appris qu'un de ses amis ne l'avait pas invité chez lui. Il crie en en parlant :

« Il y a une personne qui m'a trahi et qui ne m'a pas invité à son anniversaire. Il m'a trahi. Il m'a pourtant dit qu'il m'inviterait. Il m'a trahi. Il s'appelle Gaétan. »

Si les caractéristiques décrites dans ce paragraphe sont largement partagées par les enfants en général, ceux qui sont touchés par la pauvreté se montrent peut-être particulièrement implacables à cet égard. Ils croient aux engagements pris envers eux –même les moins réalistes– et sont extrêmement déçus ou fâchés quand ils ne sont pas honorés (difficultés à relativiser).

5.6.2. Violence, agressivité, provocation

Le rapport Innocenti portant sur les indicateurs de bien-être aborde notamment la question de l'expérience de la violence par les enfants. On y lit que 45% des 11-15 ans en Belgique ont pris part à des bagarres au cours des douze derniers mois et que 30% d'entre eux ont subi des brimades au cours des deux derniers mois.

Même s'ils sont dans l'ensemble plus jeunes, la plupart des enfants rencontrés dans le cadre de notre étude se situeraient très vraisemblablement dans la catégorie des concernés.

En effet, la violence verbale et physique est omniprésente dans leurs comportements.

Cette stratégie est une des plus contreproductives parmi celles qu'ils adoptent, car elle aboutit à amplifier leurs problèmes. Ils en sont parfaitement conscients, mais ne peuvent se dominer. Cette agressivité est véritablement plus forte qu'eux.

Une autre caractéristique inquiétante concernant cette stratégie de l'agressivité est qu'elle paraît presque générale (bien sûr à des degrés très divers selon les cas).

Grâce à la comparaison avec le groupe témoin, cela ne fait pas l'ombre d'un doute que la pauvreté vécue (avec tous les aléas qui l'accompagnent) est corrélée chez les enfants avec une disposition à la violence. Nous nous permettrons d'ailleurs ici de parler sans ambages de lien de causalité. La pauvreté rend les enfants agressifs.

Les raisons de ce triste constat ont trait à la violence ambiante qu'ils ont en exemple, mais aussi au fait qu'ils se sentent régulièrement rabaissés socialement.

Le matériel recueilli lors des rencontres regorge d'illustrations nous permettant d'étayer notre interprétation.

Dès la première rencontre à l'école des devoirs, la rudesse des rapports entre enfants nous interpelle : on s'insulte, on se frappe très vite... De prime abord, cela ressemble à une sorte



de lutte dans tous les sens. Ils jouent ensemble mais les relations d'amitié ne sautent pas aux yeux. Cela s'apparente à une jungle dans laquelle il faut savoir se défendre...

On peut penser qu'il s'agit là d'une ambiance de cours d'école que nous méconnaissons. Toutefois les rencontres ultérieures dans les différentes associations détromperont cette réserve, balayée par le contraste avec le groupe témoin (même s'il y a là aussi l'un ou l'autre enfant dissipé).

Le premier point à relever se situe au plan langagier.

Quasiment dans chaque groupe, un enfant au moins profère des insanités ou des insultes en notre présence, soit pour jouer avec le micro, soit à l'intention d'un autre jeune participant.

Roberto : « Va chier ! »

Ana : « Je vais coller les post-it sur ma chatte ».

Gisèle (qui n'arrête pas de péter) hurle sur son petit frère en disant:

« La prochaine fois que tu fais ça je te pète la face ! »

A un moment donné, elle se colle plein de papier collant sur la bouche et ne parle plus du tout. On dirait qu'elle tente de contenir quelque chose. Elle explique ensuite qu'elle s'emporte vite.

Gisèle : « Là je le dis franchement, grossièrement, je suis désolée du gros mot, mais si elle continue je lui péterai sa putain de face parce que là elle abuse trop, elle fait sa chef, elle a insulté ma famille [...] Quand je l'ai expliqué à mes amis...là le loup il fait dodo, le mouton va en profiter, mais quand le loup sera réveillé le mouton, il n'en profitera plus. »

Gisèle : « Tu veux que je t'en colle une ? »

Il s'agit parfois de remarques blessantes.

Ramzi : « Et lui, il ne sait même pas écrire ! »

Des démonstrations de violence entre eux se déroulent sous nos yeux extérieurs.

Kossi, d'origine africaine, plutôt grande gueule pour son âge, répond à notre première question portant sur leur activité du jour en disant : « *Moi, le vendredi, je bronze !* ». Assez agressif de prime abord, il envoie quelques minutes plus tard des coups de pieds à Annick qui se met aussitôt à pleurer. Kossi apparaîtra pourtant le plus posé au moment de manipuler l'enregistreur.

Nous assistons, lors de la séance avec les photos, à une dispute au cours de laquelle Annick et Roberto se tirent les cheveux assez violemment.

Au début de la première rencontre, Gisèle refuse catégoriquement de participer, harcèle Nathalie durant la séance, l'empêche de parler, prend Tara et Brandon à partie. A un moment, imposante, elle se lève vers elle et la menace de son point ferme et costaud.

Gisèle : « Nathalie, va chez le coiffeur, ta tête me fait peur ! »

Lors d'une autre rencontre, deux enfants se disputent et commencent à se battre. Après les avoir séparés, on leur demande d'expliquer les raisons de cette dispute. Ils sont incapables de le dire. Ils baragouinent une ou deux excuses vaines. On les pousse alors à réfléchir sur cette habitude qu'ils ont de se taper, de se mettre par terre. Après quelques instants, ils semblent déboussolés ; ils ne parviennent pas à donner d'explications. Ils donnent l'impression de n'y avoir jamais pensé. Leur violence ne leur paraît pas anormale mais bien ancrée en eux. Cette attitude est comme intrinsèque à leur personne. Comment pourraient-ils stopper l'agir et réfléchir à leurs actions ?



Plusieurs dissertent eux-mêmes à propos du fait que cette agressivité émane d'eux au quotidien.

Ils parlent de bagarre, de castagne avec des enfants avec qui ils sont en dispute. Le vecteur physique est rapidement employé par eux. Beaucoup expliquent spontanément qu'ils frappent, donnent des gifles, des coups de poing.

Nathalie : « Je ne pouvais pas m'empêcher de le frapper, je l'ai pris, je lui ai foutu la tête dans le mur, et puis il voulait être ami avec moi ; comme ça je le défends. »

Nathalie : « Chez mon père, [quand je veux quelque chose, je l'ai], oui, parce qu'à chaque fois je fais une crise pour avoir quelque chose. Il croyait que j'allais mourir, donc il me donnait des trucs. »

Florent : « (?) Pour protéger ma sœur. Y a une fille qui est ennuyante et qui utilise les autres pour atteindre les autres... (...) Son copain il est arrivé et il a commencé. Il a dit « Florent, fils de pute ». Alors là je me suis mis en colère et je me suis bagarré avec. Et je l'ai pris comme au catch. Et (...) je l'ai collé puis je lui ai donné trois coups de poings ! »

Brandon : « Il ne faut pas m'ennuyer. A l'école, surtout pas, je les mets à terre, avec mes deux copains. Moi je fais plus rien. Je ne fais pas mal. Quand ils me font mal, je les tape. Je me défends. C'est seulement pour qu'ils comprennent que ça m'ennuie. »

Mélissa : « Une de mes amies, elle a peur de moi parce qu'une fois je l'ai giflée. Ben oui mais je lui ai même pas fait mal ; j'avais mes gants, y avait encore de la neige. Je lui dis « T'es chiant », paf. Elle est allée vite trouver Monsieur : « Tu veux que je te foute une baffa sans raison ? » Je dis « Elle n'a qu'à réfléchir. C'est parce qu'elle n'arrêtait pas de m'ennuyer. »

« Quand on me cherche on me trouve ».

Mélissa dit qu'elle changerait volontiers son « caractère de cochon »...

Amed dit être nerveux mais gentil et joyeux (or il nous semble ne pas l'avoir vu sourire une seule fois).

« Je suis un peu nerveux, quand on m'embête ou quand on m'insulte, après je tape ».

Akim : « Parfois les autres, ils me cherchent ».

Avec les autres, Julie explique qu'elle a parfois envie de s'énerver car ils l'embêtent tout le temps. Ils prennent les jeux qu'elle amène et puis ils les cassent. Parfois elle crie, parfois elle pleure. Elle raconte qu'une fille a cassé le bras de sa sœur.

« On ne lui avait rien mis parce qu'on avait été à l'hôpital et on avait dit qu'elle avait cassé un peu un os. On lui a enlevé un os ; on lui en a mis un autre. »

Amed: « Va, va, va, c'est des couilles. C'est même pas vrai. »

Plusieurs expliquent clairement et rationnellement qu'ils sont très agressifs, qu'ils se mettent rapidement dans des états psychologiques nerveux et violents. Et ils savent que cela est globalement vain (si ce n'est le bénéfice de la tranquillité avec l'un ou l'autre « ennemi »).

Gisèle et Brandon, se décrivant comme nerveux, avouent qu'ils se le reprochent.

« (Je sais) que je ne devrais pas parce que ce n'est pas bien, ça ne sert à rien ».

Gisèle : « Je suis tête de mule, je suis vite énervée pour rien. Je ne suis pas du style où il faut trop m'énerver. Il m'a testé, je lui ai foutu une pêche puis il ne m'a plus jamais ennuyée. »



Jordan raconte un épisode qui s'est déroulé la veille, qui peut paraître édifiant mais qui ne l'est pas tant aux yeux des autres enfants du groupe.

Jordan : « Ouais. Moi, encore hier, tu vois, y a quelqu'un qui a dit quelque chose que j'aimais pas. J'ai daré dessus, quoi. Maintenant, y a pfff... Une vraie boule de nerfs, quoi. Hier, même Lulu, il n'a pas su m'arrêter ; il m'a tenu... (...) T'aurais vu ! Quelqu'un ! (...) Hier soir, vers 10 heures et demie. Tu vois, je suis rentré et à un moment donné, j'ai craché sur Babette. Alors voilà pas qu'elle dit que ma mère c'est une grosse pute, qui se fait bourrer le cul, qui se fait bourrer par Pierre, Paul, Jacques... Puis ça a daré et ça a fini comme ça... Et puis voilà, quoi. »

Jordan a appelé sa mère, qui a réagi en poussant la dame par terre, à laquelle Jordan a ensuite envoyé un coup de pied. Elle aurait un œil au beurre noir. La police a été appelée mais serait arrivée sur les lieux tardivement et n'aurait finalement pas sonné à leur porte. Les enfants s'accordent pour dire que la police vient au moins une ou deux fois par semaine dans leur cité.

Poursuite de l'échange entre Jordan et François :

« Parce que chaque fois se faire traiter de gamin de merde... »

« Ouais à la cité, de toute façon, j'ai une réputation de gamin de merde. Parce que je me laisse pas dire. »

Jordan raconte s'être déjà battu plusieurs fois avec François, également présent.

« Pourtant, vous avez l'air copains quand on vous voit comme ça. Je me trompe ? »

« On se pardonne ! »

« Et là, ça va ou bien la semaine prochaine vous allez vous battre ? »

« Ca m'étonnerait pas que la semaine prochaine, je lui colle une baffa. »

« Moi aussi ! »

« Parce qu'on est deux cherche misère, en fait. »

« Et chaque fois que vous avez un problème, c'est en vous battant que vous réglez le problème? C'est jamais en discutant ? »

« Quand ça va pas avec la discussion, faut bien employer les grands moyens quoi... Mais souvent c'est la discussion. »

Dans un tel contexte, même les plus « cool » (comme de petites filles sérieuses que nous avons rencontrées) sont contraints de s'endurcir pour interagir avec les autres sans se laisser écraser ou ignorer.

Un peu à la façon des cadets qui ripostent avec des coups envers leurs aînés qui ont le dessus dans le registre verbal, les enfants de milieu moins favorisé optent rapidement pour le contact physique.

Dans le cadre scolaire ou extra scolaire, cela les expose vraisemblablement plus que les autres aux réprimandes des encadrants. Et dans la cité, cela leur fait courir le risque d'un engrenage vers la délinquance.

Un rapport de l'OEJAJ consacré à la violence des jeunes indique que ce sont ceux qui acceptent le moins l'injustice de leur situation sociale qui se rendent coupables d'actes de violence¹⁷.

¹⁷ Dominique DELVAUX, *Le contexte de la violence des jeunes*, OEJAJ, 1999.



Ce phénomène s'amorce très tôt. Notre étude, à travers les cas de Jordan et François, par exemple, tend à indiquer que les enfants d'une dizaine d'années qui dénoncent les préjugés dont ils sont victimes ont une conscience sociopolitique de leur situation. La stratégie de rébellion violente qu'ils mettent en place peut correspondre à une non acceptation du statut inférieur qu'on veut leur imputer. En grandissant, ils prennent conscience de leur capacité à avoir le dessus dans certains rapports de force et en usent pour renforcer leur identité. Malmenés socialement, ils deviennent durs à leur tour.

Nous notons que les enfants qui adoptent le plus une stratégie de l'agressivité dans leur vie de tous les jours sont aussi ceux qui contribuent le plus aux échanges que nous suscitons pour la recherche. Ils ont des choses à dire, souvent importantes, et s'impliquent généralement avec sérieux quand on s'intéresse à eux.

5.7. Rationalisations

5.7.1. Auto analyse

Parmi les plus âgés, nombre d'enfants rencontrés tiennent des discours explicites ou sans concession sur eux-mêmes. Ils sont capables de porter un regard méta réflexif sur leur vie et de se montrer autocritiques.

C'est le cas de Jordan ou Jess à propos de leurs habitudes agressives et des rapports qu'ils entretiennent avec les représentants d'autres catégories sociales.

Inscrites dans un contexte particulier –celui de l'animation– où la parole leur est donnée, Gisèle et Nathalie en profitent pour prendre du recul par rapport à leur vie de tous les jours. Elles s'expliquent les raisons de certains de leurs comportements, de leurs interactions, de leur relation. Elles procèdent entre elles à une mise à plat en s'exprimant calmement, sur leurs amitiés, sur leurs disputes, sur leur cohabitation.

5.7.2. Ajustement des attentes

Les enfants pauvres adaptent leurs attentes et leurs besoins à ce qui peut leur être offert. Leurs sources de satisfaction sont indéniablement plus modestes que celles des autres enfants.

Pour Jess, une journée à la mer durant les vacances, c'est super.

Julie a choisi la photo représentant une chambre d'enfant, car ça lui fait penser à la maison, puisque dans les maisons il y a des chambres. Elle affirme qu'elle a moins de jeux que sur la photo. Toutefois elle n'en veut pas spécialement plus. Elle a déjà deux choses auxquelles elle tient « *le plus au monde* » : un grand *Pet shop* et une guitare.

Certains, parmi ceux qui ne traversent pas de situation traumatisante qu'ils voudraient voir prendre fin, en arrivent même à ne rien identifier qui puisse améliorer leur existence.



Amed ne veut rien changer à sa vie.

Mélissa dit, elle aussi, qu'elle n'aurait rien à changer dans sa vie, qu'elle n'a pas de problèmes. Pourtant ses parents ont une vie dure au plan matériel et elle relate des problèmes sérieux au niveau de sa famille élargie.

5.7.3. Ségrégation consentie ou recherche de lieux correspondant à leur statut

On a relevé, concernant le milieu scolaire, la difficulté d'intégration dans des groupes de pairs que rencontrent certains enfants (sentiment de rejet, préférence pour un groupe restreint de copains...). Cette tendance se traduit aussi dans d'autres sphères de vie collective. Les enfants pauvres qui ont un vécu de la stigmatisation sociale tendent à faire des choix leur permettant d'éviter les risques de ce type. Ils opteront –sans doute de commun accord avec les parents- pour des activités de loisirs hors cadre formel, et/ou ils choisiront un sport qui leur permet de se sentir à leur aise.

Nathalie fait du cheval chez sa mamy, Sébastien du badminton avec son père...

Colin explique que le tennis est un autre sport qu'il « *aimerait* » pratiquer : « *J'adore !* ». Il va jouer de temps en temps avec son beau-père mais ne pratique pas dans un club. Le fait qu'il emploie le conditionnel montre que pour lui, la vraie pratique, c'est en club. Il aime le tennis mais a choisi de s'affilier à un club de football (autre sport qu'il adore). Hormis l'aspect pécuniaire, le choix du football trouve vraisemblablement un fondement dans le fait que la hiérarchie des valeurs s'y opère plus sur l'axe de la virilité (dont il ne manque assurément pas) que sur l'axe du statut social.

Jess avait entrepris le judo ; il dit avoir arrêté car il s'ennuyait. En fait, il était « *tout le temps puni derrière le tatami* ». Enfant turbulent, son attitude peu conforme aux attentes du moniteur l'amènent à se retirer de l'activité de son propre chef.

En milieu collectif, les enfants qui se profilent comme forte tête se retrouvent fréquemment pénalisés car tendent à s'auto discréditer. Ils peuvent alors subir une exclusion ou en tirer eux-mêmes les conséquences.

On peut poser l'hypothèse d'un processus comparable au niveau du choix de l'établissement scolaire, qui doit permettre de se sentir « à sa place ».

Ces constats font écho à ce qu'écrit le service du Délégué général aux Droits de l'Enfant à propos de la participation des enfants pauvres aux activités culturelles et de loisirs, et plus précisément à propos de la stratégie de repli qu'adoptent les familles concernées :

« La pauvreté ampute le droit aux loisirs défini à l'article 31 de la Convention internationale des droits de l'enfant qui prévoit que les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique » « L'aspect financier n'est pas le seul à être en cause dans cette non participation. En effet, même une intervention partielle ou totale dans le prix à payer une activité, un stage...n'amène pas toujours les parents à inscrire leurs enfants dans des clubs ou des activités. Il semble bien que les nombreuses réactions de rejet qu'ont à subir ces



familles, tant au niveau scolaire que d'autres structures ou institutions, pousse les parents et même les enfants au repli sur soi »¹⁸.

5.7.4. Stratégies de distinction sociale

Les stratégies de distinction décrites par Serge Paugam dans son ouvrage *La disqualification sociale*¹⁹ sont à l'œuvre chez les enfants de la cité et chez d'autres également.

- **Evitement**

Cette attitude consiste à se tenir à l'écart des conflits de voisinage, à éviter par diverses tactiques de se trouver en relation avec les autres. Paugam parle de sociabilité distante et sélective, souvent associée à un projet d'ascension sociale.

- **Reconstitution des différences**

Il s'agit d'un effort de distanciation vis-à-vis de ceux dont on considère qu'ils ont mauvaise réputation (abuseurs du système, non respectueux du bien commun, manquant de dignité...); on se définit alors à contre-pied de ces groupes de personnes.

- **Détournement du discrédit**

Cette stratégie consiste à catégoriser des « indésirables » de sorte à donner de soi-même une image plus favorable.

Certains enfants regrettent ainsi que leur cité évolue mal car les nouveaux arrivants sont selon eux des « barakis ». Ce discours négatif à propos d'autres occupants du même espace, en héritent-ils des adultes qui les entourent (l'enfant reprend à son compte des paroles des parents) ou est-ce un processus plus « authentique » (l'enfant développe lui-même puis diffuse une représentation négative de certains voisins « boucs émissaires ») ?

François dit qu'il a été mal accueilli par certains gamins à son arrivée dans la cité :

« Mais j'osais pas le taper car je sais bien qu'il a une grande famille (...) ».

Camille, elle, vient d'emménager et n'a pas vécu la même expérience :

« (La cité), c'est bien ».

« Mais attend dans quelques années tu diras plus que c'est bien. Plus les années avancent, plus on a de barakis. J'te jure. »

« Au début, on n'avait que des gens normaux puis plus les gens déménagent plus y a de barakis... »

« Le bourgmestre laisse rentrer plein de barakis (...) Il dit « oui » pour tout le monde ».

¹⁸ Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, de la Communauté Française aux Droits de l'Enfant, 2009, p.66.

¹⁹ Serge PAUGAM, *La disqualification sociale*, 4^{ème} édition, Quadrige Essais Débats, PUF, 2009, pp. 193-205.



Les enfants de familles qui étaient anciennement des « gens du voyage » se moquent eux-mêmes d'autres qui résident en caravane et dont le père travaille dans une ferme et sent mauvais.

5.8. Démarquage par le haut

5.8.1. Rigueur voire perfectionnisme

Un ou deux enfants rencontrés se démarquent par une attitude sérieuse, presque perfectionniste. Ils semblent vouloir tout maîtriser au niveau de ce qu'ils font, être précis. Ils apparaissent assez déterminés. Cette disposition peut être vue comme une stratégie d'exigence personnelle mobilisable pour construire leur vie.

Tulin se montre anxieuse au début de la première animation. Elle craint de mal faire, dit ne pas avoir d'idées de dessins, veut tracer au crayon ordinaire (brouillon) avant, veut une gomme pour corriger car « c'est moche »... Elle se détend finalement et se révèle parmi les plus loquaces.

C'est elle qui nous interroge pour savoir à quoi servira le travail que nous réalisons. Elle est intéressée. Concernant l'école, elle semble avoir le souci de travailler au mieux, fidèle à cette attitude rigoureuse qui transparaît de sa personne.

Adrien est le plus jeune de son groupe. Il insiste pour que les autres utilisent les mots de politesse lorsqu'ils s'expriment (« s'il te plaît », « merci »). Il reprend les autres enfants :

« On ne dit pas « ouais », on dit « oui » ! »

Adrien est un des frères que nous sommes allés chercher à domicile. La maison fait partie d'un quartier de logements sociaux. Elle ressemble aux autres maisons. L'intérieur est très propre, très bien rangé. Il n'y a rien qui traîne. Cette caractéristique se traduit d'une certaine manière dans la personnalité d'Adrien, qui veut que tout soit juste et correct.

5.8.2. Ambition et projet

Dans l'ensemble, les enfants en pauvreté n'ont pas tendance à s'exprimer à propos de sujets qui les intéressent particulièrement et qui feraient naître en eux un projet d'ordre personnel, ni pour maintenant ni pour plus tard. Il est vrai que le dispositif d'animation les invitait à se centrer sur leur vie actuelle, mais rien n'a émergé spontanément. Ou très peu.

Adrien voudrait, s'il en avait le pouvoir, « arrêter la guerre ».

Dominique, son frère, évoque à plusieurs reprises ses souhaits en termes d'avenir. Il s'exprime à propos de son envie de sauver la planète, d'en prendre soin. Il évoque cela spontanément. Il inscrit sur son nuage :

« Devenir écologique pour sauver l'environnement (...) Car je n'ai pas envie que la planète devienne n'importe quoi ».



Il parle à ce propos du recyclage des déchets. Il en a entendu parler dans les dessins animés. Mais, concrètement, quotidiennement, il ne semble pas agir en ce sens dans la mesure où, à la maison, ils ne trient pas les déchets.

Dominique : « Quand je serai grand, je serai cuisinier, je ferai tout ce que je veux, j'aurai un restaurant 5 étoiles ».

Brandon explique, lui, qu'il souhaiterait devenir réparateur de toit.

En fait, gagner au Lotto ou devenir une star (du foot, de la chanson), sont souvent les seuls moyens invoqués pour améliorer son niveau de vie. Le silence d'une large part des enfants en situation de pauvreté est assez assourdissant en ce qui concerne la construction de leur propre avenir. Ils parlent peu de projets de vie (d'adultes) concrets.

Même s'il est somme toute assez logique que des enfants de cette tranche d'âge parlent peu de leur avenir, on peut se demander cependant si leurs conditions de vie ne les amènent pas davantage que d'autres à adopter des stratégies de l'immédiateté.

Nous relevons toutefois des exceptions, des enfants qui semblent ne pas vouloir attendre en espérant.

Clara s'intéresse aux groupes de musique pour adolescents, aime passer son temps à discuter avec ses copines. Elle va entrer en secondaire et se réjouit. Elle est manifestement prête à tourner la page du primaire. Elle vient de passer son CEB et a réussi avec des notes de 90%. Elle dit que ces bons résultats sont dus à son étude assidue.

« Le premier jour (des examens) je stressais, je savais pas où aller. »

Clara tient à effectuer des études. Elle souhaite devenir avocate ou maîtresse d'école. C'est un des seuls enfants rencontrés qui nous fait part spontanément et explicitement d'un tel projet (si ce n'est dans le groupe témoin). On peut considérer cette attitude comme atypique dans la population qui nous occupe. Son âge, 12 ans, et sa maturité, expliquent en partie qu'elle se distingue de la sorte ; mais elle semble aussi épouser délibérément le modèle d'ascension sociale par l'école. La maman de Clara est femme de ménage, son beau-père est employé à la Poste, son père travaille quant à lui dans un abattoir pour volailles.

« Il tue les poulets. (En l'accompagnant à son travail) j'ai déjà reçu une patte de poule sur la tête ! (...) En fait la machine était bloquée, papa essayait de la débloquer. Et il restait une patte de poule et vlatch !!! »

Il y a lieu de croire que Clara souhaite consciemment d'autres perspectives professionnelles que celles-là. Entourée d'adultes qui travaillent, elle n'imagine pas autre chose qu'une vie active, mais pas n'importe laquelle.

Elle explique ainsi ce qu'elle a représenté sur le nuage exprimant les vœux :

« Que plus tard j'aurai un beau métier. (...) J'aimerais bien plutôt faire avocate ou maîtresse d'école... Parce que j'aime bien les enfants... (Et avocate) parce qu'il y a une avocate qui est venue à l'école pour expliquer son métier (...), comme chaque année, ils invitent une personne très importante qui a un métier... Pour aider les gens à... Comment expliquer ? Aider... Et que des enfants retrouvent leurs parents, par exemple. Oui, j'ai des amies qui sont en disputes avec leurs parents. »

Clara est donc perméable à des propositions ou alternatives mises en lumière par des intervenants dans le cadre d'animations d'information ou de sensibilisation. Cela lui permet de donner corps à des motivations et intérêts qui s'ancrent dans ses observations quotidiennes.



Les autres enfants qui citent spontanément un métier qu'ils pourraient exercer plus tard sont peu nombreux. Quand c'est le cas, ils optent logiquement pour une profession exercée par un proche (dont on a vu dans un chapitre antérieur combien la probabilité est élevée qu'elle soit aléatoire ou pénible). Comment donner à ces enfants des modèles alternatifs ?

Nous avons rencontré beaucoup d'enfants dont la capacité d'analyse indique clairement qu'ils pourraient effectuer des études supérieures, mais à propos desquels tout concorde par ailleurs à laisser croire qu'ils ne suivront certainement pas cette voie. Au sortir du primaire, les jeux sont faits pour la plupart d'entre eux.



6. Conséquences

Impact de la pauvreté, médiatisé par les variables de « modération » et les stratégies des enfants face à elle

L'analyse à laquelle nous aboutissons met en évidence l'importance cruciale de tous les facteurs annexes au pur phénomène de pauvreté : conditions dans lesquelles cette pauvreté intervient, caractéristiques de celle-ci, environnement direct de l'enfant, événements qui surviennent dans son parcours, stratégies que lui met en place, réponses de la société.

Le lecteur pourra donc être étonné à la lecture de ce chapitre consacré aux conséquences de la pauvreté s'il entend celle-ci dans une acception restrictive.

6.1. Conséquences psychologiques

6.1.1. Stigmates affectifs

Les ruptures affectives, à répétition dans la trajectoire de certains enfants, les fragilisent véritablement sur le plan affectif. Privé d'un parent ou d'un être très proche au départ, l'enfant développe comme nous l'avons vu des stratégies qui consistent à reporter sur autrui l'amour qu'ils ont à donner et à recevoir. Un mécanisme de surinvestissement (focalisation) sur certaines relations précises se met en place. Cela peut s'avérer désastreux si ces « substituts » (inévitavelmente moins intrinsèquement liés à la vie de l'enfant) viennent à disparaître.

Vivant dans un contexte parfois incertain, les enfants de milieux défavorisés s'évertuent à créer de nouveaux liens, à rencontrer de nouvelles personnes en qui placer leur confiance. Seulement, lorsque ces personnes –par exemple des intervenants sociaux ou des amis–devenues « repère », sortent de leur vie, ils ressentent un grand déchirement, un manque quasiment insurmontable.

Gisèle parle d'une stagiaire rencontrée dans l'institution qui l'accueille, avec qui elle s'entendait très bien, en qui elle avait confiance (chose rare de sa part). Elle avait inscrit son prénom au marqueur sur son bras. Quand au terme du stage cette personne est partie, Gisèle en était complètement déstabilisée.

6.1.2. Manque d'appétit pour la vie

Une part significative des enfants rencontrés aiment la vie, la croquent à pleines dents malgré les limites que la leur comporte. Nous tenons à le préciser. D'autres ont telle ou telle part de leur existence obscurcie par un manque, une frustration ou un sentiment d'injustice.



Ils composent avec ces difficultés et conservent de l'entrain dans la vie. Une troisième catégorie est négativement atteinte de façon plus « intégrale » par sa situation (et son parcours) de vie.

Parmi ceux qui subissent la pauvreté, les enfants les plus tristes sont indéniablement ceux qui sont placés en institution et/ou se trouvent séparés de leurs parents. La douleur qu'ils ressentent est en capacité d'avoir des conséquences psychologiques durables. Cela est encore amplifié lorsqu'ils ont subi de mauvais traitements et/ou ne jouissent plus de l'amour parental.

Florent est très marqué par le fait d'être placé en institution. Il dégage une vraie impression de désespoir.

Une jeune fille nous a confié son inclination pour la mort.

Confrontée très jeune à des situations de violence et de cruauté, Gisèle s'exprime au sujet de la mort. Elle avoue vouloir mourir. Dans ces cas, elle pense à sa famille, aux membres qu'elle aime et se convainc alors de rester en vie. Parmi les choses qu'elle déteste, qu'elle voudrait exclure de sa vie, se retrouve le sang qu'ont provoqué les traitements que lui a infligés sa mère. Elle en souffre. D'ailleurs, elle insiste de nombreuses fois sur le fait qu'elle ne pourra jamais lui pardonner de l'avoir maltraitée. Bien qu'attirée par la mort, elle souhaiterait de tout son cœur, voir disparaître les araignées et les serpents dont les venins sont mortels, car elle en a une grande phobie. Apparaît dans ses propos toute la complexité du rapport à la mort. Attirance et rejet. Envie de mourir, envie de vivre.

6.1.3. Intériorisation des responsabilités et faiblesse des ambitions

Une attitude très autocritique, voire une forme de dévalorisation personnelle anime certains enfants. Cela engendre chez eux une sorte de fatalisme.

Nathalie, un peu fataliste, justifie son caractère impulsif et coléreux en expliquant qu'elle est comme ça depuis qu'elle est toute petite. Sous-entendu : il est impossible pour elle de changer, d'évoluer, de contrôler ses humeurs.

Chez quelques uns, on assiste en effet à une intériorisation des causes de leurs difficultés.

Même si on peut voir de l'ironie dans son propos, pour n'avoir pas mis de mot de passe sur son ordinateur, François considère qu'il est responsable de la rencontre de sa maman avec son compagnon, qui est moins nanti ou en tout cas moins généreux envers la famille sur le plan matériel que ne l'était le précédent.

Lorsque Jordan évoque la violence qui règne dans sa famille élargie, il précise que cela est dû à leur « caractère », dont lui aussi est doté. Plusieurs enfants parlent d'ailleurs de leur « caractère de cochon ».

Les raisons de son placement, selon Florent, se rapportent à son comportement agressif :

« Moi à cause que je m'énerve tout le temps. Ben en fait, si je m'énerve, que je fais une bagarre, je dois doubler. (...) (Mon) comportement dans la cour... ».

Florent se considère comme responsable de son placement et de celui de ses frères et sœur. Il évoque des disputes avec les frères, les parents à propos de l'utilisation de la console Wii, etc. Sans nier l'incidence de ses stratégies comportementales



contreproductives, il est certain qu'il en développe une vision abusive (les parents peinent plus transversalement à faire face à leurs responsabilités).

De notre point de vue d'ailleurs, Florent est un des enfants les plus participatifs de son groupe, alors qu'en d'autres circonstances il se révèle difficile à gérer. Il parle volontiers de lui et de ses proches. Il aime aider et range le matériel avec nous en fin de séance.

C'est ce même Florent qui explique la très faible marge de manœuvre financière de ses parents par le fait qu'ils sont nombreux à la maison et que chacun, dont lui, consomme.

Agés d'une dizaine d'années, certains enfants pauvres (minoritaires, espérons-le) se considèrent déjà comme quasi définitivement perdants socialement.

On peut se demander si les discours ambiants (chez les parents, dans les organismes sociaux, dans l'enseignement, dans les médias, dans la cité, dans les discours politiques...) n'incitent pas les enfants à se considérer comme responsables de leur situation.

Globalement, les enfants rencontrés parlent peu spontanément de projets d'avenir, de métiers qu'ils aimeraient exercer par exemple. Ils se projettent relativement peu naturellement dans le futur, sinon en termes de rêves (devenir joueur de foot ou acteur, gagner au Lotto, etc.). Bien sûr, certains font exception à cette règle.

6.2. Conséquences cognitives

6.2.1. Faiblesse des capacités d'abstraction et de généralisation

Les attitudes et les propos développés par les enfants des groupes principal et témoin au cours des séances permettent d'avancer l'hypothèse inquiétante d'une aptitude moins développée chez les enfants pauvres à appréhender le monde en termes généraux et à conceptualiser les phénomènes qu'ils observent.

Martin (GT) prend une posture réflexive quant à la fonction que remplit son doudou, ce qui n'est pas le cas d'autres enfants rencontrés avec qui ce sujet a été abordé. Il parle en « on », théorisant ainsi la situation. Martin parle de son grand-père, mort quand il avait un an. A sa naissance, son grand-père lui a offert un doudou qu'il utilise encore maintenant. Son doudou le renvoie à une personne proche ; il évoque de la sorte le transfert qu'il opère sur cet objet.

« Parfois on parle avec notre doudou, mais en fait il ne parle pas, nous on croit qu'il parle, mais en fait c'est nous qui inventons les phrases dans notre tête. Et alors ça fait comme si on parlait avec eux. ». « Je dis tout. Pour nous c'est notre meilleur copain. On dit tout, nos sentiments, notre tête, on dit pourquoi on se sent mal. Tout ce qu'on a envie de dire ».

La culture générale distingue aussi les deux catégories d'enfants interviewés. Beaucoup d'enfants défavorisés ont l'habitude d'adopter une posture réflexive. Mais, ils semblent davantage analyser leur vécu, les relations qu'ils entretiennent entre eux, plutôt que des phénomènes ou événements (historiques, d'actualité, etc.) qui ne les concernent pas directement. Les enfants non touchés par la pauvreté semblent avoir plus de disponibilité



d'esprit et d' « entraînement » pour s'interroger sur le monde de manière plus « englobante », au-delà de leur propre personne (et des personnes proches).

Si cette hypothèse interprétative est fondée, cette faiblesse en termes de capacités de théorisation, de conceptualisation, constitue un handicap sérieux pour un développement optimal de l'enfant.

On peut en effet se référer au concept de *capacités* développé par Amartya Sen. Il renvoie à des « capacités » qui, quant elles sont présentes, permettent à l'individu d'exploiter les ressources à sa disposition et de développer de nouvelles capacités.

On peut donc craindre que certains enfants en situation de pauvreté ne soient pas autant aptes que d'autres à valoriser des ressources (scolaires ou autres) mises à leur disposition, et ce car ils ne peuvent s'appuyer sur des capacités fondamentales dont le développement a été entravé chez eux.

Par exemple, une mauvaise ou bonne notion du temps et/ou de l'espace va déterminer la manière dont les enfants sont au monde, le perçoivent.

6.2.2. Difficultés ou incapacité à se positionner dans le temps

L'échange ci-dessous illustre la confusion d'Akim en ce qui concerne la notion du temps. Son rapport au temps est carrément chaotique. Il n'arrive ni à se situer sur une ligne chronologique ni à se créer des repères temporels qui lui permettraient de mieux s'y situer. Cette représentation influence très certainement ses pensées et sa capacité à comprendre les choses. Peut-être cela renvoie-t-il à des épreuves dures qu'il a traversées et/ou à un déficit éducatif.

Akim : « Hier Michael Jackson, il était mort »

« Tu étais triste quand il [Michael Jackson] est mort, l'année dernière ? »

Akim : « Je n'étais pas encore né »

Amed : « T'es un vrai con ! »

Ce cas est bien entendu particulier, mais dans l'ensemble, les récits des enfants sont assez peu émaillés de repères chronologiques ; certains sont relativement confus à propos des dates, de l'âge qu'ils avaient lors de tel événement. L'enchaînement des périodes n'apparaît pas toujours clairement. Il en va de même des durées (une semaine, une année). Non qu'ils soient incapables de réfléchir en termes de temporalité, mais cette dimension ne semble pas essentielle dans leur schéma de pensée. Cette observation concerne surtout les petits, mais pas exclusivement.

Si nous nous permettons d'avancer cette interprétation, c'est en raison du contraste marqué, concernant cet aspect, entre les groupes d'enfants pauvres rencontrés et ceux qui font office de témoin.

Martin connaît très précisément l'âge de son chat : il l'a depuis trois ans et il l'a eu à six semaines. Il raconte qu'avant cela il avait un autre chat, âgé de 17 ans (enterré dans son jardin) : cet exemple montre une aisance avec la notion du temps, qu'il mobilise spontanément. Il arrive précisément à exprimer certains repères chronologiques qui vont au-delà de sa naissance.



Comme explication, on peut avancer que la vie de ces enfants est davantage séquencée (rythme journalier, rythme hebdomadaire...) par des activités que ne l'est celle des enfants précarisés. Une partie de ceux-ci a, en outre, à subir davantage de variations de leur contexte de vie (déménagements, modifications de la composition familiale...) qui viennent briser la linéarité temporelle.

Les enfants de milieu favorisé parlent de leurs horaires pour aller dormir, qui diffèrent en fonction du fait qu'ils ont école ou pas le lendemain. En grandissant, ils peuvent aller dormir plus tard. Des enfants du groupe cible disent aussi qu'ils se couchent plus tôt en semaine que le week-end, mais ne citent pas d'heure fixe pour le coucher.

6.2.3. Représentation peu élaborée de l'espace

Le même type d'écart se manifeste entre enfants pauvres et enfants plus aisés en ce qui concerne l'espace.

Les seconds parviennent généralement à décrire un espace qu'ils connaissent sans aucun souci. Ils ont une vision claire de la géographie de leur quartier, et au-delà. Beaucoup d'enfants précarisés ne sont pas aussi précis dans leurs explications. Leurs représentations de l'espace paraissent plus floues que celles des enfants nantis, qui appréhendent leur environnement de manière bien cohérente.

La quasi-totalité des enfants du groupe témoin sont inscrits à minimum une activité régulière dans une association ou un club. Un apport parmi d'autres de ces activités, c'est la découverte d'autres personnes, la connaissance d'autres espaces géographiques (endroits où se déroulent les activités). L'accès nettement plus réduit des enfants pauvres à de tels services (pour la plupart payants et culturellement marqués) les prive de ce bénéfice.

Toujours au plan géographique, le niveau des connaissances relatives aux pays étrangers paraît supérieur au sein du groupe témoin. Ces connaissances sont à imputer à une éducation favorisant l'ouverture sur le monde et non à mettre en rapport avec les destinations de vacances ou l'origine de la famille.

Pour reprendre l'exemple de Martin et son chat : le garçon nous informe des origines de son chat : égyptien et birman. Les enfants du groupe principal de l'étude n'évoquent pas de manière aussi précise la provenance de leurs animaux domestiques, pourtant si chers à leur cœur.

6.2.4. Troubles du comportement et problèmes cognitifs

Des enfants déjà âgés avouent faire pipi au lit régulièrement.

Nathalie a pris l'enregistreur pour y laisser un secret. Consciente que c'est étrange pour un enfant de 10 ans, elle avoue faire pipi au lit presque tous les jours, excepté lorsqu'elle est chez sa mamie ou sa maman. Ca arrive donc uniquement dans le centre d'hébergement où elle loge. Lucide quant à la situation, elle explique qu'elle a déjà vu quelqu'un pour tenter de se faire soigner. Elle affirme qu'elle voudrait que ça s'arrête (chose à dessiner sur



le rond !). Elle souffre de cette situation. Elle n'en comprend pas les raisons. Cela engendre une gêne vis-à-vis des autres.

Un autre enfant, Adrien, fait également encore pipi au lit : il a un lit de rechange quand ça arrive :

« Il y a deux lits. Non il y en a trois, il y en a un pour les invités et surtout quand je fais pipi au lit. Soit je dors dans le lit de mon frère aîné, soit je dors dans l'autre lit. On a mis un anti pipi au lit ».

Un autre témoin de son problème de mémoire et d'organisation de la pensée.

Au début de l'animation, Dominique déclare qu'il a un problème de mémoire, qu'il ne parvient plus depuis un certain temps à se souvenir des choses et des personnes :

« Parce qu'en fait, je ne peux pas retenir les personnes que je vois. »

Dominique désirerait changer de comportements et d'attitudes. Il souhaiterait être à nouveau plus « ordonné », pour lui-même mais aussi pour ses parents qui seraient de la sorte fiers de lui.

« Redevenir ordonné pour que mes parents soient contents de moi. Je n'arrive pas à être ordonné. A un moment j'ai eu un choc, alors j'ai arrêté d'être ordonné. Je ne me souviens plus, mais à un moment je parlais, je ne faisais pas de disputes et tout ça, j'étudiais des fois et à un moment, j'ai tout arrêté, j'ai tout vidé dans ma tête. Je suis devenu désordonné. Avant, j'avais une bonne mémoire et maintenant, j'en ai une mauvaise. J'oublie presque tout le temps. J'ai changé le jour de mon anniversaire, je crois, quand j'avais 5 ou 6 ans. J'ai commencé à devenir désordonné. »

Plusieurs enfants rencontrés souffrent à l'évidence de troubles attentionnels sérieux.

Charles est intenable durant nos rencontres. Il se concentre très difficilement, fait du bruit constamment, se déplace sans cesse. Durant une dizaine de minutes, il déblatère des propos incohérents dans l'enregistreur, empêchant celui-ci de capter les échanges entre les autres enfants. Il ne comprend manifestement guère les consignes que nous donnons durant l'animation. Sans être spécialiste, on est incité à le considérer comme un enfant hyperactif.

Sans qu'ils soient si peu « accessibles », deux enfants de l'école des devoirs sont également peu maîtrisables en vue d'échanges sereins. Roberto s'exprime avec difficulté ; nous songeons au départ que c'est dû à une faible maîtrise du français mais apprenons que c'est dû à un problème cognitif. Il participe néanmoins à certains moments, puis se retire dès qu'il en a assez. Entre-temps, il ne cesse de se chamailler avec d'autres.

Moumine ne dit pas un mot durant la séance et se montre très agité ; il disparaît prématurément de la salle.

Akim est confus et semble perdu quand il s'agit de mobiliser des repères temporels ou spatiaux.

Il est clair que notre dispositif d'enquête (faisant appel aux contributions des jeunes sujets uniquement) ne permet pas de percer la carapace de tels enfants, dont le vécu restera pour nous un mystère. De ce fait, il serait très hasardeux d'avancer à leur propos des hypothèses concernant les variables qui infléchissent leur devenir et notamment aboutissent aux difficultés cognitives qu'ils rencontrent. Quelles dispositions conviendrait-il de mettre en place pour entendre et prendre en compte le point de vue d'enfants ainsi retranchés dans ce type d'état psychologique ?



6.3. Conséquences sociales

6.3.1. Perte de confiance dans les institutions sociales

Les enfants placés en centre d'hébergement semblent faire un amalgame entre ce qui est du ressort des intervenants sociaux (éducateurs, direction) et du ressort des instances décisionnelles (juges, SPJ). On peut comprendre cette vision peu claire vu la complexité de leur situation juridique. On rappellera ici l'importance et la difficulté de mettre à disposition des enfants une information précise, abordable et mesurée les concernant.

Parfois, une impression de manigance ou de mauvaise volonté est ressentie par certains enfants quant à leur placement. Ils ont le sentiment qu'on ne veut pas qu'ils s'en aillent ; ils se sentent, en quelque sorte, prisonniers. Cela est peut-être dû à des décisions incertaines, à des éventualités qu'ils entendent (car ils les souhaitent tellement) comme des certitudes. S'ensuivent la déception et le reproche.

Dans la famille de Florent, trois des enfants passent le week-end en famille puis rentrent « à l'internat ». Florent a très envie de quitter l'institution dans laquelle il réside en semaine :

« Et vous vous amusez bien à l'internat ? »

« A l'internat ?? »

« T'es content d'y être ? »

« Non pas trop. Parce que ça commence à (?). On dit qu'on va venir me chercher, que je ne dois pas être ici mais... »

Il explique qu'il a proposé de quitter l'internat pour revenir à la maison et pouvoir aider sa maman, soit dans le ménage soit en s'occupant du bébé. Suivant un argumentaire bien élaboré, il explique qu'un de ses frères, beaucoup plus jeune, est colérique, et qu'il faudrait soulager sa mère. Il raconte que cette dernière a intercédé en ce sens, mais que le SPJ n'est pas d'accord.

« Ils disent que si je rentre, je vais recommencer mes colères. »

Sa petite sœur aussi préférerait rentrer à la maison, « parce qu'il y en a qui mentent à l'internat. » Le frère, par contre, dit que ça lui convient.

6.3.2. Construction d'une inadéquation au système scolaire

Pour certains enfants, l'école apparaît comme un lieu agréable où l'on rencontre ses amis, où l'on apprend des choses ; les relations avec les enseignants ne sont pas mauvaises. Il convient de le dire !

Mais l'école fait office de repoussoir pour nombre d'enfants. Pour certains, c'est la contrainte, l'obligation de travailler qui est mise en avant.

« J'aime pas l'école ».



Parfois, notamment pour certains enfants plus âgés, c'est un problème plus sérieux. Il semble que les éléments sont réunis pour que se mette en place au fil du temps une radicalisation des rapports tendus avec l'institution et les acteurs scolaires. Cette tendance est à mettre sur le compte de leur attitude « rebelle », mais pas exclusivement selon nous.

Manifestement, certains enfants sont perçus comme « élèves à problèmes », c'est-à-dire déviants. On peut avancer que le mécanisme à l'œuvre s'approche de celui décrit par Becker et les interactionnistes dès les années soixante. Ceux-ci ont montré que le processus est double. En effet, se combinent d'une part la définition sociale d'actes considérés comme déviants, répréhensibles, et d'autre part l'imputation de l'étiquette de déviant à des acteurs à l'occasion d'une interaction sociale²⁰. Quand celle-ci aboutit à ce que l'image négative de déviant colle à la peau des enfants pauvres, ces derniers sont donc, selon la terminologie de Becker, « accusés à tort » ou « pleinement déviants ». Et ce selon les circonstances, suivant qu'ils respectent ou non les règlements en vigueur à l'école. Lorsqu'ils s'estiment « accusés à tort », un sentiment d'injustice les envahit. Cette analyse a le mérite d'intégrer leurs propres comportements comme des facteurs incontournables, mais elle indique qu'ils sont loin de tout expliquer.

Certains enfants se dépeignent clairement comme en conflit constant avec les encadrants à l'école. Cette situation donne lieu à des scènes au cours desquelles on en arrive à devoir les contenir physiquement.

Jordan qualifie de « très mauvais » les rapports qu'il a eus avec les enseignants en primaire. Dans l'ensemble en tout cas. Il relate des épisodes où ceux-ci devaient le maîtriser et dit que l'un d'eux a déjà voulu le gifler. Il aurait alors menacé l'instituteur de lui lancer un banc, et ce en le tutoyant.

« Impossible comme je suis, que ce soit un adulte ou un enfant devant moi, je ne reculerai pas ! ».

Ils parlent de tensions très fortes entre eux et les enseignants, qu'ils contribuent eux-mêmes à provoquer ou accentuer. Ils relatent que certains enseignants en sont venus aux mains avec eux. Les récits restent cependant assez confus sur les gestes reprochés (fessées...) et sur la part de responsabilité qui leur revient à eux.

Au courant de leurs droits (« Ils ne peuvent pas lever la main sur nous »), ils sont parfois prêts à user de cet « avantage » sur les profs en les provoquant ouvertement.

Certains se seraient fait insulter par des enseignants et cela les révolte.

« Gamin de merde ou quelque chose sur ma mère, quoi... Ca veut dire que j'ai pas d'éducation ! Alors là, je rentre dans une colère pas possible ! »

Pour eux, les vrais « gamins de merde », c'est les fameux « barakis » de la cité, qui eux manquent vraiment d'éducation.

²⁰ Depuis le sociologue Howard S. Becker, la théorie interactionniste de la déviance conçoit celle-ci non pas comme le fruit de facteurs sociaux pesant sur l'individu, mais bien comme le résultat d'un double processus. *Primo*, les actes doivent être socialement définis comme déviants (suite à l'action historique de groupes de pression appelés « entrepreneurs de morale »). *Secundo*, il faut que l'acteur entreprenant une action déviante soit étiqueté comme tel lors d'une interaction sociale. Le processus d'étiquetage répond à des logiques sociales ; il y a dès lors plus de probabilité pour certains acteurs que pour d'autres d'être définis comme délinquants (par exemple, des études montrent que la police se comporte de manière différente avec les consommateurs de stupéfiants selon le milieu social auquel ils appartiennent).

Howard S. BECKER, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, trad. fr. 1985 (1ère éd. 1963)



Certains enseignants sont dès lors pris en grippe.

« Ouais, la nôtre c'est une chanteuse (...) On l'appelle « la blonde ». Quand elle m'embête j'l'appelle la blondasse... Mais j'lui dis pas en pleine figure hein ».

Madame André fait office de véritable épouvantail pour un groupe d'enfants :

« Elle est trop sévère, je trouve, moi ». (Au réfectoire, ils lancent du riz, des sets de table, les pruneaux des lapins, catapultent de la purée, etc., et se font alors sermonner, ce qui leur paraît compréhensible. Mais :) « Parfois elle nous engueule qu'on fait rien. Après elle dit « oh pardon » parce qu'elle a peur. C'est vrai en plus ». « Elle n'arrête pas de gueuler ».

D'autres enseignants sont « plus gentils » :

« Moi au moins ma madame, elle nous traite pas de mongoles ; elle nous jette pas des marqueurs à la tête... »

Les enfants rencontrés, fréquentant tous l'école primaire, n'ont globalement guère évoqué de retard scolaire ou de difficultés d'apprentissage lourdes. Cela ne veut pas dire qu'ils sont absents de ce panel. Il est évident que les enfants concernés par les troubles attentionnels décrits plus haut ont peu de chance de poursuivre un cursus sans accroc. Et d'autres ont vraisemblablement vu leurs échecs ou ne se sont pas étendus sur la question. Ceux qui ont parlé spontanément de ces aspects l'ont généralement fait pour souligner leur réussite.

Tara explique qu'elle a « bien réussi calcul et les heures ».

Brandon : « A l'école, quand c'est facile j'adore et quand c'est difficile, je n'aime pas. (...) La lecture, je ne comprends pas. Je suis en première année. »

Les parcours scolaires problématiques deviennent sans doute plus fragants dans l'enseignement secondaire.

Akim, par exemple, est maladroitement entouré en vue de réussir des études.

Akim : « Parfois, je triche, dans le téléphone de ma maman ».

6.3.3. Radicalisation de classe ou communautaire

Il n'y a pas qu'aux enseignants que les enfants pauvres les plus révoltés s'opposent dans l'enceinte scolaire. C'est aussi le cas avec les autres élèves. On assiste à une véritable dichotomie « nous / eux ».

Jordan concernant le climat à l'école avec les autres élèves :

« Disputes, disputes et encore disputes. Y a moi et mes potes (une vingtaine), et puis y a les autres. »

« C'est qui les autres ? Tes ennemis à l'école, c'est qui ? »

« Ouffi ! Y en a plein. Toute l'école sauf mes potes (une vingtaine). (...) Parce que nous on a notre caractère bien à nous et on sait se supporter. Les autres, ils nous supportent pas : on est cherché misère, on est ci, on est là... Les autres, ils sont plus « Moi... », petits péteux et tout. C'est genre : « Moi je ne vis pas dans une maison sociale ». Je leur ai dit : « Je vous emmerde tous l'un après l'autre ».

Jordan à propos de ce qui différencie les deux catégories d'enfants :



« Nous on est plus particuliers. C'est pas euh « ouais, regarde j'ai une nouvelle blouse euh... ». Eux, c'est plus euh mode... Nous on discute plus des conneries qu'on a faites, etc. (...) Eux, c'est « JBC, 80 euros... » ».

On obtient une confirmation de ce clivage par « effet négatif » auprès de certains enfants du groupe témoin, qui eux dénoncent ceux « qui ennuient tout le monde ».

Le clivage social se situe à un autre échelon dans le groupe témoin des environs de Bruxelles : quand ils parlent d'élèves « qui ont des sous », les enfants se réfèrent avec une pointe de critique à des personnes de milieu très élevé.

Partout la « hiérarchie » sociale détermine considérablement les rapports entre élèves.

Tout porte les enfants approchés via cette étude à vivre leur vie sociale selon cette logique d'opposition de classes. Ils recherchent des amis leur ressemblant et gravitent par élection dans des réseaux sociaux homogènes (cf. phénomène de « ségrégation » consentie exposé supra). De leur côté, les « autres », les classes moyenne et bourgeoise, font de même.



III. Portraits contrastés d'enfants

Les portraits ci-dessous sont des idéaux-types élaborés à partir des observations empiriques de l'étude. Chacun d'eux se nourrit de l'expérience de vie et des caractéristiques de plusieurs enfants participants pour lesquels le schéma d'analyse converge en certains points. Bien entendu, aucun des enfants rencontrés ne correspond pleinement à un de ces modèles.

Ces portraits doivent aider à mettre en évidence l'impact de la pauvreté sur le bien-être, le développement et les perspectives d'avenir des enfants entre 6 et 12 ans en fonction de facteurs qui tendent à renforcer ou à adoucir cet impact. Certains de ces facteurs méritent de faire l'objet d'une attention particulière étant donné que les politiques publiques sont en mesure d'agir sur eux.

Chaque portrait permet d'incarner un individu type, cohérent, pour lequel des solutions à caractère spécifique devraient être déployées : pour prévenir à l'avenir les carences et les troubles qui les affectent, pour enrayer ceux-ci dès lors qu'ils ne peuvent être évités, et pour offrir un tremplin à leurs ressources personnelles.

Le descriptif de chaque portrait est assez sommaire ; le lecteur se reportera aux chapitres et paragraphes du rapport qui développent les aspects constitutifs du portrait-type.



1. L'enfant caïd

Garçon

Vécu de la pauvreté

Habitat en cité sociale

Bagarres dans l'entourage

Faibles insertions dans des structures extra scolaires

Faible encadrement scolaire

Livré à lui-même

Soutien à la maman

Contexte / Conditions

Famille recomposée

Père absent

Un seul revenu dans la famille

Tensions et alcool dans le ménage

Bande de copains dans le quartier

Stratégies

Leader, séducteur

Forte tête, bagarreur

Attachement aux frères et soeurs

Protecteur envers ses camarades plus fragiles

Revendicatif

Conflits à l'école

Développement de certaines formes d'autonomie

Stratégies de distinction dans le milieu de vie

Conséquences

Essentiellement sociales

Rejet des institutions

Mauvais rapport à l'école

Radicalisation de classe

Prénoms associés

Jordan, Jess, Nathalie, Amed, Kossi

Enjeu

Il s'agit de parvenir à lui proposer des lieux, des projets dans lesquels il puisse investir ses nombreuses ressources, de le réconcilier avec l'école, de lui montrer pour ce faire du respect, d'écouter ce qu'il a à dire.



2. L'enfant écorché

Garçon

Vécu de la pauvreté

Dénuement

Brisure affective

Eventuellement mauvais traitements parentaux

Soutien aux parents

Placement

Contexte / Conditions

Toxicomanie ou grande inadaptation sociale des parents

Pauvreté transmise

Parents sans emploi

Faiblesse du réseau d'amis

Stratégies

Agressivité, colères

Problèmes de maîtrise de soi

Problèmes de comportement

Repli sur soi

Gestion hyper émotionnelle des relations humaines

Ajustement des besoins au strict nécessaire

Espoir d'un coup du hasard favorable

Conséquences

Triste, fragilisé sur le plan émotionnel, voire abîmé

Intériorisation des responsabilités de sa situation

Manque d'appétit pour la vie

Sentiment d'impuissance

Faiblesse des capacités d'abstraction

Décrochage scolaire

Prénoms associés

Florent, Gisèle

Enjeu

Il s'agit de lui permettre d'éviter une rupture du lien familial, d'aider ses parents à assumer leur vie et à l'assumer lui, de lui procurer des espaces / des parenthèses pour qu'il puisse faire des expériences positives, de prendre en compte son point de vue pour les décisions qui concernent sa vie, de le revaloriser.



3. L'enfant ambitieux

Fille

Vécu de la pauvreté

Dénuement matériel

Restrictions dans l'accès aux biens et services

Recherche d'activités extra scolaires abordables

Contexte / Conditions

Migration récente

Parents ne parlant pas le français

Parents en quête d'emploi et de statut

Mère active

Certitudes de l'amour parental

Petit cercle d'amis

Stratégies

Intérêt pour la culture

Sérieux scolaire

Prise de responsabilités

Projet d'études

Faible perméabilité à l'influence des autres

Affirmation / riposte quand c'est nécessaire

Conséquences

Effort pour maintenir l'accroche scolaire

Projet d'études

Perspectives ouvertes

Prénoms associés

Clara, Tulin

Enjeu

Il s'agit de lui donner toutes les chances de transformer ses aspirations en réalités, de lui donner pour cela accès à des lieux et milieux propices, de soutenir financièrement ses études, d'aider aussi ses parents à s'installer dans la vie.



4. L'enfant bon camarade

Fille

Vécu de la pauvreté

Pas de vécu très lourd
Accès à l'essentiel assuré par les parents
Cadre de vie qui convient à un enfant
Peu d'insertions dans un cadre collectif extrascolaire
Cas malheureux dans l'entourage (maladie, violence)

Contexte / Conditions

Un des parents travaille
Certitude de l'amour parental
Bon climat familial malgré des accidents de parcours
Identité forte
Appartenance à un groupe d'amis
Un peu tête de turc des autres

Stratégies

Grand attachement aux proches
Amour des animaux
Sérénité, approche philosophe, bon sens
Jovialité
Solidarité avec les copains

Conséquences

Souffre de complexes mais les gère
Encaisse aisément
Ecole lui renvoyant une image de soi peu favorable
Reste en demi-teinte : pas de révolte / pas de projet d'ascension sociale
Absence d'ambition personnelle

Prénoms associés

Mélissa, Emily

Enjeu

Il s'agit de lui donner confiance en lui, de l'accompagner vers un dépassement de soi, de veiller à la stabilité de son environnement, de le protéger de facteurs extérieurs qui pourraient lui nuire, d'inviter l'école à développer ses atouts.



5. L'enfant à fleur de peau

Plus jeune

Vécu de la pauvreté

Expériences dramatiques

Efforts matériels au quotidien

Discontinuité des lieux de vie

Logement inapproprié

Contexte / Conditions

Un seul parent présent

Maladie d'un parent

Solitude enfantine

Stratégies

Attachement aux parents

Recherche de liens affectifs alternatifs

Besoin d'attirer l'attention quitte à apitoyer

Rêve, évasion, croyances

Conséquences

Réservé voir effacé, timide

Emotivité, sensibilité

Besoin d'être protégé, rassuré

Prénoms associés

Julie, Amanda, Waldo, Tara, Brandon, Simon, Elda

Enjeu

Il s'agit de l'entourer, de lui montrer des signes positifs qui puissent lui faire prendre confiance dans le monde, de lui garantir des repères stables, de l'écouter et de le mobiliser dans des actions, de lui permettre de grandir dans un environnement sain (matériellement et humainement), de veiller au bon développement de ses capacités.



6. L'enfant troublé

Plus jeune / garçon

Difficilement accessible !

Vécu de la pauvreté

Traumatisme important

Faibles ressources des parents (économiques, sociales, psychologiques)

Mauvaise expérience scolaire

Contexte / Conditions

Famille ?

Habitat ?

Impossibilité (ou grande difficulté) de s'insérer dans des activités collectives

Stratégies

Exubérance

Alternance ouvert / fermé envers les autres

Dit et montre peu de lui, de par son comportement

Conséquences

Faible capacité de concentration

Troubles attentionnels / comportementaux / cognitifs

Inadaptation scolaire

Avenir sombre

Prénoms associés

Charles, Akim, Roberto, Ana

Enjeu

Il s'agit de lui éviter si possible cet état, de soutenir précocement ses parents pour ce faire, de lui proposer un accompagnement sur mesure et gratuit pour lui permettre de résoudre ses problèmes, de lui offrir de la stabilité, de l'aborder posément dans ses différentes sphères de vie.



IV. Conclusions et recommandations

7. Conclusions

Parmi ses propositions prioritaires, le *Plan fédéral de Lutte contre la Pauvreté* intègre la suivante : « Etudier pour mieux comprendre le phénomène de la pauvreté chez les enfants. » Ce rapport a pour ambition de contribuer à éclairer ce phénomène. Sa spécificité est de reposer exclusivement sur les apports des enfants (verbaux et non verbaux). Cela fait son intérêt mais aussi sa limite. En effet, il ne livre pas un diagnostic portant sur l'ensemble des dimensions de la problématique. L'exhaustivité est loin d'être atteinte puisque une « sélection » des éléments à mettre en lumière s'est opérée par l'accent mis ou non par les enfants sur des aspects de leur vie. Il y a donc des zones qui peuvent paraître passées sous silence ; cela s'explique par leur non prévalence au niveau des discours et attitudes des enfants.

Nous n'avons pas pu aborder frontalement la question de la pauvreté. Ce n'est bien souvent que de façon indirecte que les témoignages sur le vécu lié à cet état ont été recueillis. Le postulat de départ selon lequel chaque enfant rencontré est concerné par le phénomène nous a amenés à repérer, autant que faire se peut, dans ses attitudes et dans ses propos, les indices de cette situation et de sa façon personnelle d'y faire face.

Regroupés selon des catégories émergentes, les éléments pertinents ont été organisés selon un schéma théorique interprétatif.

On pourrait mettre davantage en perspective nos résultats avec les enseignements d'autres recherches. Ce travail n'était pas spécifiquement intégré à nos objectifs. Nous ne doutons pas que les lecteurs experts établiront les liens utiles. Toutefois, il nous semblait important de confronter certaines de nos analyses aux conclusions du récent rapport du Délégué général de la Communauté française aux Droits de l'Enfant, *Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles* (2009).

Il va sans dire que les vécus décrits, les stratégies identifiées et les conséquences exposées dans ce rapport ne concernent pas chaque enfant pauvre, fort heureusement. Mais tous sont touchés par l'un ou l'autre d'entre eux, et fréquemment par la combinaison de quelques uns.

Ces enfants, pour la grande majorité, ne se conçoivent pas comme « pauvres ». La connotation du terme est tellement forte qu'ils ne se l'appliquent pas à eux-mêmes.

Pourtant, tous les niveaux de la pyramide des besoins de Maslow²¹ comme toutes les dimensions identifiées dans les recherches consacrées au bien-être des enfants sont altérés

²¹ 1) physiologiques, 2) de sécurité, 3) d'appartenance sociale, 4) d'estime de soi, 5) de réalisation de soi.



par l'état de pauvreté. De même, plusieurs Droits de l'Enfant contenus dans la Convention internationale ne sont pas respectés.

La pauvreté prive les enfants d'une part significative de l'insouciance à laquelle ils ont droit. Le sentiment de responsabilité par rapport à la réalité de leur famille est présent chez eux.

C'est la précarité et l'insécurité affectives qui occasionnent les effets les plus déplorables sur les enfants en pauvreté. Lorsqu'il n'y a pas de séparation avec les parents (divorce, placement en institution, etc.) et que ceux-ci sont en mesure d'entourer leurs enfants d'affection, les conséquences de la mauvaise situation socioéconomique sont tempérées.

Des abondants échanges suscités avec les enfants, il ressort aussi que ce ne sont pas tant les restrictions ou les privations matérielles qui les affectent (du moins consciemment) que les stigmates sociaux qui peuvent jalonner les diverses dimensions de leur existence. Les rapports sociaux sont âpres pour eux.

L'état de pauvreté a des conséquences psychologiques, cognitives et sociales sur les enfants.

Ils deviennent souvent des êtres radicaux dans leurs ressentis ; ils éprouvent des difficultés à relativiser et à prendre de la distance. Si une frange limitée est durement atteinte au plan affectif, la plupart est fataliste dans son rapport à la vie.

Ces 6-12 ans paraissent freinés dans leur conceptualisation du monde en dehors de leur propre histoire personnelle. L'espace-temps est plutôt confus et il leur est plus difficile qu'à d'autres de profiter des moyens éducatifs existants. Les troubles comportementaux affectent plus fréquemment cette catégorie d'enfants.

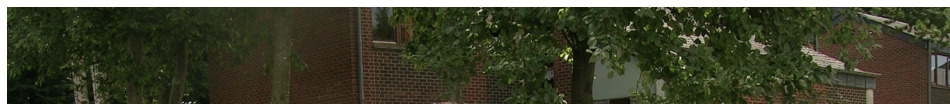
L'estime de soi détériorée, les clivages de classe, le repli social ou communautaire, ou encore le rejet du système, sont des conséquences de l'état de pauvreté observées chez certains enfants, même s'il semble que c'est avec une intensité moindre que ce que l'on note dans le chef des adultes. Il est encore possible d'agir auprès d'eux pour préserver un rapport positif à la société.

En réalité, les enfants pauvres développent des ressources spécifiques et précieuses sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour les accompagner vers un avenir plus serein : sens de la justice, sens de la solidarité, autonomie et maturité, conscience du coût des choses, adaptabilité, audace, gestion du risque... Même s'il ne sont pas en position d'en prendre l'initiative, ils sont majoritairement aptes à s'impliquer sérieusement dans des projets et à collaborer avec des adultes, comme le prouve la réussite de nos rencontres qualitatives.

Vu l'approche générale qui leur a été annoncée (bien-être des enfants qui connaissent des conditions de vie variées), l'organisation du feed back aux enfants participants devra être subtile. Il s'agira de leur montrer l'aboutissement de leur contribution à notre recherche sans leur infliger le stigmate de l'identité de pauvre (qu'ils associent généralement à d'autres réalités que les leurs). Il conviendra en tout cas de leur permettre de constater que des acteurs et des décideurs prennent la peine de s'approprier leur apport pour infléchir l'action publique en leur faveur.



8. Recommandations



Pour que la réalité subjective des enfants pauvres soit davantage prise en compte dans l'action publique qui leur est destinée



8.1. Ambition et limites des propositions

Cette dernière partie n'a pas la prétention d'avancer des propositions d'actions forcément novatrices, mais bien qui paraissent pertinentes à mener vu les résultats de l'étude. Etude, rappelons-le, fondée sur les contributions des enfants eux-mêmes.

Ces recommandations sont de niveaux divers (d'options générales à des mesures concrètes) et demeurent relativement « naïves ». De fait, formulées à partir des constats empiriques tirés de l'étude, elles ne s'appuient pas sur les dispositions existantes ; elles ne tiennent guère compte de l'état du débat politique actuel dans les matières concernées.

Sélectionner certaines de ces pistes (qui intègrent déjà quelques idées du Comité d'Accompagnement) et les affiner est du ressort du commanditaire de ce rapport, ainsi que des observateurs et acteurs des secteurs concernés. Ils les confronteront aux propositions et revendications énoncées par d'autres rapports ou acteurs sociaux, de sorte à identifier les convergences devant aboutir à des priorités.

La finalité générale est d'aider les enfants subissant la pauvreté à (re)tisser des liens positifs avec eux-mêmes, avec les autres et avec la société.



8.2. Remarque liminaire

Faut-il préciser la nécessité de changements macroéconomiques et macro sociaux pour enrayer la pauvreté (infantile) ? Il va de soi que la mise en œuvre des mesures suggérées en point d'orgue de ce rapport ne pourrait suffire à enrayer le phénomène. Pour atteindre un tel but, seraient nécessaires la réduction des inégalités sociales par une autre politique de répartition des richesses, de vraies possibilités d'emploi et d'accès à des ressources dignes pour tous, la revalorisation de l'éducation et de l'instruction (vecteur de prospérité et de dignité) pour chaque citoyen(ne).

Cette réserve étant exprimée, il n'en apparaît pas moins que de nombreux chantiers peuvent être entrepris en Communauté française (ou à l'échelon belge) pour progresser concrètement et dès à présent dans le sens qui nous intéresse dans la continuité de cette étude.

8.3. Public cible des actions à mener

Si l'on veut éviter à un enfant de connaître la pauvreté, il faut agir auprès des futurs et jeunes parents ainsi que de leur entourage social (personnes et institutions). Pour reprendre la terminologie de notre cadre d'analyse, il faut infléchir les « conditions causales » du phénomène.

Si l'on n'a pu l'éviter mais que l'on veut atténuer les effets de la pauvreté infantile, il convient d'agir auprès des parents, des enfants et de leur entourage social (personnes et institutions). Ici le but est d'infléchir le « contexte » et les « conditions d'intervention » du phénomène et, partant, les « stratégies » que les enfants développent.

On le voit, lutter contre la pauvreté des enfants ne sous-entend pas exclusivement des mesures ciblant leur « échelon », loin s'en faut. Agir en faveur des adultes en pauvreté, c'est aussi agir pour leurs enfants. Et l'enjeu ne se situe pas qu'au niveau du confort matériel. Que leurs parents se sentent bien (psychologiquement, affectivement, financièrement...) est absolument indispensable pour que les enfants soient épanouis.

Le rapport du Délégué général aux Droits de l'Enfant consacré à la pauvreté contient un axe de recommandation « Soutien aux parents ». La présente étude, qui a donné exclusivement la parole aux enfants, confirme sa pertinence.

Les parents pauvres, en plus des difficultés économiques et sociales qu'ils affrontent, doivent en effet relever la gageure d'apporter des réponses éducatives portant sur des aspects très divers (alimentation, gestion du rapport à l'autre, scolarité, etc.) à des enfants eux-mêmes troublés par la situation qu'ils vivent.

8.4. Solutions différenciées selon les types de pauvreté

Les pistes que nous envisageons sont sensées lutter contre différents types de pauvreté vécus par les 6-12 ans en Communauté française.

Chaque visage de la pauvreté appelle des orientations spécifiques. Par définition, agir sur le présent des enfants pour améliorer leur devenir, c'est lutter contre la pauvreté transmise. C'est véritablement une forme de pauvreté sur laquelle le politique peut agir en ciblant les plus jeunes. Une politique favorisant l'évolution des mentalités pour un mieux vivre ensemble



et une diminution des discriminations sociales doit quant à elle limiter l'exclusion sociale et économique de groupes minoritaires. Une politique d'accueil permettant aux migrants et à leurs enfants d'exploiter leur potentiel (marché de l'emploi, études) est de nature à réduire la pauvreté qui touche les populations étrangères. Développer le maillage des services de première ligne est pertinent pour limiter la pauvreté conséquence d'un « décrochage » social...

8.5. Axes de travail par compétences publiques

La pauvreté est un problème à aborder de manière systémique ; les solutions à y apporter requièrent de la transversalité.

Il convient d'éviter de confier exclusivement à l'Action sociale et à des politiques « différenciées » le soin de lutter contre la pauvreté des enfants. L'ensemble des matières personnalisables sont concernées, et pas exclusivement elles.

La gageure n'est pas de renflouer l'enveloppe du social mais bien de faire évoluer l'ensemble des politiques structurelles vers une meilleure intégration de tous les publics, y compris pauvres.

Les recommandations se rapportent donc à différentes compétences, relevant de la Communauté française (Enseignement, Aide à la Jeunesse, Culture...) comme d'autres niveaux de pouvoirs (Logement, Soins de santé...).

8.5.1. Enseignement fondamental

Entamons par une réflexion générale. Pour qu'il soit réellement un outil d'égalité des chances, l'enseignement fondamental doit voir sa mission sociétale revalorisée. Comme maintes autres, cette étude confirme qu'il joue un rôle déterminant (au sens littéral) pour la trajectoire des enfants défavorisés.

Réponses à la discrimination et à la ségrégation ressenties à l'école

Les témoignages font état de vécus négatifs voire de rapports frontaux dans cette enceinte. Il est donc urgent de développer l'empathie réciproque des enfants pauvres et des acteurs de l'école pour empêcher le rejet mutuel et éviter que le parcours scolaire ne renforce les dommages de la pauvreté.

- La formation de base et continue des enseignants du fondamental doit intégrer une préparation plus poussée à l'empathie sociale. Cela passe par la compréhension des causalités sociales et celle des logiques d'action des enfants selon leur situation et leur back ground. Le but est de mieux outiller les instituteurs aux plans pédagogique et psychologique et en termes de gestion de la discipline et de l'exercice de l'autorité face à des publics contrastés.

Le passage éventuel de la formation des enseignants du fondamental de trois à cinq ans est actuellement examiné. Cet agenda politique constitue une occasion pour réclamer la mise au programme de ce type de cours.



- Les élèves, eux aussi, doivent être visés par des actions autour de l'altérité sociale. Elles peuvent prendre la forme d'animations régulières sur les confrontations interculturelles, les différences de modes de vie, dans le but de développer l'empathie mutuelle entre enfants de milieux sociaux divers. Il ne suffit pas de mélanger ces derniers dans les établissements (mixité), il faut aussi les éduquer de manière volontariste et au moyen d'une pédagogie appropriée à mieux connaître celui qui est socialement « autre ».

De tels modules doivent être basés sur des dispositifs très ludiques plaçant les enfants en position d'acteurs. Les dispositifs les plus susceptibles d'engendrer des effets réels (modification des représentations mutuelles) sont ceux suscitant des coopérations effectives entre élèves.

Réponses à la faible adaptation aux spécificités des élèves plus démunis

Les enfants en situation de pauvreté sont régulièrement confrontés à des modes de fonctionnement scolaire qui les pénalisent. Partant, le décalage avec les autres élèves s'accroît au fil des années. Cela est contraire à l'idée d'un enseignement égalitaire.

- Il faudrait davantage adapter les modes pédagogiques et la taille des groupes-classes aux populations scolaires effectives. Pour donner une chance de réussite identique à tous, des aménagements sont requis pour mieux intégrer les inégalités de départ en termes de connaissances générales, de maîtrise de la langue, etc. (dont l'origine est sociale).
- Déjà souvent débattue, la pertinence des devoirs à domicile est encore, à l'heure actuelle, à examiner. Sans prôner leur abolition, il faut s'assurer qu'ils ne renforcent pas l'inégalité scolaire. Pour ce faire, il est indispensable de s'assurer que tout élève est autonome pour la compréhension des consignes et la réalisation du travail. Leur teneur ne doit pas rendre nécessaire le recours à l'aide des parents.
- Il serait utile d'organiser davantage de modules de formation aux relations école-parents à l'intention des enseignants. Leur objectif est de réduire le décalage et les incompréhensions mutuelles (ex. : réduire le mythe du parent « démissionnaire » alors qu'il est juste « largué » au niveau du suivi de son enfant). Une meilleure collaboration entre ses deux principales sphères de vie ne peut qu'être fructueuse pour l'enfant en situation socialement précaire.

Réponses aux difficultés cognitives

Nos conclusions posent l'hypothèse d'une relative difficulté des enfants socialement défavorisés à concevoir le monde en termes généraux, théoriques.

- On pourrait veiller à diagnostiquer chez les enfants les éventuels déficits fondamentaux en termes de conceptualisation, pour effectuer avec eux un travail progressif par pallier : développer leur capacité à utiliser les ressources scolaires à leur disposition pour les amener à pouvoir poursuivre un cursus scolaire optimal.

Cet investissement en amont permettrait probablement de réduire l'énergie actuellement consacrée par les enseignants à éduquer et discipliner des élèves « difficiles » afin de pouvoir leur dispenser un enseignement.



Réponses à la faiblesse des projets

Les enfants qui vivent la pauvreté comptent souvent sur la chance pour réussir leur vie ; ils font peu état d'ambitions concrètes et réalistes (même s'il existe des exceptions).

- L'idée de mettre les enfants régulièrement en présence d'adultes -idéalement issus du même milieu qu'eux- ayant réussi leur vie personnelle et professionnelle par des vecteurs réalistes et en théorie accessibles à chaque enfant est intéressante. Il s'agit de permettre aux enfants de s'identifier en se projetant dans l'avenir, d'ébaucher leurs propres projets de vie. Cela se concrétise(ra)it judicieusement au moyen d'ateliers d'échanges, de rencontres formelles à l'école.
- Les autorités compétentes pourraient développer un système de « bourses » pour les élèves défavorisés méritants (au niveau du fondamental), de sorte à leur apporter le coup de pouce nécessaire à la « transformation de l'essai » en termes de réussite scolaire. Cette bourse ne serait pas financière mais offrirait l'accès à des services de support et à des activités diverses. Cette démarche s'inscrirait dans une logique de repérage des potentialités et d'accompagnement vers la réussite par une forme d'émulation positive.

Réponses aux cassures relationnelles et manques affectifs

Les parcours d'enfants pauvres sont surtout destructeurs quant ils sont jalonnés de séparations et de relations contrariées avec les proches : parents, famille, amis.

- Au niveau de l'enseignement, on pourrait interdire ou réglementer plus sévèrement l'exclusion d'un établissement d'un enfant en situation de précarité sociale. La coupure relationnelle et l'obligation de tisser de nouveaux liens amicaux constituent un handicap supplémentaire pour l'enfant. Plus globalement, il faut éviter de changer d'établissement un enfant dans cette situation sans raison vitale.

Réponses aux contraintes matérielles

Comme tout autre, l'enfant pauvre subit la pression consumériste. Son état ne justifie pas qu'il renonce plus qu'un autre à ses envies, mais l'accès aux produits les plus prisés lui est plus compliqué et problématique. Ses parents éprouvent aussi des difficultés à lui proposer des produits de qualité, au plan alimentaire notamment.

- Il ne faut pas valoriser les marques dans l'enceinte scolaire (outils pédagogiques promotionnels, distributeurs...). La pression du marketing est très forte dans la société ; l'institution scolaire n'a pas à renforcer le phénomène.
- On doit souligner l'importance de proposer une nourriture bonne et variée dans les cantines scolaires, accessible à un prix très démocratique voire dégressif selon les revenus des parents.



8.5.2. Sport, culture et audiovisuel

L'extrascolaire peut être vu comme un grand chantier au niveau duquel beaucoup peut être amélioré ou développé afin que les catégories d'enfants pauvres profitent davantage de ses effets bénéfiques.

Réponses à l'ambivalence du rapport aux activités organisées

Beaucoup d'enfants pauvres ont une attitude à la fois empreinte d'intérêt et de malaise envers les activités extrascolaires (artistiques, sportives...). Ce champ devrait pouvoir évoluer pour que tout enfant y trouve sa place et s'y sente bien.

- L'extrascolaire moins « formel » et au fonctionnement plus « horizontal » (moins hiérarchisé) est un modèle à soutenir politiquement. Il correspond en effet mieux à la manière d'être de certains enfants, notamment parmi les plus défavorisés.
- Tout comme nous le suggérons pour les enseignants (voir *supra*), une formation à la diversité des modèles familiaux et à l'altérité sociale pourrait être dispensée aux (futurs) animateurs. Elle pourrait s'accompagner de l'apprentissage de pédagogies adaptées, et ce dans nombre de fédérations. Cela pourrait dans certains cas être intégré dans les programmes de brevet de moniteur, par exemple. Certaines façons de faire socialement inadéquates pourraient ainsi être évitées.
- Des intervenants (PMS, AMO...) pourraient être identifiés pour amener les enfants à prendre conscience de leurs motivations réelles et/ou de leurs réticences intimes en ce qui concerne les activités extrascolaires. Le but est de leur permettre de s'y engager sans se fourvoyer et sans s'autocensurer dans leurs envies et ambitions (pour autant qu'elles soient réalistes) pour des raisons essentiellement sociales.

Réponses à la faiblesse des projets

La vision limitée de la plupart des enfants pauvres en termes de projets d'ordre personnel pourrait aussi être stimulée via l'implication dans des activités extrascolaires.

- Il est important d'offrir à chaque enfant l'occasion de concrétiser des centres d'intérêt dans une structure extrascolaire collective qui prenne en compte ses spécificités sociales tout en le mettant en contact avec d'autres modèles. Pour ouvrir par ce biais les perspectives des enfants, il faut éviter le phénomène de « ségrégation consentie » décrit dans ce rapport.

Réponses au surinvestissement affectif

Les enfants en pauvreté sont généralement très attachés à un groupe limité de proches. Pour leur bien-être, leur horizon doit pouvoir être élargi.

- L'extrascolaire doit, entre autres, avoir pour mission d'élargir le réseau social des enfants pauvres, de leur prodiguer des sources complémentaires de contacts humains épanouissants et de leur donner accès à d'autres cadres et contextes de référence. C'est pourquoi il est essentiel qu'il soit apte à intégrer des profils contrastés de jeunes.

Réponses aux déficits culturels



Nous avons relevé que les enfants pauvres sont dotés de moins de ressources que d'autres pour se cultiver. De par ce choix plus limité, ils sont particulièrement soumis à la pression d'un média comme la télévision en ce qu'elle contient de moins qualitatif. Ils en consomment beaucoup. Au final, ils en paient le prix culturel.

- L'impact de la télé étant prégnant partout mais singulièrement auprès des publics les plus faibles, elle représente un moyen de les toucher positivement ou négativement selon ce qu'elle propose. Plutôt que de vouloir conscientiser les populations défavorisées à ne pas trop consommer de programmes télé critiquables, il est essentiel de développer une politique de contenus qualitatifs, à tout le moins dans le service public.
- Les enfants pauvres, comme les autres, aspirent légitimement au beau, au récent, à l'intéressant, au « tendance ». C'est vrai au niveau de l'habitation, du quartier, des biens de consommation, mais aussi de la culture ! Aussi les supports culturels alternatifs à la télé (livres de bibliothèques, spectacles, etc.) auxquels on leur donne accès doivent-ils être particulièrement attractifs pour qu'ils s'en emparent et que ces outils deviennent opérationnels.
- L'accès à la culture doit être facilité par des mécanismes incitatifs. Ceux-ci peuvent être de nature financière (réductions pour les catégories de revenus les plus bas). Ils peuvent aussi reposer sur la promotion d'événements (expositions, concerts, pièces de théâtre...) impliquant la jeune population locale dans le développement et la concrétisation du projet.

Réponses au caractère central du numérique

L'accès aux technologies de l'information et de la communication se situe désormais en ordre utile sur l'échelle des besoins des jeunes générations. Pour les 6-12 ans qui sont frappés par elle, la fracture numérique est plus violente que pour les adultes. Rappelons que selon les enfants, l'ordinateur, le GSM et les consoles remplissent deux fonctions primordiales : se faire plaisir et s'intégrer. L'usage que les enfants pauvres en font est très essentiellement ludique. A cet âge, le jeu est inhérent au bon développement de l'individu et à son intégration sociale.

- Que chaque enfant pauvre ait un ordinateur à disposition et accès à Internet ne doit pas être vu comme un objectif « luxueux » ou consumériste mais comme un vrai facteur de bien-être et de développement. Il ne faut donc pas déprécier les démarches des parents qui en acquièrent alors que leurs moyens financiers sont limités. Il faut en outre imaginer des mesures publiques qui favorisent cet accès (en des lieux collectifs éventuellement, mais idéalement à domicile).
- Le corollaire à l'accès aux NTIC pour tous les enfants devrait être un accompagnement, via des projets réguliers ou ponctuels, qui leur permette de découvrir d'autres usages possibles, moins divertissants peut-être, mais plus pédagogiques et informatifs. Les familles aisées procurent cette guidance à leurs enfants, mais les plus pauvres sont par contre souvent démunis à cet égard.

8.5.3. Aide à la Jeunesse

Réponses à l'inadéquation du cadre de vie



Le milieu ambiant dépeint par les enfants est fréquemment le théâtre de tensions et d'altercations. On songe notamment à certaines cités ou quartiers.

- Il est important de protéger les enfants de l'impact des disputes de voisinage, des exemples de conflits livrés par les adultes du quartier (jusque dans les familles), ceci via l'intensification du travail sur le terrain (milieu ouvert).
- Cultiver les identités positives dans les quartiers est une action à mener, via des projets locaux rassemblant des jeunes et d'autres générations, des anciens et des nouveaux habitants, etc.

Réponses à la violence juvénile

On ne peut rester inerte face aux stratégies de l'agressivité mises en œuvre par nombre d'enfants pauvres, qui représentent une des observations majeures dégagées de cette étude. Sans bâillonner la révolte de ces enfants, il est nécessaire de leur démontrer l'inefficacité de ces attitudes, leur caractère contre-productif, et surtout de leur proposer des stratégies comportementales alternatives leur permettant d'avoir de l'emprise sur leur vie.

- Les programmes d'action envers les jeunes en milieu ouvert pourraient contenir un axe « communication non violente » (technique particulière alliant l'autoanalyse et l'apprentissage de modes d'échanges plus respectueux de l'autre) ainsi que davantage d'activités visant le développement de réflexes coopératifs plutôt que conflictuels.
- En réponses à la misogynie naissante chez certains préadolescents, qui constitue une forme de violence à l'égard des jeunes filles, il faudrait réfléchir à l'opportunité de recourir plus fréquemment à des ateliers sur les relations de genre avec certains groupes de jeunes.

Réponses aux cassures relationnelles et manques affectifs

Nous avons déjà souligné que cette dimension est au cœur du mal-être des enfants pauvres. La recherche a donné lieu à quelques témoignages poignants au sujet du placement en institution. Les préjudices liés aux séparations et à la privation du cadre de vie familial affectent des Droits de l'Enfant tout aussi légitimes que ne le sont les droits, plus « primaires », que l'on vise à préserver par ces mesures (conflit entre différentes catégories de Droits de l'Enfant). Il est essentiel de limiter autant que faire se peut les décisions « sociales » ou de justice qui occasionnent de tels déchirements.

- Au risque d'enfoncer une porte ouverte, nous rappellerons qu'il faut développer et utiliser les alternatives au placement des enfants dans le cas de parents dont les difficultés éducationnelles proviennent d'une situation de précarité. Même quand l'accueil est très « familial » et professionnel, il reste très dur à vivre et est à décider en dernier recours.
- Plus largement, il faut oeuvrer en faveur de tout ce qui maintient le lien de l'enfant avec ses proches (famille élargie et amis compris).

Réponses à la rupture de confiance avec les institutions et intervenants sociaux



Les enfants se montrent exigeants en termes de loyauté et de franchise. C'est pour cela que certains ressentent un malaise lorsque leur cas fait l'objet de décisions « sociales » à leurs yeux opaques ou aléatoires.

- La transparence et l'explication (en langage abordable) doivent être des maîtres mots dans le suivi de leurs dossiers. Il en va de même de la constance et de la cohérence. Les options doivent rester mesurées et pouvoir être motivées.

Les enfants sont compétents concernant leur propre situation (ils sont « aux premières loges »). Ils ont conscience de leur réalité familiale, même s'ils l'interprètent parfois mal. Ils peuvent être vus comme des interlocuteurs sérieux.

- Cette lucidité requiert que leurs raisonnements soient intégrés aux processus de décision, car ils sont complémentaires à ceux des autres acteurs. Ils faut les associer aux procédures qui les concernent, sans pour autant leur faire miroiter que leurs aspirations seront d'office rencontrées.
- Il est important de pouvoir entendre leur révolte, de la traduire et de l'intégrer aux décisions.

Réponses à la faiblesse des projets

Certains enfants ont le sentiment de peser négativement, à l'instar de leurs frères et sœurs, sur le sort de leur famille. Ils ne développent guère la confiance nécessaire à des ambitions positives pour eux-mêmes.

- Certains enfants mériteraient un accompagnement psychosocial substantiel visant à les déresponsabiliser sur le présent (les « rendre » à l'enfance) et les responsabiliser sur l'avenir (leur rendre foi en leur aptitude à infléchir positivement leur trajectoire future).
- Impliquer les enfants qui connaissent la pauvreté dans des projets qui réussissent (via des actions de quartier, de proximité) peut leur démontrer par la pratique qu'ils disposent d'atouts personnels sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour progresser dans leur vie.

8.5.4. Accueil de l'enfance et soutien aux parents

S'occuper de bébés et de jeunes enfants apparaît ardu en certaines circonstances de vie. Selon les enfants, certains parents ont besoin de soutien pour s'en sortir ; de ce fait, eux sont régulièrement mis à contribution et quelquefois livrés à eux-mêmes.

Réponses aux charges qui pèsent sur les parents

- Les capacités actuelles des services d'accueil de l'enfance ont pour conséquence d'exclure des structures la plupart des enfants en bas âge de familles défavorisées. Or, seul le critère d'occupation professionnelle ne justifie pas que l'on ait besoin de faire garder ses enfants : charges pour la gestion du ménage, démarches administratives, formation socioprofessionnelle... C'est un enjeu pour les enfants de famille démunies et leurs parents.



Réponses aux difficultés éducatives des parents

- Comme on n'est pas tous égaux pour réussir à intégrer un nouveau né dans une famille, le système des Maisons vertes a particulièrement du sens pour des parents en situation précaire.
- L'aide à la parentalité apparaîtrait bienvenue pour certaines familles : questions alimentaires, gestion du temps quotidien et hebdomadaire...
- On pourrait systématiser l'accès aux écoles des devoirs pour les enfants dont les parents ne sont pas bien outillés pour effectuer le suivi scolaire. En outre, dans certains cas, on gagnerait à mettre en place des connexions plus étroites avec les parents, par exemple en les associant au travail un jour par semaine.

8.5.5. Action sociale, intégration sociale et droit de la famille

Réponses à la confrontation directe aux problèmes parentaux

Les difficultés des adultes découlant de leur situation de pauvreté rejaillissent (plus ou moins) directement sur leurs enfants, comme nous l'avons vu. Que les parents comptent sur eux comme « béquille » ou qu'ils s'abstiennent de le faire, ils vivent de toute façon avec cette réalité.

- Mettre en place des services d'accompagnement spécifique (au plan psychologique surtout) pour les enfants dont les parents sont malades / alcooliques / emprisonnés / surendettés, etc., n'est sans doute pas un luxe pour préserver leur intégrité mentale.
- Avant tout, ce sont les parents qu'il faut épauler, via des dispositifs de soutien aux adultes en difficultés. On peut imaginer densifier les services de première ligne (exemple : guichet unique dans un quartier) réceptionnant les demandes à la source puis orientant vers un service spécialisé (prévention de l'alcoolisme, médiation de dette, insertion socioprofessionnelle, recherche active d'emploi...).
- Pour la réussite d'un programme d'aide aux adultes, un enjeu se situe au niveau du respect des bénéficiaires. La législation et la mise en œuvre des services sociaux gagneraient à ne pas aller à l'encontre des initiatives des personnes pauvres pour s'en sortir (dans les limites de l'acceptable évidemment). Dans le même esprit, on pourrait faire évoluer la formation (initiale et continue) des assistants sociaux pour qu'ils soient mieux préparés à prendre appui sur les ressources des bénéficiaires. Leur action tendrait ainsi à être davantage perçue comme un accompagnement que comme un pilotage.

Réponses aux limites économiques des parents

Au plan matériel, le strict nécessaire n'est pas suffisant pour que les enfants vivent bien. Ils ont besoin de plaisirs, de bonheurs enfantins. Et ils désirent surtout se les voir prodiguer par leurs parents.

- Il paraît opportun d'éviter de priver d'allocations familiales ou d'autres sources de revenus des parents qui ont déjà toutes les peines du monde à joindre les deux bouts,



sous prétexte qu'ils n'assument plus (entièrement) leur enfant. Bien entendu, il faut s'assurer que celui-ci bénéficie effectivement concrètement des moyens qui lui reviennent.

- Nous préconisons de maintenir et intensifier les facilités d'accès aux attractions et aux activités de loisirs pour les familles à bas revenus. Ces activités comptent dans l'existence des enfants. De plus, ceux-ci admettent sans honte de jouir de tels avantages, le bénéfice leur étant tellement agréable.

8.5.6. Emploi et formation

Réponses à la précarité professionnelle des parents

L'étude confirme, via les dires des jeunes participants, que la carrière professionnelle des parents est pénible, chaotique ou carrément « passée à la trappe » suite à un événement de leur vie. C'est évidemment un paramètre déterminant à modifier si l'on veut sortir des enfants de la pauvreté. Hormis l'aspect économique, cela touche à la construction d'une identité positive.

- Il semble que certains parents, et notamment des mères, devraient bénéficier d'une formation complémentaire.
- Vu le coût de la vie, il est nécessaire de procurer un emploi stable aux deux parents, ce qui n'est d'ordinaire pas le cas dans ce milieu.
- Les enfants d'immigrés devraient voir leurs parents (motivés, parfois diplômés...) accéder au travail plus aisément.

8.5.7. Accueil et asile

Réponses au besoin d'expression des identités

La valorisation du pays ou de la culture d'origine est plutôt intense chez les enfants concernés. Qu'elle puisse se traduire positivement est/serait salutaire. Il devrait être possible de mieux mettre à profit leur expérience, leur apport culturel auprès des autochtones.

- Un programme spécifique de suivi des enfants d'immigrés récents pourrait viser à rendre plus positive que négative l'expérience des enfants qui tentent de s'intégrer en Belgique dans des conditions matérielles difficiles. Les ériger en « offreurs de ressources, d'ouverture » (dans leur école, leur quartier, etc.) et non les cantonner en « demandeurs d'asile » serait aussi un moyen de faire d'eux, à terme, un atout démographiques et économique et non l'inverse.

8.5.8. Santé

Réponses aux troubles cognitifs ou comportementaux



Pour les enfants défavorisés socialement, la probabilité d'être sujet à des difficultés d'apprentissage, de langage et/ou de concentration est loin d'être nulle. Il y a bien sûr un rapport avec leur vécu depuis leur âge tendre.

- L'idéal est d'éviter autant que possible que de tels troubles surviennent, par un soutien précoce aux parents (aide, information...).
- Le repérage précoce de troubles cognitifs et leur diagnostic sont essentiels pour donner une chance d'avenir aux enfants qui en souffrent. En milieu pauvre, les parents sont moins dotés de ressources pour identifier le souci et amener leur enfant auprès de professionnels en vue d'une prise en charge. Les intervenants de première ligne peuvent (continuer à) jouer un rôle à cet égard. De plus, si certains frais sont pris en charge par la mutuelle (logopédie), ce n'est pas les cas de toutes les interventions de neuropsychologie, par exemple. L'intervention du tiers payant est bien sûr indispensable dans le cas du public visé par cette étude. Ajoutons qu'il est probable qu'un travail avec la famille dans son ensemble soit souvent indiqué pour parvenir à des résultats. Un enjeu non négligeable en matière de santé mentale se situe à ce niveau.

8.5.9. Logement et infrastructures

Last but not least : l'habitat et son environnement immédiat constituent un axe d'action majeur pour améliorer la qualité de vie des 6-12 ans vivant en situation de pauvreté.

Réponses à l'inadéquation du cadre de vie

Les enfants mettent en évidence l'importance de leur cadre de vie, qui doit être accueillant. Cela concerne l'habitat comme le quartier. Les relations qui s'y entretiennent retentissent fortement sur leur vie, qu'elles soient positives (amitiés) ou négatives (disputes de voisinage).

- Il faut assurer, notamment au niveau du logement social, un habitat de taille suffisante pour les familles nombreuses les plus démunies. Les enfants méritent un minimum d'espace personnel.
- Chaque enfant doit se voir garantir l'accès régulier à des espaces extérieurs proches et adaptés au jeu (jardin, parc sécurisé...). Cela inclut des espaces accessibles pour la pratique du sport et d'autres rassemblements.
- Il convient de réfléchir au type de mixité sociale à promouvoir dans les quartiers, ainsi qu'à ses modalités de mise en oeuvre. Il ne semble pas suffisant d'uniquement juxtaposer des populations ; il conviendrait de les amener à aller l'une vers l'autre par des dispositifs de rencontre.
- Les enfants de milieu pauvre ne devraient plus pouvoir être gênés de l'état de leur logement ou de leur quartier. Cela se produit pourtant, ce qui dénote qu'il y a fort à faire pour enjoliver et aménager nombres de ces lieux de vie.



8.6. Poursuite du travail concernant la pauvreté infantile

La limitation de notre panel aux enfants insérés dans des structures collectives et - caractéristique qui sans doute en découle- la sous représentation des enfants de familles monoparentales nous incitent à prôner la poursuite des recherches en la matière via des dispositifs permettant d'accéder au « noyau dur » des enfants pauvres (sans relais intermédiaires ou bien via d'autres types de relais).

En outre, la même étude pourrait utilement être menée auprès des strates d'âge supérieures : les 13-18 ans²² et les 19-25 ans.

De toute façon, il conviendrait de poursuivre l'analyse dans une dimension participative avec les enfants et les jeunes, y compris dans le but d'échafauder des revendications et des politiques concrètes. En vue de mettre en œuvre des actions à leur intention, on gagnerait indéniablement à les inclure, à les rendre acteurs, en s'appuyant sur leur expérience et leurs ressources propres.

²² L'UNICEF vient de publier le rapport suivant :

Gaëlle BUYSSCHAERT, Maud DOMINICY, Florence WAUTELET, *Voilà ce que nous en pensons ! Les jeunes touchés par la pauvreté parlent de leur vie*, UNICEF Belgique – What do you think ?, 2010.